FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ARIANY DE SOUZA PAULA CASTOLDI

ENSINO RELIGIOSO E INTERDISCIPLINARIDADE:

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VITÓRIA-ES

2023

ARIANY DE SOUZA PAULA CASTOLDI

ENSINO RELIGIOSO E INTERDISCIPLINARIDADE:

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre 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

FICHA CATALOGRÁFICA

ASSINATURAS

Aos meus pais, Antônio e Angelina por terem sido minha base e por todos os ensinamentos durante toda minha vida e às minhas irmãs, Alainy e Adrieli as quais sempre torceram e oraram incessantemente por mim. Amo vocês!

Ao meu amado esposo, Renan, com quem compartilho toda essa conquista, que somente foi possível graças ao seu apoio, parceria, incentivo e cumplicidade. Te amo!

Às minhas filhas Maria Luíza e Maria Júlia, minhas princesas, pelas quais tenho amor incondicional. Bençãos Divinas em minha vida.

À minha sogra, Edna, obrigada pelo cuidado com nossa família. Serei eternamente grata!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me dado força e coragem, fazendo-me vencer todos os obstáculos encontrados no decorrer desta caminhada. Senhor, eu sei que Tu me sondas!

À Nossa Senhora, minha fiel intercessora, sempre iluminando meus caminhos e conduzindo meus passos para que este sonho se tornasse realidade. O que seria de mim sem a Tua benção, ó mãe querida!

À minha orientadora, Profª. Drª. Claudete Beise Ulrich, pela oportunidade de me receber como sua orientanda com muito carinho e cuidado, fazendo-me sentir confiante, respeitada e valorizada como pessoa e profissional, minha eterna gratidão. Suas contribuições foram de grande valia para a melhoria deste trabalho. Muito obrigada, professora!

A Gutemberg Pellegrini, Secretário Municipal de Educação, por ter sido solícito, humano e muito profissional. Jamais esquecerei o que fez por mim, gratidão!

À Erlandia e Margarete, pelo ombro amigo nas horas difíceis e pela partilha de experiências e conhecimentos. Vocês ficarão eternizadas em meu coração.

Enfim, a todos, que garantidamente, tornaram possível a concretização desse sonho! Muito obrigada!

Sonho

Sonhe com aquilo que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana.

E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.

Para aqueles que se machucam

Para aqueles que buscam e tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

Clarice Lispector

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo analisar os aspectos mais relevantes da interdisciplinaridade nas aulas de Ensino Religioso, em relação aos demais Componentes Curriculares da Educação Básica, investigando como o Ensino Religioso pode contribuir para a formação de cidadãos/ãs conscientes e críticos/as, a partir da realidade cotidiana no Colégio Municipal de Itabela (BA). A questão-problema buscou responder à seguinte indagação: de que forma o Ensino Religioso Escolar pode contribuir para a maior integração das disciplinas do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência crítica dos/as alunos/as? Como hipótese, defende-se que, na educação ofertada em escola pública de Itabela (BA), entre as principais dificuldades no uso da interdisciplinaridade do Ensino Religioso com outros Componentes Curriculares, encontram-se o descaso dos/as outros/as professores/as quanto ao Ensino Religioso, além da falta de experiência dos/as professores/as no desenvolvimento de projetos interdisciplinares de educação, inviabilizando as tentativas de unir conteúdos em prol de um ensino mais moderno e atrativo, que promova livre diálogo entre os conteúdos escolares. O referencial teórico tem como base as ideias de Paulo Freire, cujos postulados são essenciais, pois, orientam a construção de uma educação consciente e libertadora em sua forma teórica e prática. Para Freire, a educação se constitui prática social que deve estar a serviço da libertação humana e da construção de uma sociedade igualitária, visto que a educação não deve ser mera transmissão de conhecimento, senão, processo de diálogo e reflexão crítica entre professores/as e alunos/as. A pesquisa envolve revisão literária sobre a interdisciplinaridade, destacando características que podem ser usadas eficazmente nas aulas de Ensino Religioso. O estudo também analisou o que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre interdisciplinaridade, para compreender os limites da utilização dessa ferramenta de ensino. O procedimento é o monográfico, caracterizado por pesquisa teórica, composta pelo levantamento bibliográfico e documental, complementado por pesquisa de campo, em um conjunto investigativo que considera os métodos histórico, comparativo, monográfico, estatístico, bem como, o estudo de caso. O universo da pesquisa é formado por alunos/as e professores/as de Ensino Religioso em Itabela (BA), bem como professores/as de outros Componentes Curriculares do ensino público no município. Em relação ao tratamento dos dados da pesquisa, o método foi o estudo de caso. Entre as principais conclusões, o estudo mostra que o Ensino Religioso propicia oportunidades para a discussão de temas contemporâneos relevantes, como a relação entre religião e política, o papel da religião na formação da identidade pessoal e coletiva, o diálogo inter-religioso, a tolerância religiosa e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Ciências das Religiões Aplicadas. Ensino Religioso Escolar. Interdisciplinaridade.

*ABSTRACT*

*This Master's dissertation aims to analyze the most relevant aspects of interdisciplinarity in religious teaching classes, in relation to the other curriculum components of basic education, investigating how religious education can contribute to the formation of conscious and critical citizens. From the daily reality at the Itabela Municipal College (BA). The problem question sought to answer the following question: How can school religious education contribute to the greater integration of elementary school subjects, while developing the critical awareness of students? As a hypothesis, it is argued that, in the education offered in a public school in Itabela (BA), among the main difficulties in the use of the interdisciplinarity of religious education with other curriculum components, the neglect of other teachers finds the neglect of other teachers Regarding religious education, in addition to the lack of experience of teachers in the development of interdisciplinary education projects, making attempts to unite content in favor of a more modern and attractive teaching that promotes free dialogue between school content. The theoretical framework is based on the ideas of Paulo Freire, whose postulates are essential, because they guide the construction of a conscious and liberating education in their theoretical and practical form. For Freire, education is a social practice that must be at the service of human liberation and the construction of an egalitarian society, since education should not be a mere transmission of knowledge, but a process of dialogue and critical reflection between teachers and students. The research involves literary review about interdisciplinarity, highlighting characteristics that can be used effectively in religious teaching classes. The study also analyzed what is established by the Common National Curriculum Base (BNCC) on interdisciplinarity, to understand the limits of the use of this teaching tool. The procedure is the monographic, characterized by theoretical research, composed of the bibliographic and documentary survey, complemented by field research, in an investigative set that considers the historical, comparative, monographic, statistical, as well as the case study methods. The universe of research is formed by students and teachers of religious education in Itabela (BA), as well as teachers from other curriculum components of public education in the municipality. Regarding the processing of research data, the method was the case study. Among the main conclusions, the study shows that religious education provides opportunities for the discussion of relevant contemporary themes, such as the relationship between religion and politics, the role of religion in the formation of personal and collective identity, interreligious dialogue, tolerance religious and respect for differences.*

*Keywords:* Applied Religious Studies*. Religious education. Interdisciplinarity.*

SUMÁRIO

[LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS 10](#_Toc146793892)

[LISTA DE SIGLAS 11](#_Toc146793893)

[INTRODUÇÃO 12](#_Toc146793894)

[1 PARADIGMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 16](#_Toc146793895)

[1.1 Desafios atuais do Ensino Fundamental 16](#_Toc146793896)

[1.2 Novas práticas docentes no Ensino Fundamental 22](#_Toc146793897)

[1.3 Novos paradigmas do Ensino Religioso 30](#_Toc146793898)

[2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM 40](#_Toc146793899)

[2.1 Principais conceitos sobre interdisciplinaridade 40](#_Toc146793900)

[2.2 Obstáculos comuns à prática interdisciplinar em educação 50](#_Toc146793901)

[2.3 Interdisciplinaridade aplicada ao Ensino Religioso 60](#_Toc146793902)

[3 APLICAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM ESCOLA DE ITABELA (BA) 68](#_Toc146793903)

[3.1 Diretrizes metodológicas básicas da pesquisa de campo 68](#_Toc146793904)

[3.2 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa de campo 71](#_Toc146793905)

[3.2.1 Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e História 71](#_Toc146793906)

[3.2.2 Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Artes 76](#_Toc146793907)

[3.2.3 Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Ciências 82](#_Toc146793908)

[3.3 Aprendizados decorrentes da pesquisa de campo 87](#_Toc146793909)

[CONCLUSÃO 90](#_Toc146793910)

[REFERÊNCIAS 94](#_Toc146793911)

[APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE 104](#_Toc146793912)

[ANEXO A –– LETRAS DE MÚSICAS BRASILEIRAS UTILIZADAS NO EXERCÍCIO DE NÚMERO DOIS 106](#_Toc146793913)

[ANEXO B –– AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA MUNICIPAL DE ITABELA (BA) 112](#_Toc146793914)

[ANEXO C – OFÍCIO DE AUTORIAZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA 113](#_Toc146793915)

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 –– Exercício 1 –– Turma de 8º Ano EJA –– Ensino Fundamental –– Entendimento quanto à separação entre Estado e Igreja, pelo princípio da laicidade 73

Figura 1 –– Exercício 2 –– Turma de 9º Ano EJA –– Ensino Fundamental –– Exemplos de obras de arte com temática religiosa ao redor do mundo 77

# LISTA DE SIGLAS

BNCC –– Base Nacional Comum Curricular.

CEB –– Câmara de Educação Básica.

CNE –– Conselho Nacional de Educação.

LDBEN –– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC –– Ministério da Educação e Cultura.

PCN –– Parâmetros Curriculares Nacionais.

SEMECE –– Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

TT –– Temas Transversais.

UNESCO –– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

# INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro, em que a escola pública vem tentando promover uma educação inclusiva e diversa, a aplicação do modelo interdisciplinar de ensino ganha maior ênfase como estratégia eficiente para atender a essas demandas. Nesse sentido, o Ensino Religioso Escolar se apresenta como um componente curricular propício para alcançar tal objetivo, posto que seus conteúdos se adéquam a uma educação que pretende formar cidadãos conscientes, livres de preconceitos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tomando por base as premissas acima expostas, a presente dissertação de Mestrado Profissional visa analisar os aspectos mais relevantes da interdisciplinaridade nas aulas de Ensino Religioso, em relação aos demais componentes da Educação Básica, investigando como tal componente pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Entre os objetivos específicos, buscou-se conhecer os atuais paradigmas da educação brasileira, seus desafios no Ensino Fundamental, bem como sua relação com o Ensino Religioso Escolar. Desenvolveu-se levantamento bibliográfico acerca da interdisciplinaridade na Educação Básica, destacando os pontos que podem ser utilizados com maior eficácia nas aulas de Ensino Religioso. Esta pesquisa considerou o que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à interdisciplinaridade, para conhecer os limites de sua aplicação no componente curricular em questão.

Como justificativa, entende-se que este trabalho se constitui oportunidade adequada de colocar em prática os ensinamentos aprendidos neste Programa de Pós-Graduação Profissional. A opção pelo tema deste estudo –– Ensino Religioso e interdisciplinaridade: contribuições e desafios nas práticas pedagógicas –– justifica-se pelo compromisso e responsabilidade sociais, que se traduzem na necessidade de tentar contribuir, ainda que minimamente, para a evolução da educação brasileira em sentido amplo, visto que esta pesquisadora possui formação acadêmica voltada à área educacional, com Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador (2008) e, ainda, Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (2020), além de Pós-Graduação em Letras (Português/Literatura) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009). Pelo prisma profissional, a história de vida dessa mesma pesquisadora ostenta 23 anos como funcionária pública do município de Itabela (BA), lotada na Secretaria Municipal de Educação, onde exerce o cargo efetivo de professora, no Colégio Municipal da referida cidade.

No que concerne ao marco teórico que oferece sustentação científica à presente dissertação, dois estudiosos merecem destaque: Paulo Freire e Basarad Nicolescu. Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação brasileira, orienta a construção de uma educação que seja conscientizadora e libertadora em sua forma teórica e prática.[[1]](#footnote-1) Freire parte do princípio de que a educação se constitui prática social que deve estar a serviço da libertação do ser humano e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação não deve ser uma simples transmissão de conhecimentos, mas processo de diálogo e reflexão crítica entre professores/as e alunos/as, no qual ambos aprendem e ensinam. Ainda segundo Freire, a educação tradicional é autoritária e alienante, pois, impõe aos/às alunos/as uma visão de mundo pré-estabelecida, sem dar espaço para a sua participação ativa e crítica. Em contrapartida, a educação libertadora freiriana visa conduzir o/a aluno/a à conscientização crítica, à autonomia e à libertação. Assim, a conscientização crítica é o primeiro passo para a libertação, consistindo na tomada de consciência pelos/as alunos/as das suas condições sociais e históricas, das estruturas que os oprimem e dos mecanismos que sustentam a desigualdade. Isso é alcançado por meio da problematização das realidades vividas pelos/as alunos/as e da reflexão crítica sobre elas.

A autonomia é outra característica fundamental da educação libertadora de Freire. Ela implica capacitar o/a aluno/a para se tornar sujeito da sua própria aprendizagem, de assumir a responsabilidade pelo seu processo educativo e de agir de maneira autônoma e crítica diante da realidade. A autonomia é vista como um processo contínuo de libertação, em que o/a aluno/a é progressivamente capaz de exercer o seu direito à participação ativa e crítica na sociedade. A libertação é o objetivo último da educação proposta por Freire, consistindo na superação das estruturas opressoras e na construção de uma sociedade justa e igualitária. Para Freire, a educação é uma ferramenta fundamental nesse processo, pois, é por meio dela que os indivíduos podem desenvolver a consciência crítica, a autonomia e a capacidade de agir para transformar a realidade. As teorias freirianas sobre uma educação que conduz o/a aluno/a à conscientização crítica, à autonomia e à libertação são uma crítica à educação tradicional bancária.

O segundo pensador que aqui confere maior sustentação ao marco teórico é Basarad Nicolescu, para o qual a interdisciplinaridade pode ser compreendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral, posto que a relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade se mostra imediata.[[2]](#footnote-2) De acordo de Nicolescu, nas Ciências da Educação, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como a relação interna entre a disciplina mãe e a disciplina aplicada. O termo interdisciplinaridade, na educação, já não oferece problema, visto que, ao tratar do mesmo objeto de ciência, uma ciência da educação complementa outra. É a natureza do próprio fato/ato educativo. Trata-se de complexidade que requer explicação e compreensão pluridisciplinar. A interdisciplinaridade se constitui meio de pensar, visto que serve para se chegar à transdisciplinaridade, etapa em que a reciprocidade entre as ciências levaria a um estágio mais avançado, no qual não mais existiriam fronteiras entre os componentes.[[3]](#footnote-3)

Teoricamente, os objetivos que agora a legislação educacional estabelece para o Ensino Religioso Escolar brasileiro colocam tal componente curricular em sintonia com os pensamentos de Freire e Nicolescu. Considerando a realidade cotidiana de uma escola municipal na Bahia, precisamente na cidade de Itabela, este estudo levantou a seguinte questão-problema: de que forma o Ensino Religioso Escolar pode contribuir para a maior integração dos componentes do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, em que desenvolve a consciência crítica dos/as alunos/as? A hipótese é que, no Ensino Fundamental ofertado em escola pública municipal, as principais dificuldades no uso da interdisciplinaridade do Ensino Religioso com outros componentes da Educação Básica, encontra-se o descaso dos/as outros/as professores/as em relação ao Ensino Religioso, e, a falta de experiência dos/as professores/as –– inclusive os/as de Ensino Religioso –– no desenvolvimento de projetos interdisciplinares de educação, inviabilizando as tentativas de unir conteúdos em prol de um ensino mais moderno e mais atrativo, que faça com que os/as alunos/as percebam a possibilidade de diálogo livre e enriquecedor entre os diversos conteúdos escolares.

Quanto à metodologia, o principal método de procedimento é o monográfico, caracterizado por pesquisa teórica, composta pelo levantamento bibliográfico e documental, complementado por pesquisa de campo, compondo conjunto investigativo que considera os métodos histórico, comparativo, monográfico, estatístico, bem como o estudo de caso, entre outros, por meio dos quais se analisará a questão da relação entre Ensino Religioso e interdisciplinaridade, entre alunos/as do Ensino Fundamental, em escola pública municipal de Itabela (BA).[[4]](#footnote-4) No que se refere ao universo da pesquisa, este é formado por alunos/as e professores/as que ministram o componente curricular Ensino Religioso e, também, professores/as de outros componentes, em escola pública municipal, de Educação Fundamental, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE) de Itabela (BA). Em relação ao tratamento dos dados da pesquisa, o método de procedimento utilizado será o estatístico que, conforme Parra Filho e Santos, diz respeito à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, permitindo que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, bem como possibilitando a obtenção de generalizações acerca de sua natureza, ocorrência ou significado.[[5]](#footnote-5)

Quanto ao conteúdo, o primeiro capítulo tem como objetivo principal discutir alguns dos mais recentes paradigmas da educação brasileira. Para alcançar essa meta são abordados os atuais desafios do Ensino Fundamental e, em seguida, discutidas as novas práticas docentes que visam promover a consciência crítica. Por fim, discute-se acerca dos novos paradigmas do componente curricular Ensino Religioso Escolar brasileiro.

O segundo capítulo tem por principal explorar a interdisciplinaridade como método de aprendizagem. Inicialmente, descrevem-se alguns dos conceitos fundamentais da interdisciplinaridade com base na literatura especializada em educação. Em sequência, destacam-se os obstáculos mais comuns que impedem a aplicação da interdisciplinaridade na prática educacional cotidiana. Por fim, discute-se a aplicação da interdisciplinaridade no contexto do Ensino Religioso.

No último capítulo são apresentados e analisados os resultados da aplicação da interdisciplinaridade em escola pública municipal de Itabela (BA), com o intuito de compreender melhor os pontos positivos e negativos de sua viabilidade prática. Ao final, ainda com base no que mostra a pesquisa de campo, apresentam-se breves sugestões para tornar mais eficiente o emprego das técnicas interdisciplinares nas aulas de Ensino Religioso Escolar em escolas municipais.

# 1 PARADIGMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desenvolvido com base em pesquisa de caráter bibliográfico, esse capítulo inicial tem por principal objetivo debater os novos paradigmas da educação brasileira. Para tanto, com enfoque voltado para o Ensino Fundamental, primeiro serão abordados os desafios atuais. Depois, discorre-se acerca das novas práticas docentes, voltadas a uma educação que promova a consciência crítica. Por último, disserta-se a respeito dos novos paradigmas do componente curricular Ensino Religioso Escolar brasileiro.

# 1.1 Desafios atuais do Ensino Fundamental

Em geral, a visão tradicional de educação se caracteriza por centralizar o processo de ensino-aprendizagem em seu aspecto técnico, havendo considerável valorização da execução do gesto motor em detrimento dos elementos cognitivos, afetivos e sociais. Dessa forma, transforma o/a aluno/a em sujeito passivo –– apenas ouvindo, memorizando e reproduzindo conteúdos ––, sendo o/a professor/a o/a detentor/a do conhecimento, idealizando todas as propostas de ensino. Em contrapartida aos métodos tradicionais de ensino, surgem propostas que aumentam a concepção de aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Como parte dessa transformação, as metodologias inovadoras consideram o conhecimento que os/as alunos/as já possuem, trazendo-o para o centro do processo de ensino-aprendizagem.[[6]](#footnote-6)

José Boufleuer e Juliana Dellafavera compreendem que a educação se refere aos espaços de aprendizagem que pressupõem a presença e a interação do/as alunos/as com alguém mais experiente ou especializado –– o/a professor/a –– em conhecimentos que se julga importante aprender. Isso porque, existe um conjunto de saberes que as novas gerações necessitam adquirir para sua melhor inserção no mundo social e cultural, de modo a se tornarem cidadãos/ãs do mundo e do tempo presente.[[7]](#footnote-7) José Carlos Libâneo apresentou uma visão conceitual mais aprofundada acerca da educação:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento da personalidade, evolvendo a formação de qualidades humanas –– físicas, morais, intelectuais, estéticas –– tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é instituição social que se ordena ao sistema educacional de um país, num determinado momento histórico.[[8]](#footnote-8)

Entende-se que a base da visão sobre educação que determina a *práxis* de quem se envolve com processo de ensino dialógico-libertador, em face da conscientização da complexidade latente ao ato de aprender-ensinar, implica na compreensão dos/as alunos/as como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo. A educação libertadora se constitui aquela que precisa ser efetivada em conjunto com os/as alunos/as, de modo a resultar no seu futuro engajamento nas lutas sociais, como construtores/as de si mesmos/as e da sociedade na qual se veem inseridos/as.[[9]](#footnote-9) Tem-se assim que a educação não pode servir como instrumento de depósito de conteúdos prescritos –– como ocorre na chamada educação bancária ––, mas sim como caminho de conscientização problematizador da complexidade que os/as alunos/as constroem nas relações que estabelecem entre si no mundo.[[10]](#footnote-10) Então, a questão educacional também pode ser assim entendida:

Aprender com base no já aprendido por quem veio antes, aliado à necessidade de fazê-lo em perspectiva própria, no sentido de tomar esse aprendizado como novo para cada aprendente, parece ser a questão central da educação. Uma questão que coloca, de partida, no caso das instituições educativas, a responsabilidade tanto por parte dos educadores de apresentarem a tradição histórica e cultural aos educandos, de contarem como o mundo é, quanto a responsabilidade dos educandos de fazerem desse legado um modo possível de se situarem no mundo como sujeitos históricos, de fazerem dele um aprendizado.[[11]](#footnote-11)

Corroborando essa ideia, João Francisco Lopes de Lima entende que a perspectiva que se convencionou chamar de modernidade é herdeira da esperança iluminista de melhoramento do mundo, acreditando na potencialidade do racionalismo científico e da educação dos sujeitos. Representa um marco de progresso contra o obscurantismo e a alienação, a partir da condição do esclarecimento do sujeito, da capacidade autônoma de avaliação crítica, bem como do conhecimento objetivo.[[12]](#footnote-12) Diante disso, e ainda conceituando educação, cabe aqui mencionar as seguintes palavras de Libâneo:

A educação é todo ato humano de aprender desde nosso nascimento e se estende por toda nossa vida. É a priori de ir para Escola. Educação é inerente ao ser humano. Quando se chega às instituições de educação formal, como assim ficou conhecida a escola, recebe-se instrução, referente à formação intelectual, formação das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. Essa formação intelectual, por meio da sistematização desses conhecimentos, de forma ordenada, com o que se julga necessário ser ensinado, e os métodos como se ensina, é o que se conhece por ensino, que corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução. Portanto, educação é em todo lugar e em toda situação vivenciada, o ensino é a atividade elaborada e coordenada com finalidade de instruir um conhecimento, e geralmente esse processo ocorre em instituições oficiais de ensino.[[13]](#footnote-13)

Tomando-se como base o pensamento de Libâneo e confrontando com as afirmações de Lilian Bacich e José Moran, tem-se que, frente aos desafios atuais enfrentados no campo da educação, em todos os níveis, modalidades e contextos, torna-se fundamental retomar o significado, o sentido, as teorias e as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica através de metodologias ativas, considerando-se as novas formas de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por uma diversidade de tecnologias e linguagens utilizadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender.[[14]](#footnote-14)

Buscando novas propostas metodológicas, faz-se necessário evidenciar as formas como os/as alunos/as conhecem e interagem com a cultura construindo aprendizagens mediadas pela tecnologia. Sobre isso, Mônica Fantin alerta que a chamada geração digital somente pode ser compreendida à luz de outras mudanças –– na economia, na política da cultura juvenil, nas políticas sociais e culturais e suas práticas –– que regulamentam e definem a vida de crianças e jovens, bem como nas realidades de seus contextos sociais diários: “desse modo, a sala de aula pode ser entendida como arena simbólica, produção de conhecimentos, significações, aprendizagens, interações, negociações de conflitos e tensões”[[15]](#footnote-15).

Na atualidade, a inovação tem sido termo de ordem. Assim, escolas dos mais variados lugares buscam desenvolver uma educação que tenha o/a aluno/a como centro, preocupando-se com seu bem-estar, com sua alegria e com o despertar de sua vontade de aprender.[[16]](#footnote-16) Para tanto, torna-se necessário mobilizar ações e métodos alternativos que ajudem o processo ensino-aprendizagem, criando espaço para a melhor atuação do/a professor/a. Na construção desse espaço, o/a professor/a deve valer-se da criatividade, desenvolvendo os mais variados recursos pedagógicos, transformando a sala de aula em lugar onde se produza aprendizagem significativa.[[17]](#footnote-17) Sob tal ponto de vista, Maria Cecília Sanches acrescenta:

Uma educação comprometida com a formação dos/as alunos/as deve ter em sua centralidade o ser humano e suas necessidades, para a promoção da individuação. Permitindo que o/a aluno/a apreenda a realidade com maior objetividade, distanciando-se das situações às quais se mistura e se confunde, tomando maior consciência de si e do mundo, dissociando o que é seu e o que depende de influências externas. Para tanto, é preciso um poder de diferenciação, crítica e análise só alcançadas com a evolução intelectual.[[18]](#footnote-18)

De modo geral, as teorias mais modernas de ensino apontam para a educação na perspectiva da sua relação com a sociedade e se fundamentam a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo ensino-aprendizagem. Indo além, a matriz moderna dos sistemas educacionais inaugurou a educação institucionalizada como função do Estado e direito dos/as cidadãos/ãs, para que superem sua condição social por meio da educação. Com a emergência da escola como instituição especializada em que as intenções educacionais prévias se somam às estratégias direcionadas, promove-se a educação das massas.[[19]](#footnote-19)

Vivemos momentos de rupturas ao nível tecnológico, econômico e político, o que afeta a constituição e a interação nos campos sociais da educação e das organizações. Segundo Ana Sara Castaman e Ricardo Antônio Rodrigues, é possível perceber influências no âmbito educacional que refletem consideravelmente nos processos e modos de ensinar e de aprender. Dessa forma, não se pode mais conceber apenas práticas pedagógicas compartimentalizadas. Isso porque a linearidade não mais encontra lugar nos processos de aprender, do conhecer e do desenvolver. Nas instituições de ensino, a prática pedagógica deve ocorrer de maneira planejada, vinculada ao processo global, abrangendo complexidades inerentes à vida em sociedade.[[20]](#footnote-20) Ainda conforme o entendimento expresso por Bacich e Moran:

Essa questão convida os/as profissionais da educação a pensarem sobre a força dessas mudanças, suas potencialidades e ameaças para as práticas educativas, para o currículo e para as metodologias. Respondê-la demanda reconhecer o potencial informativo, instrutivo e formativo para o intercâmbio de ideias, concepções, experiências e culturas, o desenvolvimento de produções colaborativas, a participação em projetos de cooperação, a aprendizagem, a organização de movimentos sociais, locais ou globais, bem como a criação e publicação de informações.[[21]](#footnote-21)

Bacich e Moran também afirmam que os atores vinculados a essas experiências apresentam e analisam práticas pedagógicas que superam as abordagens educacionais focadas tão-somente na fala dos/as professores/as, na leitura do livro e/ou na passividade dos/as alunos/as, que apenas respondem às questões que lhe foram solicitadas. Para tanto, porém, é fundamental uma educação que possibilite condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para a solução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, além da participação ativa e compartilhamento de tarefas.[[22]](#footnote-22)

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), há dois campos possíveis para a inovação: o primeiro se dá através de uma qualificação da escola; o segundo, através de uma transformação no modelo educacional vigente. Para Sílvio Duarte Domingos e Mônica Rabello de Castro, esse segundo é o que tem recebido apoio do Ministério, que incentiva a transformação, por considerar alguns processos sociais que se tornaram mais fortes na atualidade, exigindo mudanças significativas no âmbito educacional.[[23]](#footnote-23)

Para o MEC, tais processos exigem transformação do modelo atual de ensino. Segundo o Ministério, um novo modelo é caracterizado pelos seguintes aspectos: o protagonismo do/a aluno/a que, como autor/a, produz o conhecimento com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação; a perspectiva do território educativo, em que a escola é entendida como insuficiente para garantir todos os direitos educacionais aos/às alunos/as, sendo preciso sua articulação com outras organizações. A Educação não é só para garantir o desenvolvimento intelectual ou o aprendizado dos conteúdos acadêmicos, mas sim o desenvolvimento integral dos indivíduos. Para tanto, deve abarcar aspectos éticos, afetivos, sociais e corporais; gestão participativa da instituição educacional, em que alunos/as, professores/as e comunidade participem da gestão escolar. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser acolhedor, para que os/as alunos/as lidem com seus conflitos de modo construtivo.[[24]](#footnote-24)

Domingos e De Castro destacam que tal ideia de incentivo à inovação no Ensino Fundamental se baseia na legislação, como no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que flexibiliza e abre inúmeras possibilidades para a escola, tornando explícito que os sistemas de ensino têm liberdade de organização. Em seu artigo 15, a LDBEN assegura às unidades escolares públicas de Educação Básica, que integram diferentes sistemas de ensino, progressivos graus de autonomia pedagógica.[[25]](#footnote-25) Seguindo essa mesma linha de raciocínio tem-se que:

Refletir sobre as metodologias pedagógicas inovadoras diz respeito a não se afastar dos pressupostos que mudanças sociais carregam consigo, sejam elas atitudinais, sobre a relação com o saber e sobre o fluxo de informações que evidenciam uma sociedade na qual, dispersivamente, amolda-se às novas tecnologias. Em face disso, deve-se considerar adaptar a escola como espaço complexo, sistêmico, cultural e adequado à apropriação do conhecimento, muito embora exista e seja latente o desafio de se integrar a esse contexto multifacetado as possibilidades de autoaprendizagem e de aprendizagem colaborativa.[[26]](#footnote-26)

Então, ao se falar em metodologias pedagógicas inovadoras, toca-se no âmbito de oferecer ao fazer pedagógico novas possibilidades, atitudes e tomadas de decisão em sala de aula, considerando que, enquanto professor/a, quando se opta por uma metodologia inovadora se está rompendo com modelos que apenas depositam informações nos/as alunos/as. Portanto, considerar a utilização de metodologias pedagógicas inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem significa enfatizar a necessidade de se transgredir os paradigmas já obsoletos nos atuais processos formativos.[[27]](#footnote-27)

Na visão de Maria Franco, a real ação educativa somente pode ser entendida como atividade que integra dois aspectos –– o laborativo e o existencial –– e manifestando-se na ação transformadora dos/as alunos/as, bem como na formação da subjetividade humana. As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na possibilidade de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Então, para ser considerada inovadora, a prática pedagógica deve motivar a reflexão crítica, com a consciência das intencionalidades.[[28]](#footnote-28)

Nesse sentido, Franco também afirma que somente a ação do/a docente, exercida como prática social, pode produzir saberes disciplinares referentes a conteúdos e sua abrangência social ou saberes didáticos, referentes aos inúmeros modos de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Então, o saber pedagógico somente pode ser constituído a partir do/a próprio/a aluno/a, que deverá ser formado como alguém também capaz de construir e de mobilizar saberes.[[29]](#footnote-29)

Dessa forma, após elucidados, nesse primeiro tópico, alguns dos atuais desafios da educação brasileira, especialmente do Ensino Fundamental, passa-se agora, no tópico seguinte, a discorrer sobre as novas práticas docentes, voltadas à promoção da consciência crítica.

