FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FÁBIA BARBOZA RODRIGUES

ENSINO RELIGIOSO E ARTE NA ESCOLA:

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

VITÓRIA-ES

2023

FÁBIA BARBOZA RODRIGUES

ENSINO RELIGIOSO E ARTE NA ESCOLA:

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientadora: Claudete Beise Ulrich

VITÓRIA-ES

2023

Aos meus amados pais, Moacir e Elida – *in memoriam* –, cujo empenho em me amar e educar sempre esteve em primeiro lugar. Aos meus filhos, Lucas e Izabella. Aos meus familiares e amigos.

Ficha catalográfica

Página assinaturas

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por permitir a realização de tantos sonhos lindos. Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer. Por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “inaudível”, que fez com que eu não desistisse e, principalmente, pelo cuidado que Tens comigo, concedendo-me saúde e forças necessárias. Obrigada por sempre colocar pessoas maravilhosas e especiais em meu caminho, que me ajudam e me fazem acreditar em um mundo melhor, encorajando-me a prosseguir.

À minha orientadora, Dra. Claudete Beise Ulrich, por ter sido tão sensível, compreensível, parceira e profissional, direcionando-me com suavidade em momentos tão desafiadores nessa jornada. Você me incentivou a percorrer novos caminhos, e, mesmo com seu tempo tão escasso, foi ousada em aceitar o desafio de me orientar na reta final do Mestrado, direcionando esta pesquisa brilhantemente. Por isso, e por outras coisas, minha gratidão!

Ao Wallace Soares, consultor acadêmico, pelo apoio profissional em todos os requisitos necessários para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa de mestrado. Obrigada pela leitura crítica, revisão do texto e parceria, que foram essenciais para chegar até aqui.

À minha preciosa família, pelo apoio que sempre me deu no decorrer da minha vida, e por sempre acreditar em mim. Muito obrigada pelo encorajamento que me estimula a ousar um pouco mais!

Aos/às colegas de turma, por partilharem tantos momentos comigo e por marcarem minha trajetória acadêmica com descobertas e aprendizados. Obrigada pelo companheirismo ao longo dessa trajetória!

Agradeço à Faculdade Unida de Vitória (FUV), e aos professores e professoras do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, pelo empenho e pela qualidade do ensino ofertado.

Por fim, minha profunda gratidão à todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação de mestrado, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

RESUMO

A pesquisa analisa a relação entre religião e Arte, com o objetivo de fomentar compreensões acerca da interdisciplinaridade e sua instrumentalização no componente curricular Ensino Religioso, como um fator inovador e motivador nas escolas brasileiras. A Arte emerge como um método mais cativante e criativo de ensino nas aulas de Ensino Religioso e como ponte de acesso para as relações interdisciplinares. A prática docente constitui o aspecto profissional da pesquisa, que, através do referencial teórico proposto, o conceito de interdisciplinaridade segundo o pensamento de Ivani Fazenda, pode desencadear ações concretas dos conteúdos de Ensino Religioso – numa perspectiva mais ampla e dinâmica – a serem trabalhadas em sala de aula na inter-relação com a Arte. Busca-se responder como relacionar a interdisciplinaridade, com a percepção de que a Arte é relevante na inter-relação entre os saberes, na prática docente no Ensino Religioso. Para tanto, aproxima-se a interdisciplinaridade com a metodologia do Ensino Religioso para exemplificar algumas formas pelas quais os/as docentes podem aplicá-la na inter-relação com a Arte. A metodologia da pesquisa é bibliográfica, documental e exploratória, privilegiando a literatura especializada produzida nos campos da Educação, Arte e Ciências das Religiões e a legislação vigente que rege a educação nacional. Em três capítulos, que aludem aos objetivos específicos da pesquisa, ressalta-se a relevância da prática docente no Ensino Religioso, os principais desafios relacionados à docência nele e apresenta-se as Ciências das Religiões como área de referência para esse componente curricular. Depois, tematiza-se o conceito de interdisciplinaridade nas Ciências das Religiões e sua aplicabilidade no Ensino Religioso, o que é importante para compreender que esse componente curricular não deve ser lecionado isoladamente e que a perspectiva interdisciplinar o insere como um poderoso instrumento para superação do modelo de educação brasileiro marcado pela fragmentação, linearidade e desarticulação do conhecimento. Por último, apresentam-se duas propostas pedagógicas interdisciplinares na interface entre Arte e Ensino Religioso. Depreende-se as relações interdisciplinares entre esses dois componentes curriculares ajudam pavimentar novos caminhos e horizontes na superação dos modelos tradicionais de construção e reconstrução dos conteúdos do Ensino Religioso, de modo que a Arte emerge como criadora de pontes para confluir os saberes que envolvem o fenômeno religioso, contribuindo com melhores alternativas para ressignificar a prática docente no Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Interdisciplinaridade. Arte. Prática Docente.

*ABSTRACT*

*The research analyzes the relationship between religion and Art, with the objective of fostering understandings about interdisciplinarity and its instrumentalization in the curricular component Religious Education, as an innovative and motivating factor in Brazilian schools. Art emerges as a more captivating and creative method of teaching in Religious Education classes and as a bridge of access to interdisciplinary relations. The teaching practice constitutes the professional aspect of the research, which, through the proposed theoretical framework, the concept of interdisciplinarity according to the thought of Ivani Fazenda, can trigger concrete actions of the contents of Religious Education – in a broader and dynamic perspective – to be worked in the classroom in the interrelation with Art. It seeks to answer how to relate interdisciplinarity, with the perception that Art is relevant in the interrelationship between knowledge, in the teaching practice in Religious Education. To this end, interdisciplinarity is approached with the methodology of Religious Teaching to exemplify some ways in which teachers can apply it in the interrelationship with Art. The research methodology is bibliographical, documentary and exploratory, privileging the specialized literature produced in the fields of Education, Art and Studies of Religions and the current legislation that governs national education. In three chapters, which allude to the specific objectives of the research, the relevance of teaching practice in Religious Education is highlighted, the main challenges related to teaching in it and the Studies of Religions are presented as a reference area for this curricular component. Then, the concept of interdisciplinarity in the Studies of Religions and its applicability in Religious Education is discussed, which is important to understand that this curricular component should not be taught in isolation and that the interdisciplinary perspective inserts it as a powerful instrument to overcome the Brazilian education model marked by fragmentation, linearity and disarticulation of knowledge. Finally, two interdisciplinary pedagogical proposals are presented at the interface between Art and Religious Education. The interdisciplinary relations between these two curricular components help pave new paths and horizons in overcoming the traditional models of construction and reconstruction of the contents of Religious Education, so that Art emerges as a creator of bridges to converge the knowledge that involves the religious phenomenon, contributing with better alternatives to resignify the teaching practice in Religious Education.*

*Keywords: Religious Education. Interdisciplinarity. Art. Teaching Practice.*

SUMÁRIO

[LISTA DE SIGLAS 9](#_Toc144819274)

[INTRODUÇÃO 10](#_Toc144819275)

[1 A PRÁTICA DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL 15](#_Toc144819276)

[1.1 Desafios da prática docente no Ensino Religioso 15](#_Toc144819277)

[1.2 Ciências das Religiões como referência da prática docente no Ensino Religioso 23](#_Toc144819278)

[1.3 As Ciências das Religiões e sua aplicação no Ensino Religioso 30](#_Toc144819279)

[2 INTERDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES: APORTES TEÓRICOS 36](#_Toc144819280)

[2.1 O conceito de interdisciplinaridade na interface com a prática docente 36](#_Toc144819281)

[2.2 Interdisciplinaridade no interior das Ciências das Religiões 43](#_Toc144819282)

[2.3 Interdisciplinaridade nas bases epistemológicas do Ensino Religioso 48](#_Toc144819283)

[3 INTERDISCIPLINARIDADE DA ARTE COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO RELIGIOSO 55](#_Toc144819284)

[3.1 Relação entre religião e Arte 55](#_Toc144819285)

[3.2 Imagem, imaginação e imaginário religioso 63](#_Toc144819286)

[3.3.1 Proposta pedagógica e interdisciplinar a partir da linguagem simbólica do círculo 71](#_Toc144819287)

[3.3.2 A relação entre pintura e religião como proposta pedagógica entre Arte e Ensino Religioso 73](#_Toc144819288)

[3.3.3 Proposta pedagógica e interdisciplinar com produção de mandalas 75](#_Toc144819289)

[3.3.4 Proposta de plano de ensino-aprendizagem: as obras murais de Emeric Marcier 79](#_Toc144819290)

[CONCLUSÃO 81](#_Toc144819291)

[REFERÊNCIAS 84](#_Toc144819292)

# LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

FONAPER Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

ICAR Igreja Católica Apostólica Romana

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

PCNER Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

# INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se debruça sobre a “intrínseca relação entre arte e religião”[[1]](#footnote-1), no intuito de fomentar compreensões acerca da interdisciplinaridade e sua instrumentalização no componente curricular[[2]](#footnote-2) de Ensino Religioso, identificando e ressaltando as contribuições da Arte para alcançar um ensino cada vez mais inovador e motivador nas escolas brasileiras. O principal objetivo consiste em mostrar que a Arte pode ser utilizada como um método mais cativante e criativo de ensino, especialmente nas aulas de Ensino Religioso, e como ponte de acesso para a interdisciplinaridade.

O modelo de educação em vigor no território nacional, em geral, caracteriza-se pelo estudo isolado dos diversos componentes curriculares, e não apresenta relações concretas com a vida dos/as alunos/as. Segundo José Moran, “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais”[[3]](#footnote-3). Isso mostra o quanto a educação no Brasil ainda é fragmentária, linear e desconexa, o que afeta sobretudo o interesse e o desempenho dos/as alunos/as em relação à aquisição do conhecimento científico. Compreende-se que essa realidade abre lacunas para propostas interdisciplinares e, nesta pesquisa, visa-se implementar propostas de articulações interdisciplinares a partir do Ensino Religioso nas escolas brasileiras na interface com a Arte.

O ponto de partida para articular as propostas pedagógicas e interdisciplinares será a prática docente, o que ajuda a delinear o aspecto profissional da pesquisa. Para tanto, o conceito de interdisciplinaridade será compreendido como uma ação que fomenta a contextualização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com base nesse entendimento, depreende-se que a prática docente implicará numa atuação capaz de auxiliar no processo de superação das tendências fragmentárias, lineares e desarticuladas da educação brasileira, culminando num processo educativo inovador e motivador.

Sérgio Junqueira exemplifica a aplicação do Ensino Religioso numa perspectiva mais ampla e dinâmica, de modo a superar a fragmentação, a linearidade e as desconectividade entre os saberes na educação nacional. Nas palavras desse autor:

O diálogo entre os componentes curriculares, que, ao superar a concepção de hierarquização e estratificação dos conteúdos, permitirá um novo olhar sobre a relação entre as disciplinas, ultrapassando a disciplinarização e colaborando no diálogo entre as áreas do conhecimento para enxergar o todo. Especialmente porque as disciplinas são a organização de campos do saber, com objetivos, métodos, e abordagens dos diferentes domínios da arte e do conhecimento e são influenciadas por concepções pedagógicas diferenciadas.[[4]](#footnote-4)

Nesse sentido, se a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida a partir da prática docente e o Ensino Religioso pressupõe um diálogo mais amplo e mais dinâmico com os demais componentes curriculares, o exercício da Arte emerge como possibilidade de adaptação com qualquer área do conhecimento, e não despreza uma abordagem do fenômeno religioso. As escolas brasileiras, por sua vez, constituem um campo fértil para tal empreendimento.

Diante dessas considerações, formula-se a seguinte pergunta-problema: como relacionar a interdisciplinaridade, com a percepção de que a Arte é relevante na inter-relação entre os saberes, na prática docente no Ensino Religioso? Com isso, a noção de interdisciplinaridade será elucidada com a metodologia do Ensino Religioso, na tentativa de exemplificar algumas maneiras pelas quais os/as docentes poderão aplicá-la nesse componente curricular na inter-relação com a Arte.

O referencial teórico da pesquisa também se enquadra na lógica interdisciplinar. Para explicar a noção de interdisciplinaridade, recorre-se ao pensamento Ivani Fazenda. Além de compreender a interdisciplinaridade como uma ação ou parceria entre diferentes saberes, o que possibilita a contextualização dos conteúdos a serem aplicados em sala de aula, Ivani Fazenda localiza a prática interdisciplinar na possibilidade cooperação entre os agentes envolvidos nela, mas, ela entende que isso exige um processo de transformação para fomentar o diálogo entre os pares e desvelar uma atitude em relação à produção do conhecimento.[[5]](#footnote-5) As contribuições de Sérgio Junqueira ajudam na percepção de um caminho pedagógico para o Ensino Religioso, e isso auxiliará no propósito de confluir as contribuições da Arte para o universo desse componente curricular.

A pesquisa se estrutura na metodologia bibliográfica, documental e exploratória. É bibliográfica, porque recorre à literatura especializada produzida nos campos da Educação, Ciências das Religiões e da Arte. Consultam-se artigos, teses, dissertações, livros, e outros materiais para fundamentação do tema proposto. A pesquisa documental dará o suporte necessário para tratar os aspectos relativos à legislação brasileira, que envolvem a Educação nacional e o Ensino Religioso. A pesquisa é exploratória, pois, pretende levantar hipóteses e sugestões que localizam as contribuições da Arte para a prática docente do Ensino Religioso. As relações supraestabelecidas motivaram a realização desta pesquisa. Desde 2004, atuo[[6]](#footnote-6) como professora de Arte na Unidade Municipal Escola Fundamental Tempo Integral (UMEFTI) Professor Rubens José Vervloet Gomes (Vila Olímpica) em Vila Velha –ES. Em, 2018, assumi também a direção desta escola pública.

Como professora e gestora, considero relevante estudar o imbricamento entre o Componente Curricular Ensino Religioso e o Componente Curricular Arte, sem perder de vista a especificidade de cada componente curricular. Desse modo, a seleção do tema se relaciona com o desejo de repensar o processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso nas escolas, propondo a interdisciplinaridade na prática docente para ressignificar a aprendizagem dos/as alunos/as. Dito de outra forma, pretende-se verificar as possibilidades da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Religioso e da Arte, destacando as contribuições para um ensino inovador e motivador nas escolas do Brasil.

Em minha experiência profissional, como professora, gestora e pesquisadora tenho realizado com os/as alunos/as diversas experiências, visando aproximar o processo de ensino-aprendizagem à realidade deles/as. Em geral, as aulas de Arte eram marcadas por muitos momentos de observação, roda de conversa e muito aprendizado. A “abordagem triangular”[[7]](#footnote-7), segundo Ana Mãe Barbosa, indubitavelmente, representou um divisor de águas na minha prática docente, uma vez que contribuiu com as leituras, a práxis e a contextualização das aulas. Com isso, o crescimento, o interesse e o envolvimento dos/as alunos/as, e minha, enquanto professora e de outros/as colegas de profissão, tais como, coordenadores/as, professores/as, pedagogos/as, entre outros/as foi notório. Em geral, as aulas de Arte eram permeadas por leituras de imagens, considerando as diversas manifestações artísticas propostas pela BNCC, especialmente nos momentos de contextualização das aulas à luz da realidade regional e pessoal dos/as alunos/as. Essas experiências impulsionaram a utilização das imagens que os livros didáticos apresentavam. Isso foi realizado em parceria com outros/as professores/as da escola, no intuito de que a aprendizagem fizesse sentido, o que gerou resultados positivos.

Em certo sentido, a interdisciplinaridade já ocorria nas aulas de Arte, mas sem intencionalidades, por assim dizer, e sem considerar o componente curricular Ensino Religioso. Entretanto, a escola sempre enfrentou inúmeros desafios relacionados ao Ensino Religioso, uma vez que os pais, as mães, os/as responsáveis, os/as alunos/as, os/as professores/as desse componente curricular divergiam em vários aspectos. Em 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Ciências das Religiões e iniciei a pesquisa. Neste mesmo período, assumi também a gestão da escola como diretora. Desta forma, a abordagem triangular de Ana Mãe Barbosa pode ser melhor aprofundada no contexto escolar. Com isso, notou-se também a necessidade de ressignificar as aulas do Componente Curricular Ensino Religioso.

Ao iniciar esta pesquisa, percebi a necessidade de pavimentar caminhos para ressignificar as aulas de Ensino Religioso a partir das Ciências das Religiões, considerando mormente as relações entre esse componente curricular e a Arte. A partir de 2022, quando a escola aderiu à modalidade de ensino em tempo integral, abriram-se possibilidades maiores para realizar tais interações, pois os vários componentes curriculares poderiam potencializar, com intencionalidades pedagógicas, a interdisciplinaridade. Dentre as primeiras barreiras identificadas, constatou-se que os/as professores/as de Ensino Religioso estavam habituados a trabalhar sem a contextualização, a formação de rodas de conversas e com as leituras de imagens. Esse processo tem sido realizado de forma lenta, porém, crescente. Por isso, a presente pesquisa representa uma possibilidade de aprimorar as aulas de Ensino Religioso, a partir de relações interdisciplinares com o campo da Arte.

A pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo ressalta a importância da prática docente de Ensino Religioso na educação brasileira, com ênfase na sua finalidade e nos seus objetivos. O capítulo reflete sobre alguns desafios relativos à docência do Ensino Religioso, analisando os aspectos legais e normativos que envolvem esse componente curricular. As Ciências das Religiões são apresentadas como área de referência para o Ensino Religioso brasileiro, emergindo como campo do conhecimento capaz de superar os desafios localizados anteriormente. Sugere-se um modelo de aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso, no intuito de superar o modelo de educação nacional caracteristicamente fragmentado, linear e desarticulado em relação à vida dos/as alunos/as. Compreende-se que esse capítulo constrói os argumentos para defender que as lacunas no campo epistemológico das Ciências das Religiões asseguram propostas interdisciplinares na abordagem do fenômeno religioso.

O segundo capítulo tem por objetivo tematizar o conceito de interdisciplinaridade nas Ciências das Religiões e sua aplicabilidade no Ensino Religioso. Na esteira desse debate, reflete-se sobre as bases epistemológicas desse componente curricular, no intuito de sinalizar que o componente curricular do Ensino Religioso, assim como os demais, não deve ser lecionado de modo isolado, mas, numa perspectiva interdisciplinar, e sempre se relacionar com a vida dos/as alunos/as. O conceito de interdisciplinaridade é descrito sem perder de vista a prática docente e, por isso, ele é discutido no interior das Ciências das Religiões numa demonstração de como essa área do saber se inclina para perspectivas interdisciplinares. A noção de interdisciplinaridade é localizada, de igual modo, na epistemologia do Ensino Religioso, que também apresenta lacunas para estabelecer relações com as outras áreas do conhecimento, tornando-o, assim, um poderoso instrumento para superação dos modelos fragmentários, lineares e desconexos da educação brasileira.

No terceiro capítulo, apresenta-se a proposta profissional da pesquisa, cujo escopo consiste em estabelecer relações interdisciplinares entre os campos da Arte e do Ensino Religioso, construindo, assim, duas propostas pedagógicas e interdisciplinares capazes de envolver os/as alunos/as num processo de ensino-aprendizagem mais motivador e inovador. Como se trata de um campo vasto, o capítulo se debruça preferencialmente sobre as questões que envolvem a imaginação e os processos de transformação humana e de consciência a partir da Arte e sua confluência com o Ensino Religioso. Diante disso, após compreender como o ensino pode ser enriquecedor com a Arte, o capítulo apresenta duas propostas pedagógicas na interface entre Arte e Ensino Religioso.

Hipoteticamente, considera-se que a visão fragmentária, linear e desconexa do modelo de educação contemporâneo no Brasil precisa ser superada e conceder espaço para ações interdisciplinares nas escolas. A educação brasileira clama pela pavimentação de novos caminhos e horizontes, de modo que as formas tradicionais de construção e reconstrução dos conteúdos sejam fragilizadas, e que o poder de transformar experiências em conhecimento intrínseco à Arte seja trabalhado no Ensino Religioso, numa perspectiva interdisciplinar, em especial a partir da prática docente, porque a inspiração da Arte cria pontes para confluir os saberes e buscar melhores alternativas ressignificar sua prática no Ensino Religioso.

# 1 A PRÁTICA DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Este primeiro capítulo enfatiza a importância da prática docente de Ensino Religioso na educação brasileira, descrevendo sua finalidade e seus objetivos. Num primeiro momento, reflete-se sobre alguns desafios que se impõem à docência do Ensino Religioso, sem perder de vista os aspectos legais e normativos que envolvem esse componente curricular. Depois, apresenta-se as Ciências das Religiões como área de referência para o Ensino Religioso no Brasil, no intuito de vislumbrar alternativas para superação dos desafios refletidos na primeira seção. Por último, sugere-se um modelo de aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso, visando superar o modelo de educação nacional caracteristicamente fragmentado, linear e desarticulado em relação à vida dos/as alunos/as. Este capítulo é fundamental para construir as bases para argumentar que as lacunas no campo epistemológico das Ciências das Religiões asseguram propostas interdisciplinares na abordagem do fenômeno religioso.

# 1.1 Desafios da prática docente no Ensino Religioso

No percurso da história da educação no Brasil, a inserção do Ensino Religioso se deu através das relações estabelecidas entre a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) e o Estado. No decurso dessa história, o Ensino Religioso esteve submetido a diferentes perspectivas práticas e teóricas. A regulamentação legal e as propostas de implementação do Ensino Religioso perpassaram os debates institucionais e, a partir da década de 1980, com as inúmeras transformações socioculturais, o campo educacional brasileiro iniciou um processo significativo de mudanças. Com isso, é possível apontar um primeiro problema no contexto da educação brasileira: a história do Ensino Religioso se mostra bastante complexa e perpassada por diferentes pontos de vista e questões legais.[[8]](#footnote-8)

Atualmente, o Ensino Religioso é um componente curricular das escolas públicas nacionais, que, além de estar localizado no âmbito da educação formal e sistemática, está inserido no contexto da educação pela regência da legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 33, segundo a nova redação dada pela Lei 9.475/97, preconiza o seguinte:

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 [...]. 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. [...] Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.[[9]](#footnote-9)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao lado do artigo 26 da LDB, Lei nº 9.394/96, preconizam que os currículos da Educação Básica nacional necessitam de uma base comum.[[10]](#footnote-10) Porém, para que o Ensino Religioso fosse compreendido como área de conhecimento e como um componente curricular, o artigo 33 da LDB foi submetido a uma revisão, materializando a redação supracitada. Entretanto, cabe destacar que o artigo 26 dessa mesma lei dispõe que os sistemas de ensino devem complementar o ensino e a aprendizagem à luz das características regionais, considerando os aspectos culturais, sociais e econômicos, isto é, os aspectos relativos ao contexto de cada aluno/a. Veja o texto do artigo 26 da LDB:

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 pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na [BNCC] dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro do Estado da Educação.[[11]](#footnote-11)

Lurdes Caron destaca que o arcabouço legislativo que rege a educação brasileira, em especial a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as, fez com que novas políticas públicas considerassem as exigências e a relevância da formação geral dos profissionais docentes.[[12]](#footnote-12) Com o artigo 33 da LDB, os sistemas de ensino ficaram a cargo do Ensino Religioso e de sua reformulação. Logo, o processo de viabilização e regulamentação da formação docente no Ensino Religioso é efetivado através dos pareceres e das resoluções emitidas pelos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal da Educação, seguido pela inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, no intuito de conferir relevância ao Ensino Religioso, assim como ocorre com os demais componentes curriculares.[[13]](#footnote-13)

O Ensino Religioso como componente curricular exige que o profissional docente detenha o conhecimento religioso numa ótica histórica e antropológica, sem legitimar os aspectos doutrinários de qualquer religião. Mas, isso só pode ser concretizado na prática docente a partir de uma formação pertinente. Daí a relevância da nova redação do artigo 33 da LDB, que está em conformidade com o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, uma vez que estabelece os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso, em paralelo às normas de habilitação e admissão dos/as profissionais docentes.[[14]](#footnote-14)

No pensamento de Lurdes Caron e Lorival Martins Filho, a partir desses avanços na legislação que rege a educação nacional:

Foram estabelecidos os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo.[[15]](#footnote-15)

A autora e o autor ainda destacam que, apenas após a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, o Ensino Religioso foi reconhecido como área do conhecimento do Ensino Fundamental de nove anos, entre as cinco áreas de conhecimento dessa etapa da Educação Básica.[[16]](#footnote-16) Além disso, ela e ele entendem que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e professoras representou uma nova fase na Educação Básica no território nacional, no que diz respeito à prática docente. Mas, a Lei nº 9.475/97 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 97/99 acabaram deslocando a formação docente para os sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios.[[17]](#footnote-17)

Segundo Sérgio Junqueira, essa releitura do Ensino Religioso, que reflete os objetivos, conteúdos e as metodologias, visa a instauração do conhecimento no intuito de respeitar a diversidade presente no Brasil. Para esse autor, isso tem implicações na formação docente, uma vez que existe a necessidade de articular os dados da experiência dos/as alunos/as com o dia a dia nas escolas.[[18]](#footnote-18)

Em todo caso, a superação dos modelos confessionais culminou em outra proposta pedagógica para o Ensino Religioso, configurando-o, assim, como um componente curricular.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERs), propõe que “o fenômeno religioso presente na sociedade, como a abertura do [ser humano] para o sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido”[[19]](#footnote-19) seja tomado como o ponto de partida para o Ensino Religioso. Para o FONAPER, cada cultura possui um substrato religioso que a caracteriza, que “unifica a vida coletiva diante dos seus desafios e conflitos”[[20]](#footnote-20).