# 1.2 Novas práticas docentes no Ensino Fundamental

Apesar da farta literatura consistente acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam as novas práticas docentes, no cotidiano das escolas –– especialmente as públicas –– nem sempre é fácil colocar em prática essas técnicas. Conforme Polyana Rodrigues, Williams Lima e Maria Viana, professores/as capacitados/as, devidamente instruídos e profundamente dedicados, não raramente, no ambiente de trabalho, sentem-se impossibilitados de motivar a curiosidade dos/as alunos/as para manterem a atenção nas aulas. Ter o controle sobre a turma e tornar as aulas mais interessantes, com propostas inovadoras é desafiador. Ressalta-se que tais situações podem causar desânimo e falta de estímulo ao/à professor/a para planejar conteúdos, resultando em desmotivação.[[30]](#footnote-30) Quanto a isso, Lucas Dias e Thamille Santos ressaltam que:

Se a escola, na condição de instituição social, tem relação direta com determinado momento histórico, pode-se também afirmar que tem relação com a quebra de paradigma, com estabelecimento de novas regras, combinada com modelos baseados nos valores, costumes, normas de um grupo social, vigentes para seu tempo, que atendam suas necessidades. Quando a ordem social requer novos valores, adaptações e novos reordenamentos, os paradigmas são reordenados ou adaptados, visando atender interesses da comunidade. Em educação, os paradigmas acompanham a evolução da humanidade, a visão de ser humano, de sociedade e de valores que essa mesma sociedade cultua.[[31]](#footnote-31)

Miriane Morales e César Costa afirmam que, já desde o início da vida escolar, o potencial humano para a participação consciente e ativa diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de pensamento, de questionamento.[[32]](#footnote-32) Segundo Josiane Brighenti, Vânia Tanira Biavatti e Taciana de Souza, também não se pode desprezar que, atualmente, as mudanças na forma de ensino, em face do uso das tecnologias mais recentes, bem como os desafios impostos aos/às professores/as e, ainda, as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, requerem dos/as professores/as métodos inovadores de ensino. Assim, cabe voltar a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificação nos métodos tradicionais de ensino, para que se possa aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes.[[33]](#footnote-33) Sobre isso, Fábio Junges, Charles Ketzer e Vânia Oliveira ressaltam que:

Algumas dificuldades no que tange ao trabalho docente já são históricas, como a precarização das estruturas físicas, crises éticas e sociais, remuneração nem sempre adequada etc. Talvez, no entanto, um dos maiores desafios esteja relacionado à formação, ou seja, à constituição de um professor que ajude na melhoria da construção social e cidadã, contribuindo com o atual momento histórico-cultural.[[34]](#footnote-34)

Segundo Fantin, inúmeras pesquisas acerca das práticas pedagógicas e da formação docente têm demonstrado a existência de descompassos consideráveis entre as demandas emergentes e os desafios postos pela contemporaneidade à cultura escolar, especialmente no que concerne ao contexto dos processos de ensino-aprendizagem e, também, no que tange à formação de professores/as.[[35]](#footnote-35) No entanto, conferindo maior responsabilidade à ação pedagógica, bem como assegurando que não existe neutralidade no ato de ensinar, Lorita Bordignon e Maria Trevisol lembram que:

A ação pedagógica jamais se apresenta como algo neutro, sendo que, consciente ou inconscientemente, a ação pedagógica planejada pelos/as professores/as é intencional. Nessa perspectiva, considera-se que refletir sobre a relação ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas, requer a retomada de alguns elementos essenciais que caracterizam os pressupostos epistemológicos[[36]](#footnote-36) que fundamentam paradigmas pedagógicos e embasam teorias de como os sujeitos aprendem, bem como as relações que se estabelecem entre o/a professor/a, o/a aluno/a e o conhecimento, perspectivadas por esta ou aquela teoria.[[37]](#footnote-37)

O problema é que, conforme João Lima, a escola moderna desenvolve prática pedagógica de instrução coletiva, que significa a otimização dos meios ao ensinar a muitos como se fosse a um só. Desse modo, a escola da modernidade[[38]](#footnote-38) funda o paradigma da instrução, que é o alicerce de sentido do que ficou convencionado chamar de escola tradicional, o modelo de educação escolar *do ensinar tudo a todos* como se fossem um.[[39]](#footnote-39) Daí porque Paulo Freire afirma que, na formação permanente dos/as professores/as, o instante fundamental se constitui o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando de modo crítico a prática vigente ou a do passado que se torna possível aprimorar a próxima prática. Dessa forma, faz-se imprescindível que os/as professores/as abandonem o comodismo de uma prática constante e imutável, e replanejem suas ações em sala de aula para que alcancem melhor os/as alunos/as.

Maria Sales, Lívia Vieira, Maria Cavalcante e Maria Lima destacam a importância de Freire como marco na educação brasileira, por promover uma prática educacional fundamentada e medida por meio do diálogo e da valorização da cultura dos/as alunos/as. Freire compreende a educação como uma maneira política de transformar a sociedade, para que esta se torne mais justa e solidária, em perspectiva revolucionária que suscita uma didática cuja essência enfatiza a partilha e o intercâmbio de saberes. Nesse sentido, Paulo Freire criou possibilidades para reconfigurar os espaços e as relações entre aqueles/as que convivem no contexto educacional, para a construção de uma atmosfera humanizante e humanizadora.[[40]](#footnote-40)

Freire reforça a importância de se educar o/a aluno/a, visando prepará-lo/a para o exercício da consciência crítica, com liberdade e com vontade de transformar a realidade em algo melhor.[[41]](#footnote-41) Atualmente, a escola tem revelado desigualdades sociais e reforçado contradições e adversidades com currículos fragmentados, práticas tecnicistas e teorias que nem sempre correspondem aos problemas próprios desse tempo, especialmente por ainda valorizar a disciplinarização que simplifica e reduz práticas e teorias educativas, quando o que a educação necessita promover é a conscientização dos/as alunos/as.[[42]](#footnote-42) Quanto a isso Freire também esclarece que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.[[43]](#footnote-43)

Para tanto, demanda-se que os/as professores/as reconheçam e internalizem a importância e a proporção que alcança seu papel na vida dos/as alunos/as, para que também se sintam motivados/as na realização das atividades que lhe competem. Reconhecendo essa importância, entende-se que os/as professores/as são essenciais na sociedade, em decorrência de seu papel como incentivador, facilitador e mediador das ideias expostas aos/às alunos/as, de modo de que estas sejam produtivas, levando os/as estudantes à reflexão e à formação de conhecimentos. Os/as professores/as necessitam ter consciência de que seu saber não é totalizado e que os/as alunos/as trazem saberes para a sala de aula. É necessário explorar a bagagem dos/as estudantes, aperfeiçoá-las e conectá-las com novos saberes. Isso requer que os/as professores aceitem flexibilizar suas práticas pedagógicas.[[44]](#footnote-44)

No Brasil, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a escola passou a exercer papel fundamental na formação dos cidadãos. Em contrapartida, não cabe apenas a escola tal papel, visto que à família e, também, à comunidade, pertence esse dever, como contribuição no desenvolvimento social daqueles que passam grande parte de suas vidas inseridas no contexto escolar. Entre suas principais funções, a escola tem por meta o ensino e formação para a cidadania, instruindo os sujeitos acerca de seus direitos e deveres, motivando a participação dos/as alunos/as nas relações sociais. Assim, entende-se que a escola precisa conhecer o contexto escolar e a realidade social, para que possa desenvolver habilidades e colaboração na formação dos/as alunos/as.[[45]](#footnote-45)

Para que se efetive a formação integral, voltada à construção da cidadania, Cálita Martins e Rosely Romanelli acreditam que se torna essencial que o/a professor/a compreenda que ensinar não é tão-somente transferir conhecimento, mas sim, criar alternativas e possibilidades. Dessa forma, cabe ao/a professor/a fazer do/a aluno/a um sujeito ativo e participante durante as atividades. Isso conduz a uma revisão dos currículos e métodos, da estrutura escolar, da postura dos/as professores/as, bem como do desenvolvimento de visão crítica nos/as alunos/as, para que a educação não se transforme em simples processo de tornar os seres humanos ajustados. Por tal concepção, enquanto os/as professores/as preparam os/as alunos/as, estão, simultaneamente, vivendo os próprios processos de autodesenvolvimento.[[46]](#footnote-46) Essas premissas vão ao encontro do que pensa Freire, ao afirmar:

Quando é vivida a autenticidade necessária à prática do ensinar e aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Essa experiência nunca é permeada de neutralidade, mas de escolhas, mesmo que a escolha seja não as fazer.[[47]](#footnote-47)

O trecho acima é corroborado por Camila Oliveira, Higor Silva e Néryla Dias, os quais também compreendem que os/as alunos/as possuem experiências e capacidades distintas, que processam a aprendizagem de maneira diferente. Por isso não funciona manter forma única de ensinar, pensar e avaliar. Tais vivências interferem no modo como o sujeito se relaciona com o conhecimento. Isso explica o porquê a formação escolar da Educação Básica –– principalmente na escola pública –– ter se revelado, na atualidade, muito aquém do esperado. A educação precisa preparar os/as alunos/as para atuarem em sociedade, tomar decisões e exercer a cidadania.[[48]](#footnote-48)

A escola, como espaço de encontros e confrontos, tem a cultura como força motora e, embora a noção de cultura ainda esteja restrita em carregar sentidos mais ou menos estabilizados –– sistemas culturais, mecanismos culturais, linguagens culturais, simbologias religiosas ––, Camila Oliveira Fonseca entende ser impossível moldá-la a um significado maior, ou a um único território. A escola, como espaço de construção e negociação de sentidos, representa o movimento, o deslocamento, a heterogeneidade, as continuidades e descontinuidades, onde até aquilo que é transmitido como herança pode, também, ser transformado e ressignificado, quando se permite maior interação e integração com o mundo ao redor.[[49]](#footnote-49)

De acordo com a linha de raciocínio apresentada por Bordigon e Trevisol, as práticas pedagógicas se constituem elementos delineadores dos processos de ensino-aprendizagem. No decorrer das práticas pedagógicas cotidianas, sujeitos antigos e novos vão se agregando na experiência, aprendendo e ensinando formas de melhor trilhar o caminho do aprendizado, através de diferentes jeitos de ensinar e de aprender.[[50]](#footnote-50) Isso porque quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.[[51]](#footnote-51) Freire enfatiza que uma das principais funções do/a professor/a é ensinar a pensar:

Quando o docente assume a postura de passar um conhecimento pronto e acabado, cobrando memorização, se afasta da possibilidade de compreender o mundo, de fazer relações, de questionar, de pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. Fala bonito de dialética, mas pensa de forma mecanicista. Pensa errado.[[52]](#footnote-52)

Na perspectiva pedagógica relacional, viabiliza-se a relação na forma de troca entre o sujeito e o objeto e vice-versa. Sendo assim, na relação pedagógica se estabelecem trocas entre aluno/a e professor/a e entre o mundo que os cerca. Ambos aprendem e ensinam.[[53]](#footnote-53) Diante disso, Brighenti, Biavatti e Souza compreendem que o/a professor/a não pode mais ser apenas aquele/a profissional que possui domínio mínimo sobre uma didática definida, cujo papel se resume a somente ensinar o conteúdo. O/a professor/a precisa agora assumir seu papel de mentor/a e facilitador/a, priorizando e intermediando o acesso dos/as alunos/as à informação. Desse modo, suas técnicas necessitam de aprimoramento permanente, para que seus métodos e metodologias de ensino possam atender às necessidades que surgem no dia a dia escolar.[[54]](#footnote-54)

Para Ana Moraes, Francisco Castro e Cícera Rodrigues, os saberes docentes podem ser compreendidos sob três prismas básicos: da experiência; do conhecimento; dos saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são aqueles que o/a professor/a traz consigo, diretamente vinculado à sua experiência pessoal. Os saberes da experiência também envolvem os que são produzidos no cotidiano docente e, ainda, ao longo do processo de reflexão da prática docente.[[55]](#footnote-55) Em relação aos saberes do conhecimento, Moraes, Castro e Rodrigues ressaltam que esses dizem respeito a como o/a professor/a usa o conhecimento adquirido, o qual não se resume na informação obtida, mas tem a ver com o poder de trabalhar tal informação, processando-a, classificando-a, analisando-a e contextualizando-a. Por último, Moraes, Castro e Rodrigues também dissertam acerca dos saberes pedagógicos, afirmando que estes não se resumem à experiência e aos conhecimentos específicos, mas que requerem ainda saber ensinar. Tal capacidade o/a professor/a constrói e aprimora ao longo de sua formação docente.[[56]](#footnote-56) Sobre isso, Fantin explica que:

Entendidos na dialogicidade recursiva de sua relação, os processos de aprendizagem e de conhecimento são ativados em situações de criticidade que nascem dos contextos reais e são inicialmente percebidos como falta/necessidade, identificados como problemas, e vislumbrados como possíveis soluções a serem validadas. Nessa passagem do conhecimento ingênuo ao conhecimento filosófico/científico, o papel de mediação do professor é fundamental.[[57]](#footnote-57)

Como ressaltam Luna e Santos, a educação que se busca para o século XXI, além da melhoria quanto à qualidade e valorização dos/as professores/as –– como mais investimentos e recursos ––, é chamada a se construir como descoberta conscientizadora da complexidade a ser compartilhada na opção dialógica de transformação do mundo e de um ser ainda mais humano. Essa educação deve preparar os indivíduos para as exigências do mundo atual, marcado pela complexidade, indo além da transmissão de conhecimentos teóricos e deve ser capaz de desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, colaboração e comunicação. Além disso, tal educação precisa ser inclusiva e valorizar a diversidade, reconhecendo as diferenças individuais e culturais e promovendo a igualdade de oportunidades para todos. Para tanto, é preciso considerar as necessidades e expectativas dos/as alunos/as e da sociedade em geral, trabalhando em estreito diálogo entre as mais variadas áreas do conhecimento.[[58]](#footnote-58)

Nessas primeiras décadas do terceiro milênio, buscando a construção das condições ideais para o Ensino Fundamental brasileiro, a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental no Brasil. Elaborada com fulcro em processo participativo que envolveu inúmeros especialistas, professores/as, gestores/as educacionais e demais profissionais da educação, entre os principais avanços propostos pela BNCC para o início do terceiro milênio estão o foco no desenvolvimento integral dos/as alunos/as, por meio de educação que considere não somente suas dimensões cognitivas, mas também as dimensões socioemocionais, éticas e estéticas.[[59]](#footnote-59)

Segundo as explicações formuladas por Ana Viana, Janaína Cruvinel e Sônia Castro, no que diz respeito à interdisciplinaridade, a BNCC propõe uma abordagem interdisciplinar do saber, a qual busque conectar as diferentes áreas do conhecimento, promovendo visão integrada do mundo. Sobre inclusão e diversidade, a BNCC propõe uma educação que considere a diversidade dos/as alunos/as, de forma a promover a inclusão social, étnica, cultural e de gênero. Quanto à formação crítica e cidadã, a BNCC propõe educação que desenvolva nos/as alunos/as a capacidade crítica e reflexiva, a ética e a cidadania ativa.[[60]](#footnote-60)

No que concerne às tecnologias educacionais, a BNCC propõe a utilização de ferramentas educativas que se mostrem eficientemente capazes de aprimorar a aprendizagem e promovam a inclusão digital. Por fim, o documento, ainda propõe a valorização dos/as professores/as por meio de formação inicial e continuada, em que se contemple a formação e atualização profissional, reconhecendo a importância do papel do/a professor/a na promoção da qualidade da educação.[[61]](#footnote-61)

Assim sendo, após terem sido aqui abordadas algumas das mais novas práticas docentes, voltadas à promoção da consciência crítica, passa-se então, no terceiro tópico desse capítulo inicial, a debater a respeito dos novos paradigmas do Ensino Religioso Escolar Brasileiro, para saber como tal componente curricular pode também alinhar-se aos novos desafios do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação de alunos/as críticos/as e conscientes, verdadeiramente compromissados com valores que ajudem na edificação de uma sociedade mais justa e pacífica.

# 1.3 Novos paradigmas do Ensino Religioso

Na história da educação brasileira o componente curricular Ensino Religioso tem vivenciado questões tais como: a compreensão da expressão Ensino Religioso; seus conteúdos; o currículo manifesto; a falta de professores/as na docência de cursos de formação e no dia a dia das escolas; o gerenciamento para a efetivação da docência e da manutenção do Ensino Religioso no projeto pedagógico. A partir de 1988 inúmeros fatores contribuíram para o novo Ensino Religioso, que desafia e inquieta em face de sua nova configuração –– agora voltada à inclusão e à diversidade, com isenção de proselitismo.[[62]](#footnote-62)

No Brasil, o componente curricular Ensino Religioso escolar se tornou parte integrante da formação básica do/a cidadão/ã. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das alterações do artigo 33 da LDBEN, iniciou-se novo processo de refletir o Ensino Religioso, não mais a partir do espaço religioso, mas sim, a partir da escola e do espaço pedagógico.[[63]](#footnote-63) No que diz respeito ao componente curricular Ensino Religioso escolar, chama-se a atenção para a análise tecida por Nelson Ney e Rosa Nery:

O artigo 5° da Constituição de 1988, que trata dos direitos e garantias individuais e coletivas, dentre elas está a garantida à liberdade religiosa, especificamente no inciso VI, onde diz: estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos (Brasil, 1988). Além destas, está garantida, nesta mesma Carta Magna, a obrigatoriedade do Ensino Religioso, onde está assegurada no artigo 210.[[64]](#footnote-64)

Pelo que foi dito nos tópicos anteriores –– e estando ciente da complexidade de uma educação que prima pelo diálogo como prática da liberdade ––, tem-se que os seres humanos se organizam para a ação pelo diálogo, mediatizados pelo mundo. Para que se viabilize a transformação dialógico-educadora do mundo, torna-se imprescindível compreender que não há diálogo se não houver respeito aos seres humanos. Paulo Freire afirmou: “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”[[65]](#footnote-65). Assim, a construção da conscientização dialógica, como pretende o Ensino Religioso, traz ao centro do processo opções formuladas com base na ética, enquanto práticas possíveis de se desenvolver a cooperação nas transformações necessárias à promoção da vida e do respeito.[[66]](#footnote-66)

Enquanto o diálogo se constitui como dimensão primordial do processo educativo, o/a aluno/a se torna capaz de refletir a própria realidade. Dessa forma, a educação crítica consiste na reflexão do ato de existir a partir das experiências do/a professor/a e do/a aluno/a. Tal entendimento torna possível a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Assim, trabalhar para a criticidade permite a participação dos indivíduos, que se viabiliza pela transformação consciente do meio –– o qual apenas pode ser modificado por recursos que requerem a participação de todos/as para a conquista de uma educação que seja libertadora.[[67]](#footnote-67)

A humanização, que parece ainda tão necessária, requer que sejam revistos inúmeros aspectos da vida em sociedade. Nesse sentido, Lúcio Hammes, Jaime Zitkoski e Luiz Bombassaro destacam a necessidade de se refletir acerca da educação praticada no Brasil, bem como as relações humanas cotidianas que afetam e são afetadas diretamente pela produção do conhecimento –– o qual se encontra na base da reprodução dos sistemas hegemônicos da sociedade.[[68]](#footnote-68) Isso mostra a importância de se pensar um componente curricular Ensino Religioso que promova a pluralidade cultural em um contexto intercultural, se constituindo como ato político, visto que, no cenário social em que o Brasil se encontra, os atores sociais negociam sua existência no embate entre dominação e resistência, o que torna esse componente curricular vulne­rável frente a essa dualidade.[[69]](#footnote-69) Em conformidade com tal pensamento, Welison Santos e Gilson Azevedo a afirmam que:

No Brasil, o Ensino Religioso escolar vive situação desafiadora: há muitos anos discute-se, por meio de instrumentos jurídicos, sua permanência nas escolas públicas como área de conhecimento e Componente Curricular. Essa luta tem se desencadeado em face da necessidade de se compreender que os temas relacionados ao fenômeno religioso, na forma da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos, precisam ser abordados como elementos de aprendizagem.[[70]](#footnote-70)

O processo reflexivo da releitura do fenômeno religioso sempre necessita ser contex­tual, considerando as realidades plurais dos/as educandos/as, e valorizando a diversidade cultural religiosa do Brasil, sem priorizar nenhuma tradição reli­giosa. Dessa forma, tal componente curricular se constitui a partir do ambiente escolar, na relação com uma pedagogia crítica, observando o entorno, o contexto dos/as alunos/as, bem como enfatizando o diálogo com os demais componentes curriculares do Ensino Fundamental. Para tanto, a interdisciplinaridade se revela imprescindível na organização do currículo e dos projetos escolares.[[71]](#footnote-71)

Um dos princípios de coesão estabelecidos pela BNCC, para as aulas do componente curricular Ensino Religioso, é a utilização de tecnologias, na Educação Básica. Assim, por exemplo, através de diálogos que se apresentam nas redes sociais, onde, de maneira concreta, os/as alunos/as podem desenvolver reflexões acerca da tolerância e da diversidade cultural e religiosa, com o conhecimento de si e dos demais seres humanos.[[72]](#footnote-72) Neste sentido, é necessária a formação de professores/as de Ensino Religioso Escolar Brasileiro, com base na área do conhecimento das Ciências das Religiões e da dimensão pedagógica. Somente sob esse contexto o Ensino Religioso Escolar pode assumir seu papel como componente curricular que busca o enfrentamento e a superação da violência religiosa e a construção de cultura que estimule o convívio e o maior respeito à diversidade cultural e religiosa.[[73]](#footnote-73)

Em complemento, cabe aqui também ressaltar a visão expressa por Marinalda Santos, segundo a qual novas condições se evidenciam para o componente curricular Ensino Religioso Escolar, fazendo emergir a necessidade de novas for­mas de se pensar e organizar o currículo nesse componente curricular, visto que, no contexto atual não cabe mais relacionar o Ensino Religioso com a educação religiosa de viés confessional.[[74]](#footnote-74)Diante disso, entende-se que se faz urgente a formulação de um currículo dotado de cará­ter político e cultural, bem como de tendências e posições teórico-metodológicas, como cultura dialógica e interativa, o qual pro­porcione aos/às alunos/as observarem as próprias ações cotidianas e, especialmente na relação de coletivida­de, em que as identidades e subjetividades sejam percebidas e consideradas. Frente a esse polêmico debate, o Ensi­no Religioso se ressignifica, ganhando maior visibilidade e assumindo papel fundamental em uma proposta crítica, de caráter pluralista e inclusivo, o qual promove um maior respeito à diversidade cultu­ral e religiosa entre os brasileiros.[[75]](#footnote-75)

Do modo semelhante, compreende-se que, por meio da BNCC, os conteúdos estabelecidos para o Ensino Religioso valorizam o multiculturalismo[[76]](#footnote-76) e a diversidade religiosa[[77]](#footnote-77). Nesse sentido, cabe destacar a inserção das filosofias de vida no debate a respeito das mais diferentes religiões. Percebe-se também que os objetivos de aprendizagem traçados conferem prioridade ao reconhecimento e à valorização da identidade dos/as alunos/as, bem como sua reflexão crítica e posicionamento em relação à própria narrativa de sentido.[[78]](#footnote-78) Em complemento a esse pensamento junta-se a visão de Sérgio Junqueira e Edile Rodrigues:

Por se constituir parte integrante da formação básica do cidadão, a ênfase do Ensino Religioso reside na formação cidadã do ser humano, promovendo o diálogo intercultural e inter-religioso para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade. O Ensino Religioso visa produzir conhecimentos a respeito da dimensão social e aos poucos vai tomando o seu espaço para desempenhar a sua função de forma pedagogicamente adequada às urgências e necessidades da sociedade brasileira.[[79]](#footnote-79)

Como se pode perceber, o Ensino Religioso Escolar pode contribuir para a formação de um cidadão crítico e consciente, capaz de compreender e respeitar as diferentes formas de expressão religiosa e valorizar a diversidade cultural e religiosa. Sendo laico, esse Ensino Religioso Escolar, pode se constituir espaço para a discussão de temas éticos e morais, tais como a solidariedade, a justiça, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas e religiões, podendo se tornar instrumento essencial na construção da cidadania.

Entende-se assim que a laicidade se constitui princípio fundamental do Ensino Religioso no Brasil. Em um país com ampla diversidade religiosa e cultural, torna-se essencial que esse Componente Curricular seja ministrado de forma totalmente isenta, sem vínculos com qualquer crença específica. O caráter laico do Ensino Religioso permite que seu conteúdo seja abordado de maneira acadêmica e plural, reconhecendo a legitimidade de todas as tradições religiosas. Dessa forma, promove-se o respeito à liberdade de crença, o pensamento crítico dos/as alunos/as e a rejeição a toda forma de proselitismo e intolerância. O Ensino Religioso laico é, portanto, instrumento primordial para a formação de cidadãos/ãs conscientes, bem como para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e fraterna.