Ângela Holanda argumenta que a inserção do Ensino Religioso como área do conhecimento e componente curricular do Ensino Fundamental na BNCC reabriu os debates acerca do Ensino Religioso no currículo das escolas com as outras áreas do conhecimento. O Ministério da Educação (MEC) empreendeu esforços para o atendimento das Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica e do PNE, pavimentando caminhos para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Básica, tanto por área de conhecimento quanto por componentes curriculares.[[21]](#footnote-21) Sandra Vidal Nogueira, Claudete Beise Ulrich e Edeson dos Anjos Silva apontam para a necessidade de um “Ensino Religioso que atenda a demanda de uma sociedade plural e diversa, de forma que não haja proselitismo religioso, onde a diversidade religiosa deva ser respeitada e valorizada em face a diversidade humana que é rica.”[[22]](#footnote-22)

No texto da BNCC, o Ensino Religioso deve atender aos objetivos subsequentes:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos [...]; propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos [...]; desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares da vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal [...]; contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.[[23]](#footnote-23)

Segundo Sérgio Junqueira e Sônia Itoz, a BNCC intenciona assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos dos/as alunos/as e de todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, através do Ensino Religioso. Para ele e ela:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica em abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.[[24]](#footnote-24)

Nesse sentido, o objetivo do Ensino Religioso consiste no desenvolvimento dos/as alunos/as nas dez competências gerais, que, na BNCC, garantem o aprendizado e o desenvolvimento para uma formação humana e integral, com vistas à construção de uma sociedade pautada na justiça, na democracia e na inclusão.[[25]](#footnote-25) Desse modo, o Ensino Religioso assume, simultaneamente, a pesquisa e o diálogo como princípios elementares e articuladores dos processos de observação, de identificação, de análise, de apropriação e de ressignificação dos saberes. Através das competências específicas, é possível problematizar as representações sociais de caráter preconceituoso sobre o outro, cuja finalidade consiste no combate à intolerância, exclusão e discriminação.[[26]](#footnote-26)

Com isso, o estudo dos conhecimentos religiosos e das diferentes filosofias de vida elaborado no Ensino Religioso pode promover o reconhecimento e o respeito em relação às alteridades. Na perspectiva da formação integral dos/as alunos/as, a BNCC fornece vários elementos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento deles/as. Isso indica que o Ensino Religioso, enquanto área do conhecimento e como componente curricular, deve promover o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. [...] compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. [...] reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. [...] conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. [...] analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. [...] debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.[[27]](#footnote-27)

Ou seja, no pensamento de Sérgio Junqueira e Sônia Itoz, “no currículo todas as orientações e decisões devem apontar para o desenvolvimento de competências gerais e específicas das áreas de conhecimento, com vista ao fortalecimento de ações que assegure as aprendizagens essenciais para a vida de todo e qualquer cidadão brasileiro”[[28]](#footnote-28).

O Ensino Religioso está dividido na BNCC em unidades temáticas compostas por diferentes elementos que fundamentam os conteúdos desse componente curricular, e que deverão acompanhar o desenvolvimento e o aprendizado dos/as alunos/as no decorrer do Ensino Fundamental. Espera-se com essas unidades temáticas estabelecer o diálogo e o respeito em relação às diferentes manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida.

Identidades e alteridades, a primeira unidade temática, precisa acompanhar os/as alunos/as ao longo do Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Iniciais. Ela compreende os seguintes elementos: imanência e transcendência, alteridades e identidades, que proporcionam a construção do ser humano sob um conjunto de relações que são tecidas em contextos histórico-sociais específicos.[[29]](#footnote-29) Elisa Rodrigues sugere o seguinte: “ao se falar em identidade e alteridade, nessa unidade, leva os e as estudantes a valorizarem e reconhecerem (no sentido do acolhimento)”[[30]](#footnote-30), desembocando na construção de um ambiente fecundo para o conhecimento das diversidades e das alteridades, estabelecendo, assim, vivências e convivências em respeito à vida.

Manifestações religiosas, a segunda unidade temática, é constituída pelos seguintes elementos: símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças. Sua finalidade consiste em “proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais”[[31]](#footnote-31), segundo a BNCC.

Crenças religiosas e filosofias de vida é a última unidade temática do Ensino Religioso na BNCC. Em geral, ela abarca os “aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia (s) de divindade (s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos”[[32]](#footnote-32).

No conjunto, as unidades temáticas na BNCC exibem uma relação de complementariedade. Juntas, elas estabelecem uma aproximação do fenômeno religioso no âmbito do componente curricular do Ensino Religioso, com possibilidades de ser realizada didaticamente, considerando que a religião é um fenômeno que se manifesta através das dimensões teórica e prática.[[33]](#footnote-33)

Vale destacar que o Ensino Religioso como componente curricular é um contributo para superação da fragmentação do conhecimento, um desafio emergente no âmbito da educação no Brasil. Trata-se de um ensino ofertado à luz dos objetivos da formação básica cidadã, como o artigo 33 da LDB menciona. Essa formação ocorrerá através do desenvolvimento de capacidades específicas, tais como: conhecer e respeitar os valores que sustentam a sociedade, adquirir conhecimentos e habilidades, formar atitudes e valores para o fortalecimento dos vínculos familiares, respeitar o outro, estabelecer laços de solidariedade humana e tolerância nas relações sociais, etc.

Além disso, o Ensino Religioso como componente curricular intenta formar cidadãos e cidadãs bem informados e motivados, isto é, com um pensamento crítico-reflexivo. Nas palavras de Edile Rodrigues e Sérgio Junqueira: “o Ensino Religioso [...] passou a ser uma das áreas do conhecimento, ou seja, um marco estruturado de leitura e interpretação da realidade, essencial para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma”[[34]](#footnote-34). Por isso, esse componente curricular lança uma série de desafios para os/as profissionais docentes, que precisam estar preparados para atuar nas escolas como agentes transformadores que utilizam sua prática para ajudar os/as alunos/as a serem cidadãos e cidadãs crítico-reflexivos.

A escola é um ambiente de construção do conhecimento, o *locus* privilegiado para a socialização dos/as alunos/as. Diante disso, o Ensino Religioso precisa representar um momento de descobertas sobre o sentido da vida, a diversidade cultural e religiosa, como também um momento para aprender a conviver com as várias possibilidades de integração na sociedade, é um componente curricular em construção, conforme Claudete Beise Ulrich, Ivoni Richter Reimer, Raimundo César Barreto Jr. e Sandra Vidal Nogueira.[[35]](#footnote-35) É exatamente nesse momento que a prática docente ganha relevância e é desafiada pelos objetivos, conteúdos e metodologias do componente curricular de Ensino Religioso, uma vez que os profissionais da docência podem incentivar os/as alunos/as a viver na sociedade de forma digna e pacífica, sem atos violentos, respeitando a opinião das outras pessoas e cuidando do espaço em que vivem.

A prática docente no Ensino Religioso pressupõe a convivência e o respeito em relação à diversidade cultural e religiosa. Porém, há uma carência de profissionais qualificados para desempenhar a docência no Ensino Religioso no cenário brasileiro, e um dos desafios que se impõe à prática docente tem a ver com o domínio do tema, isto é, da complexidade que envolve o fenômeno religioso e sua interface na sociedade. Em relação à prática docente, “a primeira qualidade apontada [...] é a segurança. Isso significa que o professor deve [...] dominar o assunto que se propõe lecionar. Por isso precisa estar constantemente aprimorando seus próprios conhecimentos nas áreas da religião, da fé e das questões religiosas”[[36]](#footnote-36).

Destarte, o profissional docente de Ensino Religioso é desafiado a instigar os/as alunos/as, fazendo-os refletir, compreender e discutir os fatos que envolvem a sociedade. De acordo com Clerton Oliveira, a formação docente no Ensino Religioso pretende garantir o acesso dos/as alunos/as ao conhecimento religioso, envolvendo seus elementos epistemológicos, sociológicos e históricos, de modo que seja um componente curricular agregador para que as pessoas com diferentes crenças e expressões religiosas se sintam aceitas como tais, sem serem inferiorizadas.[[37]](#footnote-37)

Portanto, é importante propor que o Ensino Religioso seja lecionado preferencialmente por profissionais docentes com formação em Licenciatura em Ciências das Religiões. Essa parece uma alternativa plausível diante dos desafios que se impõem sobre a prática docente no Ensino Religioso no cenário brasileiro. À luz da legislação brasileira e da BNCC, a prática docente do Ensino Religioso é desafiada a realizar uma abordagem que reconheça o valor histórico, social e cultural da religião, “através da pesquisa e do diálogo com estudantes ressignificar saberes, tendo como meta o combate da intolerância religiosa, da discriminação e da exclusão”, segundo Claudete Beise Ulrich e José Mário Gonçalves.[[38]](#footnote-38) É preciso ainda evidenciar os traços simbólicos que conferem aos sujeitos religiosos os dispositivos para a experiência religiosa, de modo que os/as alunos/as adquiram o conhecimento necessário para fortificar as noções de reconhecimento da alteridade e o respeito às diferenças. Logo, a próxima seção apresenta as Ciências das Religiões como campo referencial para a prática docente no Ensino Religioso.

# 1.2 Ciências das Religiões como referência da prática docente no Ensino Religioso

O objetivo desta seção consiste em apresentar as Ciências das Religiões como área de referência para a prática docente no Ensino Religioso. Além de contribuir na superação dos desafios apontados na seção anterior, segundo Elisa Rodrigues, esse referencial garante os aportes teórico-metodológicos necessários para a construção de um Ensino Religioso reflexivo para o Ensino Fundamental. A autora explica o seguinte: “é possível conceber tal componente curricular (ou área) como lugar privilegiado para a abordagem da religião como objeto de interesse, estudo e investigação [...] que proporciona um tipo específico de conhecimento: o saber sobre o fenômeno religioso”[[39]](#footnote-39).

Essa argumentação gera implicações sobre a prática docente no Ensino Religioso, reforçando a necessidade de uma formação adequada para lecionar esse componente curricular nas escolas brasileiras. Os/as profissionais docentes de Ensino Religioso precisam compreender que as ideias de crenças religiosas modelam uma mentalidade religiosa capaz de nortear os sujeitos religiosos em suas ações, posicionamentos políticos, decisões e em todos os assuntos relacionados à vida em sociedade: “tais ideias regulam as ações daqueles que creem, conferindo marcas, traços e características em comum que lhes fazem ser comunidade, conferindo-lhes identidade”[[40]](#footnote-40).

Nas palavras de Elisa Rodrigues:

A consciência quantos aos aspectos constitutivos das religiões é um pré-requisito relevante para a docência em [Ensino Religioso]. Isso implica em saberes específicos [...]: a linguagem religiosa ou a linguagem da religião, seu potencial de discurso de sentido [...], sua capacidade de reconfigurar diante dos contextos históricos e sociais, sua face institucional e a relação dialógica com a cultura. Esse legado de saberes reúne-se nos aspectos teóricos metodológicos fornecidos pela (s) Ciência (s) da (s) Religiões (ões), que pleiteiam subsidiar estudantes para identificar certa estrutura ‘da’ e ‘na’ religião, que se nota recorrente em diferentes tradições religiosas.[[41]](#footnote-41)

Com base nos argumentos levantados na seção anterior, não seria inútil afirmar que, como componente curricular, o Ensino Religioso foi elaborado na BNCC para acompanhar a formação docente, direcionando os profissionais docentes rumo ao aprendizado dos/as alunos/as, em cada etapa que envolve o desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo deles/as. A BNCC demonstra uma preocupação pelas etapas do desenvolvimento humano, desde a infância até a adolescência, de zero aos quatorze anos, distribuindo os anos escolares por faixa etária e através da elaboração de conteúdo específico para cada componente curricular.[[42]](#footnote-42)

Sob a nomenclatura Ciências da Religião e Teologia, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) formularam um esquema de classificação que situa as Ciências das Religiões como uma área de conhecimento – Área 44 – com um objeto específico, a saber: o fenômeno religioso; um quadro teórico; e aportes metodológicos multi e transdisciplinares.[[43]](#footnote-43) O “fenômeno religioso percebido em sua totalidade, considerados os seus desdobramentos na dinâmica da comunidade dos crentes de uma dada confissão são passíveis de uma abordagem de corte acadêmico-científico”[[44]](#footnote-44).

Nessa ótica, o Ensino Religioso passou a ser considerado como uma das oito subáreas das Ciências da Religião e Teologia, porque representa uma forma de aplicação das Ciências das Religiões. Embora já tenha sido dito que na BNCC o Ensino Religioso também é uma área de conhecimento – Resolução CNE/CEB nº 7/2010 –, é importante considerar que sua ciência de referência são as Ciências das Religiões e que, por essa razão, deve ser considerado também um importante segmento da área 44. E é na qualidade de uma subárea das Ciências das Religiões e Teologia, no campo das Humanidades, que o Ensino Religioso integra o Ensino Fundamental como um componente curricular. Entretanto, as garantias legais consideram que:

Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.[[45]](#footnote-45)

Mesmo assim, não se pode perder de vista que o debate que leva a essa compreensão é perpassado por conflitos, mas, mesmo com as discordâncias, tal entendimento vem sendo gradativamente construído. Elisa Rodrigues relata que os desacertos giram em torno da autocompreensão da função, das habilidades que produz, da elaboração de objetos do conhecimento e da formação docente relativas ao componente curricular do Ensino Religioso.[[46]](#footnote-46)

Diante da complexidade em torno desse debate, Elisa Rodrigues sugere um ponto de partida:

Parte-se do entendimento de que a religião é algo que expressa mais do que uma crença ou prática. Ela é também linguagem, discurso, ideologia, poder, instituição social, sistema de classificação, conjunto de práticas, de hábitos, de costumes. Ela é também um tema a ser estudado, analisado e compreendido à luz da razão, com o auxílio de paradigmas teóricos. Paradigmas que vislumbrem a religião com a sociedade, com as instituições e, de modo geral, com as esferas sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas crentes e não-crentes.[[47]](#footnote-47)

Com base nessa compreensão, é possível afirmar que ela carrega um conjunto de habilidades necessárias para a formação dos/as cidadãos/ãs. Isso gera repercussões nas escolas, uma vez que o ambiente escolar deve conceder aos/às alunos/as acesso à compreensão do mundo. Não sendo adequado, dessa forma, desprezar a dimensão da fé, um elemento constitutivo da religião. No texto da BNCC, “o Ensino Religioso busca construir, por meio dos estudos dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades”[[48]](#footnote-48).

Com efeito, o conteúdo teológico inerente às diferentes tradições religiosas pode contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento dos/as alunos/as. As Ciências das Religiões é um campo fértil para perscrutar a referência ao absoluto, ao simbólico, ao ritual, aos lugares de pertença, de tradição e de experiência.[[49]](#footnote-49) As Ciências das Religiões se interessam pelo desvelamento dos sentidos e/ou dos significados que a religião confere aos sujeitos religiosos, alcançando, ainda, seus desdobramentos e influências nas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade.

Pode-se afirmar com segurança que, como área do conhecimento, as Ciências das Religiões emergem como campo de estudo privilegiado do fenômeno religioso, porque fornece ferramentas teórico-metodológicas para abordagem da religião nos currículos das escolas brasileiras, sem desprezar suas dimensões constitutivas: simbólica e histórico-sistemática, em que se perscrutam, respectivamente, os processos de interpretação do sentido e a compreensão das origens, estruturação e normatividade. Depreende-se, com isso, que as Ciências das Religiões legitimam o conhecimento religioso como um saber essencial para uma formação cidadã, na mesma intensidade que a BNCC propõe para o componente curricular do Ensino Religioso.[[50]](#footnote-50)

Segundo Afonso Soares, compreender o fenômeno religioso deve ser:

Objeto do Ensino Religioso, aí se compreendendo o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, o qual só pode ser propriamente estudado pela Ciência da Religião. [...] o que geralmente é denominado de Ensino Religioso é, na verdade, a transposição didática, ou melhor, a aplicação para o cotidiano da sala de aula dos resultados dessa Ciência, possibilitando aos estudantes da educação básica a compreensão da (s) cultura (s) das diferentes comunidades que formam determinado país/nação.[[51]](#footnote-51)

Ou seja, o Ensino Religioso enquanto componente curricular se dirige à produção de conhecimentos sobre as tradições religiosas de diferentes grupos, com o objetivo de abordar o conhecimento religioso e promover a compreensão acerca de uma das dimensões essenciais da vida humana e das relações sociais. Por isso, é importante visar a motivação para a construção de currículos com conteúdos importantes e significativos para os/as alunos/as, em conformidade com suas especificidades regionais, psico-cognitivas e culturais.

Em relação às propostas e aos direcionamentos presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (DCNs), a compreensão do fenômeno religioso parte de análises e observações para entender as relações que se estabelecem entre os sujeitos religiosos e suas divindades. Ettiene Higuet considera que as abordagens sobre o fenômeno religioso estão ancoradas em dois momentos, a saber: a experiência religiosa e o aspecto do poder ou da autoridade.[[52]](#footnote-52) O primeiro momento está ligado aos mitos, ritos e símbolos, de modo que representam a manifestação da relação entre seres humanos com o sagrado. O segundo momento tem a ver com os modos de organização, ou seja, a relação com a política, a elaboração de normas morais, os sistemas teológicos, entre outros.[[53]](#footnote-53)

Com base no pensamento de Ettiene Higuet, as Ciências das Religiões ajudam a abordar o fenômeno religioso em, pelo menos, duas dimensões: uma subjetiva e outra prática. E, nas palavras de Elisa Rodrigues, “a fé, que é uma experiência subjetiva, tem conteúdo teórico que organiza a expressão cultural da religião por meio das suas doutrinas. Essa é a parte prática da religião”[[54]](#footnote-54). Agora, na confluência dessas ideias com as propostas da BNCC e das DCNS, tem-se um modelo alternativo para abordar o fenômeno religioso nas escolas brasileiras, não excludente daqueles sistemas de crenças e/ou filosofias de vida arreligiosas, que, também se estruturam em narrativas fundantes, ritos e símbolos eivados de sentido que rememoram a religião, uma vez que constituem mundividências seculares.[[55]](#footnote-55)

A BNCC preconiza uma abordagem do fenômeno religioso pautada nos pressupostos científicos, artísticos e pedagógicos. A noção de competência empregada na BNCC sobre a abordagem do fenômeno religioso sinaliza o que os/as alunos/as precisam adquirir em termos de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [no intuito de] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”[[56]](#footnote-56). Nesse sentido, o texto da BNCC visa incentivar a confluência dos diferentes componentes curriculares para subsidiar os/as alunos/as no desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar o mundo. Os objetos do conhecimento e as habilidades para o Ensino Religioso na BNCC são cruciais para uma formação cidadã, pois ajudam na consolidação do respeito e do reconhecimento às alteridades religiosas como fruto de um processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento religioso.[[57]](#footnote-57)

Desse modo, as Ciências das Religiões pavimentam caminhos para que os “conhecimentos, habilidades e valores”[[58]](#footnote-58) produzam a habilidade de solucionar “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho”[[59]](#footnote-59) nos/as alunos/as. A ciência das Ciências das Religiões ajuda a esclarecer como a religião se expressa através da fé das diferentes tradições religiosas, ou como ela se materializa no modo que as pessoas encontram para organizar e estruturar sua vida pública. Por isso, tal ciência emerge como um recurso indispensável para que os/as alunos/as elaborem suas opiniões e mobilizem formas de se relacionar com os diversos sujeitos religiosos, e não religiosos, que participam do convívio social cotidiano. De acordo com a BNCC, as orientações que regem o Ensino Religioso presumem: “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz”[[60]](#footnote-60). Renata de Oliveira Marcelino Boone e Claudete Beise Ulrich salientam que “o Ensino Religioso pode contribuir para que os/as alunos/as se comprometam com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pelos desfavorecidos, pelas tradições e culturas gerem paz e solidariedade”.[[61]](#footnote-61)

Mas, para lograr êxito com essas propostas, as duas dimensões da religião – subjetiva e prática – precisam ser tematizadas de modo especializado, a partir de perspectivas pluralistas e metodologias científicas específicas. Ou seja, a BNCC tornou imprescindível uma formação docente adequada para lecionar o componente curricular do Ensino Religioso. Com isso, as DCNs representam um marco legitimador da relação entre Ensino Religioso e Ciências das Religiões no Brasil, porque, simultaneamente, afirma esse componente curricular como área de aplicação das Ciências das Religiões e insere essa ciência como base para a formação docente para o ensino do fenômeno religioso nas escolas do país.[[62]](#footnote-62)

Para Elisa Rodrigues, o conhecimento religioso precisa ser considerado como “um fenômeno que intersecciona com as várias dimensões da vida, isto é, a histórica, a social, a econômica, a cultural, a psicognitiva e a sexual”[[63]](#footnote-63). Com isso, o Ensino Religioso precisa de uma referência científica – Ciências das Religiões – que lhe garanta recursos teórico-metodológicos capazes de extrapolar as fronteiras da subjetividade rumo à intersubjetividade, ou seja, envolvendo as questões de sociabilidade. Nesse sentido, a partir das Ciências das Religiões, o Ensino Religioso tem possibilidades de empreender abordagens sobre as relações, as influências e as determinações que a religião fomenta sobre as diferentes dimensões da vida.

O Ensino Religioso como área de aplicação das Ciências das Religiões dispõe de um arcabouço teórico-metodológico fundamental para abordar o fenômeno religioso e as filosofias de vida. O conjunto de aportes teóricos e metodológicos favorecem a prática docente quanto ao desenvolvimento dos objetos de conhecimento e das habilidades propostas no texto da BNCC. Cabe reforçar que a formulação das DCNs visa o específico do contexto escolar e as demandas que daí brotam, bem como pretende criar condições para empreender um conhecimento intelectual e esclarecedor sobre o fenômeno religioso. Com efeito, o Ensino Religioso pretende, em última instância, compreender as distintas tradições religiosas e filosofias de vida, promovendo entendimentos mútuos, o respeito pelas diferenças e a capacidade de conviver de modo harmonioso entre as alteridades.[[64]](#footnote-64)

As orientações das DCNs lançam luzes sobre a prática docente, na medida em que a composição dos programas de ensino em torno das tradições religiosas e arreligiosas precisam contemplar as realidades regionais e as especificidades do campo religioso em que a escola está inserida.[[65]](#footnote-65) Daí a relevância de uma formação docente para o Ensino Religioso a partir da referência das Ciências das Religiões, pois “*a natureza do Ensino Religioso é ensinar sobre as religiões*, os sentidos e filosofias de vida [...] e as práticas [...], suas funções e os lugares que ocupam e cumprem na história da humanidade”[[66]](#footnote-66) [grifo do texto]. Ou seja, Ensino Religioso aborda o fenômeno religioso, visando contribuir para uma formação cidadã plena, fornecendo instrumentos para facilitar o reconhecimento “e respeitar o pluralismo de ideias e crenças religiosas e seculares”[[67]](#footnote-67).

À luz do pensamento de Elisa Rodrigues, é possível formular alguns critérios para a formação docente no Ensino Religioso orientada pelas Ciências das Religiões. É importante distinguir o espectro da licenciatura em Ciências das Religiões das outras áreas do conhecimento que, de alguma forma, debruçam-se sobre o estudo da religião. A licenciatura em Ciências das Religiões, segundo Elisa Rodrigues, “prepara para o ensino sobre o fenômeno religioso [...] tornando-o como objeto por excelência”[[68]](#footnote-68). Destarte, o curso de licenciatura nesta área prepara e capacita os/as professores de Ensino Religioso nos processos de observação, comparação e análise das diferentes formas de crer, envolvendo aspectos históricos, morfológicos e alcançando a dimensão teológica e das práticas rituais.[[69]](#footnote-69)

A proposta de Elisa Rodrigues consista numa perspectiva compreensiva na formação docente para o Ensino Religioso, a partir das Ciências das Religiões, que pretende “tanto conceder conhecimento sobre religião para seus profissionais quanto fomentar neles a capacidade de ler e interpretar o universo simbólico das tradições religiosas nas suas relações com o mundo”[[70]](#footnote-70). A autora acredita que essa proposta disponibiliza o ferramental epistemológico e pedagógico necessário para articular o conjunto de saberes das Ciências das Religiões no contexto das escolas brasileiras. Isso não pode ser compreendido como uma mera transposição dos conteúdos de um curso de licenciatura para a Educação Básica, pelo contrário, consiste numa proposta de preparação profissional para o ensino acerca do fenômeno religioso nos ambientes escolares, considerando as Ciências das Religiões como área de conhecimento, que, além de proporcionar aportes teórico-metodológicos adequados, serve à formação docente para o Ensino Religioso nas escolas brasileiras.[[71]](#footnote-71)

Com base nas discussões realizadas até aqui, a próxima seção reflete sobre algumas possibilidades de aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos das Ciências das Religiões no componente curricular do Ensino Religioso. Espera-se, desse modo, delinear um modelo de Ensino Religioso aberto e plural, no sentido de possibilitar o engajamento para elaboração e aplicação de propostas interdisciplinares para o aprimoramento das abordagens do fenômeno religioso.

# 1.3 As Ciências das Religiões e sua aplicação no Ensino Religioso

A prática docente do Ensino Religioso pode superar as tendências fragmentárias, lineares e desconexas da educação brasileira e desembocar num processo educativo inovador e motivador, desde que seus fundamentos sejam aprofundados e sejam desenvolvidas metodologias adequadas. No intuito de colaborar com essa reflexão e defender essa hipótese, esta seção estabelece um diálogo no campo das Ciências das Religiões para traduzi-lo em termos pedagógicos, visando um Ensino Religioso numa perspectiva laica e plural. Parte-se do pressuposto de que o campo das Ciências das Religiões emergiu para interpretação das diferentes experiências com o sagrado, e, de forma interdisciplinar, empreender fundamentos científico-culturais e conhecimentos apropriados para aplicação no componente curricular do Ensino Religioso.