A literatura especializada tem demonstrado que o Componente Curricular Ensino Religioso Escolar brasileiro possui conteúdo interdisciplinar[[80]](#footnote-80) e conteúdo transdisciplinar[[81]](#footnote-81), apresentando-se como componente curricular que colabora com outras ciências, o que justifica a necessidade de compreender o Ensino Religioso por meio de construções teórico-filosóficas e sociológicas das religiões –– sem defender ideias e conceitos específicos de quaisquer denominações religiosas, fazendo valer o princípio da laicidade do Estado.[[82]](#footnote-82)

Para tanto, Marta Façanha e Valdir Stephanini explicam que o estudo filosófico da religião faz uso de alguns métodos: método histórico-crítico comparativo, que compara traços comuns e diferenças específicas; método filológico, referindo-se ao que supostamente pensavam e acreditavam os povos antes de se dividirem em línguas distintas; método antropológico, inerente à etnologia, estuda os povos primitivos.[[83]](#footnote-83) Tais métodos orientam a epistemologia do componente curricular Ensino Religioso, rompendo com o exclusivismo[[84]](#footnote-84) e o inclusivismo[[85]](#footnote-85) em benefício do pluralismo religioso[[86]](#footnote-86), que enfatiza as verdades e os valores de todas as tradições. A força propulsora desse rompimento é a capacidade crítica, cuja função é trazer a reflexão para o espaço das relações sociais, tendo por desafio desestabilizar comportamentos agudamente naturalizados pela lógica hegemônica. Sobre isso, Fonseca assim se expressa:

Ao imprimir movimento de descentramento ou de desestabilização da unidade hegemônica, são encontradas diversas formas alternativas de agir no mundo, engendrando a sociedade múltipla, cuja principal característica é o fato de que a noção de unidade sofre reviravolta, sendo contaminada em favor de uma mistura sutil e complexa. Essa mistura desestabiliza e desconstrói a noção de unidade e de pureza, representando um posicionamento crítico contra-hegemônico, que reconhece e legitima a diferença como lócus de enunciação do entre-lugar, revelando assim a nação fragmentada dentro dela mesma, articulando a heterogeneidade daqueles que dela fazem parte.[[87]](#footnote-87)

Entendendo ser necessário desestruturar a unidade hegemônica e, com base nos métodos pedagógicos que norteiam e capacitam o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso escolar, este/a pode agir didaticamente nas dimensões específicas do Ensino Fundamental, dinamizando aulas pelo ponto de vista plurirreligioso, tornando as didáticas centradas do ambiente político da sociedade secular, sem se referir a qualquer confissão religiosa em específico, mas adotando a totalidade das dimensões nas aulas do componente curricular Ensino Religioso Escolar Brasileiro. Essa didática apresenta considerável tendência a fazer uso de estratégia multidisciplinar, fundamentada em componentes curriculares como a História Comparada, Fenomenologia, Filosofia da Religião e, também, como as Ciências das Religiões.[[88]](#footnote-88)

Tem-se assim que o componente curricular Ensino Religioso Escolar Brasileiro se insere em paradigma[[89]](#footnote-89) emergente[[90]](#footnote-90) que faz oposição ao paradigma dominante[[91]](#footnote-91), o qual se utiliza da razão instrumental e da disciplinarização dos saberes. Sendo a realidade bastante complexa, propõe-se a reforma do pensamento e a reconstrução dos saberes como caminho primordial para compreender tal realidade complexa. Para tanto, reestruturam-se as ideias na mente dos seres humanos: o cósmico, humano, histórico fazendo parte de uma mesma realidade, que pode ser estudada a partir de pontos de vista diferentes, complementares e interdependentes.[[92]](#footnote-92)

Como ressaltam Cristine Flores e Evaldo Pauly, o conhecimento a respeito dos fenômenos religiosos, ofertado em um local laico –– como é, ou ao menos deveria ser, o caso da escola pública ––, longe das instituições religiosas, orientado por um/a professor/a, abre espaço para diálogo e respeito, tornando efetiva a educação para a tolerância. Infelizmente a tolerância não é um bom antídoto para a intolerância, há que se pensar na solidariedade para tratar as questões das religiões. Dessa forma, pode-se compreender as contribuições do componente curricular Ensino Religioso para a formação de um/a cidadão/ã livre, bem como para o fortalecimento da democracia brasileira, baseada na tolerância e respeito a todas as dimensões culturais e religiosas.[[93]](#footnote-93)

Para Fedel e Behrens, a importância em se empreender esforços buscando um Ensino Religioso não confessional, que prime pelo caráter laico da educação pública, diz respeito à necessidade de apontar e discutir novos caminhos de se refletir o papel da escola e da formação docente, de modo que se adéque às necessidades humanas atuais, ressignificando papéis, métodos, posturas e concepções.[[94]](#footnote-94) Nesse sentido, em sua nova concepção, surgida a partir da Constituição de 1988 e respaldada, mais recentemente, pela BNCC, o componente curricular Ensino Religioso Escolar Brasileiro deve:

Estruturar-se utilizando pesquisa e diálogo, se formulando como um local de aprendizagem, troca de conhecimentos, buscando-se acolher todas as identidades culturais múltiplas, religiosas ou não. Sempre utilizando o diálogo como fonte de mediação para que se possa observar, identificar, apropriar, analisar e reformular os saberes. Buscando a problematização das representações preconceituosas do outro e sua religião, em busca do combate a intolerância, exclusão e discriminação. Trazendo sempre elementos que caminhem para a formação integral do sujeito, procurando uma aprendizagem baseada em uma convivência cidadã e democrática.[[95]](#footnote-95)

Diante de todo o exposto, Oliveira Filho, Santos e Araújo concluem que através do componente curricular Ensino Religioso Escolar, os/as alunos/as têm a oportunidade de construir conhecimentos voltados ao fenômeno religioso, bem como para as inúmeras crenças e religiões presentes na sociedade, desenvolvendo visão crítica acerca de tudo que lhe é passado. Dessa forma, enquanto se aprende a respeito dos diferentes tipos de crenças, os/as alunos/as interagem e refletem sobre o mundo, suas atitudes e os valores presentes na vivência escolar, familiar e em outros ambientes que frequentam.[[96]](#footnote-96)

Então, segundo afirmam Márcia Uchôa e Jerry Chacon, o que se busca para o componente curricular Ensino Religioso é a estruturação de currículo que possua dinamicidade e dialogicidade, encampando o paradigma crítico com a presença de movimento de ruptura de conotação de currículo definido e verticalizado, para a narrativa de currículo horizontalizado, representante de construção social coletiva, aberta às demandas sociais.[[97]](#footnote-97) Por esse novo prisma epistemológico, além de aceitar a pluralidade de saberes, abre-se para a necessidade do estudo do fenômeno religioso e suas diversas expressões. Enquanto, a princípio, a modernidade havia relegado a religião à esfera privada, a pós-modernidade relança a força das religiões na esfera pública, onde as estruturas de poder da sociedade civil são convocadas a renegociar e administrar os princípios e valores da convivência humana.[[98]](#footnote-98)

Dentre as inovações das práticas pedagógicas que possam vir a significar importantes avanços para o Ensino Religioso, a interdisciplinaridade pode ser de grande utilidade para esse componente curricular, considerando-se que seu uso ainda não chega a ser tão habitual nas escolas brasileiras. Segundo afirmam Juliana Mittitier e Bárbara Lourençon, a interdisciplinaridade –– enquanto processo metodológico de construção do conhecimento, com base na relação entre o sujeito e sua realidade e sua cultura –– constitui-se fator de extrema importância para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos não só na escola, mas no entendimento do conhecimento como um todo. Sendo assim, pode-se também afirmar que a interdisciplinaridade requer a responsabilidade como farol diretivo que apresenta o contexto das coisas, tendo como relevância o sentido do pensamento, a ação e transformação.[[99]](#footnote-99)

Frente a todo o exposto –– os atuais desafios do Ensino Fundamental, bem como as novas práticas docentes, voltadas à uma educação que promova a consciência crítica, além de dissertar a respeito dos novos paradigmas do Ensino Religioso Escolar Brasileiro ––, passa-se, no capítulo seguinte, a analisar algumas das principais teorias sobre a interdisciplinaridade como método de aprendizagem, enfatizando como este método pode ser usado como prática pedagógica.

# 2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM

Desenvolvido com base em pesquisa de caráter bibliográfico e documental, este segundo capítulo tem por objetivo abordar a questão da interdisciplinaridade como método de aprendizagem, enfatizando seu caráter de ação metodológica, para além da questão de categoria de conhecimento.[[100]](#footnote-100) Para tanto, primeiro serão descritos alguns dos principais conceitos acerca da interdisciplinaridade, conforme a literatura especializada mais atual. Em seguida, destacam-se alguns dos obstáculos mais comuns à prática interdisciplinar em educação. Por último, aborda-se a interdisciplinaridade quando aplicada ao componente curricular Ensino Religioso.

# 2.1 Principais conceitos sobre interdisciplinaridade

No século XX, a educação tornou-se direito fundamental e importante instrumento de desenvolvimento social e humano, fazendo surgir novas correntes pedagógicas. Por meio da educação, as pessoas adquirem conhecimentos, habilidades e valores, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A educação é histórica, o que significa dizer que está vinculada às demandas sociais e econômicas de determinada época e lugar. Daí a importância de se desenvolver novos métodos de ensinar e aprender, sintonizados com as exigências inerentes a cada tempo e lugar.[[101]](#footnote-101)

A educação tem um papel fundamental na vida das pessoas e da sociedade. Por meio dela, os indivíduos adquirem não apenas conhecimentos, mas também habilidades e valores éticos e cívicos, que permitem sua participação como cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma realidade mais justa e democrática. Como a educação está intrinsicamente vinculada ao contexto histórico, social e econômico de cada época e lugar, é essencial o constante desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino-aprendizagem, sintonizados com as demandas e exigências que se colocam a cada tempo. Portanto, é fundamental reinventar e modernizar as formas de educar, garantindo às novas gerações os conhecimentos e valores necessários para atuar de modo consciente, ético e engrandecedor no mundo contemporâneo.

Segundo Carolini Lucena e Luís Lopes, torna-se fundamental compreender as razões que levam determinados modelos de ensinar e aprender a permanecerem ao longo do tempo e porque outros precisam ser modificados, de acordo com a realidade vigente, para que se possa entender a melhor maneira de encaminhar o trabalho dos/as professores/as.[[102]](#footnote-102) Nesse sentido, cabe ressaltar que a interdisciplinaridade[[103]](#footnote-103) se reveste de aspectos transdisciplinares[[104]](#footnote-104) e pluridisciplinares[[105]](#footnote-105), que possibilitam outras formas de cooperação. Por tal perspectiva, o conceito de interdisciplinaridade fica mais evidente quando se considera o que todo conhecimento mantém diálogo permanente com os outros conhecimentos.[[106]](#footnote-106)

A necessidade de se desenvolver uma abordagem interdisciplinar[[107]](#footnote-107) emerge a partir do entendimento de que praticamente todos os problemas atuais são meras facetas de uma única crise de percepção, posto que, até então, tem-se tentado aplicar os conceitos de uma visão de mundo já quase obsoleta –– a visão mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana –– a uma realidade que já não pode ser entendida em funções de tais conceitos. Até então, toda ciência fundamentou-se sobre premissas de cunho físico e lógico. Segundo Elizete Ferreira, as novas concepções de educação requerem métodos de ensino que possam auxiliar os/as alunos/as a construírem o próprio conhecimento, rompendo com o ensino tradicional –– em que os/as professores/as se apresentavam como os/as detentores/as exclusivos/as do conhecimento, enquanto o/a aluno/a era quem deveria receber, assimilar e reproduzir esse conhecimento.[[108]](#footnote-108)

Neste sentido, conforme expresso por Wanilde do Carmo e Josefina Kalhil, o novo paradigma abandona essa postura enfatizando valores antes desconsiderados, como, por exemplo, aqueles relacionados à psicologia. Isso porque, pelo ângulo newtoniano e pela lógica cartesiana, o que se conseguiu, foi construir um mundo cujo progresso não conduz o ser humano à felicidade.[[109]](#footnote-109) Tem-se assim que, o conceito de interdisciplinaridade se mostra fundamental na educação contemporânea. Contudo, sua compreensão se constitui um desafio para os/as professores/as. A ideia é a de que a interdisciplinaridade seria uma prática a ser desenvolvida por projetos instigantes no currículo. Para tanto, requer profunda imersão nos conceitos de escola, currículo e didática. A historicidade de tais conceitos exige profunda pesquisa dos saberes requeridos, ou a se requerer, de quem as estiver praticando ou pesquisando.[[110]](#footnote-110)

Segundo ressaltam Lucas Dominguini e Rosecler Bilíbio, a educação, é uma pauta presente em todas as discussões políticas e está, cada vez mais, colocando em xeque a importância do seu papel no desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade. Em função disso, a relevância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas articuladas está vinculada à urgente necessidade de se criar condições para o aprendizado significativo, visto que isso criará oportunidade para os/as alunos/as serem críticos, comprometendo-se com a construção do conhecimento e o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é vista como uma estratégia a ser empregada em projetos político-pedagógicos de escolas de Ensino Fundamental.[[111]](#footnote-111)

Segundo a compreensão de Iolanda Santana e Maria Silva, a experiência advinda da interdisciplinaridade como ferramenta da prática pedagógica aplicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui tarefa que requer dos/as professores/as e dos/as gestores/as escolares um debruçar sobre questões vinculadas à disciplinaridade, posto que uma das características mais marcantes do pensamento ocidental é que o processo de crescente racionalidade na abordagem da realidade conduziu as pessoas a distinguirem os objetos do conhecimento pelo ponto de vista da disciplinarização. Logo, esse é um paradigma a ser superado.[[112]](#footnote-112)

Ainda conforme a literatura especializada, o pensamento interdisciplinar parte da hipótese de que nenhuma linha de raciocínio pode ser totalmente absoluta ou ininterrupta. Abrir-se para outras metodologias, significa gerar formas diferentes de aprendizagem, sendo que o saber individual quando abordado em conjunto, constitui preceitos sociais que moldam a sociedade. Assim, a interdisciplinaridade proporciona a integração dos conteúdos e, sucessivamente, sem que se perceba sua ampla distribuição contextual. Para Samuel Cabanha, enquanto possibilidade, faz-se necessário compreender a interdisciplinaridade e, por meio do diálogo entre o moderno e pós-moderno, tentar compor o que foi decomposto pela forma disciplinar.[[113]](#footnote-113)

Então, conforme explicam Alice Costa, Suziane Barcellos e Loraine Jardim, pode-se analisar a interdisciplinaridade pela forma de o ser humano produzir-se enquanto ser social –– e, também, como sujeito e objeto do conhecimento. Ademais, estes autores/as também entendem que a interdisciplinaridade aprofunda o caráter dialético em que o significado é a compreensão, orientação e ação, vinculadas a elementos da realidade, podendo acontecer naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática demanda trabalho didático de um ou mais professores/as.[[114]](#footnote-114)

A incorporação da interdisciplinaridade na educação brasileira é ainda recente, tendo passado por modificações vinculadas a acontecimentos presentes na sociedade, que passa por rápidas transformações. O termo interdisciplinaridade suscita expectativas positivas para os/sa professores/as, buscando superar problemas disciplinares tradicionais de um ensino fragmentado, incapaz de atender as demandas de um ensino totalizador.[[115]](#footnote-115) Pelo conceito apresentado por Ismael Assumpção:

O termo Interdisciplinaridade se compõe de um prefixo –– inter –– e de um sufixo –– dade –– que, ao se justaporem ao substantivo –– disciplina –– conduzem à seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como interação, tem-se aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas –– mostra-se, pois, na relação sujeito/objeto). Por sua vez, dade (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido da ação ou resultado da ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistemé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente sentida. A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres –– inter –– num certo fazer –– dade –– a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. Assim interpretada, esta supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-o-outro, a intersubjetividade.[[116]](#footnote-116)

Em nova atitude diante da questão do conhecimento, priorizando a abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, colocando-os em questão, o trabalho interdisciplinar requer profunda imersão no trabalho cotidiano. Fazenda aponta cinco princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar, quais sejam: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.[[117]](#footnote-117) Na visão de Juliana Goiz e Rosineia Santos, compreender a concepção de disciplina torna-se condição essencial para entender o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Disciplina pode ser assimilada como um grupo sistematizado inerente a muitas áreas do conhecimento envolvidas pela ciência. Nesse sentido, a interdisciplinaridade atuaria como recurso para reinvindicações –– em prol de uma educação associada a questões sociais, políticas e econômicas da época ––, considerando-se que os problemas sociais, cada vez mais complexos, não podem encontrar respostas e soluções por uma única abordagem científica ou disciplinar.[[118]](#footnote-118) Dessa forma:

A interdisciplinaridade pode ser entendida como sendo uma abordagem que tem por objetivo promover a religação, à articulação e à valorização do que é diverso e emerge como valor essencial em um contexto questionador dos axiomas erigidos pelo paradigma firmado na modernidade. Paradigma este que apresenta, na contemporaneidade, um esgotamento quanto ao potencial de explicação do ser humano, do cosmo e do conhecimento.[[119]](#footnote-119)

Entretanto, não basta promover a junção de qualquer mínimo conteúdo que represente interseção entre duas ou mais disciplinas. A interdisciplinaridade tem como pressuposto o conhecimento disciplinar sólido, sem o qual não é possível desenvolver projetos de cunho interdisciplinar de qualidade.[[120]](#footnote-120) Assim, a interdisciplinaridade pode ser entendida também como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral. Então, entende-se o conhecimento como fruto da interação entre o sujeito e o meio, em que o papel do sujeito se revela essencial para a construção do conhecimento.[[121]](#footnote-121)

Congregando conceitos pedagógicos e epistemológicos na estruturação de áreas do conhecimento, destacando a metodologia interdisciplinar, Costa, Barcellos e Jardim afirmam tratar-se de um planejamento na área pedagógica que se viabiliza quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos. Por meio dessa inter-relação é possível construir o aprofundamento do conhecimento, possibilitando maior dinâmica ao mecanismo do ensino-aprendizagem. Com isso, torna-se possível enriquecer o conhecimento agregando conteúdos diversificados, o que permite aos/às professores/as maior compreensão, interpretação e elaboração de um único contexto.[[122]](#footnote-122)

Seguindo essa mesma linha de pensamento tem-se o pensamento expresso por Enrique Leff, que afirma que a interdisciplinaridade implica em um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transbordam e transcendem o campo da pesquisa e do ensino no que se refere, especificamente, às disciplinas científicas e às suas possíveis articulações. Desse modo, a expressão interdisciplinaridade vem sendo utilizada como sinônimo e, também, metáfora de toda interconexão e colaboração entre os mais diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que englobam tanto as diferentes disciplinas escolares, bem como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais mais variados.[[123]](#footnote-123)

Em complemento a esse conceito, Deise Baumgratz afirma que, superando o isolamento da especialização em uma nova relação entre professores/as e alunos/as, a interdisciplinaridade se revela por um processo crítico e pensante de formação de conhecimento pela integração das disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade, em sua rotina, tem por objetivo desenvolver habilidades como a curiosidade e a abertura do pensamento, caracterizando-se pelo constante questionamento e reformulação, cujo desafio essencial consiste em tentar restituir, ainda que de forma parcial, o caráter de totalidade, de complexidade e de hibridização do mundo real.[[124]](#footnote-124) Portanto, entende-se que essa, denominada interdisciplinaridade, busca a construção de um sistema complexo, cujo objetivo é integrar as verdades de cada disciplina como unidades simples, porém, aceitando as diferenças e respeitando a complexidade de cada formação, reintegrando cada disciplina em um todo que já foi naturalmente unido. Passando, assim, a entender e distinguir cada disciplina como inseparável da construção do todo do qual passa a fazer parte.[[125]](#footnote-125)

Na opinião de Nilza Oliveira, viver a ideia da interação diária requer grande disposição e reflexão por parte dos/as professores/as, visto que seu sucesso se constitui a partir dos registros e reflexos elaborados por leituras e *práxis*, que poderão servir de apoio ao desenvolvimento de perspectivas interdisciplinar e globalizadora, que é fundamental para a necessária transformação do ensino-aprendizagem.[[126]](#footnote-126) Já os autores Dominguini e Bilíbio entendem que os conhecimentos inerentes à interdisciplinaridade se aplicam tanto a uma prática multidisciplinar, ou seja, à colaboração de professores/as com formações disciplinares distintas, quanto ao diálogo de saberes, que funciona em suas práticas e que não conduz especificamente à articulação de conhecimentos disciplinares. A interdisciplinaridade busca promover a construção de um conhecimento globalizante, superando as fronteiras das disciplinas tratadas de modo isolado.[[127]](#footnote-127)

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado reformulações curriculares com o objetivo precípuo de buscar formas de superar os desafios de uma sociedade globalizada, na qual os avanços tecnológicos e científicos influenciam significativamente o comportamento dos/as professores/as e dos/as alunos/as e, de modo especial, na forma como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Maria Rosa e Zenaide Rocha, refletindo acerca da função da escola, bem como da formação do/a aluno/a reflexivo/a, crítico/a, com aptidões para compreender e transformar sua realidade, entendem que a interdisciplinaridade desponta como alternativa de abordagem do conhecimento. Em tal contexto, é possível afirmar que a interdisciplinaridade se constitui nova abordagem filosófica, repleta de significados científicos, culturais e sociais, visando amparar o processo de educação, conferindo-lhe novo cenário, por meio da transformação de práticas pedagógicas.[[128]](#footnote-128)

Em se tratando de uma abordagem pedagógica, Juares Thiesen compreende que a interdisciplinaridade somente será empregada como ferramenta articuladora no processo de ensino-aprendizagem quando se produzir como atitude, para pensar e, também, como a maneira com que os sujeitos se relacionam com o conhecimento, bem como pressuposto na organização curricular e, de igual modo, como fundamento para as opções metodológicas do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de entender que os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos se comunicam entre si.[[129]](#footnote-129)

Entendida dessa forma, toma-se como base a concepção de interdisciplinaridade, na qual o sujeito se encontra sempre a construir e a desconstruir verdades e/ou hipóteses de trabalhos, visto que a única certeza é a da não conclusão do saber a ser construído. Tal postura de construção e desconstrução, própria do método interdisciplinar, está no centro do processo dialético, conferindo à prática educacional uma ação ativa do sujeito sobre o objeto, que se constitui em característica essencial da concepção histórico-dialética.[[130]](#footnote-130) No campo educacional, a interdisciplinaridade tem sido tema com presença frequente nos documentos oficiais brasileiros. Contudo, o âmbito escolar ainda se caracteriza de modo disciplinar, posto que muitos/as professores/as se sentem inseguros em desenvolver atividades de caráter interdisciplinar. Dessa forma, este ainda se constitui um grande desafio a ser assumido pelos/as professores/as, os quais buscam a superação de uma prática tradicional de ensino-aprendizagem, pois somente a partir da mudança conceitual no pensamento e na prática docente será possível apresentar aos/às alunos/as um saber não-fragmentado e contextualizado, que possa dar condições de pensar interdisciplinarmente.[[131]](#footnote-131)

Segundo afirmam Janaína Carlesso e Tolentino Neto, como base metodológica, a interdisciplinaridade se constitui como uma tentativa de re­construir, de modo ordenado e sistêmico, no contexto da totalidade, a clareza dos saberes que nos possibilitam apreendê-la, formando-se as relações entre os conceitos originados a partir do seu contexto e as diferentes áreas do conhecimento, representadas pelas disciplinas e a prática social. Dessa forma, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, considerando-se sua historicidade, permite aos/às alunos/as compreenderem os ensejos sociais que levaram ao avanço de determinados conhecimentos, procedimentos, metodologias, regras, valores e expressões artísticas que são essenciais para identificar grupos sociais em determinado tempo e espaço.[[132]](#footnote-132)

Analisando a interdisciplinaridade, Vivaldo Santos assegura que tal prática pedagógica deve ocorrer pelo princípio da utopia –– sustentando-se na ideia de ainda não, mas que poderá vir a ser. O que se propõe como utopia é muito mais amplo, pois, está vinculado ao social e ao mundo com dimensões interdisciplinares, interdependentes e intercomunicáveis. Dessa forma, faz-se necessário entender que o uso da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas estabelece relações com problemas de cunho social. Essa vivência interdisciplinar, no contexto das salas de aula, possibilita trazer para as práticas pedagógicas elementos do cotidiano, construindo uma interdependência e uma interrelação entre o que os/as alunos/as aprendem com o que os/as alunos/as vivem.[[133]](#footnote-133)

A interdisciplinaridade se revela exigência natural e interna das ciências, para levar à melhor compreensão da realidade. A preocupação tem sido no sentido de que a dispersão de conhecimento, que corresponde à divisão de tra­balho intelectual presente na disciplinaridade, não deveria produzir contradições. Percebendo-se a interdisciplinaridade como a articulação entre os domínios das ciências humanas ou sociais e das ciências naturais, propõe-se um humanismo, em oposição ao positivismo vigente.[[134]](#footnote-134) Por tal prisma, torna-se evidente que a tarefa de pensar e desenvolver trabalhos interdisciplinares não cabe somente aos/às professores/as, podendo ser dividida ainda com a coordenação pedagógica, decisiva tanto nas questões pedagógicas quanto burocráticas da escola, englobando registro, sistematização e respaldo do trabalho realizado, por ser responsável por três aspectos do fazer docente: formação, articulação e incentivo.[[135]](#footnote-135)

A interdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar diferentes áreas de conhecimento para compreender problemas complexos e encontrar soluções mais abrangentes e eficazes. No entanto, para Edgar Morin a fragmentação do conhecimento, que ocorre quando o saber é compartimentalizado em disciplinas estanques e independentes, pode dificultar a interdisciplinaridade e a compreensão integral dos fenômenos e desafios contemporâneos. Tal fragmentação se constitui um dos principais obstáculos para a construção de uma educação integral, que contemple todas as dimensões do ser humano, como a cognitiva, a afetiva, a social, a cultural e a ética. Uma educação que valorize apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e especializados pode gerar indivíduos alienados e desconectados do mundo em que vivem, incapazes de compreender a complexidade e a interdependência dos fenômenos sociais, culturais e ambientais.[[136]](#footnote-136)

Por isso, entende-se ser primordial que a educação contemple a integralidade do ser humano, promovendo uma formação holística que desenvolva a capacidade de reflexão crítica, o diálogo interdisciplinar, a criatividade, a empatia e a solidariedade. Essa formação deve incentivar a busca pelo conhecimento interdisciplinar, valorizando a conexão entre as diferentes áreas do saber e estimulando a cooperação e a troca de experiências entre estudantes e professores de diferentes áreas do conhecimento. A educação integral também deve favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autoestima, a autonomia, a resiliência e a capacidade de lidar com a diversidade, de modo a formar indivíduos capazes de atuar de forma consciente e crítica no mundo e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.[[137]](#footnote-137)

A literatura consultada leva a crer que a interdisciplinaridade se constitui questão de pensamento, atitude e ação sobre o mundo, propiciando a prática de cooperação e encontro entre professores/as e alunos/as pelo diálogo, que contempla as várias dimensões do ser humano através de saberes construídos pelas diversas disciplinas. No contexto escolar, trabalhar de modo interdisciplinar possibilita a aprendizagem significativa dos/as alunos/as, pois, valoriza os conhecimentos prévios, favorecendo a interação do grupo e dos saberes. Dessa forma, adequar o currículo real –– acontece no cotidiano da sala de aula ––, ao contexto cultural, político e econômico no qual os/as alunos/as e a escola estão inseridos, torna-se fundamental para promover a interdisciplinaridade.[[138]](#footnote-138)

Nesse primeiro tópico, após apresentar alguns conceitos sobre interdisciplinaridade, fundamentada na literatura especializada em educação, passa-se agora, no próximo item, a enfatizar alguns dos obstáculos mais comuns à prática interdisciplinar em educação.

# 2.2 Obstáculos comuns à prática interdisciplinar em educação

Vive-se uma realidade educacional determinada por um contexto escolar transformador, derivado de configurações contemporâneas com exigências pedagógicas, sociais e políticas que conduzem ao questionamento da atuação docente na sociedade moderna. Um processo de ensino-aprendizagem que seja encarado como livro inacabado, em constante reescrita que requer dos/as professores/as, além de atualização e integração permanente com seus pares, a consciência de ser eterno/a aprendiz, capaz de promover instantes educacionais que gerem melhores condições de aprendizagem aos/às alunos/as, partindo do confronto com os obstáculos que nela se apresentam.[[139]](#footnote-139) Então, para tornar ainda mais evidente a importância de um ensino que priorize o conhecimento interdisciplinar, aqui se faz necessário destacar que:

As questões pessoais –– subjetivas ou psicológicas –– do/a professor/a estão presentes no processo de produção do conhecimento, ou seja, todo sujeito conhecedor trabalha a partir de seus referenciais pessoais e ideológicos, uma vez que é um ser social. No entanto, quando estas não são devidamente consideradas no processo de produção do conhecimento, podem conduzir a dois equívocos: ou tentar justificar o conhecimento a partir de suas crenças pessoais e considerar conhecimento somente aquilo que está de acordo com uma determinada ideologia; ou tentar eliminar todo e qualquer vestígio de subjetividade do processo de conhecer, como intentava o positivismo.[[140]](#footnote-140)

Em consonância com algumas das abordagens mais modernas em educação[[141]](#footnote-141), ratificadas pelos documentos oficiais, entende-se que a interdisciplinaridade se mostra indispensável à prática escolar. Embora receba críticas e questionamentos em face da forma como é abordada, encontram-se direcionamentos para a prática interdisciplinar na LDBEN, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) específicos para o Ensino Fundamental brasileiro, com forte referência aos Temas Transversais (TT).[[142]](#footnote-142)

Em complemento, os/as pesquisadores/as Nathália Parente e Jaílson Novais lembram que a interdisciplinaridade é tema constante de debates no âmbito educativo, citada em inúmeros documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, inclusive na mais recente proposta da BNCC. Porém, o desafio para implementar práticas interdisciplinares na escola perpassa vários obstáculos. Um exemplo é o modelo disciplinar e desconectado, em que a maioria dos cursos superiores se baseiam para formar professores/as, bem como a fragmentação estrutural dos currículos escolares, a resistência de professores/as em se libertarem dos limites da disciplina e a exigência social da formação de profissionais e saberes cada vez mais utilitários.[[143]](#footnote-143)

Sendo fenômeno heterogêneo, não existe um modelo único de interdisciplinaridade a ser seguido por todos/as os/as professores/as. O que há são inúmeros níveis e tipos diferentes de interdisciplinaridade, resultantes das trocas de conceitos e conhecimentos entre duas ou mais disciplinas, em função do intercâmbio teórico ou metodológico –– ou, ainda, pela interdisciplinaridade determinada pelo objeto ou pelo método.[[144]](#footnote-144) Para Gisele Shaw, a percepção da complexidade do conhecimento e da realidade exige uma formação profissional que permita aos/às alunos/as lidarem com problemas insurgentes, requerendo educação que propicie a motivação ao pensar e a capacidade de relacionar os mais diversos e contraditórios conhecimentos. Quando isso ocorre, a formação interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de habilidades, como o pensamento amplo e a capacidade de integração, que ajudam a lidar com problemas.[[145]](#footnote-145)

A importância da formação dos/as professores/as torna-se essencial porque a prática da interdisciplinaridade repousa na experiência profissional, em aspectos subjetivos e, também, faz-se presente por meio das formações continuadas que recebem.[[146]](#footnote-146) A interdisciplinaridade não busca anular as disciplinas. No entanto, rejeita a disposição hierárquica que ainda exista entre elas. Assim, a integração entre disciplinas se revela necessária para o movimento interdisciplinar. Contudo, não deve se consolidar como resultado, mas como processo transitório que permite a interação, derivando em transformação decorrente da plenitude de uma nova pedagogia.[[147]](#footnote-147) Dessa forma, compreende-se que:

Uma das principais dificuldades de se trabalhar a interdisciplinaridade em educação reside no fato de que –– principalmente, no modelo educacional vigente ––, o qual ainda trabalha separadamente os saberes mais usuais de cada disciplina. Quando as disciplinas escolares são manuseadas de forma isolada. tem-se o desenvolvimento do conhecimento de uma forma fragmentada, estancada e fechada. Porém, no mundo atual este sistema não é mais o ideal, uma vez que as questões sociais estão cada vez mais complexas, carecendo, dessa forma, de uma utilização articulada das matérias para fins de compreender a realidade.[[148]](#footnote-148)

Então, a interdisciplinaridade pode ser entendida pela perspectiva histórico-crítica, tratando-se do emprego de métodos que motivam o fazer e a iniciativa dos/as alunos/as, em conjunto com a ação dos/as professores/as, de forma a valorizar o diálogo interpessoal e, também, o diálogo com a cultura adquirida. Trata-se de prática pedagógica que valoriza os interesses dos/as alunos/as, o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento da consciência crítica. Para tanto, propõe uma formação que envolva o todo, rejeitando a fragmentação do conhecimento, interligando o conhecimento social dos/as indivíduos com os novos saberes conquistados na prática escolar cotidiana.[[149]](#footnote-149) Nesse sentido, o Ensino Religioso se adequa a esse objetivo, pois, motiva o diálogo com os demais componentes curriculares.

Sob a perspectiva histórico-crítica, a interdisciplinaridade propicia formação integral aos/às alunos/as, ao promover metodologias ativas que valorizam o protagonismo e a participação crítica no processo educativo. Ao invés de simplesmente transmitir conhecimentos fragmentados, o ensino interdisciplinar parte dos interesses e saberes dos/as alunos/as para, por meio do diálogo e da problematização da realidade, integrar suas vivências aos novos conhecimentos construídos coletivamente. Dessa maneira, os/as alunos/as se tornam sujeitos ativos em sua formação, desenvolvendo consciência crítica capaz de inter-relacionar diferentes áreas e dimensões da vida social, assumindo compromisso transformador diante dos desafios do mundo contemporâneo.

As ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem são amparadas e justificadas por concepções de conhecimento e de como se dá o seu processo de construção. Nesse sentido, entende-se que uma das possibilidades diz respeito à construção de problemas por conjecturas estáveis, trabalhando de modo cooperativo e colaborativo, para proporcionar novos olhares para os problemas, bem como novas soluções e possibilidades de aplicação. Uma das maiores dificuldades dos processos pedagógicos é fazer com que os/as alunos/as aprendam a aprender, pois que é por meio de tal processo que conseguirão resolver os mais variados problemas que surgem no cotidiano, em uma sociedade que se modifica constantemente e que, de forma automática, requer tanto esforço de resolver quanto de identificar problemas.[[150]](#footnote-150)

Tentando superar essas grandes dificuldades dos processos pedagógicos é que foram desenvolvidos os quatro pilares da educação, os quais, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foram propostos no relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996. Esses pilares são considerados fundamentais para uma educação integral e abrangem quatro dimensões essenciais para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de atuar de forma responsável e criativa na sociedade contemporânea. São eles: aprender a conhecer[[151]](#footnote-151); aprender a fazer[[152]](#footnote-152); aprender a conviver[[153]](#footnote-153); aprender a ser[[154]](#footnote-154). Esses quatro pilares da educação são considerados essenciais para a formação de indivíduos capazes de compreender e atuar de forma consciente, crítica e responsável no mundo contemporâneo. Tais pilares são complementares e interdependentes, devendo ser desenvolvidos de forma integrada e abrangente, para promover uma educação integral que contemple todas as dimensões do ser humano.

Percebe-se assim que, a necessidade de integrar duas ou mais disciplinas escolares –– contextualizando-as entre si –– tem se tornado consenso entre parte cada vez maior de professores/as, gestores/as escolares e demais profissionais da educação. Como se viu no item anterior, que expôs alguns dos principais conceitos inerentes ao tema, a interdisciplinaridade facilita a integração e interação entre diferentes disciplinas. Porém, faz-se necessário superar as barreiras da fragmentação do ensino, para que os/as alunos/as desenvolvam visão global. Contudo, uma proposta de ensino interdisciplinar ideal encontra dificuldades e desafios para a sua efetivação.[[155]](#footnote-155)

A literatura especializada em educação mostra que, entre as diversas barreiras que precisam ser superadas para que a interdisciplinaridade seja efetivamente implementada e a fragmentação do ensino seja reduzida, as principais são a cultura acadêmica, de viés tradicional, que quase sempre favorece a especialização e a fragmentação do conhecimento, dificultando a adoção de práticas interdisciplinares. É preciso, portanto, que as instituições de ensino e os professores estejam dispostos a romper com essa cultura e a adotar uma perspectiva integrada do conhecimento.[[156]](#footnote-156)

Percebe-se que há uma estrutura curricular organizada de forma fragmentada, com disciplinas isoladas e pouco conectadas entre si. Nesse caso, para promover a interdisciplinaridade, é necessário repensar essas estruturas e buscar formas de integrar as diferentes áreas do conhecimento. Há também a questão da formação dos/as professores/as, os/as quais precisam estar preparados/as para lidar com a complexidade e a diversidade do conhecimento interdisciplinar. Faz-necessário, então, que a formação docente contemple não somente as habilidades e conhecimentos específicos de cada área, mas também a capacidade de trabalhar de forma integrada com outras disciplinas.[[157]](#footnote-157)

Além disso, há ainda a questão da infraestrutura e dos recursos. A adoção de práticas interdisciplinares requer uma reorganização sistêmica da infraestrutura e dos recursos das instituições de ensino, tais como laboratórios, bibliotecas e salas de aula adequadas. Em relação a isso, é necessário que os sistemas educacionais estejam preparados para investir em recursos que permitam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.[[158]](#footnote-158)

Por último, tem o problema da avaliação dos/as alunos/as, que pode se constituir desafio quando se adota perspectiva interdisciplinar, posto que nem sempre é possível avaliar o desempenho dos/as alunos/as em cada disciplina de forma isolada. É preciso, portanto, que os/as professores/as desenvolvam novas formas de avaliação, de modo que se possa avaliar o desempenho dos/as alunos/as de forma integrada.[[159]](#footnote-159)

Superar tais barreiras não é uma tarefa fácil. No entanto, a literatura especializada em educação também mostra que é essencial para que a interdisciplinaridade seja efetivamente implementada e a fragmentação do ensino, reduzida. Isso exige esforço conjunto das instituições de ensino, envolvendo professores/as, alunos/as e demais envolvidos/as no processo educacional.[[160]](#footnote-160)

No entanto, um/a professor/a que seja comprometido valoriza e respeita os/as alunos/as e suas respectivas histórias de vida, ofertando um processo do ensinar e aprender aberto e ativamente contínuo e reflexiva. Para tanto, a interdisciplinaridade se constitui um dos meios facilitadores para a condução de tal processo. A interdisciplinaridade se viabiliza pela intensa troca entre especialistas, bem como pelo grau de integração das disciplinas em um mesmo projeto, buscando recuperar a unidade humana, pela passagem da subjetividade à intersubjetividade. Frente a tal ideia, faz-se necessário que as disciplinas conversem entre si para que seu processo de interpretação se funde com os interesses dos/as alunos/as e sua aprendizagem.[[161]](#footnote-161)

Para que isso seja possível, é preciso ter consciência de que, trabalhar com educação significa desenvolver ações no presente, sabendo que os resultados não serão imediatos. Isso porque, questões mobilizadas pelos/as profissionais de educação precisam passar por processo demorado de ressignificação, avaliando cada contexto. O entendimento de tal premissa não se aplica somente à relação professor/a e aluno/a, mas, a todos os âmbitos que promovem o desenvolvimento de processos educativos, por ser necessário refletir tempos, espaços e relações possíveis, o que institui para a educação e suas ações, imensa complexidade, exigindo processo contínuo de reinvenção.[[162]](#footnote-162) De acordo com a visão de Luzia Gontareck e Eliana Lisboa, apesar de a interdisciplinaridade ser tema já bastante abordado em educação, ainda apresenta consideráveis dificuldades de entendimento, tornando-se conceito ininteligível para parte significativa dos/as professores/as brasileiros, com ausência de unidade de entendimento, dificultando sua operacionalização de modo eficaz.[[163]](#footnote-163)

Desta maneira, entende-se não ser possível atender à demanda de formação de professores/as em seus mais variados aspectos, sem considerar as demandas do trabalho docente, a realidade das escolas, suas efetivas condições de execução da tarefa de educar, sem considerar a relação do sujeito com os saberes, quer sejam de natureza teórica, quer sejam de natureza prática. Observando-se o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a interdisciplinaridade pressupõe um eixo integrador, o qual pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Sendo assim, a interdisciplinaridade parte da necessidade sentida por professores/as e alunos/as de explicar, compreender, intervir, mudar e prever, algo que desafia uma disciplina isolada, atraindo a atenção de mais de um olhar, levando a mais de uma forma de compreensão.[[164]](#footnote-164)

Apesar do reconhecimento da importância da interdisciplinaridade como ferramenta que confere maior dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem, para se alcançar resultados eficazes é necessária a formação adequada de professores/as, o que, frente a tradicional formação fragmentária, torna-se um grande desafio. Nesse sentido, a literatura especializada também aponta inúmeros entraves à implementação da interdisciplinaridade nas escolas, como: preparação dos/as professores/as; dificuldades de compreensão do que exatamente venha a ser a interdisciplinaridade; organização dos currículos, desde os cursos de licenciatura; organização do tempo de planejamento pedagógico.[[165]](#footnote-165) Além disso, no caso específico da escola pública brasileira:

Em geral, as dificuldades de trabalhar a interdisciplinaridade apresentam dois pontos de vista principais: por um lado relacionadas aos desafios do próprio exercício da docência na atualidade e, por outro lado, voltadas à incompreensão do que seja a interdisciplinaridade e de como realizá-la na escola. Tais problemáticas foram citadas junto a diversas tentativas dos/as professores/as realizarem práticas interdisciplinares nas escolas, junto à insegurança sobre se de fato estavam efetivando-as. Sendo assim, desafios conceituais, epistemológicos e metodológicos se imbricam com problemas advindos da imagem de ser professor/a no Brasil e dos enfrentamentos do exercício da docência.[[166]](#footnote-166)

Ressalta-se que o já mencionado imenso despreparo por parte considerável dos/as professores/as para trabalhar de modo interdisciplinar se constitui uma das maiores dificuldades dessas práticas. Tal problema pode ser observado tanto em relação à estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, que não conferem destaque à real inter-relação entre as disciplinas, quanto às práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Assim, compreender a interdisciplinaridade configura-se tarefa difícil para a maioria dos/as professores/as, considerando suas formações iniciais e os ambientes educacionais baseados apenas em componentes curriculares isolados.[[167]](#footnote-167)

Parente e Novais também afirmam que a maior dificuldade dos/as professores/es no que diz respeito à pouca discussão dos conteúdos escolares de forma interdisciplinar, por meio de projetos, decorre do fato da formação desses/as professores/as ter sido fragmentada, seguindo o modelo conservador que separa os temas em disciplinas específicas, promovendo pouco ou nenhum diálogo entre os conteúdos. Isso gera insegurança nos/as professores/as que trabalham com atividades visando interdisciplinaridade, uma vez que não houve orientação com fundamento em tal concepção ao longo de seu processo formativo inicial e continuado.[[168]](#footnote-168)

Em função disso, percebe-se que a qualidade do ensino que os/as professores/as ofertam aos/às alunos/as é muito dependente do que os/as professores/as fazem na sala de aula. Em um tempo em que se verifica demanda por mão de obra especializada em carreiras, que possa enfrentar os complexos problemas da realidade, deve-se garantir que o ensino das disciplinas seja eficaz, propiciando oportunidades para tal. Diante disso, compreender a dinâmica da interdisciplinaridade, como ferramenta de ensino-aprendizagem, pode se constituir elemento catalisador nesse processo.[[169]](#footnote-169)

Então, trata-se de trabalho colaborativo de construção e de aplicação de uma sequência didática interdisciplinar, gerando a oportunidade dos/as professores/as refletirem a prática docente e terem acesso a novas ferramentas didático-metodológicas para o trabalho com os/as alunos/as.[[170]](#footnote-170) O fato é que, conforme tem sido amplamente demonstrado por meio da literatura especializada em educação, a efetivação da atividade interdisciplinar revela-se aquela em que os/as professores/as, de duas ou mais disciplinas atuem em conjuntos, reorganizando os saberes próprios de cada disciplina presente na grade curricular, revendo o fazer pedagógico, mobilizando conhecimentos fragmentados, redescobrindo e compartilhando talentos. Porém, para que se viabilize a transição de um fazer pedagógico isolado para um trabalho integrado, faz-se necessário que os/as envolvidos/as estejam abertos/as –– o máximo possível –– ao diálogo, à integração e ao intercâmbio de conhecimentos especializados, tornando mais ampla a quantidade e a qualidade de suas colaborações.[[171]](#footnote-171)

Fatores vinculados à resistência dos/as professores/as no tocante à abordagem interdisciplinar e à formação inicial foram ressaltados por Daniel Ocampo, Marcelli Santos e Vanderlei Folmer, os quais afirmam que, para inferir que a formação de professores/as torna-se urgente e necessário dedicar maior atenção aos aspectos específicos da interdisciplinaridade, visto que um dos principais argumentos apresentados pelos/as professores/as para a forma como ensinam é que essa é a forma como aprenderam. Dessa forma, tem se revelado igualmente fundamental que os cursos de formação em licenciaturas passem, também, a adotar os pontos de vista de caráter interdisciplinar, não somente no que diz respeito ao aporte especificamente teórico, mas ainda fazendo uso dessa mesma metodologia em toda a sua estruturação. Ademais, cabe ressaltar que a literatura especializada também confere considerável destaque à questão da formação de professores/as –– enfatizando-a como sendo elemento primordial para as transformações metodológicas.[[172]](#footnote-172)

Em complemento, Mariana Souza e Ivani Fazenda afirmam que a parceria se constitui uma possibilidade concreta de se pensar a questão da interdisciplinaridade em educação, para exercê-la na prática. Tal parceria se viabiliza entre os/as professores/as, entre professores/as e alunos/as, entre os/as próprios/as alunos/as e, ainda, entre professores/as, alunos/as e os/as autores/as estudados/as. Ao se estabelecer práticas dessa natureza, assume-se postura comprometida com o conhecimento, com o currículo e com a realidade social e tecnológica que se transforma constantemente. Dessa forma, os temas decorrentes possibilitam que a realidade seja observada e refletida a partir de uma perspectiva preocupada com as temáticas de identidade e alteridade.[[173]](#footnote-173)

Por tudo expresso até então, percebe-se que um dos principais problemas é que os/as professores/as reduzem a interdisciplinaridade a um denominador comum, não conseguindo entendê-la como forma teórico-metodológica que motiva a criatividade e a diversidade social. A integração de duas ou mais disciplinas pode –– e deve –– ser compreendida como fenômeno primordial à dimensão pragmática da interdisciplinaridade. Porém, não deve ser reduzida somente a isso, pois a integração entre as disciplinas deve ser entendida em contexto interacional, por meio do qual se pressupõe a ampliação de conhecimentos, de modo a buscar novas e constantes reflexões.[[174]](#footnote-174)

A vivência da interdisciplinaridade, por meio da prática pedagógica cotidiana com o intuito de integração, constitui-se na etapa inicial para desenvolver trabalho interdisciplinar, mas que, não propicia a mudança da prática, visto que o problema não se resume apenas em diluir as fronteiras entre as várias disciplinas, por meio da integração. Então, faz-se necessário, também, transformar o que gera tais fronteiras, que consiste nos princípios organizadores do conhecimento.[[175]](#footnote-175) Portanto, deve haver trabalho constante de construção –– tanto nos documentos quanto na ação efetiva de cada escola ––, respeitando as disciplinas, mas com o intuito de potencializá-las por meio do emprego de assuntos de interesse da comunidade escolar, com formações que privilegiem tais ações no cotidiano da escola. Todavia, cabe também ressaltar que o trabalho de cunho interdisciplinar envolve atitude de humildade inerente às limitações do próprio saber, devendo ser motivado entre os/as professores/as –– não como algo decorrente de imposições de equipes diretivas; mas como algo que parte do grupo, na forma de anseio pelo trabalho compartilhado, adequando metodologias e ações, em conformidade com suas respectivas realidades.[[176]](#footnote-176)

Contudo, conforme o entendimento de Tiago Brandão, se a interdisciplinaridade diz respeito à interseção entre duas ou mais disciplinas, evocando metodologias específicas, decorrentes de áreas variadas, bem como envolvendo professores/as das mais diversas disciplinas, torna-se notório que tal ferramenta de ensino não pode excluir áreas disciplinares e não pode se apoiar essencialmente em convicções individuais e dogmas de quaisquer espécies.[[177]](#footnote-177)

Ademais, faz-se necessário também destacar que, na efetivação de um projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se e se exerce a educação. Desse modo, a responsabilidade passa a ser de caráter coletivo.[[178]](#footnote-178) Como bem ressalta a literatura especializada em educação, a interdisciplinaridade se torna muito importante, destacando-se como sinônimo de integração curricular e configurando como método pelo qual está se torna efetiva. Dessa forma, a interdisciplinaridade se revela importante mecanismo de execução e de articulação dos Temas Transversais com diferentes áreas do conhecimento, seja a partir das várias áreas do saber, seja a partir de diferentes atores sociais que se encontram e contribuem para o processo formativo.[[179]](#footnote-179)

Dessa forma, após destacados alguns dos mais conhecidos obstáculos à prática interdisciplinar em educação, passa-se agora, no próximo item, a abordar a questão da interdisciplinaridade quando aplicada ao componente curricular Ensino Religioso.

# 2.3 Interdisciplinaridade aplicada ao Ensino Religioso

Após as inúmeras e significativas transformações sociais ocorridas a partir da promulgação da Carta Magna de 1988 –– e os avanços sociais dela decorrente, que lhe valeram a alcunha de Constituição Cidadã ––, no atual contexto escolar brasileiro, a necessidade de integração entre as diversas disciplinas, bem como a contextualização das mesmas, tornou-se consenso entre os/as professores/as e demais profissionais da educação. Em face disso, as técnicas interdisciplinares são cada vez mais empregadas. Contudo, para que possam melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma proposta interdisciplinar requer inovação nas estratégias de ensino.[[180]](#footnote-180)

Do ponto de vista legal, o artigo 26 da LDBEN estabeleceu que a BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio abrangessem o estudo de Língua Portuguesa, da Matemática, bem como da realidade social e política. Segundo explica Luiz Cunha, após estabelecer o perfil do currículo do Ensino Fundamental, essa mesma legislação posicionou o componente curricular Ensino Religioso como apêndice em artigo próprio. A luta pela inclusão continuou no Conselho Nacional de Educação (CNE), com a aprovação do Parecer n. 4/1998 e a resolução CNE/CEB n. 2/1998, concernentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo o Ensino Religioso reconhecido como área do conhecimento específica. Com a extensão do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram retomadas pela resolução CNE/CEB n. 7/2010, por meio da qual o componente curricular Ensino Religioso passou a ter área do conhecimento exclusiva, tal ocorre com a Matemática, por exemplo, enquanto todas as demais disciplinas foram agrupadas.[[181]](#footnote-181)

Observando-se a BNCC, compreende-se que a expressão diversidade aparece poucas vezes. No entanto, percebe-se o emprego frequente de termos que, nesse caso específico, podem ser entendidos como sinônimos dessa palavra, como é o caso dos termos “respeito às diferenças” e “alteridade”. A BNCC apresenta, como alguns dos principais objetivos do componente curricular Ensino Religioso, “propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no propósito de promoção dos direitos humanos”; e, ainda, “desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, segundo a Constituição Federal”[[182]](#footnote-182).

Compreensão semelhante pode ser alcançada quando se lê que “o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades”. E, da mesma forma, quando a BNCC estabelece as competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, afirmando que esse componente deve levar o/a aluno/a “a compreender, valorizar e respeitar as expressões religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios”[[183]](#footnote-183). Isso porque, conforme a BNCC, a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o eu e o outro, nós e eles, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos essenciais para a construção das identidades.[[184]](#footnote-184)

No Brasil, a BNCC desponta com proposta de alinhamento para a educação do país, tornando mais amplo o processo de padronização dos currículos da Educação Básica. Para Renan Ferreira e Laude Brandenburg, tal padronização possui cunho federativo, englobando as instituições de ensino –– sejam públicas ou privadas –, no que diz respeito às diferentes aprendizagens a serem consolidadas ao longo dos vários níveis da Educação Básica. Na BNCC, o Ensino Religioso deixa de ser apenas componente curricular, passando a ser visto como área do conhecimento, igual às outras áreas já consagradas no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, o componente curricular Ensino Religioso tem seu espaço reconhecido pela BNCC. Aqui cabe observar que, ainda estando há vários anos no currículo brasileiro no Ensino Fundamental, foi apenas nas últimas décadas que o Ensino Religioso conquistou aspectos semelhantes aos dos outros componentes curriculares.[[185]](#footnote-185)

Com base nas expressões religiosas percebidas na realidade dos/as alunos/as, a BNCC propôs leitura fenomenológica do conhecimento religioso. Além disso, conforme o entendimento de Claudete Ulrich e José Gonçalves, a BNCC também vinculou o Ensino Religioso à promoção dos direitos humanos, do diálogo e da construção de sentidos de vida fundamentados em princípios éticos e de cidadania. A BNCC manteve que o conhecimento religioso –– objeto de estudo do Ensino Religioso ––, deva ser produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, especialmente das Ciências das Religiões, sem conferir privilégios a crença específica, de forma a abordar tal conhecimento com fulcro nas diversas culturas e tradições religiosas, não desconsiderando a existência de filosofias seculares de vida.[[186]](#footnote-186)

A herança histórica do Brasil e sua conjuntura atual demandam uma educação que se baseie no respeito à diversidade. Nesse sentido, entende-se que, no que diz respeito ao componente curricular Ensino Religioso, existe a possibilidade de educar para a alteridade, em proposta de educação que não entenda o diferente como inimigo, mas apenas como diferente. Por isso, o enfoque proposto pela BNCC para o Ensino Religioso direciona esse componente curricular para a busca pelo diálogo e pelo respeito por tudo que for entendido como diferente. Isso ocorre porque as hegemonias e os estereótipos religiosos não compactuam com os objetivos apresentados pela BNCC.[[187]](#footnote-187)

Nesse ponto, torna-se de grande importância ressaltar que, na proposta vigente para o componente curricular Ensino Religioso, a BNCC apresenta os pressupostos para a paz, tendo como função da escola: promover o diálogo, o entendimento e a busca de soluções não violentas para os conflitos, permitindo a manifestação de opiniões e os entendimentos distintos, divergentes ou opostos.[[188]](#footnote-188) Em uma visão ampla, entende-se também que a BNCC apresenta os fundamentos mínimos necessários para que o componente curricular Ensino Religioso auxilie os/as alunos/as a reconhecerem e respeitarem as características físicas e subjetivas de cada um; além de valorizarem a diversidade de formas de vida. Trata-se, assim, de um documento de fundamental importância, considerando-se que sua orientação se viabiliza no sentido de contribuir para a minimização ou, até para a eliminação de todas as formas de preconceito ou de resistência à diversidade e à inclusão. Em relação a isso, pode-se ainda afirmar que a BNCC se constitui patamar educacional primordial, cujas finalidades vão ao encontro das necessidades sociais e educativas do país –– especialmente nesse conturbado momento político, em que as instituições democráticas se encontram sob forte ataque.[[189]](#footnote-189)

No Brasil, o momento em se encontra o Ensino Religioso, consolida-se pela pers­pectiva de uma área do conhecimento humano e de componente curricular, adicionando esforços aos demais componentes curriculares, em busca de autor­realização e amadurecimento do ser humano. Como integrante da BNCC da Educação Básica, o Ensi­no Religioso alcançou esse nível movido por avanços do Estado Democrático e de Direito.[[190]](#footnote-190) Nesse sentido, a finalidade da inserção do Ensino Religioso na escola é contribuir para a formação integral da cidadania, no respeito à pluralidade e diversidade cultural e religiosa, promovendo também a busca pelo sentido radical da vida, para além da tolerância, com con­vívio respeitoso com o/a diferente.[[191]](#footnote-191) Dessa forma, o Ensino Religioso também se revela ferramenta curricular de extrema importância, enquanto potencial crítico e emancipador, pois o fe­nômeno religioso é parte fundamental da vida do ser humano, considerando-se que o Brasil, com suas múltiplas religiões, crenças, filosofias de vida, possui fortes expressões de preconceitos na aceitação do diferente, da alteridade e de sua diversidade.[[192]](#footnote-192)

Algumas das mais relevantes concepções sobre educação propõem métodos que contribuam para que o/a aluno/a possa construir o conhecimento, rompendo com o ensino tradicional, onde o/a professor/a é entendido como único/a detentor/a do saber, enquanto o/a aluno/a é somente quem recebe, assimila e reproduz tal conhecimento.[[193]](#footnote-193) Seguindo nessa linha de raciocínio, da qual o componente curricular Ensino Religioso não pode ficar alheio, ressalta-se o papel do meio cultural como definidor das oportunidades de aprendizagem. Atualmente, os métodos que orientam a estruturação pedagógica e curricular do Ensino Religioso levam os/as professores a optarem pela abordagem plurirreligiosa, tornando as aulas contextualizadoras da sociedade secular, sem se referirem especificamente a alguma confissão religiosa, mas adotando a totalidade das dimensões religiosas. Essa didática tende a fazer uso de estratégia interdisciplinar.[[194]](#footnote-194)

Para Flávio Ribeiro e Tatiane Almeida, torna-se primordial integrar e problematizar o conhecimento do Ensino Religioso, enquanto disciplina autônoma, a partir de suas delimitações, para empregar a interdisciplinarmente, de modo consciente, conceitos e métodos em diálogo com outros componentes curriculares. Entretanto, no sentido mais tradicional do termo, entende-se por disciplina o modo de delimitação ou de organização do trabalho sob determinado ponto de vista. Assim, a disciplina oferece não mais que um ângulo particular da realidade. Mas esse não é o problema da disciplina, senão seu fechamento rígido e inflexível. Dessa forma, o reconhecimento de objetos complexos, como é o caso, por exemplo, do componente curricular Ensino Religioso, requer atitude metodológica aberta às inúmeras perspectivas –– quando desarticuladas, tais perspectivas não se comunicam e, com isso, não traduzem a maior variedade dos saberes.[[195]](#footnote-195)

Em tal perspectiva, cabe também ao Ensino Religioso a tarefa da articulação interna com aos demais componentes curriculares, guiado por um princípio irrenunciável, qual seja: o da produção de um saber que englobe a totalidade dos aspectos que caracterizam o seu objeto. Para tanto, parte-se da premissa de que disciplina é a condição de possibilidade da interdisciplinaridade, sendo ferramenta educativa que se assume frente ao problema do conhecimento.[[196]](#footnote-196)

Atualmente, vivencia-se a tentativa de superar a rigidez das disciplinas, as quais resistem à excessiva especialização do conhecimento, e apontam para os problemas gerados por uma separação radical entre as ciências. Dessa forma, a interdisciplinaridade engloba tanto sua faceta cognitiva –– que envolve a sensibilidade à complexidade, a capacidade de encontrar mecanismos comuns e a atenção às estruturas que unem o que não é articulável –– quanto sua faceta atitudinal, caracterizada pela curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, cooperação e trabalho em equipe.[[197]](#footnote-197) Isso ocorre porque, o componente curricular Ensino Religioso tem caráter interdisciplinar, apresentando conteúdos e objetivos próprios. No entanto, cabe destacar que se trata de uma transposição didática das Ciências das Religiões, que abrange todo um leque de disciplinas como Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, entre outras. Dessa forma, o Ensino Religioso também pode ser entendido como iniciação à antropologia cultural e à Sociologia no Ensino Fundamental ou, também, como transposição didática de disciplinas que não estejam ainda presentes nas escolas, como é o caso da Psicologia e do Direito.[[198]](#footnote-198)

Diante disso, Ivanildo Santos e Maria Araújo entendem que o componente curricular Ensino Religioso escolar, com seu amplo campo interdisciplinar –– entendido como uma das áreas do conhecimento ––, deve levar em consideração o que a legislação educacional brasileira preconiza o contexto que os/as alunos/as se encontram inseridos/as, valorizando os conhecimentos prévios que acrescentam à dinâmica escolar, quanto também a questão da interdisciplinaridade como forma de estabelecer vínculos com os demais componentes Curriculares.[[199]](#footnote-199) Isso porque:

O Componente curricular Ensino Religioso possui um campo de saberes muito amplo, contribuindo sensivelmente para a formação do cidadão, onde seus conteúdos compreendem desde os estudos das religiões, passando pelos valores éticos e morais, como também, no que concerne o respeito às disparidades existentes na conjuntura do espaço educativo. Deste modo, para que uma proposta interdisciplinar tenha sucesso, é necessário que todos os envolvidos estejam abertos, tenham disponibilidade de tempo para elaborar a proposta, diálogo para se entrar num consenso, partindo de concepções básicas para se chegar a algo comum a todos, e finalmente a participação de todos, pois nesse processo não cabe individualismo e nem egoísmo. Todos são participantes e agentes do saber.[[200]](#footnote-200)

Diante disso, tratando-se da interdisciplinaridade e o Ensino Religioso, tem-se como exemplo concreto a proposta de atividade interdisciplinar entre o componente curricular Ensino Religioso e as demais disciplinas presentes nas escolas, tendo como um dos principais objetivos melhor conhecer a cultura africana e afro-brasileira, propiciando sua valorização para a formação cultural dos/as alunos/as e da sociedade brasileira. Assim, salienta-se que, para organizar uma proposta interdisciplinar, faz-se necessário tempo, planejamento e ajuda mútua entre os/as profissionais envolvidos/as, visto que todos/as devem estar na mesma sintonia, querendo levar adiante a interdisciplinaridade como prática pedagógica, discutindo e dialogando em busca de um objetivo comum.[[201]](#footnote-201)

Levando-se em consideração as reflexões a respeito do componente curricular Ensino Religioso –– abordadas no terceiro tópico do capítulo inicial desta dissertação de Mestrado ––, bem como a questão da interdisciplinaridade na prática docente –– tratadas nos dois primeiros tópicos do presente capítulo ––, entende-se que perante tantos obstáculos que o Ensino Religioso enfrentou em sua trajetória, buscando firmar-se e se valorizar no âmbito educacional brasileiro, a mesma ganhou, paulatinamente, espaço como componente curricular que faz parte da área do conhecimento. Isso levou a uma vitória tanto para o Ensino Religioso, como também, para as culturas religiosas que tiveram seus conhecimentos transmitidos, por meio do diálogo, motivando maior respeito e a igualdade diante da diversidade que caracteriza o contexto escolar do país.[[202]](#footnote-202)

Para Paula Aquino, Vitória Ferreira e Lusival Barcellos, a interdisciplinaridade tem por característica ampliar os horizontes da sala de aula, pois requer profunda e inovadora reflexão acerca do conhecimento. Ao demonstrar insatisfação com o saber fragmentado, a interdisciplinaridade traz à prática docente a reflexão a respeito da estrutura do conhecimento, para que professores/as e alunos/as possam, enfim, superar a forma tradicional de ensino. Ao fazer a opção pela interdisciplinaridade como ferramenta de ensino, o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso faz uma escolha que motiva os/as alunos/as a se envolverem com algo mais atrativo, diferente, que pode interagir com as novas tecnologias, contribuindo para uma aprendizagem significativa e envolvente.[[203]](#footnote-203)

Por sua vez, Santos Filho e Araújo entendem o Ensino Religioso como componente curricular de suma importância para a formação dos/as alunos/as, promovendo o conhecimento de diversas culturas religiosas, contribuindo para o diálogo inter-religioso entre alunos/as de várias culturas religiosas, bem como, motivando valores éticos e morais para a formação dos/as alunos/as enquanto entes sociais. Na visão desses/as autores/as, o Ensino Religioso também exerce papel fundamental no contexto da interdisciplinaridade, por ser componente curricular que possui vínculos de conteúdos que vão ao encontro a saberes de outras disciplinas. Nesse encontro de saberes entre as diferentes áreas do saber reside o papel da interdisciplinaridade: diálogo, troca de experiências entre os sujeitos envolvidos em tal dinâmica, partilha de saberes, abertura para o/a outro/a, renúncia e entre os demais aspectos que envolvem essa ferramenta de ensino.[[204]](#footnote-204)

O Ensino Religioso faz parte de toda proposta pedagógica que busca construir a cidadania, importando-se com os problemas do mundo e com a produção de conhecimento. A perspectiva interdisciplinar é de grande importância para superar a visão fragmentada do saber –– responsável pelas barreiras que, não raramente, mantém a disciplina isolada. No caso específico do Ensino Religioso, a interdisciplinaridade se justifica pela necessidade da diversidade, que enriquece e complementa as concepções de cada disciplina, visando a aquisição de conhecimento. Por essa razão, o componente curricular Ensino Religioso se apropria desse elemento para que não haja a legitimação de uma cultura hegemônica, repleta de preconceitos, mas, abra-se para permitir a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados. A relevância do Ensino Religioso reside nas suas possibilidades de participar da construção e reconstrução da história e da cultura. Assim, a interdisciplinaridade com no Ensino Religioso favorece a superação de preconceitos e diálogos com os mais diversos conhecimentos a partir da metodologia e abordagem de outras disciplinas e seus conteúdos que complementam e lançam olhares de respeito a diversidade.[[205]](#footnote-205)

As escolas deveriam elaborar projetos interdisciplinares nos quais o componente curricular Ensino Religioso brasileiro fosse inserido e não mantido à parte, como ainda ocorre em muitas instituições de ensino. Tais projetos que podem ser elaborados com base em temas que trazidos pela secularização da sociedade e que envolvem pertencimento, participação e comprometimento coletivo.[[206]](#footnote-206)

Frente a todo o exposto, tendo sido aqui abordada a questão da interdisciplinaridade como método de aprendizagem, passa-se agora, no terceiro capítulo, de caráter prático, a apresentar e a analisar os resultados da aplicação da interdisciplinaridade em escola pública municipal de Itabela (BA).