As Ciências das Religiões podem ser compreendidas como uma área acadêmica, que procura perscrutar a experiência humana com o sagrado. Com base na história das religiões, elaborou-se um estudo comparativo para abordar o fenômeno religioso de modo sistemático e interpretativo, aprofundando o significado dos textos em seus contextos imediatos. De acordo com Frank Usarski e João Décio Passos, foi empreendido um esforço para apreender os fatos religiosos, de forma a transparecer as linhas essenciais da contraditória experiência humana, por intermédio da fenomenologia e da hermenêutica.[[72]](#footnote-72)

Obviamente, a utilização dessas metodologias precisa ser ampliada, no intuito de proporcionar um desenvolvimento mais integral das Ciências das Religiões, em conformidade com compreensões mais íntegras acerca das dimensões subjetivas e práticas, ou sociais, da religião – como já explicado na seção anterior. Nas palavras de Gilbraz Aragão:

Fenomenologia e hermenêutica são metodologias para produção de conhecimento desde ‘dentro’ do ‘eu’ e do ‘nós’, que precisariam se conjugar com as perspectivas desde ‘fora’, dos estruturalismos e das etnometodologias – afora a necessidade de se relacionarem também, mais integralmente, com as metodologias de conhecimento do mundo físico, natural e social.[[73]](#footnote-73)

O Documento da Área de Ciências da Religião e Teologia esclarece o perfil de uma pessoa egressa em Ciências das Religiões, veja:

Pesquisa o fato religioso, a experiência religiosa, os fenômenos, as experiências, os conteúdos, as expressões, os textos, as tradições, as linguagens, as culturas religiosas e as tradições de sabedoria, considerados em perspectiva externa, em diálogo com outros saberes acadêmico-científicos, com ênfase em investigações de natureza qualitativa e quantitativa, podendo também ser de natureza teórica ou aplicada, a partir de abordagens teórico-metodológicas próprias das escolas que constituem o campo de estudos da (s) religião (ões), suas subáreas. [De igual modo] deve considerar a formação de habilidades para que o/a concluinte seja capaz de [...] analisar o fato religioso, os fenômenos religiosos e/ou as linguagens religiosas, desenvolvendo aproximações históricas e comparativas, sistemáticas e hermenêuticas das práticas e experiências religiosas humanas e das suas instituições sociais. [...] deve estar preparado para atuar como pesquisador/a, como docente e/ou como analista dos saberes e conhecimentos sobre/das práticas religiosas de uma ou de várias tradições, atuar na formação de docentes para a educação básica e/ou de nível superior, além de ser capaz de atuar como profissional especializado, consultor/a, assessor/a e/ou mediador/a em questões relacionadas à religião no espaço público.[[74]](#footnote-74)

Cabe ressaltar que as Ciências das Religiões constituem um campo de conhecimento que acolhe tanto estudantes quanto contribuições das áreas de Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras. De acordo com Luiz Pondé, isso exige um redirecionamento epistemológico dos aportes metodológicos a partir da comparação empírica dos fatos e da busca interpretativa dos sentidos, numa lógica dialogal.[[75]](#footnote-75) Para Frederico Pieper, as Ciências das Religiões constituem uma:

Área de estudo acadêmico da religião [...], que inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens [...] e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras. [...] E, outros termos, a religião não somente é praticada, mas passa a ser tematizada criticamente, não sendo assumida como dimensão social previamente estabelecida e aceita.[[76]](#footnote-76)

Com base nesses argumentos, não seria equivocado considerar que as possíveis relações entre a religião e suas realidades contextuais podem e devem ser abordadas por disciplinas distintas – isso será retomado no próximo capítulo, quando for tratado sobre a interdisciplinaridade. A título de exemplo, no campo epistemológico das Ciências das Religiões, as relações mútuas entre religião e espaço público e a dimensão política podem ser averiguadas a partir da Sociologia da Religião, bem como a Psicologia da Religião pode se debruçar sobre os processos religiosos que ocorrem no âmbito psíquico dos seres humanos, da mesma forma que a Geografia da Religião analisa as relações entre religião e espaços geográficos, em seu sentido físico e cultural.[[77]](#footnote-77)

Com efeito, as Ciências das Religiões se voltam para o fenômeno religioso, sem perder de vistas que as religiões estão num processo contínuo de reconfiguração na atualidade e, por isso, precisam ser perscrutadas num horizonte plural potencialmente articulado pelo componente curricular do Ensino Religioso. Na seção anterior, foi relatado que nas últimas décadas os fundamentos político-pedagógicos do Ensino Religioso foram redefinidos, abraçando outros grupos e tradições religiosas, e não religiosas, presentes no cenário brasileiro. Ficou claro que o Ensino Religioso assumiu o compromisso e a responsabilidade de possibilitar acessos aos conhecimentos gestados nas diferentes culturas e mundividências religiosas. De acordo com Sérgio Junqueira:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto, a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação.[[78]](#footnote-78)

A seção precedente também esclareceu que as propostas da BNCC traduzem o Ensino Religioso em termos pedagógicos e em processos de aprendizagem os conhecimentos oriundos das Ciências das Religiões. Tais conhecimentos são articulados na BNCC por meio das unidades temáticas. O texto da BNCC esclarece o seguinte:

O conhecimento religioso [...] é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte [...]. Esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais [...]. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. [...] o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando ao desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e exclusão.[[79]](#footnote-79)

Nesse sentido, o fenômeno religioso precisa ser abordado como objeto de estudo contribuinte para a formação cidadã, envolvendo as religiosidades e espiritualidades dos/as alunos/as em suas expressões valorativas e simbólicas. Logo, o Ensino Religioso, sobretudo no contexto de um Estado laico, justifica-se pela necessidade de formar cidadãos e cidadãs crítico-reflexivos, capaz de discernir as dinâmicas do fenômeno religioso, em nível individual e coletivo.

A aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso implica num trato pedagógico que objetiva o resgate dos valores humanos que as espiritualidades podem conduzir para o campo da Educação. Trata-se de um modelo de Ensino Religioso que procura interpretar e aprofundar os significados culturais das experiências com o sagrado. Nas palavras de João Décio Passos, isso implica num modelo de Ensino Religioso que:

Situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Ele tem por meta lançar as bases epistemológicas para o [Ensino Religioso], deitando suas raízes e arrancando exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas.[[80]](#footnote-80)

A partir de sua proposta de recuperação sincrônica dos modelos de Ensino Religioso delineados na história da educação brasileira, João Décio Passos ajuda a localizar um modelo interdisciplinar que desafia a prática docente a desenvolver um pensamento e olhar holístico e, ao mesmo tempo, ações locais. Nesse tipo de tradução pedagógica, os conhecimentos fabricados no interior das Ciências das Religiões ajudam a captar as diversidades e, simultaneamente, a singularidade do fenômeno religioso.

Além disso, essa proposta de tradução pedagógica se desdobra em visões interdisciplinares – teórico e metodológicas – de construir e reconstruir os conteúdos a partir das Ciências das Religiões no Ensino Religioso. Embora esse assunto será melhor aprofundado no próximo capítulo, a interdisciplinaridade consiste basicamente na observação da realidade a partir da transferência de conhecimentos entre áreas do conhecimento. Nesse sentido, gestar conhecimentos nas Ciências das Religiões e traduzi-los pedagogicamente para o Ensino Religioso, numa perspectiva interdisciplinar, significa extrapolar as fronteiras de conteúdos abstratos e fragmentados no intuito de gerar processos de aprendizagem engajados, que envolvem as experiências de sentido com o sagrado.[[81]](#footnote-81)

Essas ideias inserem o componente curricular do Ensino Religioso na lógica de um conhecimento analítico acerca das experiências humanas com o sagrado. A escola é o espaço privilegiado para refletir sobre o fenômeno religioso, na busca pelos significados mais profundos das experiências com o sagrado nas diferentes culturas. Com efeito, a partir do Ensino Religioso, pode-se avaliar e interpretar os fatos religiosos em seus contextos, isto é, religião como questão, e não como dado.

A prática docente, nessa perspectiva ou nesse modelo específico de Ensino Religioso,[[82]](#footnote-82) é desafiada a articular as circunstâncias sociais e religiosas dos/as alunos/as, no intuito de construir em conjunto – docentes e discentes – os conteúdos programáticos contextuais e concretos para o Ensino Religioso. Nesses termos, os professores e as professoras são desafiados a interagirem de modo crítico com a realidade concreta das religiões em relação à vida dos/as alunos/as, sobretudo em seus aspectos desumanizadores e opressivos, objetivando a promoção da tomada de consciência para desmitificar essas perspectivas religiosas. Ao mesmo tempo, o Ensino Religioso pode ser instrumentalizado para desenvolver uma ação educativa pautada na esperança, ajudando num processo reconstrutivo do imaginário religioso local.[[83]](#footnote-83)

Depreende-se, pois, que esse modelo de Ensino Religioso, sobretudo quando se organiza em bases interdisciplinares, mostra-se correspondente aos desafios contemporâneos da educação brasileira. Trata-se de um modelo alimentado pelas contribuições das Ciências das Religiões, capaz de cultivar o diálogo e traduzi-lo pedagogicamente para o componente curricular do Ensino Religioso. Esse primeiro capítulo, desse modo, oferece as bases para considerar lacunas no campo epistemológico das Ciências das Religiões para apresentar propostas interdisciplinares visando o aprimoramento da prática docente de Ensino Religioso na abordagem do fenômeno religioso. Portanto, o próximo capítulo procura delinear o conceito de interdisciplinaridade, no intuito de construir, na sequência, as bases para interagir com as contribuições do campo da arte com o modelo de Ensino Religioso aqui defendido.

# 2 INTERDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES: APORTES TEÓRICOS

O objetivo deste segundo capítulo consiste em tematizar o conceito de interdisciplinaridade nas Ciências das Religiões e sua aplicabilidade no Ensino Religioso, à luz de uma reflexão sobre as bases epistemológicas desse componente curricular. O capítulo sinaliza que o componente curricular do Ensino Religioso, assim como os demais, não deve ser lecionado de modo isolado, mas, numa perspectiva interdisciplinar, precisa se relacionar com a vida dos/as alunos/as. Para tanto, o conceito de interdisciplinaridade que norteia a pesquisa é descrito na interface com a prática docente. Depois, esse mesmo conceito é discutido no interior das Ciências das Religiões, demonstrando como esse campo do conhecimento está aberto para perspectivas interdisciplinares. Por fim, a noção de interdisciplinaridade é localizada na episteme do Ensino Religioso, de modo que esse componente curricular também apresenta lacunas para estabelecer relações e interações com outras áreas do conhecimento, tornando-o, assim, um poderoso instrumento para superação dos modelos fragmentários, lineares e desconexos da educação brasileira.

# 2.1 O conceito de interdisciplinaridade na interface com a prática docente

Jurjo Santomé define o conceito de interdisciplinaridade como uma ação, atitude ou parceria entre as várias áreas do conhecimento, de modo a ampliar a contextualização dos conteúdos que precisam ser trabalhados a partir da prática docente. Para esse pensador, os conceitos de interdisciplinaridade e disciplina não são antagônicos e não pressupõem práticas opostas, ao contrário, “convém não esquecer que para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas”[[84]](#footnote-84).

Dessa maneira, o conceito de interdisciplinaridade como ação auxilia na superação de um dos desafios da prática docente de Ensino Religioso já relatado no capítulo precedente relacionado às características fragmentárias, lineares e desconexas da educação brasileira, de modo que a prática docente pode ser beneficiada com possibilidades de um processo educativo inovador que insere os/as alunos/as para além do espectro disciplinar. Ou seja, a interdisciplinaridade pressupõe possibilidade de encontro, partilha, cooperação e diálogo entre os sujeitos envolvidos nesta ação, explica Ivani Fazenda. Para a autora, a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem deve ocorrer, mas, isso só será possível mediante transformações significativas no cotidiano das escolas brasileiras, isto é, as condições para estabelecer o diálogo precisam ser construídas entre os pares e, ao mesmo tempo, desvelar atitudes face à construção do conhecimento.[[85]](#footnote-85)

Entretanto, no Brasil, há o fato de que os cursos de formação docente, em sua maioria, não fomentam o contato entre os/as docentes e os projetos interdisciplinares. Na análise de Maria Borges, Orlando Aquino e Roberto Puentes, esse problema reverbera na prática docente na forma de uma prática caracteristicamente pautada na repetição e na memorização, não despertando o interesse dos/as alunos/as. De acordo com a autora e com os autores, isso ocorre, pois, “na história brasileira, as políticas sobre formação de professores evidenciam sucessivas mudanças e reformas, contudo ainda não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar”[[86]](#footnote-86).

No pensamento de Ivani Fazenda, a melhor maneira para introduzir a interdisciplinaridade no seio escolar seria por intermédio de transformações profundas no processo de formação docente, bem como no jeito de ensinar os/as alunos/as nas salas de aula.[[87]](#footnote-87) Cabe lembrar que a perspectiva interdisciplinar é um pressuposto para o desenvolvimento docente para atuação na Educação Básica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam, através da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, observe:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se levem em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa produzir o (a) egresso (a): [...] à integração e *interdisciplinaridade* curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [grifo nosso].[[88]](#footnote-88)

Isso indica que o conceito de interdisciplinaridade contribui para a formação inicial e continuada dos/as professores/as para aquisição de habilidades que ajudam no aprimoramento da prática docente. A interdisciplinaridade, nesses termos, implica em não apenas “aprender” de modo introdutório – formação inicial –, mas, especialmente, “aprender a aprender” – formação continuada – num *continuum*. Segundo Jacques Delors, para enfrentar os desafios do século XXI, a educação necessita assumir novas metas para o novo milênio, envolvendo os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a fazer.[[89]](#footnote-89) É exatamente nesse sentido que a interdisciplinaridade pode ganhar relevância na prática docente do Ensino Religioso, desafiando professores e professoras a empreenderem esforços contínuos para aprimorar seus conhecimentos sobre o fenômeno religioso e aplica-los numa perspectiva interdisciplinar nas escolas brasileiras.

Se o conceito de interdisciplinaridade sinaliza para uma ação entre diferentes saberes, então, ele se aproxima da lógica dos pilares formulada por Jacques Delors. Isto é, através da interdisciplinaridade, a prática docente no Ensino Religioso poderá definir o “aprender a conhecer” como finalidade da vida humana, visando não somente a mera aquisição de conhecimentos, mas o domínio das ferramentas do conhecimento. Nesse sentido, a prática docente empreenderá um ensino para desenvolver nos/as alunos/as a compreensão do mundo que os/as rodeia, conferindo-lhes prazer em compreender, conhecer e descobrir.[[90]](#footnote-90)

Da mesma forma, a prática docente no Ensino Religioso privilegia a ótica do “aprender a ser”, uma vez que intenta desenvolver nos/as alunos/as a liberdade de expressão, de pensamento, de sentimento, de imaginação, etc., para desenvolver suas habilidades e competências. Ou seja, na perspectiva interdisciplinar, a prática docente no Ensino Religioso é fundamental para criar espaços de imaginação e criatividade em face da abordagem do fenômeno religioso.[[91]](#footnote-91)

Como ação entre os diferentes saberes, a interdisciplinaridade beneficia a prática docente no Ensino Religioso a “aprender a viver junto, com os outros”. Trata-se, nesse sentido, de uma prática docente voltada para a educação da convivência que empreende esforços para superar lógica da competitividade e mergulhar no horizonte da relação com os pequenos e sua forma de interpretar e conceber o mundo. Ou seja, a prática docente no Ensino Religioso, numa perspectiva interdisciplinar, instrumentaliza os critérios da igualdade e motivam os/as alunos/as a participarem de projetos comuns nas escolas brasileiras.[[92]](#footnote-92)

A prática docente no Ensino Religioso, sempre na lógica interdisciplinar, engloba em sua ação o “aprender a fazer”. Por intermédio da interdisciplinaridade, professores e professoras de Ensino Religioso junto de seus/suas alunos/as podem influenciar o ambiente escolar, sobretudo no enfrentamento e na resolução de conflitos que envolvem a religião e as diferentes filosofias de vida. Com base nisso, é possível argumentar que o conceito de interdisciplinaridade implica em novos planejamentos das atividades pedagógicas, no estabelecimento e consolidação de um clima de participação em sala de aula e no incentivo da autogestão dos/as alunos/as em relação ao conhecimento ensinado, em especial o conhecimento do fenômeno religioso.[[93]](#footnote-93)

O conceito de interdisciplinaridade é importante para a prática docente, especialmente no Ensino Religioso, porque “encontra-se ligado ao conceito de disciplina, onde a interpretação ocorre sem a destruição básica às ciências conferido”[[94]](#footnote-94). Contudo, Edgar Morin argumenta que os termos inter, trans e/ou multidisciplinaridade são “difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos”[[95]](#footnote-95). Por isso, digna de nota é a justificação pela adesão do conceito de interdisciplinaridade para o desenvolvimento desta pesquisa. Pautada nas ideias de Erich Jantsch, Ivani Fazendo esclarece as diferenças fundamentais entre as perspectivas pluri, multi, inter e transdisciplinar. Em relação às duas primeiras dimensões, a autora explica o seguinte:

Multidisciplinaridade [...] gama de disciplinas que se propõem, simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas sem nenhuma cooperação. [...] Pluridisciplinaridade [...] justaposição de diversas disciplinas, [mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento], situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que façam aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde existe cooperação, mas não coordenação.[[96]](#footnote-96)

Ou seja, a pluri e a multidisciplinaridade pressupõem uma justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas, restringindo-se apenas no nível da integração de métodos, conhecimentos ou teorias. Em relação à inter e a transdisciplinaridade, sempre na lógica do pensamento de Erich Jantsch, a autora argumenta:

Interdisciplinaridade [...] destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há coordenação procedendo do nível superior. Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade de depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. [...] Transdisciplinaridade [...] coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, [...] há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.[[97]](#footnote-97)

Com efeito, as relações interdisciplinares sucedem uma etapa superior que não abarca apenas as interações entre as investigações especializadas, mas, de igual modo, localiza tais relações no interior de um sistema porosos e sem fronteiras rígidas entre as disciplinas. Por isso, a pesquisa recorre à interdisciplinaridade, uma vez que “a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar”[[98]](#footnote-98), bastante relevante para o componente curricular do Ensino Religioso e sua prática docente.

Além disso, o conceito de interdisciplinaridade se mostra relevante para a proposta que será delineada no terceiro capítulo desta pesquisa, a saber: verificar como pode acontecer a ligação interdisciplinar entre Arte e Ensino Religioso no contexto das escolas brasileiras. Compreende-se que os argumentos de Ivani Fazenda contribuem para essa reflexão e proposta, pois, para ela:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas reúnem-se a partir de um mesmo objetivo, porém é necessário criar uma situação, [...] onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores, no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada.[[99]](#footnote-99)

Aqui é importante lembrar que, à luz da BNCC, os componentes curriculares não são tratados como disciplinas isoladas, e sim como unidades temáticas pelas quais o conhecimento é contextualizado e problematizado, sempre numa busca interdisciplinar de saberes.[[100]](#footnote-100) Quanto à prática docente, o conceito de interdisciplinaridade pressupõe a faculdade de estabelecer diálogo com os diferentes saberes, numa perspectiva global e não fragmentária. Trata-se, nesse sentido, de uma proposta em que a prática docente não rejeita a construção do conhecimento elaborada pelos/as alunos/as, mas visa integrar os diferentes saberes interdisciplinares, e não os suprimir. Dito de outra forma, ao invés de apenas unir as disciplinas, os/as professores/as precisam desenvolver uma práxis pedagógica a partir da realidade dos/as alunos/as.[[101]](#footnote-101)

De modo específico, não seria uma prática docente que se limita à junção de disciplinas, mas que rejeita a fragmentação delas no contexto das escolas e “amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos”[[102]](#footnote-102). O conceito de interdisciplinaridade, segundo o pensamento de Ivani Fazenda, implica numa articulação contínua da escola e seus agentes para empreender a reorganização do processo ensino-aprendizagem, de forma que os/as alunos/as irão estudar as partes de um todo, com mais facilidade, compreendo que cada conteúdo dessas pequenas partes constituem uma totalidade.[[103]](#footnote-103)

Segundo Ivani Fazenda, existem cinco princípios que norteiam a prática docente na interface com o conceito de interdisciplinaridade, são eles: humildade, espera, respeito, coerência e desapego. De modo sumário, a autora entende que esses princípios produzem ganhos significativos para prática docente, pois: os professores e as professoras interagem melhor entre si, repensando sua prática docente; os alunos e as alunas se beneficiam pelo desenvolvimento do contato com o trabalho em equipe ou grupo, porque, ao desenvolverem atividades interdisciplinares, eles e elas constroem o conhecimento em conjunto e tendo os/as professores/as como orientadores/as nesse processo, sempre pautados no ensino direcionado para a compreensão do mundo que os cerca; e a escola, por sua vez, ganha ao se posicionar como parceira da comunidade local, refletindo e transformando constantemente o processo educativo.[[104]](#footnote-104)

Nessa ótica, o conceito de interdisciplinaridade possibilita maior interação entre os/as alunos/as, não apenas entre si, mas entre eles/as e os/as professores/as, especialmente nas experiências e no convívio social. A prática docente no Ensino Religioso na perspectiva interdisciplinar, além de superar o trato isolado e desconexo com as disciplinas, enfatiza o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas na BNCC.[[105]](#footnote-105)

Nesse sentido, a concepção de interdisciplinaridade, em Ivani Fazenda, aponta para uma nova ideia sobre a realidade, um imaginário decorrente de atos de permuta, reciprocidade e relações intercambiáveis entre as diferentes áreas do conhecimento, no intuito de produzir novos conhecimentos e atitudes, perguntas e respostas, de modo envolvente e motivador. Nas palavras de Tavares:

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Já na ideia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre com os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados. Busca-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações.[[106]](#footnote-106)

Por fim, em suas concepções sobre a interdisciplinaridade escolar, Ivani Fazenda considera que esta não pode ser confundida com a interdisciplinaridade científica. Na interdisciplinaridade escolar, a perspectiva sempre será educativa, de modo que os saberes procedam de uma estruturação diferente daqueles que pertencem ou derivam dos saberes científico. Em outras palavras, na interdisciplinaridade escolar, as finalidades, as noções, as habilidades e as técnicas visam beneficiar sobretudo o processo ensino-aprendizagem, jamais desrespeitando os saberes dos/as alunos/as e sua integração.[[107]](#footnote-107)

Nas palavras da autora:

O olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida, de fato, a questionar a prática profissional dentro de uma perspectiva multireferencial. [Tratando-se, nesse caso, do] ponto de partida para a pesquisa estudada por eles, e nos encoraja a identificar as teorias e os modelos, propondo-se a uma devolutiva inteligível da prática educativa interdisciplinar tendo a Didática como escopo.[[108]](#footnote-108)

Depreende-se, pois, que o conceito de interdisciplinaridade defendido à luz do pensamento de Ivani Fazenda implica num movimento articulador da prática docente em relação ao processo ensino-aprendizagem. Um conceito que está num profundo diálogo com as ideias empreendidas por Paulo Freire, quando afirma o seguinte:

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.[[109]](#footnote-109)

Sendo assim, o conceito de interdisciplinaridade aqui delineado situa a prática docente no Ensino Religioso num lugar teórico e prático de múltiplas articulações. Não se trata de uma posição ou imposição interdisciplinar superficial ou artificial, mas propõe investigar os problemas contextuais, conferindo centralidade aos sujeitos da educação, sem perder de vista toda complexidade que marca esses sujeitos. Com base nisso, a próxima seção analisa as relações interdisciplinares na área das Ciências das Religiões.

# 2.2 Interdisciplinaridade no interior das Ciências das Religiões

O objetivo desta seção é refletir sobre as relações interdisciplinares no campo das Ciências das Religiões, no intuito de situar o conceito de interdisciplinaridade delineado anteriormente como uma resposta às limitações da especialização disciplinar, que ainda moldam a educação brasileira numa ótica fragmentada, linear e desconexa da vida dos/as alunos/as. Parte-se do pressuposto de que a área das Ciências das Religiões propicia o desenvolvimento de diálogos interdisciplinares no tocante à construção de novos conhecimentos, e, desde suas bases, essa área pavimenta caminhos para aplicação do conceito de interdisciplinaridade em tela.