# 3 APLICAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM ESCOLA DE ITABELA (BA)

Depois de completar a fase teórica da presente dissertação de Mestrado, compreendida nos dois capítulos anteriores através de pesquisa bibliográfica e documental, este capítulo final expõe a pesquisa de campo desenvolvida junto ao Colégio Municipal de Itabela (BA) –– cujo nome oficial é Colégio Carlos Alberto Parracho. Esse colégio está localizado na Rua São José do Panorama, s/n, Centro, Itabela (BA), sendo regido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE). Essa pesquisa de campo buscou identificar como vem sendo desenvolvida a relação entre o Ensino Religioso e as técnicas de interdisciplinaridade no Colégio Municipal de Itabela (BA), para que se possa aferir as contribuições e desafios mais significativos nas práticas pedagógicas. Para tanto, nesta pesquisa foram utilizados como objeto de estudo os exercícios aplicados em sala de aula, junto a 186 (cento e oitenta e seis) alunos/as, matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja faixa etária apresenta alunos/as a partir de 15 (quinze) anos.

Dessa forma, primeiro descrevem-se os principais processos metodológicos em uso nesta pesquisa de campo — a qual se desenvolveu a partir de 03 (três) estudos de caso. Então, expõem-se 03 (três) exercícios aplicados em sala de aula, seus resultados e análises — em separado —, promovendo analogias quanto aos conceitos ofertados pela literatura científica, considerando-se o conhecimento inerente ao Ensino Religioso escolar e tendo as técnicas de interdisciplinaridade como lastro para essas análises. Após avaliados os resultados decorrentes de cada um dos 03 (três) exercícios aplicados em sala de aula, em que se constatam possíveis disfunções no comportamento apresentado pelos/as alunos/as, serão também apresentadas sugestões e recomendações, visando a correção desses mesmos problemas.

# 3.1 Diretrizes metodológicas básicas da pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada no Colégio Municipal de Itabela (BA), situado em área urbana residencial, cujo público-alvo pertence, em sua maioria, às classes pobre e média baixa.[[207]](#footnote-207) Contudo, destaca-se que o mencionado colégio não se encontra em área de vulnerabilidade, não sendo caracterizado por elevado nível de violência. Em função disso, as análises dos resultados da pesquisa concentram-se especialmente nos aspectos pedagógicos da questão, limitando-se a tentar aferir os reais alcances das técnicas de interdisciplinaridade no referido colégio, quando referentes à junção do Ensino Religioso e demais Componentes Curriculares do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao universo e à amostra, a pesquisa de campo se desenvolveu com a participação de 03 (três) professores/as de Ensino Religioso, bem como de 13 (treze) professores/as de outros Componentes Curriculares –– mais especificamente, de 02 (dois) de História, 02 (dois) de Artes e 02 (dois) de Ciências ––, os/as quais contribuíram voluntariamente para este experimento acadêmico. Os exercícios foram aplicados em salas de aula, em turmas de 8º e 9º anos, nos meses de março e abril de 2023. Tais exercícios foram desenvolvidos em conjunto com esta pesquisadora, a qual trabalha no mencionado colégio, exercendo a função de professora de Língua Portuguesa já há 07 anos.

Em se tratando da modalidade EJA, No Colégio Municipal de Itabela (BA) há cerca de 186 (cento e oitenta e seis) alunos/as, em faixa etária a partir dos 15 (quinze) anos. Nesse corpo encontram-se 14 (catorze) alunos/as com necessidades especiais, para os quais o colégio em questão se encontra plenamente adaptado. A estrutura física possui 12 (doze) salas de aula, biblioteca, cozinha, laboratório de Informática, sanitários dentro do espaço da escola, sala de leitura, quadra de esportes coberta, área arborizada, auditório, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da diretoria e sala dos/a professores/a. O atendimento aos/às alunos/as da EJA é realizado diariamente, no turno noturno, por aproximadamente 08 (oito) servidores/as — entre concursados/as, trabalhadores/as em sistema de contrato temporário e funcionários/as terceirizados/as da segurança e da limpeza.

Quanto aos exercícios nos quais se baseiam os estudos de caso aqui utilizados, foram desenvolvidos por esta pesquisadora e aplicados pelos/as professores/as. Nessas ocasiões, esta pesquisadora — que trabalha como professora, no Colégio Municipal de Itabela (BA) — atuou como observadora, anotando observações, mas não interferindo diretamente nas atividades interdisciplinares desenvolvidas. Tendo a BNCC[[208]](#footnote-208) como fundamento, o objetivo principal de tais exercícios foi estudar a relação entre o Ensino Religioso e as técnicas de interdisciplinaridade, para elencar as contribuições e desafios mais significativos nas práticas pedagógicas, entre alunos/as do Colégio Municipal de Itabela (BA), para conhecer o grau de interação entre o Ensino Religioso e os demais Componentes Curriculares.

Cabe ainda informar que os exercícios tiveram caráter intuitivo e experimental. Porém, com sua aplicação, buscou-se observar se os/as alunos/as reagiam da forma pedagogicamente esperada, qual seja: demonstrando maior motivação e interesse pelo conteúdo compartilhado nas atividades regidas por técnicas interdisciplinares, em que os conhecimentos próprios do Ensino Religioso foi apresentado em modo de interseção com o saber comum a outros Componentes Curriculares.

Para demonstrar total adequação desse estudo às exigências técnicas, faz-se necessário afirmar que, no que tange à mínima significância estatística[[209]](#footnote-209) do público-alvo pesquisado, os números adotados para a amostra formaram-se somente por alunos/as do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com idade a partir de 15 (quinze) anos, totalizando 120 (cento e vinte) alunos/as representando 64,00% (sessenta e quatro por cento) do total de matriculados na EJA, no Colégio Municipal de Itabela (BA). Com isso, o presente estudo alcançou significância estatística satisfatório. Após a aplicação e a análise estatística básica, os resultados dos estudos de caso foram analisados à luz da literatura especializada em educação, sempre tendo a BNCC como marco institucional.

Por último, no concernente ao tratamento dos dados da pesquisa, ressalta-se que o método de procedimento utilizado foi o estatístico, em nível básico, diretamente vinculado à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, possibilitando que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, permitindo também que se façam generalizações acerca da natureza, ocorrência ou significado dos eventos avaliados, com fulcro no diálogo indireto entre a resposta dos/as alunos/as submetidos aos estudos de caso e o que propõe a literatura especializada e, ainda, o que estabelece a BNCC.[[210]](#footnote-210)

Isto posto, após terem sido aqui detalhados os procedimentos metodológicos básicos adotados na presente pesquisa de campo, passa-se agora, no próximo item, a expor e a analisar os resultados dos estudos de caso aplicados em sala de aula, cuja finalidade foi melhor conhecer a relação entre o Ensino Religioso e as técnicas de interdisciplinaridade no Colégio Municipal de Itabela (BA), para elencar as contribuições e desafios mais significativos nas práticas pedagógicas, entre alunos/as do 8º e 9º anos, matriculados/as na EJA, no Ensino Fundamental, no Colégio Municipal de Itabela (BA).

# 3.2 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa de campo

Esse item, desenvolvido com base em pesquisa de caráter prático, descreve e analisa os três estudos de caso realizados entre alunos/as de 8º e 9º anos da EJA, no Colégio Municipal de Itabela (BA), nos meses de março e abril de 2023, com vistas a melhor entender a relação entre o Ensino Religioso e as técnicas de interdisciplinaridade no Colégio Municipal de Itabela (BA), para elencar as contribuições e desafios mais significativos nas práticas pedagógicas. Para tanto, primeiro foi analisada a junção interdisciplinar entre Ensino Religioso com o Componente Curricular História; depois, com as Artes; e, por último, com Ciências.

# 3.2.1 Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e História

O primeiro estudo de caso se baseia em exercício desenvolvido na primeira quinzena de março do corrente ano –– em duas aulas ––, entre alunos/as do 8º ano da EJA, cuja faixa etária é a partir de 15 (quinze) anos. A proposta contemplou a interdisciplinaridade entre a História e o Componente Curricular Ensino Religioso escolar brasileiro, tendo por fundamentação a unidade temática da BNCC, denominada *crenças religiosas e filosofias de vida*, cujos objetivos de conhecimento envolvem *crenças, filosofia de vida e esfera pública*, por meio de habilidades que discutem como determinadas filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia); além de debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública; bem como analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.[[211]](#footnote-211)

A proposta acima combina com a unidade temática do Componente Curricular História intitulada *a História recente*, cujos objetivos de conhecimento referem-se à *pluralidade e diversidades identitárias na atualidade*, por meio de habilidades que buscam *identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência*.[[212]](#footnote-212)

Tendo por base nos estudos desenvolvidos por Nuno Lemos Pires, essa primeira proposta foi dividida em duas aulas. Na primeira aula, quando compareceram 24 (vinte e quatro) alunos/as da EJA, o/a professor/a de História expôs textos e vídeos relacionados a algumas das principais e mais longas guerras religiosas da história da humanidade, quais sejam: a) Cruzadas (1096-1270), no Oriente Médio, envolvendo conflitos entre cristãos e muçulmanos pelo controle da Terra Santa;[[213]](#footnote-213) b) Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), Europa, refere-se a conflito religioso envolvendo França, Espanha, Alemanha, Inglaterra e outras nações;[[214]](#footnote-214) c) Rebelião Taiping (1850-1864), China, guerra civil que aconteceu por questões políticas e religiosas;[[215]](#footnote-215) d) Guerra entre católicos e protestantes, (1960-1998), Irlanda do Norte; conflito marcado por violência sectária, assassinatos e terrorismo;[[216]](#footnote-216) e) Conflitos na Nigéria (1999 até os dias atuais),[[217]](#footnote-217) diz respeito a um conflito entre agricultores cristãos e extremistas fulani, que são muçulmanos radicais.[[218]](#footnote-218) Entre os vídeos, foram apresentadas aos/às alunos/as seguintes produções:

Nessa primeira aula, deu-se a leitura de trechos do artigo escrito por Pires e, também, a exposição de cada um dos (05) cinco vídeos. Nessa mesma aula os/as professores/as dos Componentes Curriculares de História e de Ensino Religioso escolar debateram com os/as alunos/as sobre cada um desses conflitos. Na segunda aula, quando também compareceram 24 (vinte e quatro) alunos/as da EJA, deu-se continuidade ao exercício, com os/as citados/as professores/as solicitando aos/às alunos/as que formassem duplas e –– com base em todo o material exposto –– dissertassem, em textos de no máximo (10) dez linhas, sobre o seguinte raciocínio: há muitos séculos que os seres humanos debatem a questão da separação entre Estado e igreja, em uma tentativa de garantir aos governantes a liberdade de reger as nações sem a interferência direta das denominações religiosas.[[219]](#footnote-219)

No entanto, antes que começassem a escrever, foi ainda explicado aos/às alunos/as que, aqueles/as que quisessem, poderiam consultar a Internet, desde que não copiassem os textos, mas os utilizasse apenas como fonte complementar de estudos. Alguns dos textos desenvolvidos a partir dessa provocação teórica compõem o bloco que se passa agora a demonstrar:

*Dupla a* –– A laicidade tem se mostrado elemento fundamental para assegurar a igualdade de tratamento entre todas as religiões e garantir a liberdade religiosa dos cidadãos. A questão da separação entre Estado e igreja é tema muito comum na História da humanidade, indicando a importância deste debate para a organização política das sociedades.

*Dupla b* –– A busca pela separação entre Estado e igreja é um esforço para garantir a liberdade e a autonomia dos governantes em relação às instituições religiosas, evitando que interesses religiosos se sobreponham aos interesses públicos. A discussão em torno da separação entre Estado e igreja reflete a importância da laicidade como princípio fundamental das democracias modernas, que busca garantir a igualdade de tratamento e a liberdade religiosa, bem como maior harmonia e paz na sociedade.

*Dupla c* –– A separação entre Estado e igreja tem por objetivo garantir a independência dos governantes em relação às instituições religiosas, evitando que interesses religiosos influenciem diretamente na administração pública. A formação de um Estado laico é um modo de evitar a imposição de uma religião ou crença específica pelos governantes, o que poderia levar a conflitos e opressão religiosa.

*Dupla d* –– O princípio da laicidade permite que o Estado se concentre em questões políticas e sociais sem interferência religiosa, o que é essencial para manter a neutralidade e a imparcialidade do governo. A separação entre Estado e igreja não significa, exatamente, separação total entre religião e política, pois, muitas vezes, a religião pode influenciar indiretamente as decisões políticas.

*Dupla e* –– A laicidade é importante para proteger os direitos e liberdades individuais, incluindo a liberdade de expressão, de consciência e de crença. Nesse sentido, a separação entre Estado e igreja é uma questão ainda em discussão em muitos países, incluindo aqueles que possuem uma forte tradição religiosa.

*Dupla f* –– A separação entre Igreja e Estado significou para ambos um ganho imenso em termos de autonomia e liberdade de ação. [A laicidade do Estado é tema frequente de debates travados nas várias instâncias políticas, especialmente quando está em questão a relação do Estado com alguma religião](https://www.cnbb.org.br/igreja-e-estado-laico/) em específico. Sobre isso, a história tem mostrado que, quanto maior for esse nível de separação, menores serão os conflitos sociais.

*Dupla g* –– A separação entre Estado e igreja pode ser vista como uma forma de garantir a liberdade religiosa dos cidadãos, permitindo que cada um possa seguir sua própria religião sem interferência do Estado. Para tanto, a laicidade se apresenta como requisito para a construção de uma sociedade pluralista e democrática, onde todas as pessoas têm o direito de expressar suas opiniões e crenças livremente.

*Dupla h* –– A laicidade é essencial para garantir a separação entre as esferas pública e privada, evitando a interferência religiosa na vida privada dos indivíduos. Então, a separação entre Estado e igreja pode ser vista como uma forma de assegurar a laicidade do Estado, ou seja, sua neutralidade em relação às crenças religiosas, garantindo a igualdade de tratamento entre todos os cidadãos, independentemente de sua religião.

*Dupla i* –– A laicidade é de fundamental importância para promover o diálogo e a tolerância entre as diferentes religiões e crenças, permitindo que as pessoas convivam pacificamente em uma sociedade diversa. Daí porque a separação entre Estado e igreja pode ser vista como avanço em relação às épocas em que a religião e o poder político estavam completamente entrelaçados, o que muitas vezes levava à perseguição religiosa e à opressão política.

*Dupla j* –– A separação entre Estado e igreja é tema complexo que envolve não somente questões políticas e religiosas, mas também culturais e históricas. A laicidade é um princípio fundamental do Estado de Direito, garantindo que as leis sejam aplicadas de forma justa e imparcial, independentemente da religião ou crença dos indivíduos.

*Dupla k* –– A separação entre Estado e igreja pode ser entendida como processo em constante evolução, que se adapta às mudanças sociais, políticas e religiosas de cada época. No entanto, em muitos casos essa laicidade pode levar a uma perda da identidade cultural e religiosa de um país, afetando a coesão social e a estabilidade política.

*Dupla l* –– A separação entre Estado e igreja não é a solução para todos os problemas políticos e religiosos, mas pode ser vista como importante ferramenta para garantir a liberdade e a igualdade dos cidadãos em uma sociedade pluralista e democrática. Diante disso, a laicidade pode ser vista também como forma de repressão da religião, limitando a liberdade de expressão e crença dos indivíduos e das comunidades religiosas.

Analisando-se esse primeiro exercício tem-se que destacar o trabalho interdisciplinar, por meio do qual os conhecimentos específicos de História permitiram que os/as alunos/as, sob a orientação dos/as professores/as dos Componentes Curriculares História e Ensino Religioso, apreciassem, questionassem e avaliassem a separação entre Estado e Igreja, não somente sob a ótica do princípio da laicidade, mas também em função dos conflitos que, não raramente, eclodem nas sociedades em que se permite a participação mais direta e profunda da religião nas decisões políticas.[[220]](#footnote-220)

|  |
| --- |
| Gráfico 1 –– Exercício 1 –– Turma de 8º Ano EJA –– Ensino Fundamental –– Entendimento quanto à separação entre Estado e Igreja, pelo princípio da laicidade. |
|  |
|  |
| Fonte: a pesquisadora, 2023. |

Destaca-se ainda a questão do exercício desenvolvido em dupla, que sempre é uma forma também de contribuir para a maior interação entre os/as alunos/as, os/as quais aprendem a trabalhar em conjunto, sendo motivados à prática do diálogo, bem como da vivência cotidiana com a opinião contrária, o que, por conseguinte, ainda os/as prepara para o convívio pacífico com seus/suas pares. No que ao entendimento em si, em relação ao tema debatido, dos 24 alunos/as participantes desse primeiro exercício, somente 4 (letras k e l) apresentaram textos que não reconhecem a laicidade como fator positivo para as sociedades modernas.

Dessa forma, expondo tais informações de modo mais concreto tem-se o Gráfico 1, acima exposto, demonstra 12% são alunos/as que veem a separação entre Estado e Igreja como um problema e, por conseguinte, entendem o princípio da laicidade como fator limitador da liberdade religiosa, o qual pode levar também à perda da identidade cultural e religiosa. Contudo, 88% dos/as alunos/as participantes desse primeiro exercício têm entendimento favorável à separação entre Estado e Igreja, tomando por base o princípio da laicidade. Essa maioria expressiva de alunos/as alinha-se à literatura especializada, a qual entende que, no Ensino Fundamental, a interdisciplinaridade entre os Componentes Curriculares Ensino Religioso e História pode trazer diversas vantagens, tanto para os/as alunos/as, quanto para os/as professores/as.

Em primeiro lugar, tal interdisciplinaridade pode contribuir para a compreensão mais abrangente e contextualizada dos conteúdos. Na visão de Sérgio Junqueira, Edile Rodrigues e Maria Rau, a História, por exemplo, pode fornecer panorama histórico e social das religiões, caracterizando as crenças, práticas e instituições religiosas em diferentes épocas e culturas. Por sua vez, o Componente Curricular Ensino Religioso pode trazer uma perspectiva mais filosófica, abordando questões como a natureza, a ética, a moral e a espiritualidade. Ao unir essas perspectivas, torna-se possível oferecer aos/às alunos/as visão mais completa e crítica das religiões, favorecendo o desenvolvimento de visão pluralista e tolerante.[[221]](#footnote-221)

Além disso, para Sérgio Junqueira, a interdisciplinaridade entre esses dois Componentes Curriculares pode contribuir para a maior conexão entre os conteúdos, tornando o aprendizado escolar mais significativo e integrado. Por exemplo, a História pode abordar as relações entre as mais diversas religiões e os poderes políticos, enquanto o Componente Curricular Ensino Religioso escolar pode discutir as implicações éticas dessas relações. Assim, os/as alunos/as podem compreender como as questões religiosas influenciaram e foram influenciadas pelos contextos históricos e políticos, o que contribui para a compreensão mais crítica e reflexiva dos temas.[[222]](#footnote-222)

Ainda conforme o entendimento de Junqueira, a interdisciplinaridade também pode favorecer a maior participação dos/as alunos/as e uma aprendizagem mais ativa e colaborativa. Ao trabalhar de forma integrada os conteúdos dos Componentes Curriculares Ensino Religioso e História, os/as professores/as podem planejar atividades e projetos que envolvam diferentes habilidades e competências, como a pesquisa, a análise crítica, a produção de textos e apresentações, entre outros fatores. Além disso, a interdisciplinaridade favorece o diálogo e a troca de ideias entre os/as alunos/as, bem como entre alunos/as e professores/as, incentivando a construção de visão mais crítica e pluralista do conteúdo.[[223]](#footnote-223)

Por último, a interdisciplinaridade entre os Componentes Curriculares Ensino Religioso e História contribui significativamente para a formação mais ampla e integral dos/as alunos/as, os/as quais passam a compreender a religião como dimensão importante da vida humana, mas que deve ser interpretada de forma crítica e contextualizada. Com isso, os/as alunos/as desenvolvem postura social que favorece a maior tolerância, o maior respeito à diversidade, além da compreensão das diferenças culturais e religiosas.[[224]](#footnote-224)

Assim, tendo sido aqui, nesse primeiro subitem, analisada a junção interdisciplinar entre Ensino Religioso e História, passa-se então, no subitem seguinte, a expor e analisar, com base na pesquisa de campo desenvolvida entre alunos do 9º ano da EJA, no Colégio Municipal de Itabela (BA), a interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Artes.

# 3.2.2 Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Artes

O segundo estudo de caso aqui analisado tem por base exercício desenvolvido na segunda quinzena de março deste ano –– em duas aulas ––, entre alunos/as do 9º ano da EJA, com faixa etária a partir de 15 (quinze) anos. A proposta contemplou a interdisciplinaridade entre as Artes e o Ensino Religioso. Para tanto, a fundamentação encontrou respaldo técnico na BNCC, em sua unidade temática intitulada *manifestações religiosas*, cujos objetivos de conhecimento referem-se às *representações religiosas na arte*, por meio de habilidades que visam *identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas, reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas*.[[225]](#footnote-225)

A proposta acima combina com a unidade temática do Componente Curricular Artes intitulada *a artes visuais*, cujos objetivos de conhecimento dizem respeito aos *contextos e práticas*, por meio de habilidades que buscam pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.[[226]](#footnote-226) Por sua vez, no que tange à unidade temática *artes integradas*, cujos objetos de conhecimento se referem aos *contextos e práticas*, as habilidades a serem despertadas buscam relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.[[227]](#footnote-227)

Assim, na primeira aula, os/as professores/as de História e de Ensino Religioso falaram acerca da evolução das religiões em diversas partes do planeta, destacando a arquitetura dos templos, as indumentárias e obras de arte muito conhecidas. Fazendo uso de computador conectado à Internet, os/as professores/as citaram como exemplos: as *Pirâmide do Egito* (construídas entre os anos 2686 e 2181 a.C.); a estátua de *Davi* (esculpida por Michelângelo, entre 1501 e 1504 d.C.); o *Cristo Redentor* (esculpido pelo francês Paul Landowski, entre 1922 e 1931); o quadro intitulado *A Última Ceia* (pintado por Leonardo Da Vinci, entre 1495 e 1498); a estátua *Primavera de Buda*, na China (produzida por Yin Shun, entre 1991 e 2002); e as esculturas dos *Orixás*, no Dique do Tororó, na capital da Bahia (produzidas por Tati Moreno, entre 1998 e 2002). Os/as professores/as destacaram que algumas dessas obras precisaram de milhares de pessoas para seres construídas –– como é o caso das *Pirâmides do Egito* e da *Primavera de Buda*. Na Figura 1, apresentada na página seguinte, tem-se as imagens das obras de arte aqui mencionadas.

Essa primeira aula, em que compareceram 25 alunos/as, terminou com os/as professores/as de Ensino Religioso e de História debatendo com os/as alunos/as sobre a influência das religiões nas ates em todo o mundo, ressaltando suas mais variadas formas de expressão. Então, foi passado o trabalho que deveria ser entregue na aula seguinte, quando também seria feito outro debate –– com base nos trabalhos apresentados. Assim, considerando que a música é a arte mais popular do Brasil, foi solicitado aos/às alunos/as que, após formarem grupos de no máximo 5 membros, escolhesse alguma letra de qualquer modalidade da Música Popular Brasileira, na qual houvesse abordagem –– direta ou indireta, positiva ou negativa –– a alguma forma de religiosidade ou de simbologia religiosa.

Foi avisado, ainda, que os trabalhos deveriam ser analisados pelos/as alunos/as para que, na próxima aula, cada grupo apresentasse seus textos e apreciações –– de, no máximo, duas páginas –– para ser entregue aos/às professores, bem como para ser debatido com os/as demais colegas, em sala de aula. Para não haver risco de dois ou mais grupos desenvolverem trabalhos sobre a mesma canção e, também, para evitar que os trabalhos somente abordassem somente a influência do cristianismo, os/as professores/as pediram que cada grupo elegesse um/a representante –– o/a qual ficaria encarregado de informar, aos/às demais representantes de grupo, sobre suas escolhas. Foi lembrado que não poderiam ser usadas canções específicas de quaisquer denominações religiosas.

|  |  |
| --- | --- |
| Figura 1 –– Exercício 2 –– Turma de 9º Ano EJA –– Ensino Fundamental –– Exemplos de obras de arte com temática religiosa ao redor do mundo. | |
|  | |
| *Pirâmides do Egito* | *Davi* (Michelângelo) |
| Deserto com céu azul  Descrição gerada automaticamente com confiança média | Uma imagem contendo no interior, edifício, pessoa, em pé  Descrição gerada automaticamente |
|  |  |
| *Cristo Redentor* (Paul Landowski) | *A Última Ceia* (Leonardo Da Vinci) |
| Vista aérea de casas e prédios na beira da água  Descrição gerada automaticamente | Pessoas sentadas em frente a janela  Descrição gerada automaticamente |
|  |  |
| *Primavera de Buda* (Yin Shun) | *Orixás* (Tati Moreno) |
| Pessoa em pé em gramado  Descrição gerada automaticamente com confiança média | Pessoas andando de barco na água  Descrição gerada automaticamente |
| Fonte: imagens de domínio público, 2023. | |

Por fim, os/as professores/as alertaram que, embora estivesse liberada a consulta à Internet e a livros para melhor compor as análises, não seriam aceitas cópias, devendo os/as alunos/as primarem pela originalidade da produção textual. Assim, na segunda aula, ocorrida uma semana depois, os trabalhos apresentados são esses que se passa agora a expor, juntamente com as respectivas análises, desenvolvidas pelos/as alunos/as do 9º ano da EJA, no Ensino Fundamental do Colégio Municipal de Itabela (BA):

*Grupo a* –– Música: ROMARIA. Autor: Renato Teixeira.[[228]](#footnote-228) Ano: 1976 –– Nitidamente influenciada pela cultura católico romana, *Romaria* é uma das canções mais importantes da Música Popular Brasileira (MPB). Composta por Renato Teixeira em 1976, narra a jornada de um vaqueiro que viaja a cavalo, na condição de romeiro, provavelmente rumo à cidade de Aparecida do Norte, no interior de São Paulo, em busca de bênçãos e graças divinas. A letra é profundamente influenciada pela religiosidade rural brasileira, retratando a simplicidade, a devoção e a fé dos romeiros, que deixam suas casas e seus cotidianos para se entregarem a uma jornada de fé e espiritualidade. Ao longo da música, tem-se a descrição da vida difícil enfrentada por uma família pobre (*o meu pai foi peão / minha mãe solidão / meus irmãos perderam-se na vida*). No refrão, a canção faz referência especial a figura de maior importância da religiosidade popular brasileira: Nossa Senhora Aparecida. Assim, a música em questão destaca a importância da devoção, da fé e da espiritualidade na vida das pessoas de vida simples, que encontram na religiosidade conforto, esperança e resistência, mostrando como a religiosidade é parte fundamental da vida de parte significativa dos brasileiros.

*Grupo b* –– Música: TIRO DE MISERICÓRDIA 2. Autor: João Bosco.[[229]](#footnote-229) Ano: 1977 –– A canção *TIRO DE MISERICÓRDIA 2*, de João Bosco é uma forte denúncia sobre a violência que assola as comunidades pobres do Brasil e sua relação com a cultura afro-brasileira e as religiões de matriz africana. A canção também faz grande referência a vários orixás e divindades africanas, como Oxalufã, Cão-Xangô, Ogunhê, Oxossi, Oxum, Iemanjá, Iansã, Omulu e Nanã-Buruquê, que representam forças da natureza e aspectos da vida humana, sendo cultuados nas religiões afro-brasileiras. Essa referência aos orixás mostra a influência da cultura africana na formação do Brasil e na vida dos brasileiros. O poema denuncia a violência policial e o genocídio nas comunidades pobres e negras do Brasil, especialmente nas favelas. O menino do poema é retratado como um jovem que cresceu nas ruas, cercado pela violência, pela pobreza e pela falta de oportunidades. Ele é apresentado como um ídolo, um *imperador dos morros*, um *deus da poeira, marafo e farelo*, mas é morto de forma brutal, como um animal. A morte do menino é descrita como um tiro de misericórdia, sugerindo que a morte é a única forma de alívio ao sofrimento experimentado em vida. Essa ideia é reforçada pela referência a outras figuras históricas que também foram mortas violentamente, como Ganga Zumba, Patrice Lumumba, Garcia Lorca, além de Jesus Cristo. Dessa forma, o poema de João Bosco se constitui crítica poderosa à violência e à injustiça que afetam as comunidades pobres e negras do Brasil, ao mesmo tempo em que celebra a cultura e a religiosidade afro-brasileira. O uso de referências aos orixás e divindades africanas bem traduz a importância dessas religiões na cultura do país e a necessidade de valorizar e respeitar as tradições e crenças das comunidades afrodescendentes.

*Grupo c* –– Música: SEMPRE NÃO É TODO DIA. Autor: Oswaldo Montenegro.[[230]](#footnote-230) Ano: 1999 –– Sem vínculo ou referência específica a qualquer religião, a canção *Sempre Não é Todo Dia* apresenta reflexão sobre a solidão e a busca por guia ou direção na vida. Algumas das imagens e expressões usadas na poesia podem ser associadas a crenças e práticas religiosas presentes na cultura brasileira. Por exemplo, uma das imagens que pode ser associada à perspectiva religiosa é a imagem da luz do dia, *entrando sem pedir licença*, pode ser interpretada como referência à ideia de iluminação ou revelação divina que pode surgir de forma inesperada. Além disso, a menção à astrologia segure busca por orientação nos astros ou nas forças do universo, algo que também pode ser relacionado a crenças espirituais, em que a busca por orientação nas estrelas pode ser entendida como uma tentativa de entender o mundo e encontrar um sentido maior na vida. A expressão *princesa eu sei que sou pra sempre, mas sempre não é todo dia*, pode ser vista como reflexão acerca da transitoriedade da vida e a importância de se aproveitar o momento presente. Isso pode estar relacionado a conceitos como a impermanência, presentes em algumas tradições religiosas. Do mesmo modo, a reflexão a respeito da solidão e a busca por orientação também pode ser vista sob a ótica religiosa, pois muitas religiões enfatizam a importância da busca por Deus ou por um propósito maior na vida. No poema, o sujeito que fala parece precisar de cuidados, já que botou *o nariz a postos / pro faro e pro que vicia* (uso de drogas), o que explicaria a necessidade de busca espiritual. O fato da pessoa se sentir só pode ser interpretado como falta de conexão com algo maior e mais profundo, que pode ser encontrado na busca pela espiritualidade. Ademais, a reflexão sobre a transitoriedade da vida e a importância de aproveitar o momento presente também pode estar relacionada à perspectiva religiosa. Muitas tradições religiosas destacam a importância de valorizar a vida e as experiências presentes, já que a vida é passageira e incerta. Por sua vez, o grito “RÁ” refere-se a um modismo surgido no contexto esotérico de cultural jovem, vinculado ao ambiente do rock, da música folk norte-americana, aos grupos hippies e ao esoterismo comum da chamada Nova Era. Rá é o nome do deus egípcio do Sol, considerado a principal divindade da mitologia egípcia. A civilização do Antigo Egito era muito dedicada à vida e aos costumes religiosos. Já a Nova Era é tendência religiosa surgida na década de 1960, que se popularizou na década de 1980. É caracterizada por mistura de diversas tradições religiosas e espirituais, incluindo o misticismo oriental, a filosofia ocidental, a espiritualidade indígena e as tradições esotéricas. Os seguidores da Nova Era acreditam na energia universal que permeia todo Cosmo, a qual pode ser manipulada para alcançar a cura física, mental e espiritual. Eles também acreditam em consciência cósmica, que conecta todas as coisas vivas ou não e, ainda, em evolução espiritual que leva à unidade e harmonia entre todas as coisas. Os praticantes da Nova Era comumente recorrem a práticas como meditação, yoga, cristais, terapias holísticas e outras técnicas de cura alternativa. A Nova Era é criticada por ser mistura superficial de várias tradições religiosas, sem base doutrinária sólida. No entanto, seus seguidores veem isso como vantagem, permitindo a livre exploração de ideias e práticas espirituais, sem as restrições dogmáticas de uma religião organizada.

*Grupo d* –– Música: UM ÍNDIO. Autor: Caetano Veloso.[[231]](#footnote-231) Ano: 1978 –– A canção *Um Índio*, de Caetano Veloso, pode ser analisada sob diferentes perspectivas, incluindo a religiosidade. Nessa perspectiva, a letra da canção apresenta visão mística de um índio que desce de uma estrela e pousa no coração do hemisfério sul. A música sugere que este índio é um ser divino, um espírito iluminado que trará mensagem importante para toda a humanidade. A letra também faz referência a diferentes celebridades, como Muhammad Ali, um famoso boxeador norte-americano que se converteu à religião muçulmana; Bruce Lee, ícone cultural das artes marciais e do cinema; além de Peri, personagem indígena fictício da obra do escritor brasileiro José de Alencar. Além disso, a música menciona o *axé do afoxé Filhos de Gandhi*, em referência direta à tradição afro-brasileira do candomblé praticado no Estado da Bahia. De modo mais abrangente e de caráter político, a música pode ser entendida como crítica ao colonialismo e à destruição das culturas indígenas e suas religiões pela colonização europeia. O índio divino que desce da estrela pode ser compreendido como uma figura de resistência cultural e espiritual, que representaria a sobrevivência e a persistência das tradições religiosas indígenas em face da opressão colonial.

*Grupo e* –– Música: CARTOMANTE. Autor: Ivan Lins.[[232]](#footnote-232) Ano: 1977 –– O poema *Cartomante* pode ser interpretado como uma reflexão sobre o período da ditadura brasileira iniciada em 1964, que durou até 1985. O autor destaca a importância de se proteger e tomar precauções em um contexto de repressão política e violência estatal. As referências a não andar nos bares, não falar do medo que temos da vida e não pôr o dedo na nossa ferida podem ser interpretadas como uma indicação de que as pessoas precisavam ser cuidadosas em relação ao que falavam e com quem interagiam, a fim de evitar serem denunciadas como subversivas ou dissidentes. Além disso, o poema sugere que a família e os filhos devem ser valorizados e protegidos, o que pode ser visto como uma reação à repressão que afetou muitas famílias durante a ditadura, incluindo a separação de pais e filhos, prisões arbitrárias e torturas. A referência à importância da paciência e da confiança em Deus também pode ser interpretada como uma forma de encorajar as pessoas a manterem a esperança e a resistência em um momento de incerteza e opressão política. O poema *Cartomante* apresenta uma forte mensagem de fé e religiosidade. Aqui é fundamental não apenas ler o poema, mas também ouvir a música, pois a forma como a voz do cantor passa da suavidade ao grito, traduz o cotidiano dos perseguidos que, de repente, passam da vida monótona ao mais completa desespero. O autor destaca a importância de se proteger nos dias de hoje e de confiar em Deus em todos os momentos. Ele menciona que mesmo em tempos difíceis, é importante ter paciência e confiar que Deus está conosco até o pescoço, ou seja, em todas as situações e circunstâncias. O poema faz referência a diversas práticas espirituais, como as videntes, as cartomantes e o jogo dos búzios, que são comuns a algumas tradições religiosas. Isso sugere a fé pode ser encontrada em várias formas e que é importante buscar essa conexão espiritual para encontrar orientação e conforto. O poema destaca a importância da família e dos filhos, que muitas vezes são considerados bênçãos divinas em várias religiões. Ao mencionar que se deve pensar nos nossos filhos, o autor enfatiza a responsabilidade que se tem em proteger e cuidar daqueles que se ama. O poema transmite mensagem de esperança e confiança em Deus, em meio a um cenário incerto e desafiador, enfatizando a importância da fé e da religiosidade como fontes de conforto e orientação, especialmente em tempos difíceis.

Esse segundo exercício cumpre também o que se espera de uma prática educacional de caráter interdisciplinar. De um lado, possibilita que os/as alunos/as estudam dois Componentes Curriculares simultaneamente. De outro, motiva a participação o que pode ser observado na riqueza de detalhes dos trabalhos apresentados. Não bastasse, destaca-se ainda a questão da formação de grupos, do estabelecimento de lideranças, fatores esses que concorrem para a efetivação dos chamados quatro pilares da educação, propostos pela UNESCO, mencionados do item 2.2 do capítulo anterior.

Analisando-se a partir da literatura especializada, esse segundo exercício vai ao encontro do melhor que a teoria apresenta. Essa literatura mostra que, no Ensino Fundamental, o Componente Curricular Artes articula expressões culturais de diferentes tempos e espaços, incluindo o entorno artístico dos/as alunos/as, além das produções artísticas e culturais contemporâneas. Pelos ângulos histórico, social e político, a Arte também propicia aos/às alunos/as a compreensão dos costumes e valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que concorre para a formação integral.[[233]](#footnote-233) Por sua vez, o Ensino Religioso também conduz à cidadania, de modo paralelo à manutenção de um ambiente saudável, que permite a educação integral, contribuindo para a formação de sociedade mais justa e solidária. Com isso, nova cultura surge a partir do entendimento de que cada sujeito é portador de direitos e deveres, a serem buscados e conquistados coletivamente.[[234]](#footnote-234)

Então, pode-se afirmar que o segundo exercício cumpriu o que se espera dos Componentes Curriculares Artes e Ensino Religioso escolar, com base na BNCC e na literatura especializada em educação. Note-se que os/as alunos/as não apenas identificaram símbolos religiosos variados, expressos em obras de artes, como também souberam reconhecer a junção da religiosidade da arte com o cotidiano humano, bem como com a busca por soluções para os problemas humanos mais urgentes. Tais análises não se limitaram a perceber meros elementos de uma ou outra denominação religiosa dentro dos poemas cantados. Muito mais que isso, os/as alunos/as perceberam a relação entre a religiosidade e os anseios e pretensões humanas, manifestada nas mais diferentes formas. Ademais, os/as alunos/as também demonstraram estar abertos/as à diversidade cultural e religiosa, por meio de trabalhos que abordaram, além da religiosidade cristã –– predominante no Brasil ––, a religiosidade afro-brasileira, a religiosidade ecumênica de menor popularidade e, até mesmo, a religiosidade que contempla a cultura indígena. Tudo isso, com consciência crítica, de viés democrático, expressando territorialidade que inclui o meio urbano e suas áreas de exclusão, sem esquecer o âmbito rural.

Dessa forma, tendo sido aqui, nesse segundo tópico, apreciação a junção interdisciplinar entre Ensino Religioso e Artes, passa-se agora, no próximo subitem, a expor e analisar, com fulcro na pesquisa de campo desenvolvida entre alunos do 9º ano da EJA, no Colégio Municipal de Itabela (BA), a interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Ciências.

# 3.2.3 Interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e Ciências

O terceiro e último estudo de caso analisado na presente dissertação de Mestrado tem por fundamento o exercício desenvolvido na primeira quinzena de abril de 2023 –– também dividido em duas aulas ––, entre alunos/as do 9º ano da EJA, com faixa etária a partir de 15 (quinze) anos. A proposta teve por objetivo avaliar a interdisciplinaridade entre as Ciências e Componente Curricular Ensino Religioso. Para que isso se tornasse viável, a fundamentação buscou amparo técnico na BNCC, em sua unidade temática denominada *crenças religiosas e filosofias de vida*, cujos objetivos de conhecimento são concernentes aos *princípios e valores éticos*, por meio de habilidades que pretendem *reconhecer a coexistência de uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana*, bem como *construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos*.[[235]](#footnote-235)

A proposta acima combina com a unidade temática do Componente Curricular Ciências intitulada *vida e evolução*, cujos objetivos de conhecimento referem-se à *preservação da biodiversidade*, por meio de habilidades que buscam *propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas*.[[236]](#footnote-236)

Com base nos parâmetros aqui mencionados –– os quais, por sua vez, encontram fundamento na BNCC –– foi estruturado o terceiro estudo de caso, dessa vez conjugando esforços dos/as professores/as dos Componente Curriculares de Ciências e de Ensino Religioso escolar brasileiro, tendo por objetivo precípuo fazer com que os/as alunos/as entendessem que cuidar da natureza, nos moldes sugeridos pelas Ciências, também possui estreita relação com a prática dos valores éticos defendidos pela maioria das denominações religiosas. Para tanto, na primeira aula, quando compareceram 24 (vinte e quatro) alunos/as, os/as professores/as dos mencionados Componentes Curriculares apresentaram a esses/as mesmos/as alunos/as os seguintes vídeos:

Com cerca de 14 minutos de duração, o primeiro vídeo pertence ao Canal Nostalgia.[[237]](#footnote-237) Já o segundo vídeo, tem quase 9 minutos de duração.[[238]](#footnote-238) Ambos abordam a questão da produção e reciclagem do lixo no Brasil e no mundo. Embora esse tema tenha relação direta com as Ciências, alguém pode se perguntar o que isso tem a ver com o Componente Curricular Ensino Religioso escolar brasileiro. No entanto, o tema se vincula também à *coexistência de uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana*. Se é verdade que o excesso de lixo contribui para a proliferação de doenças, bem como ameaça a vida nos mares, entre outros problemas, então os valores éticos comumente difundidos nas mais variadas denominações religiosas encontram-se estreitamente conectados com o Ensino Religioso escolar –– valendo lembrar isso tem a ver, ainda, com a questão do cuidado para consigo mesmo e para com os/as outros/as.

Após a exibição dos vídeos, os/as professores/as de Ciências e de Ensino Religioso escolar promoveram breve debate em sala de aula, possibilitando que os/as alunos/as expusessem seus pontos de vista, bem como ouvissem as opiniões dos/as colegas. Como tarefa a ser apresentada na segunda aula –– ainda na primeira quinzena de abril de 2023 ––, foi solicitado aos/às alunos/as que formassem duplas, as quais deveriam desenvolver textos, apresentando breves sugestões sobre como resolver a questão do lixo nas cidades brasileiras, explicando também o que o cuidado com a destinação do lixo tem em comum com o Ensino Religioso escolar. Os/as professores/as também explicaram que, para o desenvolvimento do trabalho escrito –– de, no máximo, uma página ––, poderiam ser utilizados recursos tais como: pesquisa *online* e pesquisa bibliográfica, desde que os textos apresentados fossem originais. Na segunda aula, quando foi registrada a presença de 26 (vinte e seis) alunos/as da EJA, deu-se a apresentação dos trabalhos, bem como a série de debates, na qual cada dupla de alunos/as expôs aos/às demais suas ideias. O conjunto de textos resultante da aplicação desse terceiro exercício é o que se passa a mostrar a seguir:

*Dupla a* –– Educação ambiental: a implementação de programas de educação ambiental nas escolas e comunidades pode ajudar a sensibilizar as pessoas sobre a importância de reduzir o lixo gerado. Em relação ao Ensino Religioso, está proposta está relacionada com o cuidado com o meio ambiente, preocupação que considera o bem-estar comum, própria dos que defendem a preservação da natureza.

*Dupla b* –– Investimento em tecnologias sustentáveis: o investimento em tecnologias sustentáveis pode contribuir para a redução do lixo gerado e a recuperação de resíduos. Tal proposta pode ser associada ao princípio da sabedoria, que enfatiza a importância de buscarmos conhecimento e de utilizarmos os recursos naturais de forma responsável e consciente. O investimento em tecnologias sustentáveis reflete o compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável e com a utilização de tecnologias que reduzam o impacto ambiental e melhorem a qualidade de vida das pessoas.

*Dupla c* –– Coleta seletiva: a coleta seletiva é um método eficiente para separar os materiais recicláveis do lixo comum e encaminhá-los para a reciclagem. No que diz respeito ao Ensino Religioso, essa proposta de coleta seletiva pode ser relacionada com o cuidado com o outro, já que a reciclagem dos materiais pode contribuir para a geração de emprego e renda para catadores de materiais recicláveis.

*Dupla d* –– Aumento da fiscalização: a fiscalização do descarte irregular de lixo pode ser intensificada para coibir a prática e garantir o cumprimento das leis ambientais. Essa proposta pode ser relacionada ao princípio da responsabilidade, que enfatiza a importância de assumirmos a responsabilidade por nossas ações e de respeitarmos o meio ambiente e as pessoas. A fiscalização pode ser vista como uma medida para coibir práticas que prejudicam o meio ambiente e para garantir que as leis ambientais sejam cumpridas, refletindo o compromisso com a preservação do planeta e com o bem-estar coletivo.

*Dupla e* –– Compostagem: a compostagem é uma técnica que permite a transformação de restos orgânicos em adubo para plantas, reduzindo a quantidade de lixo enviado para aterros sanitários. Quanto à relação direta com o Ensino Religioso, a proposta de compostagem também pode ser entendida como uma prática de cuidado consigo mesmo e com o outro, já que, além de reduzir o lixo gerado, pode produzir adubo para a própria comunidade.

*Dupla f* –– Incentivo à compostagem comunitária: a compostagem comunitária pode ser incentivada por meio da implementação de programas de incentivo e apoio técnico. O incentivo à compostagem comunitária pode ser associado ao princípio da solidariedade, que enfatiza a importância de cuidarmos uns dos outros e de compartilharmos recursos e conhecimentos. A compostagem comunitária pode ser vista como atividade coletiva que promove a cooperação e a colaboração, além de contribuir para a redução do lixo gerado e para a melhoria da qualidade do solo.

*Dupla g* –– Controle de resíduos industriais: as indústrias devem ser responsáveis pelo controle de seus resíduos, adotando medidas para reduzir a geração de lixo e realizar o descarte de forma adequada. O controle de resíduos industriais pode ser relacionado ao princípio da justiça, que enfatiza a importância de tratar as pessoas e o meio ambiente com equidade e respeito. A responsabilidade humana em controlar seus resíduos reflete o compromisso com a justiça ambiental e com a promoção do bem-estar coletivo.

*Dupla h* –– Responsabilidade compartilhada: é fundamental que empresas, governos e a população assumam a responsabilidade pela redução do lixo e atuem em conjunto para alcançar esse objetivo. A responsabilidade compartilhada também se relaciona com a ideia de cuidado com o outro, uma vez que todos devem se responsabilizar pela redução do lixo gerado e atuar em conjunto para alcançar esse objetivo. Assim, tal proposta se adequa com o que se tem aprendido nas aulas de Ensino Religioso.

*Dupla i* –– Campanhas de conscientização: campanhas de conscientização podem ser utilizadas para informar a população sobre a importância de reduzir o lixo gerado e incentivar a adoção de práticas mais sustentáveis. Sobre a relação dessa proposta com o que se aprende nas aulas de Ensino Religioso, entende-se que as campanhas de conscientização também podem ser vistas como prática de cuidado consigo mesmo e com o outro, uma vez que informam e incentivam a adoção de ações mais sustentáveis e éticas. Ao informar a população sobre a importância de reduzir o lixo e incentivar a adoção de práticas sustentáveis, as campanhas de conscientização exercitam a virtude da responsabilidade, que enfatiza a importância de assumir a responsabilidade e de cuidar do meio ambiente e das pessoas. Além disso, as campanhas podem ser vistas como forma de expressar a solidariedade, outro valor ético que enfatiza a importância de cuidarmos uns dos outros e de compartilharmos recursos e conhecimentos.

*Dupla j* –– Coleta de lixo eletrônico: a coleta de lixo eletrônico deve ser realizada de forma adequada para evitar a contaminação do solo e da água por metais pesados. Em relação ao Ensino Religioso, a coleta de lixo eletrônico pode ser compreendida como uma prática de cuidado consigo mesmo, pois evita a contaminação do solo e da água por metais pesados, já que reduz a geração de lixo tóxico, evitando que pessoas venham a ser gravemente prejudicadas.

*Dupla k* –– Incentivo à reciclagem: programas de incentivo à reciclagem, como a troca de materiais recicláveis por descontos em serviços e produtos, podem estimular a população a adotar hábitos mais sustentáveis. No que diz respeito ao Ensino Religioso, o incentivo à reciclagem também pode estar relacionado com a ideia de cuidado com o meio ambiente e com o outro, visto que concorre para a preservação do planeta e pode gerar benefícios para toda a sociedade. Assim, contribui para o desenvolvimento de valores e princípios éticos presentes em diversas tradições religiosas, enfatizando a importância do cuidado com o meio ambiente e das relações solidárias e responsáveis

*Dupla l* –– Incentivo à reutilização: a reutilização de materiais, como embalagens e sacolas, pode ajudar a reduzir a quantidade de lixo gerado. Tomando por base o que se aprendeu nas aulas de Ensino Religioso, a proposta de incentivo à reutilização pode estar relacionada com a ideia de cuidado com o meio ambiente, já que evita o descarte desnecessário de materiais, destacando a importância de se preservar o planeta e seus recursos naturais para garantir o bem-estar das gerações presentes e futuras. Além disso, a proposta também se relaciona ao princípio da simplicidade, presente em algumas tradições religiosas, que enfatiza a importância de se valorizar o que realmente importa e de evitar o consumismo desenfreado.

*Dupla m* –– Proibição de plásticos descartáveis: a proibição de plásticos descartáveis, como copos, talheres e sacolas, pode contribuir para a redução do lixo gerado. A proibição de plásticos descartáveis pode ser associada ao princípio da responsabilidade, presente em diversas tradições religiosas, que enfatiza a importância de cuidarmos do meio ambiente e das pessoas. A proibição pode ser vista como medida concreta para reduzir o lixo gerado e preservar a natureza, refletindo o compromisso com a preservação do planeta e com o bem-estar das pessoas.

O resultado desse terceiro exercício revela uma das grandes vantagens de se trabalhar com turmas de EJA, nas quais parte significativa dos/as alunos/as possui considerável carga de conhecimento e experiências que muito contribuem para os debates em sala de aula. De forma unânime, pelo ângulo das Ciências os/as alunos/as souberam não apenas justificar a importância de se buscar formas mais sustentáveis de tratar o lixo urbano, como também demonstraram elevado nível de perspicácia ao relacionarem seus argumentos ao conteúdo que aprenderam nas aulas de Ensino Religioso, de forma perfeitamente alinhada com a literatura especializada.

A interdisciplinaridade entre Ciências e Ensino Religioso apresenta diversas vantagens para os/as alunos/as, podendo ajudá-los/as a melhor compreender a relação entre os conteúdos desses dois Componentes Curriculares, por meio da percepção da importância dos valores éticos nas tomadas de decisões de caráter científico. Assim, os/as alunos/as passam a entender que esses conteúdos não caminham distantes, sendo complementares entre si. Com isso, tal abordagem promove visão mais ampla e integrada do mundo, fazendo com que os/as alunos/as desenvolvam habilidades de pensamento crítico e reflexivo, podendo ainda fazer suas escolhas de caráter técnico, sem perder de vista suas opções éticas e morais.

Não raramente, as Ciências e o Ensino Religioso abordam temas semelhantes, como é o caso da origem da vida, a natureza da consciência e o papel da humanidade no universo. Na visão de Paula Montero, ao explorar tais temas em conjunto, os/as alunos/as são incentivados/as a questionar suposições pré-concebidas, levando em consideração pontos de vista variados. Dessa forma, além de colocar todas as crenças em interação, ser interdisciplinar significa procurar articular-se com outros componentes curriculares.[[239]](#footnote-239) Para Gisele Shaw e João Rocha, o envolvimento conjunto de áreas diversas no processo de ensino-aprendizagem garante a característica interdisciplinar da experiência. Porém, é preciso considerar que a interdisciplinaridade pressupõe diálogo entre as disciplinas e uma atitude interdisciplinar.[[240]](#footnote-240)

Seguindo essa linha de raciocínio pode-se afirmar que, nesse terceiro exercício, os/as alunos/as demonstraram ter aprendido também a pensar de forma interdisciplinar, posto que apresentaram textos cujas análises refletiam essa forma de ver os problemas sob a ótica da interseção entre as Ciências e o Ensino Religioso, cumprindo assim o que se espera da postura interdisciplinar, que é a capacidade de enxergar o mundo sob um olhar baseado em um saber não mais fragmentado.

Então, ressalta-se que, tendo sido aqui exposta e analisada a interdisciplinaridade entre Ensino Religioso e os Componentes Curriculares de História, de Artes e de Ciências, respectivamente, passa agora, no próximo tópico, a debater o que se aprendeu após a aplicados dos três estudos de caso que compuseram a pesquisa de campo realizada no Colégio Municipal de Itabela (BA), junto aos/às alunos/as matriculados/as no 8º e no 9º ano, no Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

# 3.3 Aprendizados decorrentes da pesquisa de campo

Após concluída a apresentação e a análise da pesquisa de campo, as análises decorrentes possibilitaram que fossem formuladas algumas breves premissas. Porém, cabe aqui esclarecer que esses entendimentos se devem, em grande parte, ao fato de que as turmas em que os estudos de caso foram efetivados eram de EJA. Os/as alunos/as com faixa etária acima de 15 (quinze) anos, entre os quais há parcela significativa de trabalhadores, traz para a escola uma carga de conhecimento que facilita o emprego da interdisciplinaridade, facilitando consideravelmente a prática pedagógica.

A relação entre o Componente Curricular Ensino Religioso e interdisciplinaridade se constitui tema relevante no campo da educação, apresentando contribuições e desafios às práticas pedagógicas. O Ensino Religioso tem, entre seus principais objetivos, fornecer aos/às alunos/as conhecimentos a respeito de diferentes religiões e crenças, bem como promover o respeito e a tolerância em relação à diversidade religiosa. Por sua vez, a interdisciplinaridade configura-se como abordagem pedagógica que busca integrar diferentes Componentes Curriculares, promovendo a conexão entre os mesmos e a construção de um conhecimento mais amplo e contextualizado, visando romper com a compartimentalização do conhecimento, para proporcionar visão integrada e complexa da realidade.

Ao relacionar esses dois conceitos, tornou-se possível observar algumas contribuições da interdisciplinaridade para a prática pedagógica do Ensino Religioso. Primeiro, o Ensino Religioso pode se constituir forma de introduzir temas que abordem questões éticas e morais em outros Componentes Curriculares, tais como história, Artes e Ciências –– tal ocorreu na presente dissertação de Mestrado. Além disso, o Ensino Religioso pode fornecer compreensão mais profunda da cultura e das tradições de diferentes sociedades, o que pode ser útil em diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, também existem desafios na relação entre Ensino Religioso e interdisciplinaridade. Um dos principais desafios é a necessidade de respeitar a laicidade do Estado, garantindo que as aulas de Ensino Religioso não se transformem em mecanismos de proselitismo. Além disso, revela-se essencial que os/as professores/as sejam capazes de articular, de forma adequada, os diferentes Componentes Curriculares para promover visão integrada do conhecimento, evitando que o Ensino Religioso se torne uma disciplina isolada e desconectada do restante do currículo. Outro desafio é a promoção da tolerância e do respeito à diversidade religiosa. Em um contexto em que a intolerância religiosa ainda é um problema em muitas sociedades, torna-se necessário que o Ensino Religioso seja capaz de promover a compreensão e o diálogo entre diferentes religiões e crenças, evitando conflitos e preconceitos.

Quando testada entre os/as alunos/as matriculados no 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, no Colégio Municipal de Itabela (BA), a prática pedagógica interdisciplinar revelou-se dinâmica, motivadora e muito bem aceita. Sendo assim, para que mantenha esses níveis de eficácia demonstrados nos estudos de caso detalhados nesta pesquisa, sugere-se que todos/as os/as professores/as envolvidos/as se reúnam periodicamente –– pelos menos uma vez por mês –– para estabelecerem estratégias de ensino, combinarem exercícios comuns, bem como adequarem os conteúdos a seres trabalhados em sala de aula às condições preestabelecidas na BNCC.