Nesta pesquisa, considera-se como gênese das Ciências das Religiões o trabalho pioneiro empreendido por Max Müller, no decorrer do século XIX. O ponto inicial de Max Müller para estabelecer o campo das Ciências das Religiões foi a Ciência da Linguagem, com base na *filologia comparada*[[110]](#footnote-110). O termo comparação, em Max Müller, desponta como uma chave interpretativa para suas propostas. Ele explica o seguinte:

Todo conhecimento superior é adquirido por comparação e repousa na comparação. Se é dito que o caráter da pesquisa científica, em nossa era, é preeminentemente comparativo, isso realmente significa que nossas pesquisas agora se baseiam na evidência mais ampla que pode ser obtida, nas mais amplas induções que podem ser compreendidas pela mente humana.[[111]](#footnote-111)

Max Müller transporta o paradoxo goetheano de “quem conhece uma língua, não conhece nenhuma” para o interior da religião e postula: “quem conhece apenas uma, não conhece nenhuma”[[112]](#footnote-112). O paradoxo se dilui no duplo significado do verbo *to know*, que, segundo Max Müller, indica “ser destro em” e “saber”. Nesse sentido, aquele/a que tem habilidade para seguir uma religião nem sempre a conhece, pelo menos, não na profundidade de suas doutrinas internas e externas. O mesmo ocorreria com os/as falantes de uma língua que desconhecem seus aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, etc.[[113]](#footnote-113)

Com efeito, Max Müller imprime um duplo sentido para o termo religião, que pressupõe um “saber” e uma “vivência” da doutrina religiosa, através daquilo que ele chama de *facult of faith*, isto é, a faculdade da fé, no sentido de uma habilidade ou:

Um poder independente do sentido e da razão, [...], de certo modo, em contradição com o sentido e a razão, mas ainda assim um poder muito real, que, desde a criação do mundo, nem o sentido nem a razão puderam superá-lo, na medida em que apenas ele é capaz de superar a razão e o sentido.[[114]](#footnote-114)

Nesse sentido, a faculdade da fé, segundo Max Müller, é uma simbiose das faculdades sensoriais e racionais humanas, ou seja, envolve o sentido e a razão. Para ele, os dois sentidos da religião – saber e vivenciar – correspondem, num certo ponto, à divisão proposta para as Ciências das Religiões, a saber: Teologia Comparada, que lida com as questões histórias da religião; e Teologia Teorética, que investiga as condições externas e internas que sustentam a religião – Filosofia da Religião.[[115]](#footnote-115)

A Teologia Comparada de Max Müller seria o equivalente às Ciências das Religiões preocupadas com uma comparação científica e imparcial das religiões que recebem mais destaque no mundo.[[116]](#footnote-116) Mas, o ponto que se pretende destacar nestas linhas é o seguinte: o método aplicado por Max Müller em sua Teologia Comparada apresenta um caráter interdisciplinar, pois a comparação que é realizada entre duas ou mais tradições religiosas além de permitir a identificação dos elementos comuns entre elas, localiza novidades, elementos novos que se situam no espaço entre as religiões. Compreende-se, pois, que a metodologia empregada por Max Müller torna esse espaço entre as religiões, por definição, interdisciplinar.[[117]](#footnote-117)

De modo sumário, a Teologia Teorética desse pensador possibilita conhecer os aspectos de uma religião e de outra, mas, em contrapartida, a Teologia Comparada vai além, pois, além de desvelar o conhecimento das duas religiões, torna possível conhecer uma terceira, que estaria potencialmente pressuposta nas duas religiões exploradas, ou melhor, que emerge de modo explícito apenas por intermédio da comparação. Nesse sentido, o método filológico empreendido por Max Müller torna possível o alcance desse novo elemento. Nas palavras desse autor:

Na antiga língua do Veda, osso, sangue, respiração, todos são destinados a transmitir mais do que devemos chamar de seu significado material; mas, com o passar do tempo, o sânscrito âtman, que significa originalmente respiração, reduziu-se em um mero pronome e passou a significar ‘eu’. O mesmo se aplica ao ‘etzem hebraico. Originalmente significando osso, veio a ser usado, por fim, como um mero adjetivo pronominal, no sentido de ‘eu’ ou ‘mesmo’.[[118]](#footnote-118)

Na análise de Max Müller, a frase de Adão para Eva poderia ter sido enunciada da seguinte maneira: Tu és o mesmo que eu sou; e, no texto hebraico, essa mesma expressão teria sido formulada assim: Tu és osso do meu osso e carne da minha carne.[[119]](#footnote-119) O método filológico de Max Müller, então, teria indicado que a palavra “costela” significa “o mesmo” e, nesse sentido, esse seria um elemento do judaísmo que estaria recebendo uma explicação do hinduísmo. Destarte, esse exemplo extraído da literatura de Max Müller apresenta potencialidades interdisciplinares. Esse tipo de comparação abarca personagens, mitos, narrativas, entre outros elementos religiosos.

Entretanto, as articulações interdisciplinares nas Ciências das Religiões passaram a ser debatidas com mais efervescência a partir da década de 1970, no contexto da estruturação dos primeiros cursos de pós-graduação nessa área.[[120]](#footnote-120) Mas, a interdisciplinaridade – na mesma lógica defendida na seção anterior – não pode ser confundida ou reduzida à introdução de partículas disciplinares em termos teórico-metodológicos no interior das Ciências das Religiões, que migram para a área pelos/as pesquisadores/as de outras áreas acadêmicas. Essas partículas, ao migrarem, apresentam sim um potencial interdisciplinar, mas ele, por si só, é insuficiente. Com base no argumento de Lucinéia Bicalho e Marlene Oliveira, pode-se dizer que o processo de assimilação de aportes teórico-metodológicos de outras disciplinas para as Ciências das Religiões a caracterizam apenas como eclética, e não interdisciplinar. Para superar essa condição, é imprescindível (re) afirmar a memória da área do conhecimento, de modo que quanto mais assentada e clara estiver tal especificidade, mais propícia será a instauração de relações interdisciplinares.[[121]](#footnote-121)

Ou seja, o fato de um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras de disciplinas científicas distintas existirem numa organização representa apenas o primeiro passo para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Trata-se, nesse sentido, de uma condição necessário, porém, ainda insuficiente para a plenitude do trabalho interdisciplinar no interior das Ciências das Religiões. Para Amauri Ferreira e Flávio Senra, o fato de existirem diferentes disciplinas contribui para “uma compreensão mais dinâmica e aberta sobre o objeto em questão, o fato religioso. Essa demarcação epistêmica permite que se abram sempre novas possibilidades analíticas sobre o objeto a ser conhecido”[[122]](#footnote-122). Mas, como já dito, a realização de debates ainda se mostra insuficiente para afirmar a interdisciplinaridade, porque ela exige “um modo de pensar a realidade pelo sujeito pesquisador individual ou coletivo [...], não é uma junção, mas outra forma de produção do conhecimento, que se vale dos saberes e olhares disciplinares em uma e mesma composição teórica”[[123]](#footnote-123). Assim, a formação de grupos de pesquisa representa um caminho interessante e fundamental para esse empreendimento.

Entretanto, por outro lado, a interdisciplinaridade não pode camuflar “o desafio de pensar a epistemologia própria das ciências da religião, pela simples razão que não pode haver interdisciplinaridade sem disciplinaridade”[[124]](#footnote-124). Enquanto disciplina, as Ciências das Religiões se caracterizam a partir de sua identidade própria, de métodos e conhecimentos direcionados à compreensão de um fenômeno específico, o religioso. Por isso, o aspecto da interdisciplinaridade pressupõe uma relação dialogal entre diferentes disciplinas sobre o fenômeno da religião, sem perder de vista o espectro disciplinar das Ciências das Religiões.[[125]](#footnote-125)

Nesses termos, as Ciências das Religiões se debruçam essencialmente sobre o fenômeno religioso, com a tarefa de perscrutar a religião como um fenômeno histórico, psicológico, social e intrinsicamente humano, nas fronteiras do conhecimento científico. Em suas concepções sobre o objetivo e o método das Ciências das Religiões, Cornelis Tieles situou o campo de pesquisa dessa área no estudo a partir da “mente humana, que não se revela em nada tão completamente como neles”[[126]](#footnote-126). Para ele, o objetivo da área consiste em “sujeitar a religião como um fenômeno humano e, portanto, histórico e psicológico, a uma investigação sem preconceitos, a fim de verificar a forma como ela surge e cresce, quais são os seus elementos essenciais e, por fim, compreendê-la”[[127]](#footnote-127).

Com efeito, o pensamento de Cornelis Tiele ajuda a entender que o debate com as outras disciplinas se dá exatamente a partir da especificidade do campo das Ciências das Religiões. A partir daí é possível empreender as articulações interdisciplinares sobre o fenômeno religioso. Ou melhor, trata-se, de modo bastante específico, sobre o estudo da religião como fenômeno intrinsicamente humano e, sem o caráter singular das Ciências das Religiões, não haveria espaço para o estabelecimento do diálogo interdisciplinar.[[128]](#footnote-128)

Com base nesses argumentos, as Ciências das Religiões despontam com um potencial interdisciplinar, uma vez que “a própria complexidade do fato religioso parece exigir estudos interdisciplinares”[[129]](#footnote-129). Amauri Ferreira e Flávio Senra localizam a religião no âmbito da cultura, porque, para eles, “as Ciências da Religião estão circunscritas no mundo da cultura e demandam, nesse cenário, abordagens interdisciplinares”[[130]](#footnote-130). Em suas palavras, os autores explicam o seguinte:

[A] Pesquisa do fato religioso no Brasil se vê orientada por procedimentos que conduzem o pesquisador a fazer inferências críticas, realizar demonstrações, construir sínteses e análises, bem como construir quadros compreensivos que utilizem arcabouços teórico-metodológicos de cunho científico em perspectiva interdisciplinar. Esse fazer científico procura compreender o fato religioso e exige situá-lo no espaço cultural.[[131]](#footnote-131)

Logo, o conceito de cultura articulado pelos autores não se reduz ao conjunto de informações assimiladas de modo acrítico pelas pessoas, mas se aproxima dos processos de criação e recriação de sentidos, bem como de compreensão e explicação do mundo. Amauri Ferreira e Flávio Senra, nesses termos, consideram que as expressões culturais estão eivadas de novas formas de socialização e de conhecimento. Por isso, as Ciências das Religiões emergem como o campo privilegiado para investigar o espaço cultural constituído por múltiplas experiências, que ajudam, do ponto de vista científico-acadêmico, compreender melhor o fenômeno religioso.[[132]](#footnote-132)

Para os autores, o fenômeno religioso precisa ser compreendido à luz das expressões simbólicas que se materializam na vida das pessoas, em suas várias dimensões: no trabalho, na cultura, nos modos de ver, sentir e agir, etc. Por isso, as Ciências das Religiões solicitam perspectivas interdisciplinares. Essa é uma imposição oriunda dos elementos que a constituem como ciência. Portanto, a interdisciplinaridade representa, pois, a condição *sine qua non* para o desenvolvimento da epistemologia e da metodologia das Ciências das Religiões.[[133]](#footnote-133) Diante dessas considerações, a próxima seção procura refletir sobre a interdisciplinaridade na episteme do Ensino Religioso.

# 2.3 Interdisciplinaridade nas bases epistemológicas do Ensino Religioso

Já ficou claro que o conceito de interdisciplinaridade engloba uma prática pedagógica comunicativa entre as diferentes disciplinas, o que não exclui o componente curricular do Ensino Religioso. Nesta seção, objetiva-se confluir os fundamentos epistemológicos da noção de interdisciplinaridade no âmbito do Ensino Religioso, no contraponto da fragmentação do saber que ainda representa um desafio a ser superado na educação brasileira, a partir da prática docente, conforme destacado no primeiro capítulo desta pesquisa. Logo, pretende-se delinear uma perspectiva interdisciplinar numa postura dialogal entre os diferentes campos do conhecimento, envolvendo o componente curricular do Ensino Religioso.

O conceito de epistemologia, segundo Hilton Japiassu, equivale ao “estudo metódico e reflexivo do saber, e sua organização, de sua formação, de seu aproveitamento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”[[134]](#footnote-134). Para esse autor, a epistemologia se divide em três tipos, a saber: *global*, “quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, que sejam ‘especulativos’, que ‘científicos’”[[135]](#footnote-135); *particular*, “quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja ‘especulativo’, quer ‘científico’”[[136]](#footnote-136); *específica*, “quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas”[[137]](#footnote-137).

Na taxonomia de Hilton Japiassu, respectivamente, a epistemologia: volta-se para todos os saberes; detém-se apenas num único saber; estuda uma disciplina detalhadamente, em todos os seus aspectos, apresentando-a em sua totalidade numa relação interdisciplinar com as outras. Para o autor, a epistemologia é um campo recente, imenso e muita íntima das outras ciências. Em síntese, Hilton Japiassu considera a epistemologia como “um discurso sobre as ciências [que demonstra] um caráter interdisciplinar”[[138]](#footnote-138). Para João Décio Passos, por epistemologia “pode-se entender [...] a ciência da ciência, e a ciência de um determinado método”[[139]](#footnote-139). De modo que, num primeiro momento, a epistemologia liga-se ao aspecto das hipóteses e dos percursos percorridos por uma ciência, no processo de explicação de seus regulamentos peculiares e comuns às outras ciências. Num segundo instante, a epistemologia vincula-se à teoria do método, quando aporta em condutas específicas.[[140]](#footnote-140)

A epistemologia do Ensino Religioso está fundamentada numa vertente que envolve sua área do conhecimento e noutra que abarca seu campo pedagógico, tendo como objeto de conhecimento o fenômeno religioso. Segundo João Décio Passos, nesse contexto, a epistemologia do Ensino Religioso envolve uma fundamentação tripartida, isto é: “antropológica: a religião como dimensão do ser humano. [...] epistemológica: a religião como objeto de estudo e como área de conhecimento. [...] pedagógica: o estudo da religião como necessário à educação do cidadão”[[141]](#footnote-141). Com base nisso, se se considerar que a fundamentação pedagógica do Ensino Religioso é a que merece uma atenção privilegiada em relação às outras, por sua presença no cotidiano das escolas, a prática docente do Ensino Religioso não pode desprezar os assuntos relacionados a esse componente curricular e aos contextos dos/as alunos/as.

Ou seja, a proposta de um ensino interdisciplinar para o Ensino Religioso exige que os/as professores/as estejam atentos/as às necessidades dos/as alunos/as. Nas palavras de Bernard Charlot, com essa postura, é possível perceber “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio”[[142]](#footnote-142). Na perspectiva interdisciplinar, os/as alunos/as participantes do processo constroem seus próprios saberes e tornam-se sujeitos ativos de sua aprendizagem. É exatamente nesse ponto que os/as alunos/as, sujeitos ativos no processo de aprendizagem, conseguem se relacionar consigo, com o outro e com a sociedade, explica Bernard Charlot. Para o autor:

Aprender a viver com os outros [...] com quem o mundo é compartilhado. [...] para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros.[[143]](#footnote-143)

Isso indica que cada aluno/a tem sua própria forma de aprender, o que torna a interdisciplinaridade essencial para uma melhor compreensão dos conteúdos. Trata-se de uma maneira pela qual os/as alunos/as poderão conviver com os saberes do modo conjunto e contextualizando-os à luz das realidades distintas.

Na mesma intensidade que as outras áreas do conhecimento, o Ensino Religioso tem suas bases epistemológicas direcionadas para o processo ensino-aprendizagem. João Décio Passos considera que a epistemologia do Ensino Religioso é: “sua base teórica e metodológica, enquanto área do conhecimento específica que assume a religião como objeto de estudo, produzindo sobre este resulta dos compreensivos que normalmente são credenciados como ciência”[[144]](#footnote-144).

A reflexão acerca das religiões e do fenômeno religioso represente, nesses termos, uma das metas do Ensino Religioso. Com isso, cabe abordar as religiões numa perspectiva dialogal com as crenças dos/as alunos/as. É preciso problematizar o fenômeno religioso no intuito de construir e reconstruir o conhecimento que daí deriva na vida dos/as alunos/as, superando, dessa forma, as visões que resultam do senso comum. Para Boaventura de Souza Santos:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas.[[145]](#footnote-145)

Entretanto, cabe notar que há uma relação entre o senso comum e a aplicação e/ou conexão dos conhecimentos sobre a vida dos/as alunos/as, uma vez que as crenças que eles e elas trazem para a escola se relacionam com o contexto deles e delas, significando suas experiências de vida. Isso reforça o argumento da necessidade de os/as professores/as ficarem atentos/as às necessidades e às realidades dos/as alunos/as, porque o comportamento deles e delas nas salas de aula podem desvelar a forma como eles e elas se posicionam no mundo.[[146]](#footnote-146)

Nesse sentido, o senso comum e o conhecimento científico podem ser inseridos num diálogo e num processo de contextualização nas salas de aula, de modo que as crenças e as tradições religiosas, ou não religiosas, que os/as alunos/as já possuem sejam debatidas nas aulas de Ensino Religioso. Compreende-se que essa atitude pode contribuir para o processo de amadurecimento dos/as alunos/as mormente em relação ao seu conhecimento sobre o transcendente presente nas diversas religiões, que, de igual modo, ajuda na construção da identidade religiosa, do pensar e do fazer crítico deles e delas.

A epistemologia do Ensino Religioso exibe uma pluralidade de saberes, pois o estudo do fenômeno religioso se dá na interface com as diversas manifestações religiosas. Isso ajuda que os/as alunos/as consigam conhecer uma diversidade de religiões, aprimorando e aprofundando seu conhecimento sobre os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a diversidade religiosa no Brasil e no mundo. Os/as alunos/as, dessa forma, compreenderão que a sociedade é multicultural, isto é, formada por vários grupos e tradições religiosas, que, no decorrer do tempo, constituíram a identidade religiosa dos diferentes povos.[[147]](#footnote-147)

Em sua busca por um paradigma didático no e do Ensino Religioso, Lizete Viesser afirma o seguinte:

A questão do epistemológico no Ensino Religioso, portanto, passa não apenas pelo suporte científico na evidência de Ensino, como pela forma de sua operacionalização. Nela prepondera aquisição de conhecimentos via intelecto, racional, e não via imaginário onde o numinoso [...] se desenvolve. Assim, urge a didática no e do Ensino Religioso suprir a carência epistemológica desse ensino via imaginário, para que sua prática não se esvazie em ‘pedagogias’ que buscam explicitar a construção lógica do conhecimento, a ampliação do universo, a busca na pesquisa etc., todas voltadas mais para o desenvolvimento do intelecto, do racional dos educandos.[[148]](#footnote-148)

Com base nesse argumento, a didática do Ensino Religioso tem a ver com as relações históricas, sociais e culturais relativas que se manifestam no contexto educacional, sobretudo as que envolvem a realidade de vida dos/as alunos/as. Tal didática promove, nesses termos, o desenvolvimento da aprendizagem. A didática no e do Ensino Religioso é peculiar, pois, embora seja relevante dialogar com as demais áreas do conhecimento, ela possui uma identidade própria.

De acordo com os PCNERs, o Ensino Religioso tem a missão de transmitir o conhecimento e promover o diálogo ético e civilizacional entre as pessoas e as diferentes culturas.[[149]](#footnote-149) E as “as Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...] orientam que a escola deve proporcionar [...] um conhecimento ético e equilibrado da religião [apresentando, assim], as diversas manifestações do sagrado, com o intuito de interpretar e analisar as suas múltiplas formas e significados”[[150]](#footnote-150).

Diante desse quadro, os conteúdos do Ensino Religioso a serem lecionados nas escolas brasileiras precisam ser construídos e reconstruídos na perspectiva interdisciplinar, com abertura para o diálogo, de modo que envolva as relações entre o ser humano com o transcendente e com o outro. É importante, na mesma medida, discutir a complexidade que perpassa o fenômeno religioso bem como as crenças e as filosofias de vida dos sujeitos que participam no processo ensino-aprendizagem. À luz do pensamento de Amauri Ferreira, pode-se afirmar que a importância do Ensino Religioso nas escolas brasileiras é uma questão indiscutível e imprescindível, mas, é no cotidiano das escolas que emergem os desafios que envolvem a ministração desse componente curricular. Para o autor, “é na interação com outras áreas do conhecimento, buscando despertar o sentido da vida e do transcendente, que o Ensino Religioso vai se solidificando e se diferenciando da catequese, que é específica da comunidade de fé”[[151]](#footnote-151).

No âmbito desta pesquisa, o ponto crucial está nos processos interativos entre o componente curricular do Ensino Religioso com as demais áreas do conhecimento. Depreende-se, pois, que tais processos se instauram a partir das práticas interdisciplinares, capazes de fomentar relações dialogais entre as disciplinas e, concomitantemente, desvelar eixos comuns sem desprezar as particularidades que existem em cada uma delas.[[152]](#footnote-152)

A epistemologia do Ensino Religioso, nesses termos, impõe sobre a atitude interdisciplinar, especialmente por parte dos professores e das professoras, um comportamento ético em relação ao outro. Em outras palavras, abre-se espaço para o respeito face ao diferente. De acordo com Emmanuel Lévinas, a ética da alteridade faz com que os sujeitos descubram na face do outro o seu infinito, de modo que os “paradigmas tradicionais estabelecidos por outras éticas”[[153]](#footnote-153) são despedaçados. Para o filósofo francês, “o que identifica o outro é o seu rosto, e é muitas vezes no rosto do outro que eu encontro a minha própria identificação”[[154]](#footnote-154). Logo, embora cada rosto difira dos demais, ele concede o “sentido do respeito, face a face, olho a olho (alteridade), eu me vejo no outro, pois há uma interpelação quanto estamos diante do rosto do outro”[[155]](#footnote-155).

Não seria inadequado afirmar que as bases epistemológicas do Ensino Religioso pavimentam caminhos para a ética da alteridade. Segundo as ideias de Emmanuel Lévinas, tal ética pressupõe ações de responsabilidade, humildade e respeito em relação ao diferente. [[156]](#footnote-156) Compreende-se que essa afirmação está na ótica do pensamento de Ivani Fazenda acerca do conceito de interdisciplinaridade que norteia a presente pesquisa, quando essa autora defende a existência de cinco princípios que regem a prática docente na interface com o conceito de interdisciplinaridade: humildade, espera, respeito, coerência e desapego, já mencionados na primeira seção deste capítulo.[[157]](#footnote-157)

Nessa ótica, a atitude ética nas escolas brasileiras pressupõe o acolhimento de novas práticas de ensino, implicando, sobremodo, na prática docente quando os professores e as professoras refletem sobre as possíveis relações entre sua disciplina com as demais áreas do conhecimento, o que abre possibilidades para reformulação dos currículos, por exemplo, numa busca incessante de aprimoramento e melhoria da prática docente nas escolas nacionais, sempre intentando a promoção de uma aprendizagem significativa entre os/as alunos/as.[[158]](#footnote-158)

Na mesma intensidade, a reflexão acerca do currículo do Ensino Religioso nunca perde de vista as circunstâncias da vida, uma vez que as bases epistemológicas desse componente curricular consideram o ser humano em sua integralidade, como um todo, isto é, seu corpo, seu intelecto, seu espírito, sua alma, suas emoções e todos os aspectos que o envolvem e o constituem humano. Nesse sentido, a epistemologia do Ensino Religioso não despreza a diversidade, ou melhor, o conjunto de diferenças existentes entre as pessoas. E, no contexto da interdisciplinaridade e da diversidade, o Ensino Religioso contribui na preservação da memória, proporcionando melhores reflexões sobre a vida, pois, no decorrer da existência, cada ser humano estabelece vínculos com outros seres humanos, num processo contínuo de trocas e aprendizagens que os influenciam mutuamente em seu jeito de pensar e agir no mundo.[[159]](#footnote-159)

Com base nisso, compreende-se que as bases epistemológicas do Ensino Religioso apresentam lacunas para estabelecer relações e interações com outras áreas do conhecimento. Isso ajuda no processo ensino-aprendizagem, especialmente pelas possibilidades de os/as alunos/as aprenderem de modo integral, tornando-os/as, nesses termos, sujeitos ativos e críticos em seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento.[[160]](#footnote-160) Assim, a prática da interdisciplinaridade no interior do Ensino Religioso podem dar um suporte adequado para que os professores e as professoras desse componente curricular encontrem novos métodos e formas de lidar com o fenômeno religioso e com as diferentes filosofias de vida que perpassam as escolas brasileiras.

Até aqui, a presente pesquisa demonstrou que os modelos tradicionais de ensino no Brasil se inclinam para a fragmentação, linearidade e desconexão do saber, de modo que os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, aqueles que eles e elas trazem consigo para as salas de aula, geralmente são desprezados. O conceito de interdisciplinaridade está exatamente no contraponto desses métodos, na busca e inserir no processo ensino-aprendizagem novas maneiras de ensinar e aprender. A interdisciplinaridade, no componente curricular do Ensino Religioso, emerge como uma possibilidade fundamental.

Por isso, o próximo capítulo desta pesquisa se orienta a partir da perspectiva interdisciplinar apresentando propostas com a percepção de que a Arte é relevante na inter-relação entre os saberes. Depreende-se que tal proposta resultará no prazer dos/as alunos/as em participar das aulas de Ensino Religioso, de modo que eles/as compreendam a importância dos conteúdos desse componente curricular quanto os demais conteúdos ministrados em outras áreas do saber. Nesse sentido, compreende-se que a interdisciplinaridade no Ensino Religioso pode conduzir os/as alunos/as a um processo de descobertas significativo, transformando-os/as em sujeitos ativos e críticos na realidade em que vivem.

# 3 INTERDISCIPLINARIDADE DA ARTE COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO RELIGIOSO

O objetivo deste último capítulo consiste em apresentar a proposta profissional da pesquisa, enfatizando algumas relações entre religião e Arte. O capítulo apresenta uma discussão sobre alguns aspectos religiosos em torno de símbolos e imagens, que são potências na imaginação e no imaginário religioso. Toma-se como exemplo as mandalas indianas e as obras murais de Emeric Marcier, cujas representações contribuem para delinear a proposta pedagógica e interdisciplinar da pesquisa, na perspectiva da interculturalidade, assim como preconiza a BNCC, como um aspecto imprescindível para a metodologia do Ensino Religioso. O capítulo encerra com duas propostas pedagógicas na interface entre Arte e Ensino Religioso, que podem ser adaptadas para qualquer etapa do Ensino Fundamental.

# 3.1 Relação entre religião e Arte

Não seria inútil considerar que a religião emerge como linguagem simbólica. Em seu significado primevo, o símbolo era como um signo pelo qual os seres humanos reconheciam o mundo, tornando-o legível. Por intermédio do símbolo, objetos irreais eram traduzidos em termos de realidade. Segundo afirmam Antônio Gomes e Laura Colonhezi, o símbolo possui um caráter de estar presente na dinâmica social com um movimento afetivo das pessoas sobre uma mesma figura sintética. Nessa perspectiva, o símbolo é um sintetizador de histórias e emoções de um determinado grupo social, servindo ainda de alicerce para a construção da cultura.[[161]](#footnote-161)

Nessa lógica, a religião e a Arte desempenham um papel *sui generis*. A Arte, por exemplo, está pejada de símbolos e, com efeito, é uma forma de redimensionar o universo humano, porque, na medida em que o artista estabelece um diálogo visual a partir do uso das imagens, as formas se tornam mais expressivas. Nesse sentido, uma simples imagem pode extrapolar seu significado imediato. Pode-se, pois, considerar que a Arte tem uma função histórica, mormente quando utilizada como forma de construção simbólica para difundir determinadas mensagens.[[162]](#footnote-162)

Da mesma forma que o ser humano, em sua atitude de contemplação de um símbolo, transporta-se para dimensões que ultrapassam a lógica da compreensão puramente racional, a Arte, por intermédio das imagens, assim o faz. Quando alguém contempla uma obra de arte e seus inúmeros detalhes, tais como, as cores, as linhas, os contornos, as formas, sua estrutura e plano, que se desdobram em contrastes e semelhanças, é possível perceber que as partes se interligam num ritmo específico, o que se configura como uma experiência estética, na forma de uma experiência artística que ocorre no âmbito da sensibilidade. A Arte produz um sentimento de expansão da vida e, concomitantemente, engendra o entendimento de certas verdades acerca do mundo e sobre si. Esse assunto será retomado na próxima seção, que trata das relações entre imagem, imaginação e imaginário religioso, a partir das contribuições de Mircea Eliade.