Para Luciana Vani, Lindomar Souza e Andressa Trainotti, ao reconhecer e valorizar esses conhecimentos prévios, o/a professor/a criar pontes entre o que o/a aluno/a já sabe e o que ainda precisa aprender, estabelecendo diálogo mais significativo. Tal abordagem aumenta a motivação dos/as alunos/as, uma vez que se sentem mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e percebem que seus conhecimentos são relevantes para o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Além disso, a valorização dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as contribui para a inclusão e a equidade na educação. Muitas vezes, os/as alunos/as de escolas públicas vêm de realidades e contextos sociais muito diferentes, o que influencia suas formas de pensar e aprender. Ao reconhecer tais diferenças e valorizar os saberes que cada aluno/a traz consigo, o/a professor/a propicia ambiente mais acolhedor e inclusivo, garantindo que todos/as os/as alunos/as tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.[[241]](#footnote-241)

Ao trabalharem em conjunto, com pauta previamente definida e devidamente combinada, entre os/as professores/as de Ensino Religioso e os/as professores/as dos demais Componentes Curriculares, a primeira vantagem será a economia de tempo, considerando-se que esse planejamento servirá para ofertar o conteúdo de, no mínimo, duas disciplinas simultaneamente. Para os/as alunos/as, da mesma forma, além de estudarem dois conteúdos condensados em apenas uma aula, haverá ainda o maior fator motivacional, visto que as aulas se tornarão mais interessantes. Nesse sentido, cabe aqui também chamar a atenção para a importância de se levar em consideração, cada vez mais, os saberes que os/as alunos/as já possuem. Isso facilitará o processo de ensino-aprendizagem, pois, na medida em que se sentem parte do processo de construção do próprio saber, os/as alunos/as se sentem mais importantes e, com isso, tendem a interagir com mais intensidade. Foi isso que se viu nos três estudos de caso que compuseram a presente pesquisa de campo, quando os/as alunos apresentaram respostas muito concisas.

Outro fator importante é que, nos exercícios dados em sala de aula, os/as professores/as envolvidos/as –– de Ensino Religioso e dos demais Componentes Curriculares –– devem expor o máximo de exemplos que tenham alguma mínima proximidade com a realidade dos/as alunos/as. Isso não quer dizer, contudo, que somente se deva falar sobre o que os/as alunos/as já conhecem. Não se trata disso. A ideia é que seja feito como foi demonstrado por meio dos estudos de caso: ao se falar de História, foram usadas as guerras como exemplo (comumente noticiadas na mídia); ao se falar de artes, utilizou-se a música (a arte mais popular em todo o planeta); ao se falar de Ciências, o lixo foi o exemplo (problema que alcança a praticamente todas as pessoas). Ou seja, os exemplos em sala de aula devem se referir a temas que os/as alunos/as conheçam minimamente.

Por último, sugere-se ainda que, na medida do possível, a prática pedagógica interdisciplinar entre o Ensino Religioso e demais Componentes Curriculares, aos/às alunos/as seja ofertada a oportunidade de fazer uso de toda a tecnologia disponível –– sempre os/as alertando para a necessidade de produzirem estudos por meio de textos originais. Mas, sempre permitindo também que recorram às tecnologias atualmente acessíveis, posto que, se é verdade que se deseja mesmo propiciar uma educação baseada em métodos interdisciplinares, tal educação deve caminhar irmanada com todos os avanços técnicos, para que os/as alunos/as se sintam pertencentes à modernidade –– e não à margem dela.

Frente a isso, tendo aqui sido exposto, no presente tópico, o que se aprendeu com a pesquisa de campo desenvolvida entre os/as alunos/as matriculados no 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, no Colégio Municipal de Itabela (BA), passa-se agora a apresentar as considerações finais desta dissertação de Mestrado, quando serão apreciadas a questão-problema e a hipótese, levantadas ainda na fase inicial deste estudo.

# CONCLUSÃO

Ao se iniciar a presente dissertação de Mestrado, primeiro discutiu-se acerca de alguns dos mais atuais paradigmas da educação brasileira, no que concerne às novas práticas docentes do Ensino Fundamental, bem como em sua relação com o Ensino Religioso. Assim, verificou-se a existência de se estruturar, no Brasil, em caráter formal, uma educação que não mais seja caracterizada pela fragmentação do conhecimento, passando a ser, então, uma educação que considere a unificação e a intersecção das mais diversas áreas do conhecimento, visando a promoção de um ensino dialógico-libertador.

Na busca de metodologias pedagógicas inovadoras, a interdisciplinaridade desponta como uma possibilidade de junção de saberes antes específicos, para uma condição em que determinado saber pode ser acessado de mais de uma maneira – seja por uma ou por outra área do conhecimento. Essa nova perspectiva, que rejeita o modo cartesiano de se entender o mundo, em prol de formas holísticas de apreciação dos conteúdos, muito se adequou aos novos paradigmas do Ensino Religioso escolar, Componente Curricular que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, vem tentando livrar-se do viés confessional, para assumir uma pedagogia transformadora, que ajude a formar cidadãos livres, dotados de consciência crítica e, ainda, compromissados com a construção de um mundo mais justo para todos/as.

A interdisciplinaridade é abordagem que visa integrar conhecimentos de diferentes áreas em benefício de uma compreensão mais ampla e profunda de determinado tema. Trata-se de ferramenta moderna de promoção de educação diversificada e libertadora, pois permite aos/às alunos/as transcender as fronteiras tradicionais das disciplinas e ver as conexões entre elas. Tal ferramenta se baseia na ideia de que os problemas do mundo real são complexos e exigem abordagem integrada e colaborativa. Assim, a interdisciplinaridade encoraja o pensamento crítico e criativo, a curiosidade e o engajamento dos/as alunos/as, uma vez que os/as leva a explorarem diferentes perspectivas e se envolverem em diálogos construtivos.

Esse conceito vai ao encontro das atuais necessidades do Ensino Religioso escolar brasileiro, o qual, fundamentando-se nos princípios da laicidade do Estado e da liberdade religiosa, bem como no que é estabelecido pela LDB e pela BNCC, encontra-se livre das amarras dos conteúdos confessionais, antes impostos pela Igreja, passando a assumir a condição de Componente Curricular que primeiro se apresenta como uma espécie de introdução à Filosofia, ao motivar o despertar da consciência crítica dos/as alunos/as, servindo também para o enfrentamento de alguns dos mais graves problemas sociais do país, como são os casos do preconceito e da intolerância religiosa.

Daí a necessidade de se estudar a relação entre o Componente Curricular Ensino Religioso e a interdisciplinaridade, para conhecer as contribuições e os desafios presentes nas práticas pedagógicas cotidianas. Por pensar assim, adotou-se esse tema, levando-o ao Colégio Municipal de Itabela (BA), onde a pesquisa de campo buscou saber como essa ferramenta de ensino-aprendizagem poderia ser testada. Assim, após submeter alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, da modalidade EJA, a uma série de exercícios, aqui transformados em estudos de caso, foi possível reconhecer as contribuições da interdisciplinaridade, especialmente entre alunos/as que possuam carga considerável de conhecimentos.

Entre as contribuições mais significativas tem-se o fato de que, na interdisciplinaridade, os/as alunos/as têm a oportunidade de desenvolver habilidades que vão além do conhecimento técnico. Dessa forma, aprendem a trabalhar em equipe, a comunicar-se de forma clara e eficaz, a resolver problemas complexos e a tomar decisões informadas. A interdisciplinaridade também permite que os/as estudantes/as sejam expostos/as a diferentes culturas e visões de mundo. Isso os/as ajuda a desenvolver compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças e a valorizar a diversidade –– o que justifica, em grande medida, seu emprego nas aulas do Componente Curricular Ensino Religioso. A interdisciplinaridade pode ainda contribuir para uma educação mais libertadora, visto que permite que os/as alunos/as sejam mais ativos/as e autônomos/as em sua aprendizagem, podendo assumir mais responsabilidade pelo próprio aprendizado e desenvolver senso de propósito e significado em relação ao conteúdo estudado.

Quantos aos desafios, foram confirmados esses que a literatura especializada tanto expõe. Afinal, a interdisciplinaridade enfrenta ainda desafios em suas práticas pedagógicas cotidianas. De um lado, há muitos professores/as desprovidos/as da formação acadêmica ideal. De outro, verifica-se também certo despreparo de parte desses/as mesmos/as professores/as para fazer com que o ensino interdisciplinar alcance a devida aceitação e, por conseguinte, os níveis de eficácia comumente projetados pela literatura especializada em educação.

Aqui cabe destacar que, em termos práticos, alguns desafios se tornaram explícitos nos momentos que antecederam a preparação dos estudos de caso. Em tais ocasiões, os/as professores/as convidados/as a participar alegavam que na escola, não raramente, tudo que envolve Ensino Religioso acaba gerando polêmicas –– tanto em relação a outros/as profissionais ali lotados/as no que concerne à comunidade em geral. Nesse sentido, qualquer mínima mudança na prática pedagógica pode ser mal interpretada e logo aparecem pais e mães reclamando e alegando que a educação de seus/suas filhos/as está em conflito com a fé que a família pratica. Diante disso, há grande resistência em promover aulas interdisciplinares.

Essa resistência ocorre principalmente porque ainda persiste a visão do Ensino Religioso como espaço para doutrinação e catequese por parte de grupos mais conservadores, além da falta de entendimento de sua proposta pedagógica laica pelo restante da comunidade escolar. Somam-se a isso o receio de ferir a laicidade do Estado, o tabu em torno do tema religião, a insegurança dos/as professores/as em promover abordagens inovadoras, a carência na formação docente para o trabalho interdisciplinar e a ausência de diretrizes claras por parte das autoridades educacionais. Superar esses desafios exige ampliar o diálogo, investir na formação de professores e conscientizar a todos sobre a importância de um Ensino Religioso crítico, contextualizado e coerente com seu caráter laico, para a formação integral dos/as alunos/as.

Essas observações possibilitam que, agora, a questão-problema seja resolvida. Inicialmente, nessa dissertação de Mestrado foi feita a seguinte indagação: de que forma o Componente Curricular Ensino Religioso escolar pode contribuir para a maior integração das disciplinas do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência crítica dos/as alunos/as? Os resultados da pesquisa de campo, aliados ao que afirma a literatura especializada, permitem dizer que o Ensino Religioso escolar pode contribuir para a maior integração dos Componentes Curriculares no Ensino Fundamental, ao abordar questões que perpassam diferentes áreas do conhecimento, como ética, moral, cultura, história e sociedade, promovendo o diálogo interdisciplinar e a reflexão crítica sobre as diferentes visões de mundo presentes nas diversas tradições religiosas.

Por meio do Ensino Religioso, os/as alunos/as desenvolvem consciência crítica em relação às diferentes formas de expressão religiosa e suas influências na sociedade, na cultura e na história. Isso os/as ajuda a se posicionarem de forma crítica e respeitosa diante de diferentes visões de mundo. Além disso, o Componente Curricular Ensino Religioso propicia oportunidades para a discussão de temas contemporâneos relevantes, como a relação entre religião e política, o papel da religião na formação da identidade pessoal e coletiva, o diálogo inter-religioso, a tolerância religiosa e o respeito às diferenças.

Por sua vez, à hipótese levantada na introdução à essa dissertação de Mestrado defendia que, no Ensino Fundamental ofertado no Colégio Municipal de Itabela (BA), entre as principais dificuldades no uso da interdisciplinaridade do Ensino Religioso com outros Componentes Curriculares da Educação Básica, encontram-se o descaso dos/as outros/as professores/as em relação ao Ensino Religioso; e, também, a falta de experiência desses/as mesmos/as professores/as no desenvolvimento de projetos interdisciplinares de educação, tornando inviável quaisquer tentativas de unir conteúdos em prol de uma ensino mais moderno e mais atrativo, que faça com que os/as alunos/as percebam a possibilidade de diálogo livre e enriquecedor entre os diversos conteúdos escolares.

Contudo, após a pesquisa de campo, entende-se que a hipótese acima não se confirma por inteiro. Afinal, se é verdade a falta de experiência dos/as professores/as revela-se empecilho à efetivação da interdisciplinaridade em nível minimamente satisfatório; por outro lado, não se verificou descaso. Ao contrário, bastou sugerir e solicitar a colaboração e todos/as os/as professores/as –– de Ensino Religioso e dos demais Componentes Curriculares –– mostraram-se imensamente comprometidos com a pesquisa, estruturando exercícios em parceria, de modo a permitir que o estudo fosse concluído e, ainda, possibilitando que se alcançasse os objetivos inicialmente propostos. Apesar de tudo, considerando-se os resultados alcançados, entende-se que a colaboração e empenho revelam que o corpo docente do Colégio Municipal de Itabela (BA) encontra-se preparado para fazer uso da interdisciplinaridade, tendo o Ensino Religioso como ponto comum de interseção.

Frente a todo o exposto, tendo cumprido as metas estabelecidas para a presente dissertação de Mestrado, dá-se por encerrado este trabalho acadêmico, deixando o tema em aberto, para que possa ser retomado em outras oportunidades, quando novas variáveis possam ser estudadas, em condições que permitam que se avance ainda mais no entendimento da educação, bem como no papel do Componente Curricular Ensino Religioso escolar brasileiro.

# 

# REFERÊNCIAS

ALENCAR, Marilene Silva Tanajura; VOLPATO, Rosangela Aparecida. A interdisciplinaridade no ensino religioso: uma discussão paradigmática da educação atual. *Cadernos PDE*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-33, 2016.

ALMEIDA, Tatiane. Interdisciplinaridade: contribuições para a escola. *Revista Senso*, Belo Horizonte, [n.p.], 2021. Disponível em: https://revistasenso.com.br/ensino-religioso/interdisciplinaridade-contribuicoes-para-a-escola/. Acesso em: 22 jun. 2023.

AQUINO, Paula Marques Pessoa de; FERREIRA, Vitória da Cunha; BARCELLOS, Lusival Antônio. A literatura de cordel: um recurso inovador nas aulas de Ensino Religioso. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 388-405, 2020.

AREOSA, João. O risco nas ciências sociais: uma visão crítica ao paradigma dominante. *Revista Angolana de Sociologia*, Ramada, v. 1, n. 5, p. 11-33, 2010.

ASSUMPÇÂO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

AUGUSTI, Rudinei Barichello. A base nacional comum curricular e a superação de conflitos em um projeto educativo. *Form@re*, Teresina, v. 5, n. 1, p. 85-111, 2017. Disponível em: https://ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/viewFile/5633/3588. Acesso em: 04 mai. 2023.

ÁVILA, Lanúzia Almeida Brum; MATOS, Diego de Vargas; THIELE, Ana Lúcia Purper; RAMOS, Maurivan Güntzel. A interdisciplinaridade na escola: dificuldades e desafios no ensino de Ciências e Matemática. *Revista Signos*, Lajeado, v. 38, n. 1, p. 9-23, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso Editora, 2018.

BATISTA, Maria de Lourdes Medeiros; COELHO, Irene da Silva; BARROCAS, Renata. Aprendizagem significativa e interdisciplinaridade –– relato de prática. *Revista UNISANTA Humanitas*, Santos, v. 5, n. 3, p. 230-239, 2016.

BAUMGRATZ, Deise. Na busca pela totalidade: o materialismo dialético e a interdisciplinaridade. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 6-22, 2021.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. *Revista Unoesc & Ciência*, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, 2016.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. *Revista de Educação*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022.

BOTELHO, Cleise Helen Koeppe; ENCK, Janaína; RIBEIRO, Marcus Eduardo; CALABRÓ, Luciana. Interdisciplinaridade, razão e imaginação: alternativas para superar obstáculos docentes e discentes. *Revista Prática Docente*, Confessa, v. 5, n. 1, p. 502-521, 2020.

BOUFLEUER, José Pedro; DELLAFAVERA, Juliana Scheibner. Educação e linguagem: novas concepções com base na pragmática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 727-744, 2016.

BRANDÃO, Tiago. O debate da interdisciplinaridade: uma introdução crítica. RECIMA 21 –– *Revista Científica Multidisciplinar*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 270-277, 2021.

BRANDENBURG, Laude Erandi; CAMPOS, Fernando Batista de; SOUZA, Pablo Rangel Cardoso da Costa. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do ensino religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Tecnológica*, São Paulo, v. 27, n. 94, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/  
constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* –– Educação é base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vânia Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.

CABANHA, Samuel. Argumentos para fundamentar a interdisciplinaridade. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 59-74, 2022.

CARLESSO, Janaína Pretto; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. As contribuições de um planejamento interdisciplinar com temáticas de ciências no desempenho de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 129-150, 2018.

CARMO, Wanilce do Socorro Pimentel do; KALHIL, Josefina Barrera. A Relação Interdisciplinar entre Física e Filosofia no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública na cidade de Manaus. *Revista Latino-americana de Ciências da Educação*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 3, p. 1-7, 2017.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programa e formação. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 627-647, 2014.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na educação profissional e tecnológica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, 2021.

CAVANHI, Allana Carla; MARCON, Carine; KARPINSKI, Raquel. Aprendizagem significativa a partir das singularidades: contextos. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, n. 1, p. 1-21, 2022.

CECCHETTI, Élcio; OLIVEIRA, Lílian Blanck de. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. *RIDH –– Revista Integrada de Desenvolvimento Humano*, Bauru, v. 1, n. 4, p. 181-197, 2015.

COSTA, Alice Lemos; BARCELLOS, Suziane Alves; JARDIM, Loraine Rodrigues. A potencialidade interdisciplinar entre áreas do conhecimento. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 21, p. 237-258, 2018.

COSTA, Matheus Oliva da. A busca por um lugar do Ensino Religioso na escola pública através da interdisciplinaridade. *Revista Relegens Thréskia*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 12-32, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, Maria Ivane Gonçalves; AZEVEDO, Daniel de; PAULA, Fernanda de; ALVES, Sara Ester de Jesus. Ensino Religioso e proselitismo: visando uma formação libertadora. *RCBSSP –– Revista Científica*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2021.

DAGNINO, Renato. Qual interdisciplinaridade queremos? Uma agenda tecno-científica solidária. *Revista CTS em Foco*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 21-26, 2021.

DIAS, Lucas Billo; SANTOS, Thamille Pereira dos. *As marcas dos paradigmas educacionais e as teorias da aprendizagem em uma prática de Ensino Fundamental*. Jaguari: IFF, 2018.

DOMINGOS, Sílvio Duarte; DE CASTRO, Mônica Rabello. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da Educação Básica. *Revista Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 98-120, 2018.

DOMINGUINI, Lucas; BILÍBIO, Rosecler. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental: uma análise a partir de depoimentos de professores. *Revista Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 17, n. 1, p. 77-89, 2015.

DURAN, Norma Maria. As Ciências das Religiões, o Ensino Religioso e sua relação com a cidadania para a educação atual. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2023.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para a educação de qualidade. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021.

FANTIN, Mônica. Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos episódios de aprendizagem situada EAS. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, 2014.

FARIAS, Mayara Ferreira de; SONAGLIO, Kerlei Eniele. Perspectivas multi, pluri, inter e transdisciplinar no turismo. *Revista Iberoamericana de Turismo*, Penedo, v. 3, n. 1, p. 71-85, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; POSSEL, Bianca. A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação: uma proposta epistemetodológica. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 41-53, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FEDEL, Tiago Reis Barbosa; BEHRENS, Marilda Aparecida. Princípios para a formação docente e para pensar papel da educação atual à luz do paradigma da complexidade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37870/30864. Acesso em: 10 out. 2022.

FERNANDES, Arlete Modesto Macedo. Interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem: novas perspectivas e desafios na atualidade. *Id on Line –– Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 12, n. 40, p. 101-115, 2018.

FERREIRA, Elizete Brandão. *Arte*: interdisciplinaridade para o desenvolvimento da consciência crítica. Brasília: UnB, 2013.

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; PAULY, Evaldo Luís. Educação, laicidade e espiritualidade: as contribuições do Ensino Religioso para o pleno desenvolvimento do educando. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 77-84, 2016.

FOFONCA, Eduardo; BRITO, Gláucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Núria Pons Vilardell (orgs.). *Metodologias pedagógicas inovadoras*: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. Curitiba: IFPR, 2018.

FONSECA, Camila Oliveira. Cultura no plural: reflexões e interpretações em (des)construção. *RELACULT –– Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 6, n. 3, p. 1-15, 2022.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; COSTA, Lucas Kaiser. Positivismo, pluralismo jurídico e o paradigma emergente: a teoria da complexidade e seus obstáculos epistemológicos. *Revista Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 123-147, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Maximina Maria. Transdisciplinaridade e narrativas transmídia: uma articulação viável para propósitos formativos. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 180-197, 2022.

FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Natanielly de Paula; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio Leite. A educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. *Revista Saberes Docentes*, Juína, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2016.

GALLON, Mônica da Silva; ROCHA FILHO, João Bernardes; MACHADO, Juliana Aquino. Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectiva dos docentes e da coordenação pedagógica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 159-173, 2017.

GOIZ, Juliana de Almeida; SANTOS, Rosineia Oliveira dos. Produção do conhecimento interdisciplinar: reflexões em âmbito educacional. *Revista Saberes*, Natal, v. 1, n. 15, p. 240-256, 2017.

GOMES, Ana Carolina; PEREIRA, Fabiana Kadota; MILEO, Thaísa Rodbard. Gestão interdisciplinar: desafios e perspectivas. *Cadernos Intersaberes*, Curitiba, v. 11, n. 31, p. 189-201.

GONTARECK, Luzia; LISBOA, Eliana Santana. *Uma interdisciplinaridade possível face a articulação de teorias de aprendizagem e um método de ensino*: um breve ensaio. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.

HAMMES, Lúcio Jorge; ZITKOSKI, Jaime José; BOMBASSARO, Luiz Carlos. Atualidade da pedagogia do oprimido: construindo esperança e mobilizando lutas emancipatórias. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1008-1028, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39440. Acesso em: 10 out. 2022.

INFOMONEY, Caderno Desigualdade Social, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>. Acesso em: 5 mai. 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; MELO, José Rodrigo Silva de. Metodologias inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Cocar*, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Matin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858. Acesso em: 10 out. 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, João Francisco Lopes de. A morte da pedagogia? Os fundamentos modernos da educação escolar frente aos desafios da pós-modernidade numa perspectiva histórico-filosófica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 884-861, 2019.

LUCENA, Carolini Aparecida Noveli; LOPES, Luís Fernando. Interdisciplinaridade na educação: aspectos históricos e sua relevância no ensino Fundamental I. *Cadernos Intersaberes*, Curitiba, v. 10, n. 27, p. 184-199, 2021.

LUNA, José Marcelo Freitas de; SANTOS, Jonatas Marcos da Silva. A convergência entre complexidade e diálogo: fundamentos da educação para o século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 123-146, 2022.

MAGALHÃES, Daniel Franz Reich. Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2877-2886, 2021.

MARTINS, Cálita Fernanda de Paula; ROMANELLI, Rosely Aparecida. Educação Básica e prática docente na concepção de Freire e Steiner: fundamentos da LDB e do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá. *Revista Prática Docente*, Confesa, v. 3, n. 1, p. 334-351, 2018.

MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. *Interdisciplinaridade na BNCC*: quais perspectivas? Araraquara: SEMATED, 2017.

MONTERO, Paula. Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no Ensino Religioso escolar no Paraná. *Revista Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, v. 29, n. 65, p. 1-36, 2023.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas (orgs.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: UECE, 2020.

MORALES, Miriane Timm; COSTA, César Augusto. Aprendizagem ativa: perspectivas para uma aprendizagem crítica. *PhD Scientific Review*, São Luís, v. 1, n. 6, p. 32-50, 2021.

MORIN, Edgar: *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA –– Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

NERY JÚNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria de Andrade. *Constituição Federal comentada*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2022.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA, Sabrine Borges de melo Hetti; FABRIS, Eli Terezinha Henn. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020.

NICOLESCU, Bassarad. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2009.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edson dos Anjos. Ensino Religioso plural na Educação Básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 28-44, 2020.

OCAMPO, Daniel Morin; SANTOS, Marcelli Evans Telles dos; FOLMER, Vanderlei. A interdisciplinaridade no ensino é possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. *Revista Bolema*, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 1014-1030, 2016.

OLIVEIRA FILHO, Ivanildo Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; ARAÚJO, Maria José de. Bases epistemológicas da interdisciplinaridade no Ensino Religioso. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, v. 28, n. 95, p. 309-330, 2020.

OLIVEIRA, Camila Muniz de; SILVA, Higor Valentim da; DIAS, Néryla Vayne Alves. Concepções de um grupo de alunos do IFPR sobre ensino e aprendizagem. *Revista Prática Docente*, Confesa, v. 6, n. 1, p. 1-24, 2018.

OLIVEIRA, Nilza Michelle Gehring de. *Interdisciplinaridade*: uma prática educativa. Medianeira: UTF-PR, 2012.

ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modemidade-mundo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 77-97, 2000.

PACHECO, Roberto Carlos dos Santos; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; FREIRE, Patrícia de Sá. Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do programa de pós-graduação EGC/UFSC. *RBPG –– Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 136-159, 2010.

PAINE, Scott Randall. Exclusivismo, inclusivismo e pluralismo religioso. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 100-110, 2008.

PAIVA, Rosana Carvalho. Estado laico e laicidade: debates contemporâneos. *Revista Intolerância Religiosa*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-35, 2017.

PARENTE, Nathália Prado Oliveira; NOVAIS, Jaílson Santos de. Conceitos de Interdisciplinaridade segundo professoras(es) de ciências de Santarém –– Pará. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 2, p. 217-236, 2017.

PARRA FILHO, Domingos e SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos*: monografia, TCC, teses e dissertações. São Paulo: Futura, 2000.

PERIN, Conceição Solange Bution; MALAVASI, Silvana. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetiningua, v. 4, n. 2, p. 98-102, 2019.

PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine Dal Mas; ALMEIDA, Cleide. Educação e transformação da realidade planetária: esperança e utopia. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2020.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020.

RIBEIRO, Flávio Augusto Senra; ALMEIDA, Tatiane Disciplinaridade e interdisciplinaridade em Ciências da Religião. *Revista Interações –– Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 1-4, 2021.

RODRIGUES, Daniel Silva; LEMOS JÚNIOR, Wilson. Interdisciplinaridade e Murray Schafer: articulação com o Ensino Fundamental. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-19, 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Williams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Revista Saberes Docentes em Ação*, Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

ROSA, Maria Cristina de Lima; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia. Interdisciplinaridade na concepção de um grupo de professores do Ensino Médio. *Revista Ensino & Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 17-38, 2017.

SALES, Maria Julieta Fai Serpa; VIEIRA, Lívia Cavalcante; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena. O movimento da didática na formação docente: reverberações de nosso tempo. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2021.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SANCHES, Maria Cecília. Projeto pedagógico inovador de uma escola pública: o papel do conhecimento e do professor. *In:* DURAU, Karina (org.). *Demandas e contextos da educação no século XXI*. Ponta Grossa: Atena, 2019.

SANTANA, Iolanda Mendonça de; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 181-206, 2018.

SANTOS FILHO, Ivanildo Oliveira dos; ARAÚJO, Maria José. Interdisciplinaridade e o Ensino Religioso. *Revista Paralellus*, Recife, v. 9, n. 22, p. 717-735, 2018.

SANTOS, Carla Madalena; COLOMBO JÚNIOR, Pedro Donizete. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 26-44, 2018.

SANTOS, Marinalda Alves Rodrigues dos. O Ensino Religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. *PRAGMATIZES –– Revista Latino-americana de Estudos em Cultura*, Foz do Iguaçu, v. 7, n. 13, p. 53-64, 2017.

SANTOS, Rosélia Maria de Sousa; SEGUNDO, José Ozildo dos Santos; SANTOS, Vanessa da Costa; COSTA, Leandro Machado da. *Os desafios enfrentados pelos professores quando da utilização de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental*. III Congresso Internacional das Licenciaturas –– COINTER, PDVL, 2016.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, Welison Almeida; AZEVEDO, Gilson Xavier de. O Ensino Religioso no Ensino Fundamental I. *REEDUC –– Revista de Estudos em Educação*, Quirinópolis, v. 7, n. 1, p. 165-181, 2021.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada: com a palavra, os educadores. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 1, n. 1, p. 19-40, 2018.

SHAW, Gisele Soares Lemos; ROCHA, João Batista Teixeira da. Tentativa de construção de uma prática docente interdisciplinar em ciências. *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 95-133, 2017.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da educação pós-moderna. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da; SANTANA, Iolanda Mendonça de. Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental. *RECC –– Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, p. 107-121, 2018.

SOARES, Jeferson Rosa; ROBAINA, José Vicente Lima; GALLON, Mônica da Silva; MEZALIRA, Sandra Mara. *Debates em educação em ciências*: desafios e possibilidades. Curitiba: Bagai, 2020.

SOARES, Jeferson Rosa; ROBAINA, José Vicente Lima; GALLON, Mônica da Silva; MEZALIRA, Sandra Mara. *Debates em educação em ciências*: desafios e possibilidades. Curitiba: Bagai, 2020.

SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos da ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. *Revista Signos*, Lajeado, v. 38, n. 2, p. 93-110, 2017.

SOUZA, Mariana Aranha de; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. *RIAEE –– Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.

THIESEN, Juares da Silva, A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Vilanova. Denúncias e anúncios em torno do currículo escolar. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50767. Acesso em: 10 out. 2022.

ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mario. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018.

ULRICH, Claudete Beise; REINER, Ivoni Richter; BARRETO JÚNIOR, Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal. *Ensino Religioso*: um componente curricular em construção. Revista Caminhos, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 3-9, 2020.

VANI, Luciana Maria; SOUZA, Lindomar Duarte de; TRAINOTTI, Andressa. A prática do professor e a aprendizagem dos alunos sobre o ensino de frações: um estudo de caso do oitavo ano de uma escola estadual de Seara/SC. Revista Contraponto –– Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação, Blumenau, v. 3, n. 4, p. 167-182, 2022.

VIANA, Ana Carolina Dourado de Sousa; CRUVINEL, Janaína Junqueira Valaci; CASTRO, Sônia Helena de. Análise do histórico da Base Nacional Curricular Comum desde a primeira versão até a versão final. *Revista Saúde e Educação*, Coromandel, v. 4, n. 2, p. 17-36, 2019.

VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; SOARES, Emerson de Lima; PESSANO, Edward Frederico Castro; FOLMER, Vanderlei. Diagnóstico no projeto político pedagógico sobre a transversalidade e interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. *Revista Ciências & Ideias*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1-19, 2017.

VIEIRA, Amanda dos Santos; FABIANO, Fernanda da Rocha; SILVA, Alex Sander da. Ensino Religioso escolar: reflexos da colonialidade do poder/saber no currículo. *RELACULT –– Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022.