Por ora, é importante pensar que a Arte e o símbolo têm um potencial de abalar as estruturas da alma humana, pois, seguem o movimento *ad intra*, isto é, para dentro do ser humano, transportando sua mente na direção desmesurável da subjetividade. Assim como a religião, a Arte atua nas instâncias em que a razão não pode perscrutar. Os seres humanos, por meio dela, sentem que alguma coisa importante está sendo elaborada numa determinada imagem, mas, com um diferencial, eles sentem que fazem parte daquele conteúdo, daquela imagem, não apenas em sua contemplação ocular, mas com tudo o que são, com seu corpo e sua alma. Esses argumentos podem ser justificados pelas palavras de Wassily Kandinsky, para o qual:

A vida espiritual, a que a arte também pertence e de que é um dos mais poderosos agentes, traduz-se num movimento para frente e para o alto, complexo, mas nítido, e que pode reduzir-se a um elemento simples. É o próprio movimento do conhecimento. Seja qual for à forma que adote, conserva o mesmo sentido profundo e a mesma finalidade [...]. A arte não é uma criação sem finalidade que cai no vazio. É uma força cujo objetivo deve se desenvolver e apurar a alma humana. É a única linguagem que fala à alma e a única que ela pode entender.[[163]](#footnote-163)

Antônio Gomes e Laura Colonhezi consideram que a “Arte é criada por um indivíduo em conformidade com sua concepção de mundo; contudo, depois de constituída, adquire vida própria, tornando-se independente do indivíduo que a concebeu e é capaz de introduzir efeitos imprevisíveis na sociedade”[[164]](#footnote-164). À luz dos argumentos supramencionados, pode-se dizer que a Arte é uma força pujante incapaz de ser controlada.

Em sua relação histórica com a religião, algumas formas de poder mantiveram em suas agendas uma preocupação peculiar com o controle da Arte. No contexto da Reforma luterana do século XVI, por exemplo, o Concílio de Trento demonstrou certa preocupação com o controle da Arte, pois a iconografia foi observada de perto, o que incorreu na imposição de certos temas comoventes e dramáticos relacionados ao cristianismo. Para Antônio Gomes e Laura Colonhezi, essa postura demonstra o quanto a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) compreendeu que Arte era poderosa para persuadir pessoas em submetê-las ao dogma religioso.[[165]](#footnote-165)

Os símbolos e a Arte habitam no interior dos seres humanos, e o pensamento de Carl Jung ajuda a entender essa afirmação como uma extensão humana projetada no exterior dos sujeitos, o que não seria um reflexo passivo, e sim algo ativo e capaz de liberar as forças que operam no inconsciente. Ou seja, no processo de uma construção de um vaso de argila, por exemplo, o mesmo sujeito que modela o barro é modelado por ele, numa lógica profundamente dialética. De acordo com Carl Jung:

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além de seu significado evidente e convencional. ‘Implica algo oculto ou desconhecido para nós’ [...]. Assim, uma imagem é simbólica quando implica algo além de seu significado manifesto e imediato. Ela tem um aspecto inconsciente, mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperança de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão. E por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana é que frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. Está é uma das razões por que todas as religiões empregam uma linguagem simbólica e se exprimem através de símbolos.[[166]](#footnote-166)

Essas imagens simbólicas são empregadas pelas diferentes religiões, que as utilizam para se expressar no mundo, pois o ser humano procura nelas, e por intermédio delas, a representação da vida em sua totalidade, bem como o sentido do universo e de sua própria existência.

À luz das contribuições de Rubem Alves, não seria inútil considerar a religião como um elemento essencial das sociedades humanas, uma vez que o ser humano carece de estabelecer uma relação com o mundo. Para esse autor, a religião e seus símbolos pavimentam caminhos para esse grande objetivo:

E é aqui que surge a religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza [...]. A religião se nos apresenta como um discurso, uma rede de símbolos. Com esses símbolos os [seres humanos] discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com o seu auxílio, uma abobada sagrada com que recobrem o seu mundo. Talvez porque sem ela o mundo seja por demais frio e escuro. Com seus símbolos sagrados o homem exorciza o medo e constrói diques contra o caos.[[167]](#footnote-167)

O fenômeno da religião é complexo, amplo, multifacetado e extraordinário. Sua força é tão poderosa que nenhuma das disciplinas que se debruçam sobre ela para estudá-la – Sociologia, Filosofia, Psicologia, Teologia, Antropologia, Ciências das Religiões, entre outras – são capazes de apreendê-la ou explicá-la completamente. Entretanto, Émile Durkheim oferece uma explicação que ajuda a perceber que a natureza religiosa dos seres humanos existe, e ela desvela um aspecto elementar e social da humanidade. Nas palavras desse autor:

A religião é coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas, os ritos são [modos] de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos e que se destinam a suscitar, a manter, ou a refazer certos estados mentais desses grupos.[[168]](#footnote-168)

No pensamento de Carl Jung, a religião é uma experiência cósmica e primordial, que não tem referência direta a uma confissão de fé específica. Para ele, a religião emerge como um arquétipo primordial do *self* na consciência humana. Mesmo sendo uma conceituação vaga e, talvez, imprecisa, para Carl Jung, esse processo representa um fenômeno inato e universal, como uma reprodução de espaços e tempos primordiais que se localizam na origem da experiência religiosa. Acerca da religião, ele afirma o seguinte:

Religião é como diz o vocábulo latino *religere* – uma acurada e conscienciosa observação daquilo que Rudolf Otto acertadamente chamou de ‘numinoso’, isto é, uma existência ou um efeito dinâmico não causado por um ato arbitrário. Pelo contrário, o efeito se apodera e domina o sujeito humano, mais sua vítima do que seu criador. Qualquer que seja sua causa o numinoso constitui uma condição do sujeito, e é independente de sua vontade. De qualquer modo, tal como o *consenses gentium*, a doutrina religiosa mostra-nos invariavelmente e em toda parte que esta condição deva estar ligada à causa externa ao indivíduo. O numinoso pode ser uma presença invisível, que produz uma modificação especial na consciência. Tal é, pelo menos, a regra universal [grifo do texto].[[169]](#footnote-169)

Na modernidade, a religião foi considerada como uma manifestação simbólica de um arquétipo primordial estampada no *self* e identificada na *imago Dei*, isto é, que não reconhece os limites do tempo e do espaço, agindo como mediadora entre o ser humano e a experiência coletiva primordial que lhe originou, o que era realizado a partir de rituais, fazendo com que o ser humano, naturalmente, se torna-se portador de uma função transcendente. Antônio Gomes e Laura Colonhezi explicam que a “manifestação espiritual do arquétipo, originalmente difusa, ameaçadora para a psique, é organizada pelo simbolismo do ritual religioso que lhe dá significação”[[170]](#footnote-170). Para ele e ela, esse processo evitaria a confusão mental que pode ser gerada pela irrupção abrupta do numinoso, ou melhor, do *inconsciente coletivo*[[171]](#footnote-171) no *inconsciente pessoal*[[172]](#footnote-172), na consciência do sujeito.

Esse aspecto teria sido notado por Frieda Fordham, em suas considerações sobre a Psicologia junguiana, quando argumenta:

O que a religião organizada tentou, com sucesso vário, foi apresentar formas satisfatórias para aquelas profundas necessidades humanas que hoje encontram uma expressão tão banal ou tão perigosa, e manifestar ‘o processo vivo do inconsciente, na forma do drama do arrependimento, do sacrifício e da redenção’. O dogma, o credo e os ritos são formas cristalizadas da experiência religiosa originária, que foram remodeladas e aperfeiçoadas por vezes no decurso de séculos, até atingirem as formas sob que hoje as conhecemos. É desta forma que criam canais para controlar as influências ‘sobrenaturais’ desordenadas e arbitrárias. Uma assembleia viva protege os [seres humanos] da força plena de uma experiência que pode ser devastadora, em lugar de serem presa do inconsciente coletivo, podem participar num ritual que lhes permite uma expressão suficiente para a sua reflexão ser purificadora.[[173]](#footnote-173)

Carl Jung contribui para o entendimento de que a religião se localiza na gênese do símbolo e do mito. Nesse sentido, a formação da religião está intimamente ligada à formação dos símbolos. Estes últimos expressam as realidades espirituais da experiência religiosa. A religião sobressai, em certo sentido, como uma maneira universal de linguagem simbólica e mítica, sem perder de vista as diferenças naturais – por causa da cultura – que perpassam a expressão da religiosidade. Carl Jung argumenta o seguinte:

Como a formação de uma religião ou a formação dos símbolos é um interesse do espírito primitivo, tão importante quanto à satisfação dos instintos, o caminho para um posterior desenvolvimento está indicado: o caminho para escapar do estado de redução é a formação de uma religião de caráter individual [...]. As organizações ou sistemas são símbolos (profissão de fé) que capacitam o [ser humano] a estabelecer uma posição espiritual que se contrapõem à natureza instintiva original, uma atitude cultural em face da mera instintividade. Está tem sido a função de todas as religiões.[[174]](#footnote-174)

Ou seja, os símbolos religiosos representam a linguagem dos mistérios, e eles significam a vida humana. Ao simbolizar, os seres humanos produzem significados. Nesses termos, o simbolismo religioso medeia a experiência pessoal e a experiência coletiva, universalizando, assim, a linguagem sagrada. Com efeito, o aspecto mítico participa na experiência transcendente primordial. No pensamento de Carl Jung:

Na medida em que a religião para a consciência contemporânea significa essencialmente ainda uma confissão ou credo e, consequentemente, também um sistema coletivamente aceito de proposições religiosas codificadas e cristalizadas em fórmulas dogmáticas tem mais a ver com o domínio da consciência coletiva, embora os seus símbolos exprimam arquétipos primitivamente ativos. Enquanto houver uma consciência comunitária governada pela igreja, a psique gozará – como foi explicado – de certo equilíbrio.[[175]](#footnote-175)

Até mesmo o rito religioso é perpassado pelo simbolismo. Na análise de Antônio Gomes e Laura Colonhezi, a teologia da morte de Deus foi um fator preponderante para o desenvolvimento do simulacro religioso. O autor e a autora explicam que, na segunda metade do século XIX, o advento do pensamento científico culminou na morte do mito, de modo que “o ser humano reinventa a tecnologia do misticismo, e grande número de práticas rituais são executadas unicamente com a finalidade de provocar, deliberadamente o efeito do numinoso, mediante a prática de certos artifícios mágicos, por exemplo”[[176]](#footnote-176), tais como: a invocação, o sacrifício, a meditação, as preces, entre outros.

Para exemplificar o argumento acima, historicamente, a ICAR administrou os sacramentos, visando conferir seus benefícios espirituais para as pessoas fieis. Essa atitude implica numa tentativa de evocar a presença divina a partir de um procedimento, ou seja, o rito da eucaristia que, no âmbito da ICAR, representa a transubstanciação material do pão no corpo de Cristo e do vinho no sangue dele. Com efeito, esses rituais acabam reproduzindo as condições de fé numa espécie de codificação, dogmatização, das experiências religiosas em sua época arquetípica. No processo de repetição, a composição da experiência religiosa é sacralizada e é enclausurada no interior de uma mentalidade inflexível, complexa e que perde o efeito terapêutico original.[[177]](#footnote-177)

Entretanto, de acordo com Antônio Gomes e Laura Colonhezi, a repetição e o exercício da experiência original tornaram-se rito. Isso não implica necessariamente num processo que resulta numa petrificação inanimada, mas pode ser considerada um tipo de experiência religiosa para um número incomensurável de pessoas, sem que haja necessidade de alterá-la.[[178]](#footnote-178) A despeito desse exemplo aludir os rituais da ICAR – especialmente a rigidez hierárquica e as particularidades que lhes são inerentes que admitem que o dogma permanece vivo –, sua formulação é de certa forma passível de interpretações e evoluções, ou seja, “qualquer mudança ou desenvolvimento são determinados pelos marcos dos fatos originalmente experimentados, por meio dos quais se estabelece um tipo particular de conteúdo dogmático e de valor afetivo”[[179]](#footnote-179).

Esse aspecto ganha outras conotações no interior do protestantismo, sobretudo a após a Reforma luterana do século XVI. Ao libertar-se, aparentemente, quase totalmente da tradição simbólica e dos rituais codificados da ICAR, essa vertente do cristianismo fragmentou-se em inúmeras denominações. O protestantismo se apresenta na lógica de uma construção simbólica, cristã, em sua essência, que se expressa na dinâmica de uma divindade que se revelou em Cristo, que sofreu por amor à humanidade. Tem-se aqui um quadro muito bem elaborado, rígido, cujo os conteúdos estão estabelecidos e incapazes de serem associados aos sentimentos de outras religiões não-cristãs, até entre aquelas que fundamentam sua fé em escrituras sagradas, como o islã e o judaísmo.[[180]](#footnote-180)

Alguns simbolismos erigidos pela ICAR foram derrubados pelo protestantismo. No século XIX, com o advento da teologia da morte de Deus, as pessoas confrontavam sua experiência individual sem o aparato e a condução de um símbolo, ou de um culto. Quase todos os rituais tradicionais da ICAR foram desconsiderados pelo protestantismo, alguns são: a missa, boa parcela da liturgia, a confissão e a função sacerdotal de representar hierarquicamente Deus na terra. Mas, foram preservados apenas dois sacramentos elementares do cristianismo, a saber: a Ceia do Senhor e o batismo.[[181]](#footnote-181)

É importante analisar alguns argumentos de Carl Jung sobre a iconoclastia da Reforma luterana do século XVI, que, para ele:

Abriu [...] uma fenda na muralha protetora das imagens sagradas e desde então elas vêm desmoronando uma após as outras. Tornaram-se precárias por colidirem com a razão desperta [...]. Muito antes seu significado já fora esquecido. Terá sido realmente um esquecimento? Ou, no fundo, o [ser humano] jamais soube o que significavam, e só recentemente a humanidade protestante percebeu que não temos a menor ideia do que quer dizer o nascimento virginal, a divindade de Cristo, e as complexidades da Trindade? Até parece que essas imagens simplesmente surgiram e eram aceitas sem questionamento, sem reflexão, tal como as pessoas enfeitam as árvores de Natal e escondem ovos de Páscoa, sem saberem o que tais costumes significam. O fato é que as imagens arquetípicas têm um sentido *a priori* tão profundo que nunca questionamos seu sentido real. Por isso os deuses morrem, porque de repente descobrimos que eles nada significam, que foram feitos pela mão [humana], puras inutilidades. Na verdade, o [ser humano] descobriu o que até então jamais havia pensado acerca de suas imagens. E quando começa a pensar sobre elas, recorre ao que chama ‘razão’; no fundo, porém, esta razão nada mais é do que seus preconceitos e miopias. [....] A história da evolução do protestantismo é uma iconoclastia crônica. Um muro após o outro desabava. E nem foi tão difícil esta destruição, uma vez que a autoridade da Igreja já estava abalada. Sabemos como as coisas entraram em colapso, uma a uma, tanto as grandes como as pequenas, no coletivo e no individual, e como surgiu a alarmante pobreza dos símbolos atualmente reinantes. Com isso a Igreja também perde sua força; uma fortaleza despojada de seus bastiões e casamatas; uma casa, cujas paredes foram demolidas e que fica exposta a todos os ventos e perigos do mundo. Um colapso deveras lamentável, que fere o senso histórico, pois a desintegração do Protestantismo em centenas de denominações diferentes é sinal inconfundível de que a inquietação perdura.[[182]](#footnote-182)

A fragmentação da cosmovisão do cristianismo no interior do protestantismo resultou na perda da autoridade da ICAR e, inevitavelmente, a “diminuição [dessa] autoridade [...] sobre o cosmo humano fragmentou também o domínio da Igreja sobre a revelação de Deus”[[183]](#footnote-183). A estratégia de compensação protestante teria sido recorrer à autoridade da Bíblia. Mas, esse foi outro processo marcado por conflitos no contexto da comunidade protestante, uma vez que a hermenêutica bíblica e a exegese especializada revelaram-se insuficientes para o fortalecimento da fé universal à luz do caráter divino do texto bíblico.[[184]](#footnote-184)

Outro fato importante tem a ver com o contexto da ilustração científica, em que várias pessoas cultas se afastaram da igreja ou tornaram-se indiferentes a ela. Nesse contexto, a igreja atraia pessoas menos abastadas e economicamente excluídas, que, por não participarem ativamente do sistema educacional, não tinham habilidades intelectuais suficientes para entender a complexidade do simbolismo presente nos rituais cristãos, até mesmo no batismo e na Ceia do Senhor. No protestantismo brasileiro, por exemplo, esse é um dado já verificado, conforme Antônio Mendonça esclarece.[[185]](#footnote-185)

De acordo com Antônio Gomes e Laura Colonhezi, na ausência de outros símbolos, a palavra ocupa um lugar privilegiado nos rituais do cristianismo. Ou seja, os ritos cristãos centralizaram-se nas escrituras que foram transmitidas pela tradição oral.[[186]](#footnote-186) Entretanto, o simbolismo religioso não desapareceu completamente com a Reforma luterana do século XVI, mas ele ressurge na segunda metade do século XX com a crise que sacudiu os alicerces do racionalismo científico e que fez emergir o simbolismo num campo do fenômeno religioso “em algumas formas tardias de protestantismo emocional, como o pentecostalismo e o neopentecostalismo”[[187]](#footnote-187). O fato é que, no interior desse tipo de protestantismo emocional, o simbolismo cristão fora revivido e, com ele, os mitos e os ritos culturais foram redirecionados, convertidos, ao cristianismo.

Pela escassez de pesquisas que se debruçam sobre a relação entre religião e Arte, um caminho possível parece ter sido delineado aqui, uma vez que o simbolismo religioso pavimenta caminhos para perscrutar as religiões e verificar a unidade dos ritos e dos mitos que conduzem à compreensão da construção social da mentalidade humana.[[188]](#footnote-188) Rubem Alves considera que o simbolismo religioso é insuficiente em si mesmo, isto é, inconclusivo em sua linguagem, mesmo que indique caminhos para quem o percebe.[[189]](#footnote-189) Por isso, é importante, agora, analisar as relações entre imagem, imaginação e imaginário religioso a partir das contribuições de Mircea Eliade, para, então, delinear as propostas interdisciplinares entre Arte e Ensino Religioso.

# 3.2 Imagem, imaginação e imaginário religioso

Mircea Eliade ajuda a compreender as relações interdisciplinares que podem ser estabelecidas entre religião e Arte, que, no âmbito desta pesquisa, superam as fronteiras do positivismo[[190]](#footnote-190). Esse autor situa a religião não a partir de uma ótica puramente histórica, mas centrada no significado do fenômeno religioso para os seres humanos que o percebem. Logo, o imaginário religioso torna-se um elemento essencial, em especial a partir do resgate do valor das imagens, da imaginação e do símbolo religioso, o que auxiliará no esclarecimento das possíveis relações interdisciplinares entre religião e Arte.[[191]](#footnote-191) Antes de adentrar nesse assunto, é importante considerar alguns aspectos em torno do conceito de imagem e, na sequência, retomar a discussão sobre as contribuições do filósofo e historiador romeno.

Em primeiro lugar, deve-se lembrar que a imagem sempre esteve presente e perpassa a vida humana, emergindo como um poderoso instrumento de expressão e comunicação passível de inúmeras utilizações. Martine Joly, ao refletir sobre a versatilidade da imagem, argumenta o seguinte:

Parece que a imagem pode ser tudo e seu contrário – visual e material, fabricada e ‘natural’, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada a vida e a morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora.[[192]](#footnote-192)

Para ilustrar melhor essa afirmação, as imagens podem ser e sempre foram empregadas de formas variadas. No período paleolítico, elas eram desenhadas nas pedras. No campo da Arte, eram vistas em afrescos, desenhos, pinturas, fotografias, filmes, etc. É possível visualizar imagens modernas nos campos da astronomia, medicina, matemática, meteorologia, física, astrofísica, entre outras áreas. Com as imagens de síntese, pode-se navegar do real para o virtual, pois elas são produzidas por intermédio de computadores, tais como, hologramas e videogames. Outras são as imagens de mídia publicitária e televisivas. Pode-se mencionar ainda as imagens psíquicas: imagens mentais, sonhos e imaginações. Por último, tem-se as imagens religiosas que implicam nas formas de manifestação do sagrado.[[193]](#footnote-193)

Embora não seja uma tarefa simples conceituar imagem, Martine Joly compreende que o termo “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece”[[194]](#footnote-194). Nessa perspectiva, imagem é um produto humano gestado num processo de representação, ou melhor, é um produto final do objeto que o sujeito representa em conformidade com determinadas leis.

De acordo com Antônio Damásio:

Imagem designa um padrão mental em qualquer modalidade sensorial, como por exemplo, uma imagem sonora, uma imagem tátil, a imagem de uma bem-estar. Essas imagens comunicam aspectos das características físicas do objeto e podem comunicar também a reação de gostar ou não gostar que podemos ter em relação a um objeto, os planos referentes a ele que podemos ter ou a rede de relações desse objeto em meio a outros objetos.[[195]](#footnote-195)

Há um ponto em comum entre o pensamento desse autor com o de Martine Joly, pois ambos consideram a imagem como produto final da relação de um objeto elaborada por um sujeito num processo de representação.

Nesse sentido, a imagem não se restringe ao que ela prefigura, mas ultrapassa as fronteiras do figurativo e do abstrato, do visível e do invisível, por assim dizer. A imagem é simultaneamente imitação e invenção do modelo que representa. Para Etienne Higuet, a imagem emerge como um referencial que aponta para o original que ela substitui e, nessa ótica, ela pode testemunhar a presença e a ausência do original que ela representa.[[196]](#footnote-196)

De acordo com Malena Contrera e Norval Baitello Junior, o conceito de imagem é sinônimo de representação, o que não pode ser confundido como uma mera reprodução de um objeto notado pelos sentidos, mas, para além dessa instância, aponta para uma construção cognitiva. Para essa autora e autor, há um fluxo de via dupla entre a motivação interna do ser humano e a captação externa do objeto.[[197]](#footnote-197) Com efeito, é importante considerar que o processo interpretativo de imagens envolve pelo menos duas dimensões, a saber: o imaginário de quem gera a imagem e a recepção do outro sobre essa imagem. Por isso, a imagem emerge como linguagem, ou melhor, como uma ferramenta poderosa de expressão e de comunicação.[[198]](#footnote-198)

Para que as imagens tenham valor em si mesmas e poder de transmitir informações incapazes de serem gestadas em palavras, faz-se necessário que elas sejam envolvidas pela faculdade humana da imaginação. Cristoph Wulf contribui para o entendimento de que imagem e imaginação são elementos antropológicos e indissociáveis, pois, para ele:

Vemos imagens como imagens e coisas representadas nelas como objetos de representação icônica. Ao mesmo tempo, vemos a referência que elas fazem a um mundo fora das imagens. O que vemos como uma imagem se refere a um exterior que está relacionado com o que é representado. Algumas vezes essa relação é mágica, algumas vezes é de semelhança, outras de causalidade. Essa sobreposição de diferentes imagens em nossa percepção é a consequência do poder da imaginação. Somente o poder da imaginação torna o nosso olhar sobre as imagens possível e permite que as imagens retornem para esse olhar.[[199]](#footnote-199)

Nessa perspectiva, a imagem apresenta duas instâncias de representação. A primeira consiste num exterior representado de forma icônica, e a segunda a uma representação transcendente da imagem. As duas instâncias interagem com a imaginação, gestando novas imagens que serão compreendidas no âmbito da significação no qual estão inseridas.[[200]](#footnote-200)

O poder da imaginação potencializa o dinamismo presente nas imagens, acima descrito, rompendo as fronteiras exteriores e adentrando no mundo externo a elas. Rose Rocha, ao refletir sobre a relação imagem-imaginação e levantar considerações sobre o pensamento de Edgar Morin, destaca a impossibilidade de pensar o ser humano e sua trajetória de construir mundo, desprezando o momento no qual ele produz e consome as imagens. Para a autora, a capacidade humana de imaginar e produzir imagens está profundamente ligada à busca contínua de enfrentamento da morte. Ou seja, o modo como as pessoas lidam com a morte estaria associado ao processo e ao progresso. O processo implica nos meios que o ser humano utiliza para representar a situação de morte: enterrar, adornar e representar. O progresso situa-se na consciência de tempo que eles adquirem no decorrer do processo. Nesse sentido, diante de situações que escapam do ambiente do real, o ser humano recorre às imagens para produzir significado para determinadas situações.[[201]](#footnote-201)

Com efeito, a ideia coletiva de transcendência que envolve o conceito de morte se torna um campo fértil para a produção de imagens imaginárias, por exemplo: cadáveres, funerais, esqueletos, entre outras. Estas tornam-se, assim, representações icônicas eivadas de significação. Para Cristoph Wulf, a imagem adquire uma função essencial na substituição do vazio, ou seja:

A imagem faz algo aparecer que não está na imagem, mas que pode aparecer somente como imagem [...]. A fantasia é o poder da imaginação de fazer algo aparecer na imagem que não está, e ao fazê-lo cria a esfera da estética [...]. Aquilo que vemos em uma imagem não são apenas formas, cores e composição, ou seja, seus elementos icônicos; o que vemos *em* uma imagem é aquilo que vemos *como* uma imagem. Ver *em* e ver *como* é possível pela fantasia, pelo poder criativo da imaginação que faz o mundo aparecer e que, portanto, é fundamental para a relação do [ser humano] com o mundo [grifo do texto].[[202]](#footnote-202)

Logo, a angústia e a dor da ausência, bem como a procura por respostas, são substituídas pelas imagens. A imaginação, por sua vez, transpõe o transcendente para o imanente, de modo que as imagens são criadas para preencher o vazio.

Com base no pensamento de Cristoph Wulf, pode-se considerar que, pelo poder da imaginação, o ser humano pode criar imagens. As imagens são criadas de forma externa e interna. As primeiras são gestadas fora do corpo, ou melhor, uma imagem externa é concreta, visível, material. As imagens internas são geradas na consciência humana. Por isso, por intermédio da imaginação, o ser humano pode transpor uma imagem externa para o transcendente, ao passo que pode, de igual modo, transpor o mundo externo para sua consciência. Através da percepção, os seres humanos geram imagens dentro de si. A percepção possibilidade a geração de imagens nos seres humanos, que acabam introduzindo no ambiente histórico e cultural dos relacionamentos – com pessoas e/ou objetos materiais. Para Cristoph Wulf, o mundo das imagens internas de um sujeito social é constituído pelo imaginário coletivo no qual ele está inserido.[[203]](#footnote-203) Esse foi um fator preponderante no pensamento de Mircea Eliade, que será retomado agora.

O pensamento de Mircea Eliade foi forjado num período de importantes mudanças conceituais e de efervescência, especialmente sob a influência das contribuições de Freud e Jung no campo da Psicologia, marcada por um grande interesse pela imaginação humana eivada de símbolos e imagens. Mircea Eliade enfatizou sobremodo o pensamento simbólico em seus estudos sobre a religião.[[204]](#footnote-204) Até então, as perspectivas positivistas se debruçavam sobre as religiões privilegiando unicamente o horizonte histórico. Mircea Eliade rompeu com a lógica desse pensamento e considerou que uma melhor maneira de perscrutar a religião seria enfatizando sua essência legítima, que é transcendente e simbólica. Ou seja, para ele, não faria sentido estudar as religiões somente nos limites da história, porque o pensamento simbólico que perpassa as religiões faz com elas extrapolem as fronteiras culturais em que estão inseridas.[[205]](#footnote-205)

Segundo Mircea Eliade, o símbolo, o mito e a imagem constituem a substância da vida espiritual e, por vezes, é possível camuflá-los, decapitá-los ou mutilá-los – assim como ocorreu com o processo de dessacralização da modernidade –, porém, jamais será possível extirpá-los.[[206]](#footnote-206) Isso desvela o quanto o filósofo romeno valorizou as imagens, a imaginação e o símbolo no pensamento religioso, como será tratado a seguir.

De acordo com Mircea Eliade, a linguagem e a razão discursiva são precedidas pelo pensamento simbólico. Ele explica que o símbolo desvela certos elementos da realidade que desafiam qualquer forma de conhecimento. Logo, as imagens, os símbolos e os mitos podem revelar verdades ocultas inerentes ao ser, ou seja, eles transportam o ser humano condicionando em seu mundo para o mundo transcendente bem mais amplo.[[207]](#footnote-207) Diante disso, o mundo histórico, que seria o da vida consciente, enclausura o ser humano num campo de significação bem limitado. O mundo simbólico, por sua vez, inconsciente, pelo fato de ser mais rico e mais mítico, amplia aquele campo de significação. Nas palavras de Mircea Eliade:

Traduzir as imagens em termos concretos, é uma operação destituída de sentido: as imagens englobam, sem dúvida, todas as alusões ao concreto, mas o real que elas procuram significar não se deixa esgotar por tais referências ao concreto [...]. As imagens são pela sua própria estrutura, multivalentes. Se o espírito utiliza as imagens para aprender a realidade última das coisas, é justamente porque esta realidade se manifesta de uma maneira contraditória e, por conseguinte, não poderia ser expressa por conceitos.[[208]](#footnote-208)

Nesse sentido, as imagens acabam transmitindo muito além do que se manifesta em seu aspecto concreto. Logo, qualquer tentativa de limitá-las equivale à mutilação de sua reserva de significados. De acordo com Mircea Eliade:

É, pois, a imagem como tal, na qualidade de feixe de significações, que é verdadeira, e não uma só das suas significações ou um só dos seus numerosos pontos de referência. Traduzir uma imagem numa terminologia concreta, reduzindo-a a um só dos seus planos de referência, é pior do que mutilá-la: é aniquilá-la, anulá-la como instrumento de conhecimento.[[209]](#footnote-209)

Nesses termos, as abordagens positivistas que envolvem a história das religiões não consideram e, ao mesmo tempo, restringem a dialética do conceito de imagem, reduzindo-o a um único bloco, um símbolo religioso. A jazida de riquezas das imagens situa-se no fato em que elas expressam muito mais daquilo que os seres humanos poderiam exprimir por intermédio das palavras.

Para Mircea Eliade, as imagens são ricas de expressividade, e essa é uma marca do imaginário religioso. O autor alerta que, por mais que o sujeito moderno esteja mergulhado num ambiente de imagens distorcidas e/ou limitadas, bem como propício a desconsiderar as mitologias e as teologias, ele não pode se distanciar disso. Nesse sentido, o pensamento simbólico é consubstancial ao ser humano. Para exemplificar, ele afirma:

A mais terrível crise histórica do mundo moderno – a segunda guerra mundial e tudo o que ela desencadeou com e após ela – demonstrou suficientemente que a extirpação dos mitos e dos símbolos é ilusória. Mesmo na situação histórica mais desesperada (nas trincheiras de Estalinegrado, nos campos de concentração nazista e soviéticos) homens e mulheres cantaram romanzas, ouviram histórias (chegando a sacrificar uma parte da sua magra ração para os obterem); estas histórias não faziam mais que substituir os mitos, estas romanzas estavam carregadas de nostalgia. Toda essa porção, essencial e imprescritível do homem que se chama imaginação voga em pleno simbolismo e continua a viver de mitos e de teologias arcaicas.[[210]](#footnote-210)

À luz do pensamento de Mircea Eliade, o poder da imaginação humana manifesta a riqueza de enxergar o mundo em sua plenitude e não apenas nos limites do concreto. Sem imaginação, o ser humano se enclausura numa realidade limitada. Esse autor valorizou o imaginário religioso numa cultura positivista, pois ele compreendia que, através desse imaginário, os seres humanos criavam uma consciência existencial sobre o mundo e sobre si mesmos. Nesses termos, pensar mitologicamente – mesmo que eivado de imagens e de símbolos – representa uma forma de refletir de modo coerente sobre a realidade. Tal realidade apenas é explorada em sua totalidade no momento em que se alcançam os significados que ela apresenta, além da sua manifestação concreta que se restringe ao campo simbólico.[[211]](#footnote-211)

Depreende-se, pois, que o conceito de imagem aponta para uma produção humana que se dá num processo de representação, ou melhor, sinaliza o produto final do objeto que ele representa, em conformidade com determinadas leis. As imagens podem ser concretas ou abstratas, visuais ou mentais e, de modo geral, elas emergem como analogias feitas sobre alguma coisa, como algo que se assemelha a outra coisa. Com efeito, a imagem não se restringe ao que ela prefigura, mas extrapola as fronteiras do figurativo e da abstração, do que se revela e do que está oculto. A imagem exerce esse poder e, simultaneamente, é imitação e invenção do modelo que representa ou que intenciona evocar.

3.3 Propostas pedagógicas e interdisciplinares entre Arte e Ensino Religioso

Esta última seção pretende realçar o aspecto profissional da pesquisa, apresentando duas propostas pedagógicas capazes de conduzir os profissionais docentes de Ensino Religioso ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, visão holística e ações locais, numa perspectiva interdisciplinar com a Arte, visando a superação de tendências e modelos confessionais de ensino ainda existentes na educação brasileira. Para tanto, as abordagens levantadas em toda pesquisa serão confluídas, ressaltando as possibilidades que a Arte fomenta para abordar o fenômeno religioso na sociedade bem como a abertura, a busca e a percepção do ser humano sobre o sentido fundamental de sua existência.[[212]](#footnote-212)

Os capítulos precedentes foram importantes para demonstrar que o profissional docente de Ensino Religioso precisa articular o conhecimento sobre o fenômeno religioso numa perspectiva histórica e antropológica, sem legitimar os aspectos doutrinários de qualquer religião. Esse é um fato que será considerado na elaboração destas propostas pedagógicas e interdisciplinares, uma vez que se relacionam com os objetivos do Ensino Religioso preconizados pela BNCC, já listados anteriormente.[[213]](#footnote-213)

Por mencionar a BNCC, considera-se importante elaborar essas propostas pedagógicas e interdisciplinares também à luz dos pressupostos das unidades temáticas que formatam o Ensino Religioso. Em identidades e alteridades, localizam-se lacunas para relações interdisciplinares com a Arte a partir dos elementos imanência e transcendência; em manifestações religiosas, existe abertura para a interdisciplinaridade a partir dos símbolos, ritos, espaços, territórios e até mesmo lideranças; em crenças religiosas e filosofias de vida, é possível explorar os mitos, ideias de divindade, crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de mortalidade, entre outros.[[214]](#footnote-214)

Logo, espera-se apresentar duas propostas pedagógicas e interdisciplinares capazes de apontar e pavimentar caminhos de superação dos principais desafios que os profissionais docentes de Ensino Religioso enfrentam no contexto da educação brasileira, de modo que eles sejam facilitadores no processo ensino-aprendizagem, a partir da interdisciplinaridade de seu campo com a Arte, para ajudar os/as alunos/as a serem cidadãos e cidadãs crítico-reflexivos. Ou seja, através da interdisciplinaridade entre a Arte e o Ensino Religioso, pretende-se construir duas propostas pedagógicas e interdisciplinares para fomentar momentos de descobertas sobre o sentido da vida, envolvendo a diversidade cultural e religiosa, um assunto também já abordado no primeiro capítulo.

Nas relações entre Ensino Religioso e Arte, ensaia-se uma aproximação do conceito de religião como cultura, segundo o pensamento de Liria Andrioli. Para essa autora, religião é cultura, porque está situada no mundo, e o mundo, por sua vez, é perpassado por valores, normas e condutas que constituem a sociedade. Nesse sentido, tal aproximação ajuda na reflexão da cultura como dimensão da vida, o que é sobremodo importante para as aulas de Ensino Religioso em suas relações interdisciplinares com a Arte. Nas palavras de Liria Andrioli:

Quando nos referimos à religião, estamos afirmando que religião é cultura e também um espaço político, em que geralmente há imposições e determinações que orientam as ações cotidianas dos seres humanos [...]. Há uma ordem social estabelecida que, de forma simbólica, por meio dos mecanismos da cultura, das religiões e da sociedade em geral, nos faz crer que as identidades historicamente constituídas em torno da opressão [...] sempre foi assim. ‘A religião perpassa as subjetividades, molda comportamentos e, com frequência, representa interdição na vida de mulheres e homens’.[[215]](#footnote-215)

Mas, cabe reforçar que tal proposta não perderá de vista o referencial das Ciências das Religiões, que, como já discutido, garante os aportes teórico-metodológicos necessários para a construção de um Ensino Religioso reflexivo para o Ensino Fundamental. Ou seja, considera-se as Ciências das Religiões como um campo fértil para perscrutar a referência ao absoluto, ao simbólico, ao ritual, aos lugares de pertença, de tradição e de experiência.[[216]](#footnote-216) Trata-se, pois, de uma área que se interessa pelo desvelamento dos sentidos e/ou dos significados que a religião confere aos sujeitos religiosos, capaz de atingir seus desdobramentos e influências nas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade, que não se dissocia do campo da Arte.

As Ciências das Religiões permitem observar a experiência religiosa, que está ligada aos mitos, ritos e símbolos, que, por sua vez, representam a manifestação da relação entre seres humanos com o sagrado, pois, foi dito ainda, que essa área ajuda a abordar o fenômeno religioso em, pelo menos, duas dimensões: uma subjetiva e outra prática.[[217]](#footnote-217) Esses são aspectos importantes a serem levados em conta neste momento.

Em relação às abordagens já realizadas nos capítulos anteriores, merece destaque a pretensão da BNCC de incentivar a confluência dos diferentes componentes curriculares para subsidiar os/as alunos/as no desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar o mundo.[[218]](#footnote-218) Por isso, as duas propostas pedagógicas e interdisciplinares que serão delineadas precisam favorecer a produção de conhecimentos, a partir das Ciências das Religiões, e traduzi-los pedagogicamente para o Ensino Religioso, numa perspectiva interdisciplinar com a Arte, extrapolando os limites de conteúdos abstratos e fragmentados no intuito de gerar processos de aprendizagem engajados, que envolvem as experiências de sentido com o sagrado.[[219]](#footnote-219)

# 3.3.1 Proposta pedagógica e interdisciplinar a partir da linguagem simbólica do círculo

O símbolo do círculo pode ser uma porta de entrada para o estabelecimento de relações interdisciplinares entre a Arte e o Ensino Religioso, sobretudo, para a construção de uma proposta pedagógica reflexiva para o Ensino Fundamental. Por intermédio desse símbolo, a proposta pedagógica aqui delineada poderá articular a “interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importante para o exercício da cidadania”[[220]](#footnote-220), assim como preconiza a BNCC para o componente curricular Arte. Além disso, essa é uma maneira de trabalhar a interculturalidade e a ética da alteridade, que “constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”[[221]](#footnote-221), de acordo com a BNCC em relação ao componente curricular Ensino Religioso.

Aniela Jaffé ressalta a utilização recorrente do círculo como uma forma de ilustrar a presença e a natureza do símbolo na Arte com uma significação psicológica contínua. A autora acredita que a forma do círculo constitui um símbolo do *self*, porque expressa a totalidade da pisque em diversos aspectos, o que inclui o relacionamento entre os seres humanos e a natureza. Ela explica o seguinte:

Não importa se o símbolo do círculo está presente na adoração primitiva ao sol ou na religião moderna, em mitos ou em sonhos, nas *mandalas* desenhadas pelos monges do Tibete, nos planejamentos das cidades ou nos conceitos de esfera dos primeiros astrônomos, ele indica sempre o mais importante aspecto da vida – sua extrema e integral totalização [grifo do texto].[[222]](#footnote-222)

Segundo a análise da autora, é possível depreender que o círculo é um símbolo do inconsciente coletivo que exerce influência sobre os seres humanos. O símbolo do círculo extrapola os limites de sua interpretação imediata e, por isso, atrela-se ao conceito de inconsciente coletivo, podendo ser acessado por intermédio da intuição, meditação, sonhos ou de uma profunda reflexão.[[223]](#footnote-223)

De acordo com Aniela Jaffé, o símbolo do círculo demonstra um grande apelo psicológico, ancestral e mitológico, pois tem o poder de representar inúmeras coisas, por exemplo: a divindade, o centro de todas as coisas, a plenitude, entre outras. Trata-se, pois, de uma forma que se apresenta em quase todos os lugares. O átomo, a título de exemplo, é considerado uma esfera perfeita.[[224]](#footnote-224) Para Carl Jung, o símbolo do círculo emerge como uma referência ao núcleo psíquico, considerado o eixo central e vital da personalidade que emana todo o processo de desenvolvimento da consciência humana.[[225]](#footnote-225)

Para Aniela Jaffé, a imagem de um ser humano no centro de um círculo repartido em quatro, localizado nos quatro cantos do mundo, constitui uma representação mitológica do *self*. Ela explica que, para os monges do Tibete, as mandalas são a representação da relação com os poderes divinos. Na arte cristã, símbolo do círculo é comumente encontrado na figura do Cristo cercado pelos quatro evangelistas. Na arquitetura, as mandalas representavam um plano elementar de edificações seculares e sagradas, em quase todas as civilizações.[[226]](#footnote-226)

Carl Jung empreende uma análise de mil sonhos de um só homem, desvelando uma quantidade surpreendente de símbolos representantes da mandala, tais como: cabeças que se transformam em bolas, relógio, esferas transparentes, anéis, entre outras. Ele teria escolhido a mandala por acreditar que essa representação sempre fora utilizada pelas comunidades para estabelecer o equilíbrio interior que havia sido perdido. As mandalas também são utilizadas nas civilizações do Oriente, no intuito de promover a coesão do ser interior ou favorecer a meditação intensa e profunda.[[227]](#footnote-227)

Aniela Jaffé ajuda a compreender que uma das maneiras de entrar em contato com esse símbolo poderoso seria através do desenho e da prática das mandalas, que podem ser desenvolvidas geometricamente desenhadas, espontâneas, coloridas ou apenas contempladas. Ou seja, é o potencial da Arte em colocar o ser humano em contato com sua criatividade e potencializar as habilidades que o conduz às dimensões profundas da vida. Nesse sentido, a mandala representa uma forma de resgate da força mágica do círculo, do potencial do símbolo ancestral que ele carrega e da força que a mandala gera por meio das formas e cores.[[228]](#footnote-228)

Não seria inútil afirmar que, por sua manifestação nas diferentes expressões religiosas, o símbolo do círculo, muitas vezes na forma de mandalas, emerge com um potencial significativo para compor uma proposta pedagógica e interdisciplinar entre Arte e Ensino Religioso. Com base nisso, a proposta pedagógica e interdisciplinar será explicada mais a frente, pois, antes, procurar salientar alguns aspectos em torno da relação entre pintura e religião para, então, delinear a segunda proposta pedagógica e interdisciplinar da pesquisa.

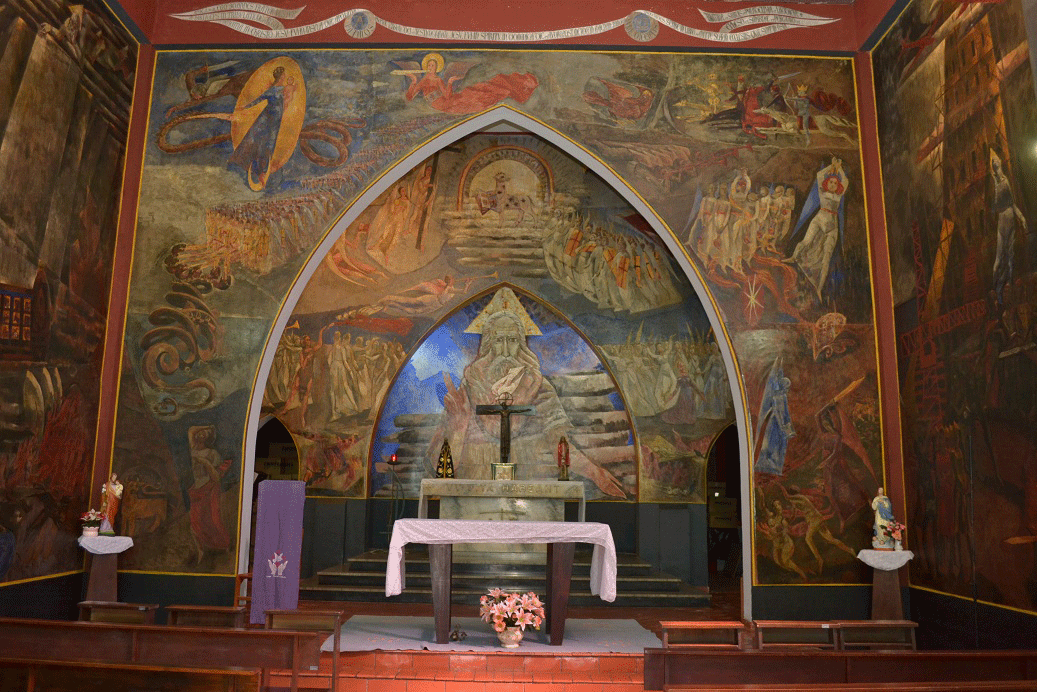
# 3.3.2 A relação entre pintura e religião como proposta pedagógica entre Arte e Ensino Religioso

Aniela Jaffé trata a expressão pintura moderna no mesmo sentido que uma pessoa leiga atribuiria a ela, o que se mostra adequado para a proposta pedagógica e interdisciplinar que está sendo delineada nesta pesquisa – exatamente, pela tentativa subjacente de apresentar uma proposta pedagógica e interdisciplinar traduzida em uma linguagem mais acessível e compreensível para os leitores e leitoras. A autora afirma: “a pintura moderna imaginativa será discutida apenas como um fenômeno da nossa época. É a única maneira de justificar e explicar o seu conteúdo simbólico”[[229]](#footnote-229). Mas, o que chama a atenção nos argumentos dela é a crença que:

O artista sempre foi instrumento e o intérprete do espírito de sua época. Em termos de psicologia pessoa, sua obra só pode ser parcialmente compreendida. Consciente ou inconsciente, o artista dá forma à natureza e aos valores da sua época que, por sua vez, são responsáveis pela sua formação.[[230]](#footnote-230)

No cenário brasileiro, a produção artística de Emeric Marcier pode ser tomada como exemplo, à luz dos argumentos acima, para explicar e ilustrar as relações entre pintura e religião, que podem ser exploradas nas relações interdisciplinares entre Arte e Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

A produção artística de Emeric Marcier demonstra um estilo bucólico, adaptado à mundividência rural, por intermédio de outras fontes de inspiração e estímulo artístico. O interesse aqui recais sobre a obra mural sacra moderna desse artista, em especial a pintura realizada por ele no contexto da edificação da Capela Santa Maria de Mauá, no ABC Paulista. Observe a figura a seguir:

Figura 1. Capela de Santa Maria de Mauá

De acordo com Emeric Marcier:

A obra foi iniciada graças àquele espírito que inspiraria um pequeno grupo, primeiro o doador, como fosse na Idade Média, segundo o arquiteto e terceiro o pintor, que desta vez auscultava a vontade do primeiro e do segundo. O embaixador tinha um filho monge beneditino e, por essa razão, o assunto escolhido seguir um desenvolvimento feliz. Os mistérios da vida de Maria, culminando na Coroação nas alturas, pelo seu próprio Filho rodeado de arcanjos e santos.[[231]](#footnote-231)

Como pode ser notado, a pintura inclui cenas dos dois testamentos bíblicos. Emeric Marcier testemunha sua inspiração com as seguintes palavras: “num instante vi tal qual diz o texto sagrado: ‘Eu João, vosso irmão e companheiro nas provações, o que vês pinta sobre a parede”[[232]](#footnote-232).

Ao se pronunciar sobre “as causas que geraram aqueles quadros”[[233]](#footnote-233), a fala do artista reflete muito sobre sua conversão e fé. Nessa época, ele afirma:

Eu ia muitas vezes a Belo Horizonte por causa dos meus laços com o convento dominicano [...]. Algumas obras murais nos arredores da capital me fizeram trabalhar em verdadeiro regime de clausura. [Em outras capelas], trabalhava a noite inteira, repetindo a façanha de Mauá. O mesmo entusiasmo e a mesma fé me moviam e ficava horas intermináveis os andaimes, que por sinal melhoraram a relação aos anteriores.[[234]](#footnote-234)

Ele ainda complementa o seguinte: “sem poder recuar no andaime, surgiam figuras, que somente pintava por encomenda, como devoções à Virgem com o Menino, já que o enxague Corpo do Senhor Crucificado continuava a ser a imagem com que mais me identificava”[[235]](#footnote-235).

Nesse sentido, as vivências e as experiências religiosas de Emeric Marcier exerceram forte influência sobre sua obra. Trata-se de uma obra que, através do próprio conhecimento e da compreensão de sua história de vida, o artista estabeleceu relações entre pintura e religião. Para Emeric Marcier, “a vida é misturada com arte e, como ambas, tanto a vida como a arte, ainda mais requer fé, você só pode viver bem se tiver fé e esperança em alguma coisa”[[236]](#footnote-236). As considerações apresentadas até aqui oferecem um bom suporte para apresentar as duas propostas pedagógicas e interdisciplinares da pesquisa.

# 3.3.3 Proposta pedagógica e interdisciplinar com produção de mandalas

Com base nas reflexões precedentes, considera-se que uma proposta pedagógica interdisciplinar entre Arte e Ensino Religioso tem como objetivo ulterior levantar reflexões sobre a praxis didático-pedagógica contemporânea, confluindo teoria e prática, no intuito de ampliar as experiências educacionais dos alunos e alunas do Ensino Fundamental matriculados/as no Ensino Religioso escolar. Ou seja, espera-se abranger as diferentes concepções de Arte e de sua relação com o Ensino Religioso para criar ambientes de aprendizagem com projetos embasados na criação, percepção, conhecimento e contextualização histórico-cultural de qualquer tipo de obra artística.

Para início de conversa, um conteúdo a ser explorado nas salas de aula, numa perspectiva interdisciplinar entre Arte e Ensino Religioso, são as mandalas. O conteúdo aqui proposto pode ser desenvolvido em qualquer etapa do Ensino Fundamental, considerando as peculiaridades definidas pela BNCC, envolvendo, assim, todas as faixas etárias dos/as alunos/as. Para ilustrar, a figura abaixo exibe uma mandala indiana:

Figura 2. Mandala indiana[[237]](#footnote-237)

Segundo Carl Jung, mandala é um termo sânscrito que significa círculo, ou seja, uma representação geométrica que abarca as relações entre o ser humano e o cosmo. Para o ser humano, representa o abrigo íntimo, interior, em que se pode estabelecer um encontro com a ou com as divindades.[[238]](#footnote-238) A mandala é um símbolo muito comum e pode ser encontrada nas decorações de ambientes, arquitetura ou mesmo como um instrumento pessoal e religioso. Para Celina Fioravanti, as mandalas são representadas de diversas maneiras no campo da Arte, por exemplo, nos vitrais de Chartres, nas auréolas dos santos, em porcelanas, entre outros objetos e espaços. Além disso, o autor reforça que muitos artistas pintam e desenham mandalas, visando apenas a decoração e/ou a composição de ambientes, sem interesse religioso envolvido.[[239]](#footnote-239)

Celina Fioravanti ajuda a entender as formas geométricas das mandalas a partir de suas conexões com diferentes simbologias e numerologias. Com isso, os/as alunos/as podem ser divididos em grupos para realizar uma pesquisa acerca das formas geométricas identificadas como também do significado das cores que perpassam determinadas mandalas. Com efeito, será possível investigar o significado de triângulos e círculos, os quadrados e hexágonos e a variedade de cores presente nas mandalas selecionadas. Observe os argumentos da autora quanto ao significado das formas possíveis de ser identificadas em mandalas:

O Círculo: está sempre presente nas mandalas, é ele que cria o campo de vibração existente em todas elas. E responsável por criar uma camada de proteção que separa o sagrado do profano, transmitindo a energia hipnotizante para os olhos. Além disso, uma mandala pode ser formada por inúmeros círculos. Ele é o símbolo do céu. [...] O Triângulo: bastante comum nas mandalas, está relacionado ao número três e seus derivados. É um símbolo sagrado, pois representa o homem e sua busca espiritual, a concretização com Deus. É interessante que o triângulo esteja sempre com um de seus vértices para cima, apontando para o alto, mostrando a aspiração de busca espiritual. [...] O Quadrado: Indica a vibração do número quatro, que simboliza a matéria, o mundo das ações e realizações físicas, em um plano puramente terrestre. Não há muita espiritualidade no quadrado, mas seu poder está na realização no plano material, pois tem uma boa estrutura alicerçada no O Pentágono e o Pentagrama. São vibrações do número cinco, sempre leves e renovadoras. O pentágono lembra o quinto elemento, o éter. Já o pentagrama ou estrela de cinco pontas tem uma forte ligação simbólica com a magia e alquimia, emanando vibrações de liberdade de ação e pensamento. [...] O Hexágono e Estrela de Seis Pontas: São formas da dupla aspiração espiritual humana, pois o seis é o dobro de três, que simboliza a busca espiritual. O hexágono simboliza a busca, principalmente no ambiente familiar, com seus apegos e desapegos. A estrela de seis pontas ou Estrela de Davi representa a fé aplicada à vida material e a fé transformada numa ligação real com o divino, chamada religação.[[240]](#footnote-240)

Em relação às vibrações geométricas e numéricas das mandalas, as cores nelas emanam para preencher os espaços. De acordo com Celina Fioravanti, elas têm uma função terapêutica e estimulante, uma vez que as cores alteram a atuação das mandalas no plano físico em suas emanações, mesmo que de modo sutil. Veja:

A cor vermelha: A influência do vermelho é estimulante e ativa; sua emanação está na polaridade masculina das energias, por isso ele atua para gerar atrações físicas. O vermelho afasta a depressão, tira o desânimo e traz poder no plano material. É a cor das conquistas, das paixões e da sexualidade. Quando a cor vermelha está numa mandala, ela precisa ser bem usada, em certos ambientes, pois pode tirar o sono ou deixar a pessoa irritada; A cor amarela: A influência do amarelo é ativadora e dinâmica, sua emanação age acentuadamente sobre os processos mentais, gerando aceleração e mudanças nos pensamentos. O amarelo traz muitas ideias, afasta as ideias fixas e aumenta a capacidade de raciocínio. É a cor da inteligência, do estudo e da criatividade. Quando a cor amarela aparece numa mandala, deve ser observada a sua colocação, pois ela pode gerar instabilidade ou excessiva produção mental; A cor azul: A influência do azul é calmante e equilibradora, sua emanação trabalha a polaridade feminina das energias, o que estimula atrações entre energias complementares. O azul traz paz, harmonia e serenidade. É a cor dos acordos, da habilidade diplomática e da atuação em conjunto. Quando a cor azul aparece numa mandala, sempre precisa estar em harmonia com o conceito numérico, pois pode ter sua atuação enfraquecida por formas com as quais elas não combinam; A cor laranja: A influência do laranja é restauradora e regeneradora. A cor soma a ação do vermelho com a do amarelo, o que produz uma vibração ativa e certamente muito atuante nos planos material e mental. A cor laranja traz recuperação depois de um processo destrutivo e uma capacidade de refazer o que não está certo. É a cor da reconstrução, da correção e da melhora. Quando aparece numa mandala, sua energia deve ser usada para mudar situações, pensamentos e ações desgastadas; A cor verde: influência do verde é calmante, corretiva e curativa. O verde é composto de azul e amarelo, o que produz uma vibração composta por energias bem diferentes. Por um lado, atua sobre a mente e, por outro, atua sobre o equilíbrio. Melhora qualquer estado físico negativo e cura o corpo. Da mesma maneira, cura a alma quando ela está abatida. Quando uma mandala tem a cor verde, suas vibrações são sempre curativas e, seja em que nível for, ela é benéfica para todos; A cor lilás: A influência do lilás é profundamente espiritual, mística e religiosa. O lilás é formado pelas cores vermelha e azul, que são energeticamente opostas. É a união da matéria física com o amor mais elevado. O lilás atua sobre quem está espiritualmente desequilibrado, descrente e sem conexão com as forças divinas. É uma cor capaz de desinfetar e esterilizar no plano material e no plano mais sutil, evitando que energias indesejadas se instalem. Quando uma mandala tem a cor lilás, ela limpa e isola os ambientes em que está.[[241]](#footnote-241)

Com base nisso, a partir do modelo de uma mandala indiana, por exemplo, os/as alunos/as podem ser instruídos a desenhar os elementos de uma mandala pautados numa base numérica, ou seja, nas subdivisões internas da mandala. Como mostra a figura a seguir:

Figura 3. Modelo para pintar as primeiras mandalas na sala de aula[[242]](#footnote-242)

Segundo as orientações da BNCC, a aprendizagem de Arte “precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores [...]. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos”[[243]](#footnote-243).

Na sequência, após demonstrar as etapas de construção das mandalas para os/as alunos/as, recomenda-se orientá-los/as a construírem pequenos textos sobre os elementos da cultura e das religiões indianas que eles conseguiram encontrar em suas pesquisas realizadas antes da fase de construção. Na BNCC, o Ensino Religioso procura “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão”[[244]](#footnote-244). Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade, de acordo com a BNCC, “constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”[[245]](#footnote-245), que podem ser identificadas em estudos sobre as mandalas, por exemplo.

Compreende-se, pois, que com a proposta de criação de mandalas, os professores e professoras de Ensino Religioso, numa relação interdisciplinar com a Arte, propiciarão exercícios de apreensão estética capazes de revelar aspectos culturais e religiosos de diferentes culturas. Além disso, tal prática pedagógica pode estimular a curiosidade e permitir aos/às alunos/as a apropriação da realidade por intermédio de outras perspectivas culturais e religiosas. Nada impede, ainda, que seja planejada e realizada uma exposição, como numa feira cultural, para inserir a comunidade local nesse tipo de atividade escolar. Mas, esse é um assunto merece ser aprofundando em pesquisas futuras.

# 3.3.4 Proposta de plano de ensino-aprendizagem: as obras murais de Emeric Marcier

No intuito de interconectar todos os elementos articulados nesta pesquisa, apresenta-se um plano de ensino-aprendizagem que poderá ser desenvolvido com os/as alunos/as e ser adaptado nas diferentes etapas do Ensino Fundamental. O objetivo corolário consiste em, basicamente, materializar nesse plano algumas possibilidades interdisciplinares entre os componentes curriculares Arte e Ensino Religioso, sem perder de vista os pressupostos estabelecidos pela BNCC para ambos.

Compreende-se, ainda, que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades artísticas que envolvem o fenômeno religioso. Isso favorece que professores/as e alunos/as desenvolvam uma história a partir da troca de conhecimentos e sintam o desejo de explorar as relações entre religião e Arte, a partir do Ensino Religioso. Com base nessas considerações, a seguir, apresenta-se o plano de ensino-aprendizagem a partir das obras do artista Emeric Marcier.

|  |  |
| --- | --- |
| PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | |
| TEMA DA AULA: RELIGIÃO E ARTE NAS OBRAS MURAIS DE EMERIC MARCIER | |
| Objetivo geral | Estimular o interesse dos/as alunos pelo Ensino Religioso, a partir das obras de arte produzidas pelo artista Emeric Marcier |
| Conteúdo das aulas | Apresentar a biografia do artista Emeric Marcier;  Conhecer as obras murais desse artista, destacando os elementos que refletem a relação entre religião e arte nelas;  Identificar formas e cores nas obras murais desse artista;  Observar as relações entre Religião e Arte presentes nessas obras;  Desenvolver a expressão artística, a partir da própria religião e/ou filosofia de vida do/a aluno/a, através do desenho, pintura e/ou dobradura. |
| Metodologia de ensino | Trazer para a sala de aula algumas imagens das obras de Emeric Marcier;  Promover uma roda de conversa sobre a vida e obra desse artista entre os/as alunos/as;  Propor a criação de desenhos, pinturas e/ou dobraduras, envolvendo a religião deles/as.  Exposição, ao final da aula, das atividades criadas acompanhada de explicações para a turma. |
| Avaliação | No transcorrer da realização da atividade, os/as alunos/as serão avaliados, a partir da observação docente. |

Portanto, a pesquisa indica que as aulas de Ensino Religioso podem ser articuladas numa relação interdisciplinar com a Arte. Tal projeto é capaz de confluir teoria e prática entre esses dois componentes curriculares, sem perder de vista as orientações da BNCC.

# CONCLUSÃO

A relação entre religião e Arte mostrou-se um tema bem amplo, complexo e marcado por certa escassez de produção literária especializada, sobretudo, no cenário brasileiro. Por isso, o objetivo principal consistiu em mostrar que a Arte pode sim ser instrumentalizada como um método mais cativante e criativo de ensino a partir das aulas de Ensino Religioso. Ou seja, a Arte emergiu como uma ponte de acesso para a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares ofertados na educação nacional, em especial para o Ensino Religioso.

Em seu caráter bibliográfico, documental e exploratório, a pesquisa demonstrou que o modelo de educação vigente no Brasil, de modo geral, caracteriza-se pelo estudo isolado dos diferentes componentes curriculares, não apresentando relações concretas com a vida dos/as alunos/as. A pesquisa, nesse sentido, possui uma proposta de superação do modelo de educação nacional marcado pela fragmentação, linearidade e desconectividade do conhecimento, gerando, assim, melhores possibilidades para que os/as alunos/as desenvolvam o interesse pelo conhecimento científico, mormente em relação ao componente curricular Ensino Religioso na interface com a Arte.

A reflexão e as propostas pedagógicas interdisciplinares delineadas na pesquisa direcionam-se à prática docente no Ensino Religioso, constituindo, assim, seu aspecto profissional. O conceito de interdisciplinaridade – referencial teórico elencado, segundo o pensamento de Ivani Fazenda – emergiu como uma ação que impulsiona a contextualização dos conteúdos aplicados em sala de aula. A interdisciplinaridade entre Arte e Ensino Religioso constitui, pois, um caminho possível para auxiliar a prática docente na superação das tendências fragmentárias, lineares e desarticuladas que marcam o processo ensino-aprendizagem no Brasil, desembocando em um processo educativo mais inovador e motivador. Cabe lembrar que uma perspectiva mais ampla e dinâmica constitui um dos objetivos de aplicação do Ensino Religioso escolar no Brasil.

A pesquisa, como um todo, tentou responder a seguinte pergunta-problema: como relacionar a interdisciplinaridade, com a percepção de que a Arte é relevante na inter-relação entre os saberes, na prática docente no Ensino Religioso? Foi exatamente essa pergunta que direcionou a pesquisa, de modo a compreender como a interdisciplinaridade poderia ser aproximada à metodologia do Ensino Religioso, e isso foi respondido por intermédio dos exemplos aplicados especialmente no terceiro capítulo, momento em que esse componente curricular foi refletido na inter-relação com a Arte com mais profundidade. Mas, esse assunto será retomado ao final desta conclusão.

A relevância da pesquisa, o que justificou sua realização, foi a atuação como professora de Arte e diretora da Unidade Municipal Escola Fundamental Tempo Integral (UMEFTI) Professor Rubens José Vervloet Gomes (Vila Olímpica) - escola pública no Município de Vila Velha-ES. No desenvolvimento da pesquisa encontrei elementos a serem repensados no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso a partir das propostas pedagógicas e interdisciplinares em tela. Nesse sentido, considero que a pesquisa reforça o caráter interdisciplinar entre Arte e Ensino Religioso como um fator inovador e motivador para o ensino nas escolas brasileiras.

A atuação profissional como professora de Arte e diretora da escola pública em Vila Velha-ES – mostrou-se um elemento significativo para a realização e a implementação das propostas delineadas na pesquisa. Na verdade, em minha atuação profissional e autora da pesquisa sempre valorizei a interdisciplinaridade, mas nunca com o Componente Curricular Ensino Religioso. Isso pode ser confirmado, por exemplo, na aplicação da abordagem triangular, segundo Ana Mãe Barbosa, que era aplicada por mim, enquanto professora, nas aulas de Arte que ministrava na escola. Porém, diante dos desafios que emergiram do contexto escolar e de minha atuação profissional, enquanto pesquisadora considerei relevante pesquisar e aplicar a interdisciplinaridade entre o Ensino Religioso e a Arte, considerando as contribuições do campo das Ciências das Religiões.

De volta à reflexão acerca da pergunta-problema, entende-se que, através de suas subdivisões em três capítulos, a pesquisa pode oferecer algumas respostas incipientes para o problema levantado. O primeiro capítulo foi essencial para destacar a relevância da prática docente no Ensino Religioso. Esse não fora elencado como o tema central da pesquisa, mas as reflexões subjacentes levantadas foram importantes para esclarecer que sua aplicação privilegia uma categoria de profissionais da educação, a saber: professores e professoras de Ensino Religioso. Por isso, a importância de abordar os desafios relativos à docência no Ensino Religioso no Brasil, bem como sobrelevar as Ciências das Religiões como referencial para esse componente curricular. As Ciências das Religiões também oferecem instrumental considerável para a superação do modelo fragmentário, linear e desconexo da educação nacional em relação à vida dos/as alunos/as. Mais que isso, essa área do conhecimento apresenta lacunas que asseguram propostas interdisciplinares na abordagem do fenômeno religioso.

No intuito de delinear um referencial teórico para tratar o problema relatado no capítulo precedente, o segundo capítulo dedicou-se a apresentar o conceito de interdisciplinaridade no âmbito das Ciências das Religiões, sem perder de vista sua aplicabilidade no componente curricular Ensino Religioso. Os resultados apontaram a impertinência de lecionar o Ensino Religioso de maneira isolada, exigindo, assim, propostas e ações interdisciplinares, tendo em mente a vida dos/as alunos/as. Esse capítulo reforçou as inclinações das Ciências das Religiões para perspectivas interdisciplinares, ressaltando que na epistemologia do Ensino Religioso existem lacunas para estabelecer esse tipo de relação com outros componentes curriculares, por exemplo, Artes. A estrutura do capítulo, como um todo, foi imprescindível para apresentar o Ensino Religioso como um instrumento potente para superar os modelos ensino marcados pela fragmentação, linearidade e desarticulação dos saberes na educação nacional.

De modo estratégico, os dois primeiros capítulos se detiveram nos limites dessa discussão, deixando as abordagens sobre religião e Arte para o terceiro e último capítulo. Como já dito, a relação entre religião e Arte é complexa e marcada pela escassez em relação às produções acadêmicas. Por isso, compreendeu-se que esse debate merecia uma abordagem um pouco mais ampla, pois, trata-se de um ponto crucial para delinear o aspecto profissional da pesquisa.

No terceiro capítulo, portanto, a proposta profissional da pesquisa foi apresentada à luz das reflexões sobre algumas relações entre religião e Arte. O objetivo corolário consistiu em colocar em primeiro plano os aspectos religiosos em torno de símbolos e imagens, potentes na imaginação e no imaginário religioso. O exemplo da mandala indiana e as obras murais de Emeric Marcier foram essenciais para inserir as propostas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade, assim como orienta a BNCC, como aspecto relevante para o Ensino Religioso. O capítulo encerrou com a apresentação de duas propostas pedagógicas na interface entre Arte e Ensino Religioso.

Portanto, à luz dos três capítulos, considera-se uma resposta para o problema levantado na pesquisa. O modelo contemporâneo de educação brasileiro marcado pela fragmentação, linearidade e desarticulação do saber pode ser superado a partir do estabelecimento de relações interdisciplinares entres os componentes curriculares. Para os resultados obtidos na pesquisa, essa superação envolve relações interdisciplinares entre Arte e Ensino Religioso. Essas relações podem pavimentar novos caminhos e horizontes, de modo que os modelos tradicionais de construção e reconstrução dos conteúdos de Ensino Religioso sejam elementos transformadores de experiências em conhecimentos, a partir de relações interdisciplinares com a Arte e a partir da prática docente. Compreende-se, pois, que a inspiração da Arte cria pontes para confluir os saberes que envolvem o fenômeno religioso e ajuda os profissionais docentes a encontrarem melhores alternativas para ressignificar sua prática no Ensino Religioso.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANDRIOLI, Liria A. *Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS*: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

ARAGÃO, Gilbraz. Sobre epistemologias e diálogos: fenomenologia, diálogo inter-religioso e hermenêutica. *In*: CRUZ, Eduardo; DE MORI, Geraldo (orgs.). *Teologia e Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 113-127.

ARAGÃO, Gilbraz. Encruzilhada dos Estudos de Religião no Brasil. *Revista de Teologia e Ciências da Religião* *da UNICAP*, Recife, v. 5, p. 319-337, 2015.

BARBOSA, Ana M. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 59-64, 1995.

BICALHO, Lucinéia; OLIVEIRA, Marlene. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em ciência da informação. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 16, n. 13, p. 47-74, 2011.

BOONE, Renata de Oliveira Marcelino; ULRICH, Claudete Beise. O Ensino Religioso e os esforços contra a intolerância religiosa. Revista Foco, Curitiba (PR), v.16, n.7, e2723, p.01-21, 2023. [*online*].

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR*¸ Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Constituicao/  
Constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.  
planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/L9394.htm.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *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]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/  
Leis/L9475.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&  
alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*. [Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\_RES\_CNECEB  
N72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22/2010*. [Diretrizes operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\_RES\_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento área 44*: Ciências da Religião e Teologia. Brasília: MEC, 2019.

CAPES [*Site* institucional]. [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ciencia-religiao-teologia-pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

CARLOS, Jairo G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio*: desafios e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARON, Lurdes. *Formação de professores:* um desafio presente na história da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, Lílian B.; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio A. (orgs.). *Formação docente e Ensino Religioso no Brasil*: tempos, espaços, lugares. Blumenal: Edifurb, 2008. p. 56-68.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lorival J. Ensino Religioso: uma história em construção. *In*: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 19-33.

CHARLOT, Bernard. *Da relação sobre o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERA, Malena S.; BAITELLO JUNIOR, Norval. Na selva das imagens: algumas contribuições para uma teoria da imagem na esfera das ciências da comunicação. *Revista Significação*, São Paulo, v. 33, n. 25, p. 113-126, 2006.

DAMÁRIO, Antônio. *O mistério da consciência*: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ECO, Umberto. *História da beleza*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. Lisboa: Arcádia, 1979.

ELO7 [*Site* institucional]. [s.d.]. Disponível em: https://www.elo7.com.br/mandala-indiana-azul/dp/AD5BF9. Acesso em: 20 jun. 2023.

FAÇANHA, Marta S. T. B. *A inserção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental II de escolas públicas do Estado do Amapá a partir das Ciências das Religiões*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

FARIA, José H. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. (eds.). *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri: Manole, 2015. p. 91-136.

FARIA, Paulo A. C. Ciências da Religião e teologia: evolução de uma relação. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 51, p. 1324-1350, 2018.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. *O que é interdisciplinaridade*? São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Amauri C. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Amauri C.; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil: o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. *Revista Numen*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012.

FIORAVANTI, Celina. Mandalas: como usar a energia dos desenhos sagrados. São Paulo: Pensamento, 2007.

FORDHAM, Frieda. *Introdução à psicologia de Jung*. São Paulo: Edusp, 1966.

FÓRUM NACIONALPERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GARCIA, Márcia. A arte da mandala indiana o contexto escolar. *In*: PARANÁ (Estado). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Secretaria de Educação, 2012. [n.p.].

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Unesp, 1994.

GOMES, Antônio M. A.; COLONHEZI, Laura. A religião como linguagem simbólica: aproximações entre Durkheim e Jung. *Revista Ciência da Religião – História e Sociedade*, São Paulo, a. 3, n. 3, p. 217-239, 2005.

GUZMÁN, Fernando; CORTI, Paola; MELO, Diego. Las sagradas imágenes en los sínodos y concílios americanos anteriores a lá vigésimo quinta sesión del Concilio de Trento. *Revista Hispania Sacra*, Madrid, v. 74, n. 150, p. 441-450, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HIGUET, Ettiene. A teologia em programas de Ciências da Religião. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 9, p. 37-51, 2006.

HIGUET, Etienne A. Interpretação das imagens na Reologia e nas Ciências da Religião. *In*: NOGUEIRA, Paulo A. S. (ed.). *Linguagens da religião*: desafios, métodos e conceitos centrais. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 69-82.

HOLANDA, Ângela M. R. Ensino Religioso nas legislações. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 68-80.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. *In*: JUNG, Carl G. (org.). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 230-270.

JAPIASSU, Hilton F. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

JUNG, Carl G. Mandala symbolism. Princenton: Princenton University Press, 1973.

JUNG, Carl G. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1978.

JUNG, Carl G. *Psicologia da religião ocidental e oriental*. Petrópolis: Vozes, 1980.

JUNG, Carl G. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1984.

JUNG, Carl G. *Psicologia e alquimia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, Carl G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo.* Petrópolis: Vozes, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. *In*: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 603-614.

JUNQUEIRA, Sério R. A. *Ensino Religioso e interdisciplinaridade*. Curitiba: IESDE, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sônia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. *In*: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 69-79.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaio sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARCIER, Emeric. *Deportado para a vida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.

MENDONÇA, Antônio G. *O celeste porvir*: a isenção do protestantismo no Brasil. São Paulo: Edusp, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada]. Brasília: MEC; CNE, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\_cne\_cp\_02\_03072015.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%202%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JULHO%20DE,de%20segunda%20licenciatura%29%20e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada.. Acesso em: 20 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências]. Brasília: MEC; CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp00518/file#:~:text=Art.%201%  
C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui%20Diretrizes%20Curriculares,da%20doc%C3%AAncia%20do%20Ensino%20Religioso%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-66.

MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. *In*: ALMEIDA, Maria C.; MOTTA, Elias O. (orgs.). *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 2002. p. 107-123.

MÜLLER, Max. *Introduction to the science of religion*: four lectures delivered at the Royal Institution with essays on false analogies, and the philosophy of mythology. London: Longmans, 1873.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edeson dos Anjos. Ensino Religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Caminhos*, Goiânia, Especial, V. 18, p. 28-44, 2020. [*online*].

PASSOS, João D. *Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Revista Ciberteologia,* São Paulo, a. VII, n. 34, p. 108-124, 2011.

PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. Introdução geral. *In*: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 17-29.

PIEPER, Frederico. Ciência (s) da (s) Religião (ões). *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-138.

PONDÉ, Luiz. Em busca de uma cultura epistemológica. *In*: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 57-73.

ROCHA, Rose M. Morin e Flusser: a teoria da imagem como aventura antropológica e matemática imaginária. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 25, p. 74-84, 2013.

RODRIGUES, Edile F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso.* Curitiba: InterSaberes, 2012.

RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MARTINS FILHO, Lourival J. *Perspectiva pedagógicas do Ensino Religioso:* formação inicial para um profissional do Ensino Religioso. Florianópolis: Insular, 2015.

RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e área de conhecimento. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 117-130.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020a.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. *In*: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020b. p. 97-112.

SÁ, Arnaldo V. F. *Fundamentos do Ensino Religioso*. Sobral: Egus, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, I. Ensino Religioso: entre o interdiscurso e o ethos. *Revista Contemplação*, Marília, n. 16, p. 27-59, 2017.

SARTORELLI, César A. Artes religiosas. *In*: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 557-569.

SIMIAN-YOFRE, Horácio. *Metodologia do Antigo Testamento*. São Paulo: Loyola, 2011.

TIELE, Cornelis P. Concepção, objetivo e método da Ciência da Religião. *Revista Rever*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, 2018.

TORRES, João C. O. *O positivismo no Brasil*: Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

ULRICH, Claudete Beise; REIMER, Ivoni Richter; BARRETO JR, Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal. Ensino Religioso: um componente curricular em construção. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 3-9, 2020. [*online*].

ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mário. O estranho caso do ensino religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1 p. 14-27, jan./jun. 2018. [*online*].

VIESSER, Lizete C. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WULF, Christoph. *Homo pictor*: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

1. SARTORELLI, César A. Artes religiosas. *In*: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 557. [↑](#footnote-ref-1)
2. A expressão denota um conjunto de elementos que compõem o currículo dos cursos que serão ofertados aos/às alunos/as, em conformidade com os documentos oficiais (DCNs, BNCC, planos de educação ou currículos estaduais e/ou municipais). Para mais detalhes, consulte: RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020a. p. 81. [↑](#footnote-ref-2)
3. MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11. [↑](#footnote-ref-3)
4. JUNQUEIRA, Sério R. A. *Ensino Religioso e interdisciplinaridade*. Curitiba: IESDE, 2015. p. 18. [↑](#footnote-ref-4)
5. FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994. p. 27. [↑](#footnote-ref-5)
6. Utilizo na escrita a primeira pessoa, sempre quando me referir à minha experiência profissional e a relação com a pesquisa realizada. [↑](#footnote-ref-6)
7. Discutir, descontruir e reorganizar são os pilares da abordagem triangular, segundo Ana Mãe Barbosa. Em geral, a partir de experiências hodiernas no imbricamento com tal proposta, depreende-se que o binômio arte-educação é cada vez mais necessário no processo de formação de cidadãos e cidadãs. Para mais informações sobre o tema, confira: BARBOSA, Ana M. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 59-64, 1995. p. 63. [↑](#footnote-ref-7)
8. Optou-se por não apresentar uma história detalhada sobre o Ensino Religioso na história da educação no Brasil. Para ler um “Breve resgate da história do Ensino Religioso”, leia o texto a seguir: FAÇANHA, Marta S. T. B. *A inserção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental II de escolas públicas do Estado do Amapá a partir das Ciências das Religiões*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 18-31. Recomenda-se ainda a leitura completa da obra: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. [↑](#footnote-ref-8)
9. BRASIL. Casa Civil. *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]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-9)
10. Saiba mais em: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. p. 436. Consulte também: BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-10)
11. BRASIL, 1996, [n.p.]. [↑](#footnote-ref-11)
12. CARON, Lurdes. Formação de professores:um desafio presente na história da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, Lílian B.; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio A. (orgs.). *Formação docente e Ensino Religioso no Brasil*: tempos, espaços, lugares. Blumenal: Edifurb, 2008. p. 65. [↑](#footnote-ref-12)
13. Para mais informações, consulte: BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22/2010*. [Diretrizes operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. [*online*]. [n.p.].; BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC, 2010. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-13)
14. BRASIL, 1996, [n.p.]. Veja também: BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-14)
15. CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lorival J. Ensino Religioso: uma história em construção. *In*: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 28. [↑](#footnote-ref-15)
16. BRASIL, 2010, [n.p.].; Consulte também: BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*. [Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-16)
17. CARON, 2008, p. 68. [↑](#footnote-ref-17)
18. JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 111. [↑](#footnote-ref-18)
19. FÓRUM NACIONALPERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 32. [↑](#footnote-ref-19)
20. FONAPER, 2009, p. 32. [↑](#footnote-ref-20)
21. HOLANDA, Ângela M. R. Ensino Religioso nas legislações. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 77. [↑](#footnote-ref-21)
22. NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edeson dos Anjos. Ensino Religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento humano em consolidação*. Caminhos*, Goiânia, Especial, V. 18, p. 28-44, 2020. p.34. [Online] [↑](#footnote-ref-22)
23. BRASIL, 2018, p. 436. [↑](#footnote-ref-23)
24. JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sônia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. *In*: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74. [↑](#footnote-ref-24)
25. As dez competências gerais da BNCC para o Ensino Religioso podem ser consultadas em: BRASIL, 2018, p. 9-10. [↑](#footnote-ref-25)
26. BRASIL, 2018, p. 436. [↑](#footnote-ref-26)
27. BRASIL, 2018, p. 437. [↑](#footnote-ref-27)
28. JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 81. [↑](#footnote-ref-28)
29. BRASIL, 2018, p. 438. [↑](#footnote-ref-29)
30. RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. *In*: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020b. p. 105. [↑](#footnote-ref-30)
31. BRASIL, 2018, p. 439. [↑](#footnote-ref-31)
32. BRASIL, 2018, p. 439. [↑](#footnote-ref-32)
33. RODRIGUES, 2020b, p. 106. [↑](#footnote-ref-33)
34. RODRIGUES, Edile F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso.* Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 14-15. [↑](#footnote-ref-34)
35. ULRICH, Claudete Beise; REIMER, Ivoni Richter; BARRETO JR, Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal. Ensino Religioso: um componente curricular em construção. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 3-9, 2020. [Online]. [↑](#footnote-ref-35)
36. SÁ, Arnaldo V. F. *Fundamentos do Ensino Religioso*. Sobral: Egus, 2015. p. 49. [↑](#footnote-ref-36)
37. OLIVEIRA, Clerton Q. *O Ensino Religioso na escola:* uma análise da formação dos/das professores/as da rede de ensino do Município de Iguatu – Ceará. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 36-43. [↑](#footnote-ref-37)
38. ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mário. O estranho caso do ensino religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1 p. 14-27, jan./jun. 2018. p. 25. [online] [↑](#footnote-ref-38)
39. RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e área de conhecimento. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 126. [↑](#footnote-ref-39)
40. RODRIGUES, 2020b, p. 106. [↑](#footnote-ref-40)
41. RODRIGUES, 2017, p. 127. [↑](#footnote-ref-41)
42. BRASIL, 2018, p. 436-452. [↑](#footnote-ref-42)
43. CAPES [*Site* institucional]. [s.d.]. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-43)
44. CAPES, [s.d.], [n.p.]. [↑](#footnote-ref-44)
45. BRASIL, 2010, [n.p.]. [↑](#footnote-ref-45)
46. RODRIGUES, 2020a, p. 82. [↑](#footnote-ref-46)
47. RODRIGUES, 2020a, p. 84. [↑](#footnote-ref-47)
48. BRASIL, 2018, p. 436. [↑](#footnote-ref-48)
49. RODRIGUES, 2020a, p. 85. [↑](#footnote-ref-49)
50. RODRIGUES, 2020a, p. 85. [↑](#footnote-ref-50)
51. SOARES, Afonso M. L. Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 46. [↑](#footnote-ref-51)
52. HIGUET, Ettiene. A teologia em programas de Ciências da Religião. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 9, p. 37-51, 2006. p. 38. [↑](#footnote-ref-52)
53. HIGUET, 2006, p. 38. [↑](#footnote-ref-53)
54. RODRIGUES, 2020a, p. 89. [↑](#footnote-ref-54)
55. BRASIL, 2018, p. 436-452. [↑](#footnote-ref-55)
56. BRASIL, 2018, p. 13. [↑](#footnote-ref-56)
57. BRASIL, 2018, p. 435-460. [↑](#footnote-ref-57)
58. BRASIL, 2018, p. 13. [↑](#footnote-ref-58)
59. BRASIL, 2018, p. 13. [↑](#footnote-ref-59)
60. BRASIL, 2018, p. 437. [↑](#footnote-ref-60)
61. BOONE, Renata de Oliveira Marcelino; ULRICH, Claudete Beise. O Ensino Religioso e os esforços contra a intolerância religiosa. *Revista Foco*, Curitiba (PR), v.16, n.7, e2723, p.01-21, 2023. p. [*online*]. p. 14. [↑](#footnote-ref-61)
62. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências]. Brasília: MEC; CNE. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-62)
63. RODRIGUES, 2020a, p. 93. [↑](#footnote-ref-63)
64. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [n.p.]. [↑](#footnote-ref-64)
65. BRASIL, 2018, p. 436. [↑](#footnote-ref-65)
66. RODRIGUES, 2020a, p. 96. [↑](#footnote-ref-66)
67. RODRIGUES, 2020a, p. 96. [↑](#footnote-ref-67)
68. RODRIGUES, 2020a, p. 96. [↑](#footnote-ref-68)
69. RODRIGUES, 2020a, p. 97. [↑](#footnote-ref-69)
70. RODRIGUES, 2020a, p. 97. [↑](#footnote-ref-70)
71. RODRIGUES, 2020a, p. 97. [↑](#footnote-ref-71)
72. PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. Introdução geral. *In*: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 17-29. [↑](#footnote-ref-72)
73. ARAGÃO, Gilbraz. Sobre epistemologias e diálogos: fenomenologia, diálogo inter-religioso e hermenêutica. *In*: CRUZ, Eduardo; DE MORI, Geraldo (orgs.). *Teologia e Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 120. [↑](#footnote-ref-73)
74. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento área 44*: Ciências da Religião e Teologia. Brasília: MEC, 2019. p. 9. [↑](#footnote-ref-74)
75. PONDÉ, Luiz. Em busca de uma cultura epistemológica. *In*: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 61. [↑](#footnote-ref-75)
76. PIEPER, Frederico. Ciência (s) da (s) Religião (ões). *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131. [↑](#footnote-ref-76)
77. PASSOS; USARSKI, 2013, p. 11. [↑](#footnote-ref-77)
78. JUNQUEIRA, Sérgio. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. *In*: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 609. [↑](#footnote-ref-78)
79. BRASIL, 2018, p. 432. [↑](#footnote-ref-79)
80. PASSOS, João D. *Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 54. [↑](#footnote-ref-80)
81. PASSOS, 2007, p. 57. [↑](#footnote-ref-81)
82. PASSOS, 2007, p. 54. [↑](#footnote-ref-82)
83. ARAGÃO, Gilbraz. Encruzilhada dos Estudos de Religião no Brasil. *Revista de Teologia e Ciências da Religião* *da UNICAP*, Recife, v. 5, p. 319-337, 2015. p. 327. [↑](#footnote-ref-83)
84. SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61 [↑](#footnote-ref-84)
85. FAZENDA, 1994, p. 27. [↑](#footnote-ref-85)
86. BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR*¸ Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. p. 94. [↑](#footnote-ref-86)
87. FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 41. [↑](#footnote-ref-87)
88. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada]. Brasília: MEC; CNE, 2015. [*online*]. p. 9. [↑](#footnote-ref-88)
89. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 54-55. [↑](#footnote-ref-89)
90. DELORS, 2012, p. 57-61. [↑](#footnote-ref-90)
91. DELORS, 2012, p. 61-63. [↑](#footnote-ref-91)
92. DELORS, 2012, p. 64-68. [↑](#footnote-ref-92)
93. DELORS, 2012, p. 69-72. [↑](#footnote-ref-93)
94. FAZENDA, Ivani C. A. *O que é interdisciplinaridade*? São Paulo: Cortez, 2008. p. 61. [↑](#footnote-ref-94)
95. MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. *In*: ALMEIDA, Maria C.; MOTTA, Elias O. (orgs.). *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 2002. p. 115. [↑](#footnote-ref-95)
96. FAZENDA, 2011, p. 68. [↑](#footnote-ref-96)
97. FAZENDA, 2011, p. 68. [↑](#footnote-ref-97)
98. FAZENDA, 1994, p. 28. [↑](#footnote-ref-98)
99. FAZENDA, 2008, p. 22. [↑](#footnote-ref-99)
100. BRASIL, 2018, p. 439. [↑](#footnote-ref-100)
101. FAZENDA, 2008, p. 35. [↑](#footnote-ref-101)
102. CARLOS, Jairo G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio*: desafios e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. p. 7. [↑](#footnote-ref-102)
103. FAZENDA, 2008, p. 41. [↑](#footnote-ref-103)
104. FAZENDA, 2008, p. 39-44. [↑](#footnote-ref-104)
105. BRASIL, 2017, p. 436. [↑](#footnote-ref-105)
106. FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez, 1999. p. 34. [↑](#footnote-ref-106)
107. FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: pensar, esquivar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014. p. 18. [↑](#footnote-ref-107)
108. FAZENDA, 2014, p. 38. [↑](#footnote-ref-108)
109. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 22. [↑](#footnote-ref-109)
110. Para Max Müller, tratava-se de uma das ciências físicas cujo método deveria ser o mesmo que vinha sendo seguido na botânica, na anatomia, na geologia e outros campos do estudo da natureza. Saiba mais em: MÜLLER, Max. *Introduction to the science of religion*: four lectures delivered at the Royal Institution with essays on false analogies, and the philosophy of mythology. London: Longmans, 1873. p. 1-15. [↑](#footnote-ref-110)
111. “*All highter knowledge is acquired by comparison, and rests on comparison. If it is said that the character of scientific research in our age is pre-eminetly comparative, this really means that our researches are now based on the widest evidence that can be obtained, on the broadest inductions that can be grasped by the human mind*”(tradução livre)*.* MÜLLER, 1873, p. 11-12. [↑](#footnote-ref-111)
112. “*He who knows one, knows none*” (tradução livre). MÜLLER, 1873, p. 16. [↑](#footnote-ref-112)
113. MÜLLER, 1873, p. 16-18. [↑](#footnote-ref-113)
114. “A power independent of sense and reason, a power in a certain sense contradicted by sense and reason, but yet a very real power, which has held its own from the beginning of the world, neither sense nor reason being able to overcome it, while it alone is able to overcome both reason and sense” (tradução livre). MÜLLER, 1873, p. 18. [↑](#footnote-ref-114)
115. MÜLLER, 1873, p. 18-34. [↑](#footnote-ref-115)
116. MÜLLER, 1873, p. 34. [↑](#footnote-ref-116)
117. MÜLLER, 1873, p. 34. [↑](#footnote-ref-117)
118. “In the ancient language of the Veda, bone, blood, breath, are all meant to convey more than what we should call their material meaning; but in course of time, the Sanskrit âtman, meaning originally breath, dwindled away into a mere pronoun, and came to mean self. The sameappliestotheHebrew‘etzem. Originally meaning bone, it came to be used at last as a mere pronominal adjective, in the sense of self or same” (tradução livre). MÜLLER, 1873, p. 46. [↑](#footnote-ref-118)
119. MÜLLER, 1873, p. 47. [↑](#footnote-ref-119)
120. FERREIRA, Amauri C.; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil: o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. *Revista Numen*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012. p. 266. [↑](#footnote-ref-120)
121. BICALHO, Lucinéia; OLIVEIRA, Marlene. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em ciência da informação. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 16, n. 13, p. 47-74, 2011. p. 53. [↑](#footnote-ref-121)
122. FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263. [↑](#footnote-ref-122)
123. FARIA, José H. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. (eds.). *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri: Manole, 2015. p. 133. [↑](#footnote-ref-123)
124. FARIA, Paulo A. C. Ciências da Religião e teologia: evolução de uma relação. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 51, p. 1324-1350, 2018. p. 1337. [↑](#footnote-ref-124)
125. FARIA, 2018, p. 1338. [↑](#footnote-ref-125)
126. TIELE, Cornelis P. Concepção, objetivo e método da Ciência da Religião. *Revista Rever*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, 2018. p. 219. [↑](#footnote-ref-126)
127. TIELE, 2018, p. 219. [↑](#footnote-ref-127)
128. TIELE, 2018, p. 219. [↑](#footnote-ref-128)
129. FERREIRA; SENRA, 2012, p. 259. [↑](#footnote-ref-129)
130. FERREIRA; SENRA, 2012, p. 264. [↑](#footnote-ref-130)
131. FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263. [↑](#footnote-ref-131)
132. FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263-264. [↑](#footnote-ref-132)
133. FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263-264. [↑](#footnote-ref-133)
134. JAPIASSU, Hilton F. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 16. [↑](#footnote-ref-134)
135. JAPIASSU, 1977, p. 16. [↑](#footnote-ref-135)
136. JAPIASSU, 1977, p. 16. [↑](#footnote-ref-136)
137. JAPIASSU, 1977, p. 16. [↑](#footnote-ref-137)
138. JAPIASSU, 1977, p. 39. [↑](#footnote-ref-138)
139. PASSOS, João D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Revista Ciberteologia,* São Paulo, a. VII, n. 34, p. 108-124, 2011. p. 108. [↑](#footnote-ref-139)
140. PASSOS, 2011, p. 109-110. [↑](#footnote-ref-140)
141. PASSOS, 2011, p. 114. [↑](#footnote-ref-141)
142. CHARLOT, Bernard. *Da relação sobre o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 41. [↑](#footnote-ref-142)
143. CHARLOT, 2000, p. 53. [↑](#footnote-ref-143)
144. PASSOS, 2007, p. 28. [↑](#footnote-ref-144)
145. SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995. p. 56. [↑](#footnote-ref-145)
146. CHARLOT, 2000, p. 41. [↑](#footnote-ref-146)
147. PASSOS, 2007, p. 29-34. [↑](#footnote-ref-147)
148. VIESSER, Lizete C. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 28. [↑](#footnote-ref-148)
149. FONAPER, 2009, p. 32. [↑](#footnote-ref-149)
150. SANTOS, I. Ensino Religioso: entre o interdiscurso e o ethos. *Revista Contemplação*, Marília, n. 16, p. 27-59, 2017. p. 41. [↑](#footnote-ref-150)
151. FERREIRA, Amauri C. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 50. [↑](#footnote-ref-151)
152. FERREIRA, 2001, p. 50-51. [↑](#footnote-ref-152)
153. LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaio sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15. [↑](#footnote-ref-153)
154. LÉVINAS, 2005, p. 15. [↑](#footnote-ref-154)
155. LÉVINAS, 2005, p. 15. [↑](#footnote-ref-155)
156. LÉVINAS, 2005, p. 15. [↑](#footnote-ref-156)
157. FAZENDA, 2008, p. 39-44. [↑](#footnote-ref-157)
158. FAZENDA, 2008, p. 39-44. [↑](#footnote-ref-158)
159. FERREIRA, 2001, p. 58. [↑](#footnote-ref-159)
160. FAZENDA, 1994, p. 27. [↑](#footnote-ref-160)
161. GOMES, Antônio M. A.; COLONHEZI, Laura. A religião como linguagem simbólica: aproximações entre Durkheim e Jung. *Revista Ciência da Religião – História e Sociedade*, São Paulo, a. 3, n. 3, p. 217-239, 2005. p. 225. [↑](#footnote-ref-161)
162. ECO, Umberto. *História da beleza*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 117. [↑](#footnote-ref-162)
163. KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 116. [↑](#footnote-ref-163)
164. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 226. [↑](#footnote-ref-164)
165. GUZMÁN, Fernando; CORTI, Paola; MELO, Diego. Las sagradas imágenes en los sínodos y concílios americanos anteriores a lá vigésimo quinta sesión del Concilio de Trento. *Revista Hispania Sacra*, Madrid, v. 74, n. 150, p. 441-450, 2022. p. 444. [↑](#footnote-ref-165)
166. JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 20-21. [↑](#footnote-ref-166)
167. ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 24. [↑](#footnote-ref-167)
168. DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 38. [↑](#footnote-ref-168)
169. JUNG, Carl G. *Psicologia da religião ocidental e oriental*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 3. [↑](#footnote-ref-169)
170. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 229. [↑](#footnote-ref-170)
171. Trata-se da base da teoria de Carl Jung. Ele a considera uma espécie de memória coletiva disseminada pelos humanos a partir de seu desenvolvimento filogenético. No ser humano, ela surge através de traços mnêmicos, símbolos religiosos, artísticos, entre outros. Saiba mais em: JUNG, Carl G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo.* Petrópolis: Vozes, 2016. p. 42. [↑](#footnote-ref-171)
172. Esse conceito aponta para a atualização dos fragmentos do inconsciente coletivo no âmbito da experiência individual. Ele seria o responsável pela singularidade humana relativa a reprodução da filogênese na ontogênese, no campo do desenvolvimento individual, segundo Carl Jung. Saiba mais em: JUNG, Carl G. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 75. [↑](#footnote-ref-172)
173. FORDHAM, Frieda. *Introdução à psicologia de Jung*. São Paulo: Edusp, 1966. p. 65. [↑](#footnote-ref-173)
174. JUNG, Carl G. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 56-57. [↑](#footnote-ref-174)
175. JUNG, 1984, p. 226. [↑](#footnote-ref-175)
176. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 229. [↑](#footnote-ref-176)
177. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 231. [↑](#footnote-ref-177)
178. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 232. [↑](#footnote-ref-178)
179. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 232. [↑](#footnote-ref-179)
180. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 232. [↑](#footnote-ref-180)
181. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 232. [↑](#footnote-ref-181)
182. JUNG, 2016, p. 24. [↑](#footnote-ref-182)
183. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 234. [↑](#footnote-ref-183)
184. SIMIAN-YOFRE, Horácio. *Metodologia do Antigo Testamento*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 45. [↑](#footnote-ref-184)
185. Saiba mais em: MENDONÇA, Antônio G. *O celeste porvir*: a isenção do protestantismo no Brasil. São Paulo: Edusp, 2008. p. 19-20. [↑](#footnote-ref-185)
186. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 234. [↑](#footnote-ref-186)
187. GOMES; COLONHEZI, 2005, p. 234. [↑](#footnote-ref-187)
188. GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Unesp, 1994. p. 19. [↑](#footnote-ref-188)
189. ALVES, 1991, p. 38. [↑](#footnote-ref-189)
190. De acordo com João Torres, “quando dizemos positivismo, entendemos logo duas coisas, ligadas por uma relação de parte e de todo, de gênero dentro da espécie. É a filosofia e a religião de Augusto Comte e o modo próprio de encarar a existência e os valores peculiares ao século XIX”. Saiba mais em: TORRES, João C. O. *O positivismo no Brasil*: Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. p. 24. [↑](#footnote-ref-190)
191. ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. Lisboa: Arcádia, 1979. p. 13. [↑](#footnote-ref-191)
192. JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 27. [↑](#footnote-ref-192)
193. JOLY, 2013, p. 14-27. [↑](#footnote-ref-193)
194. JOLY, 2013, p. 13. [↑](#footnote-ref-194)
195. DAMÁRIO, Antônio. *O mistério da consciência*: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 25. [↑](#footnote-ref-195)
196. HIGUET, Etienne A. Interpretação das imagens na Reologia e nas Ciências da Religião. *In*: NOGUEIRA, Paulo A. S. (ed.). *Linguagens da religião*: desafios, métodos e conceitos centrais. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 74. [↑](#footnote-ref-196)
197. CONTRERA, Malena S.; BAITELLO JUNIOR, Norval. Na selva das imagens: algumas contribuições para uma teoria da imagem na esfera das ciências da comunicação. *Revista Significação*, São Paulo, v. 33, n. 25, p. 113-126, 2006. p. 117. [↑](#footnote-ref-197)
198. JOLY, 2013, p. 14-27. [↑](#footnote-ref-198)
199. WULF, Christoph. *Homo pictor*: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013. p. 25. [↑](#footnote-ref-199)
200. WULF, 2013, p. 25. [↑](#footnote-ref-200)
201. ROCHA, Rose M. Morin e Flusser: a teoria da imagem como aventura antropológica e matemática imaginária. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 25, p. 74-84, 2013. p. 75-76. [↑](#footnote-ref-201)
202. WULF, 2013, p. 27. [↑](#footnote-ref-202)
203. WULF, 2013, p. 35-36. [↑](#footnote-ref-203)
204. ELIADE, 1979, p. 22. [↑](#footnote-ref-204)
205. ELIADE, 1979, p. 12. [↑](#footnote-ref-205)
206. ELIADE, 1979, p. 12. [↑](#footnote-ref-206)
207. ELIADE, 1979, p. 13-14. [↑](#footnote-ref-207)
208. ELIADE, 1979, p. 15-16. [↑](#footnote-ref-208)
209. ELIADE, 1979, p. 16. [↑](#footnote-ref-209)
210. ELIADE, 1979, p. 19-20. [↑](#footnote-ref-210)
211. ELIADE, 1979, p. 19-20. [↑](#footnote-ref-211)
212. FONAPER, 2009, p. 32. [↑](#footnote-ref-212)
213. BRASIL, 2018, p. 436. [↑](#footnote-ref-213)
214. BRASIL, 2018, p. 438-439. [↑](#footnote-ref-214)
215. ANDRIOLI, Liria A. *Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS*: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. p. 52-53. [↑](#footnote-ref-215)
216. RODRIGUES, 2020a, p. 85. [↑](#footnote-ref-216)
217. HIGUET, 2006, p. 38. [↑](#footnote-ref-217)
218. BRASIL, 2018, p. 435-460. [↑](#footnote-ref-218)
219. PASSOS, 2007, p. 57. [↑](#footnote-ref-219)
220. BRASIL, 2018, p. 193. [↑](#footnote-ref-220)
221. BRASIL, 2018, p. 437. [↑](#footnote-ref-221)
222. JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. *In*: JUNG, Carl G. (org.). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 240. [↑](#footnote-ref-222)
223. JUNG, 1978, p. 75. [↑](#footnote-ref-223)
224. JAFFÉ, 2008, p. 240-270. [↑](#footnote-ref-224)
225. JUNG, 2008, p. 323. [↑](#footnote-ref-225)
226. JAFFÉ, 2008, p. 240-270. [↑](#footnote-ref-226)
227. JUNG, Carl G. *Psicologia e alquimia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 233. [↑](#footnote-ref-227)
228. JAFFÉ, 2008, p. 240-246. [↑](#footnote-ref-228)
229. JAFFÉ, 2008, p. 250. [↑](#footnote-ref-229)
230. JAFFÉ, 2008, p. 250. [↑](#footnote-ref-230)
231. MARCIER, Emeric. *Deportado para a vida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004. p. 241-242. [↑](#footnote-ref-231)
232. MARCIER, 2004, p. 177. [↑](#footnote-ref-232)
233. MARCIER, 2004, p. 251. [↑](#footnote-ref-233)
234. MARCIER, 2004, p. 304. [↑](#footnote-ref-234)
235. MARCIER, 2004, p. 304. [↑](#footnote-ref-235)
236. MARCIER, 2004, p. 409. [↑](#footnote-ref-236)
237. ELO7 [*Site* institucional]. [s.d.]. [*online*]. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-237)
238. JUNG, Carl G. Mandala symbolism. Princenton: Princenton University Press, 1973. p. 23. [↑](#footnote-ref-238)
239. FIORAVANTI, Celina. Mandalas: como usar a energia dos desenhos sagrados. São Paulo: Pensamento, 2007. p. 12. [↑](#footnote-ref-239)
240. FIORAVANTI, 2007, p. 12. [↑](#footnote-ref-240)
241. FIORAVANTI, 2007, p. 14. [↑](#footnote-ref-241)
242. GARCIA, Márcia. A arte da mandala indiana o contexto escolar. *In*: PARANÁ (Estado). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Secretaria de Educação, 2012. [n.p.]. [↑](#footnote-ref-242)
243. BRASIL, 2018, p. 193. [↑](#footnote-ref-243)
244. BRASIL, 2018, p. 436-437. [↑](#footnote-ref-244)
245. BRASIL, 2018, p. 437. [↑](#footnote-ref-245)