ZVIR, Elisiane. Disciplina de Ensino Religioso: escassez de professores para educação de campo no município de Guarapuava-PR. *Revista Alamedas*, Toledo, v. 6, n. 2, p. 104-116, 2018.

# APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

INFORMAÇÕES AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS E AOS/AS ESTUDANTES

1. Convite

Estamos convidando o/a estudante, menor de idade, sob sua responsabilidade para participar da pesquisa da mestranda ARIANY DE SOUZA PAULA CASTOLDI, intitulada: ENSINO RELIGIOSO E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Antes de decidir se autorizará a participação do/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade, é importante que o/a senhor/a entenda as propostas da pesquisa para verificar se concorda com elas. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se autorizará ou não que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa de campo que dará subsídios para a pesquisa ora descrita.

2. Qual é o objetivo da pesquisa?

O objetivo desta pesquisa é analisar os aspectos mais relevantes do uso da interdisciplinaridade nas aulas de Ensino Religioso, em relação às demais disciplinas da Educação Básica, investigando como tal Componente Curricular pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

3. Por que o/a estudante menor de idade foi convidada/o?

Porque a pesquisa será realizada junto a professores/as e alunos/as de escola municipal de Itabela (BA), que oferece Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

4. O/a estudante menor de idade tem que participar?

O/a senhor/a é quem decide a participação ou não do/a estudante menor de idade nesta pesquisa. Se o/a senhor/a decidir pela participação do/a estudante, o/a senhor/a deverá assinar um Termo de Consentimento. Além disto, o/a estudante também assinará um termo de assentimento.

5. Qual será a forma de participação?

Consiste em participar de estudos de caso, na forma de exercícios aplicados em sala de aula.

6. A participação do/a estudante será mantida em sigilo?

O nome do/a respondente não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

7. Haverá gastos/custos/riscos para o/a estudante?

Não haverá gastos/custos/riscos decorrentes da participação do/a estudante nesta pesquisa.

8. O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisadora irá propor uma resposta às questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (ES), ficando disponíveis para consulta.

9. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Pesquisadora: ARIANY DE SOUZA PAULA CASTOLDI.

Professora de: Licenciatura Plena em Literatura Inglesa e Língua Inglesa.

E-mail: [arianypaula19@hotmail.com](mailto:arianypaula19@hotmail.com)

Telefone: (73) 98114-1940

Orientadora: Professora Dra. Claudete Beise Ulrich.

E-mail: [claudete@fuv.edu.br](mailto:claudete@fuv.edu.br)

Telefone da Faculdade Unida: (27) 3325-2071.

Obrigado por ler estas informações! Para autorizar a participação do/a estudante nesta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicite que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Devolva os termos assinados para a pesquisadora. O/a senhor/a deve guardar uma cópia destas informações e dos termos para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Eu, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (nome do responsável ou representante legal), RG: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, confirmo que ARIANY DE SOUZA PAULA CASTOLDI explicou-me os objetivos de sua pesquisa acadêmica, bem como, a forma de participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade. As alternativas para participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, e concordo em dar meu consentimento para que o/a estudante menor sob minha responsabilidade participe como voluntário desta pesquisa.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(Assinatura do responsável ou representante legal)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE

E ESCLARECIDO DO/A MENOR DE IDADE

Eu, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (nome por extenso do/a menor de idade participante da pesquisa), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(Assinatura do/a menor de idade participante)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Itabela (BA), \_\_\_ de \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ de 2023.

# ANEXO A –– LETRAS DE MÚSICAS BRASILEIRAS UTILIZADAS NO EXERCÍCIO DE NÚMERO DOIS

ROMARIA

(Renato Teixeira)

É de sonho e de pó

o destino de um só

feito eu perdido em pensamentos

sobre o meu cavalo

é de laço e de nó

de gibeira o jiló

dessa vida cumprida a sol.

O meu pai foi peão, minha mãe solidão

meus irmãos perderam-se na vida

a custa de aventuras

descasei, joguei, investi, desisti

se há sorte eu não sei, nunca vi.

Me disseram, porém, que eu viesse aqui

pra pedir de romaria e prece

paz nos desaventos

como eu não sei rezar, só queria mostrar

meu olhar, meu olhar, meu olhar.

Sou caipira, Pirapora

Nossa Senhora de Aparecida

ilumina a mina escura

e funda o trem da minha vida.

Sou caipira, Pirapora

Nossa Senhora de Aparecida

ilumina a mina escura

e funda o trem da minha vida.

TIRO DE MISERICÓRDIA 2

(João Bosco)

O menino cresceu entre a ronda e a cana

correndo nos becos que nem ratazana.

Entre a punga e o afano, entre a carta e a ficha

subindo em pedreira que nem lagartixa.

Borel, Juramento, Urubu, Catacumba,

nas rodas de samba, no eró da macumba.

Matriz, Querosene, Salgueiro, Turano,

Mangueira, São Carlos, menino mandando.

Ídolo de poeira, marafo e farelo,

um deus de bermuda e pé-de-chinelo.

Imperador dos morros, reizinho nagô,

o corpo fechado por babalaôs.

Baixou Oxolufã com as espadas de prata,

com sua coroa de escuro e de vício.

Baixou Cão-Xangô com o machado de asa,

com seu fogo brabo nas mãos de corisco.

Ogunhê se plantou pelas encruzilhadas

com todos seus ferros, com lança e enxada.

E Oxossi com seu arco e flecha e seus galos

e suas abelhas, na beira da mata.

Oxum trouxe pedra e água da cachoeira

em seu coração de espinhos dourados.

Iemanjá, o alumínio, as sereias do mar

e um batalhão de mil afogados.

Iansã trouxe as almas e os vendavais,

adagas e ventos, trovões e punhais.

Oxum-Maré largou suas cobras no chão,

soltou sua trança, quebrou o arco-íris.

Omulu trouxe o chumbo e o chocalho de guizos,

lançando a doença pra seus inimigos.

E Nanã-Buruquê trouxe a chuva e a vassoura

pra terra dos corpos, pro sangue dos mortos.

Exus na capa da noite soltara a gargalhada

e avisaram a cilada pros orixás.

Exus, orixás, menino, lutaram como puderam,

mas era muita matraca e pouco berro.

E lá no horto maldito, no chão do Pendura-Saia,

Zumbi menino lumumba tomba da raia,

mandando bala pra baixo contra as falanges do mal,

arcanjos velhos, coveiros do carnaval.

–– Irmãos, irmãs, irmãozinhos,

por que me abandonaram?

Por que nos abandonamos

em cada cruz?

–– Irmãos, irmãs, irmãozinhos,

nem tudo está consumado:

a minha morte é só uma:

Ganga, Lumumba, Lorca, Jesus...

Grampearam o menino do corpo fechado

e barbarizaram com mais de cem tiros.

Treze anos de vida sem misericórdia

e a misericórdia no último tiro.

Morreu como um cachorro e gritou feito um porco

depois de pular igual a macaco.

Vou jogar nesses três que nem ele morreu:

num jogo cercado pelos sete lados.

SEMPRE NÃO É TODO DIA

(Oswaldo Montenegro)

Eu hoje acordei tão só,

mais só do que eu merecia,

olhei pro meu espelho e “–– Rá!”

gritei o que eu mais queria,

na fresta da minha janela

raiou, vazou a luz do dia,

entrou sem me pedir licença,

querendo me servir de guia.

Na fresta da minha janela

raiou, vazou a luz do dia.

Entrou sem me pedir licença,

querendo me servir de guia.

E eu que já sabia tudo

das rotas da astrologia,

dancei e a cabeça tonta

o meu reinado não previa.

Olhei pro meu espelho e “–– Rá!”

meu grito não me convencia.

Princesa eu sei que sou pra sempre,

mas sempre não é todo dia.

Botei o meu nariz a postos

pro faro e pro que vicia.

Senti teu cheiro na semente

que a manhã me oferecia.

Eu hoje acordei tão só,

mais só do que eu merecia,

eu acho que será pra sempre,

mas sempre não é todo dia.

Eu hoje acordei tão só,

mais só do que eu merecia,

eu acho que será pra sempre,

mas sempre não é todo dia.

UM ÍNDIO

(Caetano Veloso)

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante

de uma estrela que virá numa velocidade estonteante

e pousará no coração do hemisfério sul,

na América, num claro instante.

Depois de exterminada a última nação indígena

e o espírito dos pássaros das fontes de água límpida,

mais avançado que a mais avançada

das mais avançadas das tecnologias.

Virá... impávido que nem Muhammad Ali.

Virá que eu vi!

Apaixonadamente como Peri.

Virá que eu vi!

Tranquilo e infalível como Bruce Lee.

Virá que eu vi!

O axé do afoxé Filhos de Gandhi.

Virá!

Um índio preservado em pleno corpo físico,

em todo sólido, todo gás e todo líquido,

em átomos, palavras, alma, cor

em gesto, em cheiro, em sombra,

em luz, em som magnífico,

num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico

do objeto, sim, resplandecente, descerá o índio

e as coisas que eu sei que ele dirá, fará

não sei dizer assim de um modo explícito.

Virá... impávido que nem Muhammad Ali.

Virá que eu vi!

Apaixonadamente como Peri.

Virá que eu vi!

Tranquilo e infalível como Bruce Lee.

Virá que eu vi!

O axé do afoxé Filhos de Gandhi.

Virá!

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos

surpreenderá a todos não por ser exótico,

mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto,

quando terá sido o óbvio.

CARTOMANTE

(Ivan Lins)

Nos dias de hoje é bom que se proteja,

ofereça a face a quem quer que seja.

Nos dias de hoje, esteja tranquilo,

haja o que houver pense nos seus filhos.

Não ande nos bares, esqueça os amigos.

Não pare nas praças, não corra perigo,

não fale do medo que temos da vida,

não ponha o dedo na nossa ferida.

Nos dias de hoje não dê um motivo,

porque na verdade eu te quero vivo.

Tenha paciência, Deus está contigo,

Deus está conosco até o pescoço.

Já está escrito, já está previsto,

por todas as videntes, pelas cartomantes.

Está tudo nas cartas, em todas as estrelas,

no jogo dos búzios e nas profecias.

Cai o rei de espadas,

cai o rei de ouros,

cai o rei de paus,

cai, não fica nada!

# ANEXO B –– AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA MUNICIPAL DE ITABELA (BA)

|  |
| --- |
|  |
| Texto, Carta  Descrição gerada automaticamente |
|  |

# ANEXO C – OFÍCIO DE AUTORIAZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

|  |
| --- |
| Texto, Carta  Descrição gerada automaticamente |

1. FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980. p. 26. [↑](#footnote-ref-1)
2. NICOLESCU, Bassarad. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2009. p. 138. [↑](#footnote-ref-2)
3. NICOLESCU, 2009, p. 139. [↑](#footnote-ref-3)
4. LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 54. [↑](#footnote-ref-4)
5. PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos*: monografia, TCC, teses e dissertações. São Paulo: Futura, 2000. p. 39. [↑](#footnote-ref-5)
6. JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; MELO, José Rodrigo Silva de. Metodologias inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Cocar*, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022. p. 3. [↑](#footnote-ref-6)
7. BOUFLEUER, José Pedro; DELLAFAVERA, Juliana Scheibner. Educação e linguagem: novas concepções com base na pragmática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 727-744, 2016. p. 729. [↑](#footnote-ref-7)
8. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 22. [↑](#footnote-ref-8)
9. CUNHA, Maria Ivane Gonçalves; AZEVEDO, Daniel de; PAULA, Fernanda de; ALVES, Sara Ester de Jesus. Ensino Religioso e proselitismo: visando uma formação libertadora. *RCBSSP –– Revista Científica*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2021. p. 8. [↑](#footnote-ref-9)
10. LUNA, José Marcelo Freitas de; SANTOS, Jonatas Marcos da Silva. A convergência entre complexidade e diálogo: fundamentos da educação para o século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 123-146, 2022. p. 125. [↑](#footnote-ref-10)
11. BOUFLEUER; DELLAFAVERA, 2016, p. 730. [↑](#footnote-ref-11)
12. LIMA, João Francisco Lopes de. A morte da pedagogia? Os fundamentos modernos da educação escolar frente aos desafios da pós-modernidade numa perspectiva histórico-filosófica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 884-861, 2019. p. 846. [↑](#footnote-ref-12)
13. LIBÂNEO, 1992, p. 22. [↑](#footnote-ref-13)
14. BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso Editora, 2018. p. 14. [↑](#footnote-ref-14)
15. FANTIN, Mônica. Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos episódios de aprendizagem situada EAS. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, 2014. p. 444. [↑](#footnote-ref-15)
16. NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA, Sabrine Borges de melo Hetti; FABRIS, Eli Terezinha Henn. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020. p. 5. [↑](#footnote-ref-16)
17. SANTOS, Rosélia Maria de Sousa; SEGUNDO, José Ozildo dos Santos; SANTOS, Vanessa da Costa; COSTA, Leandro Machado da. Os desafios enfrentados pelos professores quando da utilização de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, III. *Anais...* COINTER, PDVL, 2016. p. 2. [↑](#footnote-ref-17)
18. SANCHES, Maria Cecília. Projeto pedagógico inovador de uma escola pública: o papel do conhecimento e do professor. *In:* DURAU, Karina (org.). *Demandas e contextos da educação no século XXI*. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 25. [↑](#footnote-ref-18)
19. LIMA, 2019, p. 848. [↑](#footnote-ref-19)
20. CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na educação profissional e tecnológica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, 2021. p. 395. [↑](#footnote-ref-20)
21. BACICH; MORAN, 2018, p. 15. [↑](#footnote-ref-21)
22. BACICH; MORAN, 2018, p. 16. [↑](#footnote-ref-22)
23. DOMINGOS, Sílvio Duarte; DE CASTRO, Mônica Rabello. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da Educação Básica. *Revista Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 98-120, 2018. p. 100. [↑](#footnote-ref-23)
24. DOMINGOS; DE CASTRO, 2018, p. 101. [↑](#footnote-ref-24)
25. DOMINGOS; DE CASTRO, 2018, p. 102. [↑](#footnote-ref-25)
26. FOFONCA, Eduardo; BRITO, Gláucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Núria Pons Vilardell (orgs.). *Metodologias pedagógicas inovadoras*: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. Curitiba: IFPR, 2018. p. 13-14. [↑](#footnote-ref-26)
27. FOFONCA; BRITO; ESTEVAM; CAMAS, 2018, p. 15. [↑](#footnote-ref-27)
28. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. p. 604-605. [↑](#footnote-ref-28)
29. FRANCO, 2015, p. 607. [↑](#footnote-ref-29)
30. RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Williams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Revista Saberes Docentes em Ação*, Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. p. 29. [↑](#footnote-ref-30)
31. DIAS, Lucas Billo; SANTOS, Thamille Pereira dos. *As marcas dos paradigmas educacionais e as teorias da aprendizagem em uma prática de Ensino Fundamental*. Jaguari: IFF, 2018. p. 5. [↑](#footnote-ref-31)
32. MORALES, Miriane Timm; COSTA, César Augusto. Aprendizagem ativa: perspectivas para uma aprendizagem crítica. *PhD Scientific Review*, São Luís, v. 1, n. 6, p. 32-50, 2021. p. 33. [↑](#footnote-ref-32)
33. BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vânia Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015. p. 283. [↑](#footnote-ref-33)
34. JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Matin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. [*online*]. [↑](#footnote-ref-34)
35. FANTIN, 2015, p. 446. [↑](#footnote-ref-35)
36. A epistemologia se constitui o estudo acerca do conhecimento, investigando de que forma se pode alcançá-lo, de que maneira pode-se defendê-lo e explicá-lo, uma vez adquirido, bem como quais implicações o conhecimento tem para a vida em sociedade. OLIVEIRA FILHO, Ivanildo Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; ARAÚJO, Maria José de. Bases epistemológicas da interdisciplinaridade no Ensino Religioso. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, v. 28, n. 95, p. 309-330, 2020. p. 313. [↑](#footnote-ref-36)
37. BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. *Revista de Educação*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022. p. 5. [↑](#footnote-ref-37)
38. A modernidade é definida como condição ou qualidade de moderno, de estar atualizado com o seu tempo, de fazer parte do presente, em oposição ao passado ou à tradição. Além disso, a modernidade é caracterizada pela valorização da razão e da ciência, pelo progresso material e técnico, pela individualização e pela valorização da liberdade individual. Pelo prisma filosófico, a modernidade também pode ser caracterizada por reflexividade contínua, onde os indivíduos são chamados a refletir constantemente e reinventar as próprias identidades e práticas sociais. Tal reflexividade tem impacto significativo na política, economia e cultura, contribuindo para a emergência de novas formas de organização social. Na sociedade contemporânea, a modernidade é líquida e móvel, caracterizada pela fluidez e pelo movimento constante. Trata-se de modernidade marcada pela incerteza, ambiguidade e complexidade, sendo uma era de transição e transformação contínua, cabendo ainda enfatizar a importância da tecnologia e da globalização na criação de uma sociedade cada vez mais conectada e interdependente. ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 77-97, 2000. p. 88-89. [↑](#footnote-ref-38)
39. LIMA, 2019, p. 849. [↑](#footnote-ref-39)
40. SALES, Maria Julieta Fai Serpa; VIEIRA, Lívia Cavalcante; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena. O movimento da didática na formação docente: reverberações de nosso tempo. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2021. p. 13-14. [↑](#footnote-ref-40)
41. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 23. [↑](#footnote-ref-41)
42. PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine Dal Mas; ALMEIDA, Cleide. Educação e transformação da realidade planetária: esperança e utopia. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2020. p. 2. [↑](#footnote-ref-42)
43. FREIRE, 1980, p. 26. [↑](#footnote-ref-43)
44. RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p. 31. [↑](#footnote-ref-44)
45. RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p. 32. [↑](#footnote-ref-45)
46. MARTINS, Cálita Fernanda de Paula; ROMANELLI, Rosely Aparecida. Educação Básica e prática docente na concepção de Freire e Steiner: fundamentos da LDB e do PPP da Escola Livre Porto Cuiabá. *Revista Prática Docente*, Confesa, v. 3, n. 1, p. 334-351, 2018. p. 340-341. [↑](#footnote-ref-46)
47. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 26. [↑](#footnote-ref-47)
48. OLIVEIRA, Camila Muniz de; SILVA, Higor Valentim da; DIAS, Néryla Vayne Alves. Concepções de um grupo de alunos do IFPR sobre ensino e aprendizagem. *Revista Prática Docente*, Confesa, v. 6, n. 1, p. 1-24, 2018. p. 3. [↑](#footnote-ref-48)
49. FONSECA, Camila Oliveira. Cultura no plural: reflexões e interpretações em (des)construção. *RELACULT –– Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 6, n. 3, p. 1-15, 2022. p. 6. [↑](#footnote-ref-49)
50. BORDIGNON; TREVISOL, 2022, p. 2-3. [↑](#footnote-ref-50)
51. FREIRE, 2016, p. 25. [↑](#footnote-ref-51)
52. FREIRE, 2016, p. 28-29. [↑](#footnote-ref-52)
53. BORDIGNON; TREVISOL, 2022, p. 7. [↑](#footnote-ref-53)
54. BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015, p. 284. [↑](#footnote-ref-54)
55. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas (orgs.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: UECE, 2020. p. 40. [↑](#footnote-ref-55)
56. MORAES; CASTRO; RODRIGUES, 2020, p. 40-41. [↑](#footnote-ref-56)
57. FANTIN, 2015, p. 447. [↑](#footnote-ref-57)
58. LUNA; SANTOS, 2022, p. 134. [↑](#footnote-ref-58)
59. VIANA, Ana Carolina Dourado de Sousa; CRUVINEL, Janaína Junqueira Valaci; CASTRO, Sônia Helena de. Análise do histórico da Base Nacional Curricular Comum desde a primeira versão até a versão final. *Revista Saúde e Educação*, Coromandel, v. 4, n. 2, p. 17-36, 2019. p. 21. [↑](#footnote-ref-59)
60. VIANA; CRUVINEL; CASTRO, 2019, p. 21-22. [↑](#footnote-ref-60)
61. VIANA; CRUVINEL; CASTRO, 2019, p. 23. [↑](#footnote-ref-61)
62. CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programa e formação. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 627-647, 2014. p. 634. [↑](#footnote-ref-62)
63. ULRICH, Claudete Beise; REINER, Ivoni Richter; BARRETO JÚNIOR, Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal. Ensino Religioso: um componente curricular em construção. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 3-9, 2020. p. 4. [↑](#footnote-ref-63)
64. NERY JÚNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria de Andrade. *Constituição Federal comentada*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2022. p. 102. [↑](#footnote-ref-64)
65. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 110. [↑](#footnote-ref-65)
66. LUNA; SANTOS, 2022, p. 125-126. [↑](#footnote-ref-66)
67. MORALES; COSTA, 2021, p. 39-40. [↑](#footnote-ref-67)
68. HAMMES, Lúcio Jorge; ZITKOSKI, Jaime José; BOMBASSARO, Luiz Carlos. Atualidade da pedagogia do oprimido: construindo esperança e mobilizando lutas emancipatórias. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1008-1028, 2018. p. 1013. [*online*]. [↑](#footnote-ref-68)
69. SANTOS, Marinalda Alves Rodrigues dos. O Ensino Religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. *PRAGMATIZES - Revista Latino-americana de Estudos em Cultura*, Foz do Iguaçu, v. 7, n. 13, p. 53-64, 2017. p. 57. [↑](#footnote-ref-69)
70. SANTOS, Welison Almeida; AZEVEDO, Gilson Xavier de. O Ensino Religioso no Ensino Fundamental I. *REEDUC –– Revista de Estudos em Educação*, Quirinópolis, v. 7, n. 1, p. 165-181, 2021. p. 169. [↑](#footnote-ref-70)
71. ULRICH; REINER; BARRETO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2020, p. 5. [↑](#footnote-ref-71)
72. BRANDENBURG, Laude Erandi; CAMPOS, Fernando Batista de; SOUZA, Pablo Rangel Cardoso da Costa. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do ensino religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Tecnológica*, São Paulo, v. 27, n. 94, 2019. p. 167. [↑](#footnote-ref-72)
73. ULRICH; REINER; BARRETO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2020, p. 6. [↑](#footnote-ref-73)
74. SANTOS, 2017, p. 57-58. [↑](#footnote-ref-74)
75. SANTOS, 2017, p. 58. [↑](#footnote-ref-75)
76. O conceito de multiculturalismo se refere à coexistência de diversas culturas em uma mesma sociedade, valorizando e respeitando as diferenças culturais e a diversidade de valores, crenças e práticas sociais. O multiculturalismo pode ser compreendido como um conjunto de políticas e práticas que buscam acomodar a diversidade cultural nas sociedades democráticas. O multiculturalismo é uma resposta às desigualdades e injustiças enfrentadas por grupos minoritários em sociedades dominadas por uma cultura hegemônica, que impõe suas normas e valores aos demais grupos sociais. O multiculturalismo defende a inclusão e a participação desses grupos na vida social, política e cultural, reconhecendo a sua identidade cultural e garantindo-lhes igualdade de oportunidades e tratamento justo. Não obstante, a literatura especializada mostra que alguns autores argumentam que o multiculturalismo pode levar à fragmentação e à polarização social, enquanto outros afirmam que pode reforçar estereótipos culturais e manter a hierarquia entre grupos sociais. BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. *Revista Unoesc & Ciência*, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, 2016. p. 62-63. [↑](#footnote-ref-76)
77. Em termos gerais, a diversidade religiosa refere-se à variedade de crenças, ritos, práticas e tradições religiosas que coexistem em uma determinada sociedade ou comunidade. A diversidade religiosa é também compreendida como a pluralidade de expressões religiosas que, de alguma forma, manifestam-se e se articulam em todo o tecido social. A diversidade religiosa se revela característica presente em muitas sociedades, tendo sido cada vez mais reconhecida e valorizada, principalmente a partir do diálogo inter-religioso e do respeito às diferenças, permitindo que diferentes grupos religiosos possam expressar suas crenças e práticas livremente, sem que sofram quaisquer formas de exclusão, discriminação ou perseguição. CECCHETTI, Élcio; OLIVEIRA, Lílian Blanck de. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. *RIDH –– Revista Integrada de Desenvolvimento Humano*, Bauru, v. 1, n. 4, p. 181-197, 2015. p. 184-185. [↑](#footnote-ref-77)
78. SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. p. 15. [↑](#footnote-ref-78)
79. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, 2014. p. 592. [↑](#footnote-ref-79)
80. De modo geral, o conteúdo interdisciplinar combina informações, conceitos e métodos de diferentes áreas do conhecimento para abordar um tema ou problema específico. Essa abordagem tem por objetivo superar as limitações da visão fragmentada que cada disciplina pode ter acerca de um mesmo assunto, no intuito de ampliar a compreensão do tema, bem como criando uma perspectiva mais integrada e holística. O conteúdo interdisciplinar pode ser encontrado em diversas áreas do conhecimento, como nas ciências sociais, humanidades, ciências naturais e aplicadas, e é frequentemente utilizado em currículos escolares e programas de ensino superior. Além disso, pode ser aplicado em diferentes contextos, como em pesquisas, projetos sociais e até em práticas profissionais. O conteúdo interdisciplinar busca integrar conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento para criar uma compreensão mais ampla e complexa de um tema ou problema específico. DAGNINO, Renato. Qual interdisciplinaridade queremos? Uma agenda tecno-científica solidária. *Revista CTS em Foco*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 21-26, 2021. p. 22-23. [↑](#footnote-ref-80)
81. O conteúdo transdisciplinar se constitui abordagem que vai além do conteúdo interdisciplinar, posto que não se limita tão somente à integração de diferentes disciplinas, mas busca transcender as fronteiras entre as disciplinas para criar novas formas de conhecimento. Enquanto a abordagem interdisciplinar se concentra principalmente na integração de diferentes disciplinas para criar perspectiva mais ampla sobre determinado tema, a abordagem transdisciplinar busca gerar novos conhecimentos, os quais vão muito além das disciplinas existentes. Isso implica em uma abordagem mais complexa, a qual envolve a interação dos mais diferentes saberes, tais como científicos, artísticos, culturais, espirituais, religiosos, entre outros. Em suma, tem-se que o conteúdo transdisciplinar é caracterizado por perspectiva holística e integradora, que não se limita somente à abordagem de único tema ou problema, mas busca explorar as interconexões e interdependências entre as diferentes áreas do conhecimento humano e as diferentes dimensões da realidade. FREIRE, Maximina Maria. Transdisciplinaridade e narrativas transmídia: uma articulação viável para propósitos formativos. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 180-197, 2022. p. 182-183. [↑](#footnote-ref-81)
82. DURAN, Norma Maria. As Ciências das Religiões, o Ensino Religioso e sua relação com a cidadania para a educação atual. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2023. p. 6. [↑](#footnote-ref-82)
83. FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para a educação de qualidade. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021. p. 483. [↑](#footnote-ref-83)
84. O exclusivismo confere maior ênfase à confissão da própria fé ou à afirmação da posição religiosa de caráter pessoal, excluindo a possibilidade de quaisquer outras denominações religiosas que compartilhem a verdade e o acesso à transcendência de forma igual ou com valor minimamente comparável. Por esse ponto de vista, as demais tradições religiosas são compreendidas como diversos graus de erro e de confusão. O exclusivismo pode ser absoluto, quando as outras tradições são entendidas como sob o poder do mal, ou desesperadamente vinculadas ao erro; podendo ser menos categórico, reconhecendo elementos de verdade e valor fora da própria religião, mas mantendo a afirmação de que só a última possui a verdade integral. PAINE, Scott Randall. Exclusivismo, inclusivismo e pluralismo religioso. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 100-110, 2008. p. 100. [↑](#footnote-ref-84)
85. O inclusivismo entende uma tradição religiosa como já contendo, implícita, se não explicitamente, o essencial das verdades e dos valores positivos de outras tradições. Dessa forma, uma atitude positiva pode ser adotada para com elas. Nesse caso seriam possíveis também pelo menos duas formas. O inclusivismo pode, de um lado, afirmar que todas as religiões principais dizem a mesma coisa e que cada uma possui em si o cerne da doutrina, moral e culto verdadeiros, apenas mudando de estilo, de linguagem, de coloração cultural — seria um caso de *tema e variações*. Ou, por outro lado, o inclusivismo pode ser mais criterioso, ou seja, admitindo alto grau de elementos comuns incluídos em todas as religiões, mas insistindo em diferenças irredutíveis e incomensuráveis, sem insistir em hierarquizar as religiões em termos de superioridade. PAINE, 2008, p. 100. [↑](#footnote-ref-85)
86. O pluralismo concebe as religiões com atitude mais objetiva, talvez até secular e não-crente, procurando — em termos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, fenomenológicos ou históricos — descrever e entender o sentido e a origem da pluralidade das formas religiosas. Há abordagens pluralistas redutivistas, que tentam explicar a pluralidade apenas por meio de fatores culturais, não vendo necessidade de aceitar conteúdo transcendente que, como tema, seria a última causa das variações diferentes. A variedade seria mera coordenada da inevitável mistura das expressões condicionadas da cultura humana, produzidas por outras forças (fatores sociais, econômicos, emocionais etc.). O pluralismo, porém, pode ser também formulado de maneira não redutivista nem relativista, mas nem por isso menos diferenciada. Filosoficamente, pode deixar intacto o mistério das religiões e procurar apenas entender, de forma mais profundeza e ampla, o caráter próprio de cada uma. PAINE, 2008, p. 101. [↑](#footnote-ref-86)
87. FONSECA, 2020, p. 6. [↑](#footnote-ref-87)
88. FAÇANHA; STEPHANINI, 2021, p. 483. [↑](#footnote-ref-88)
89. Paradigma pode ser entendido como um modelo sob o qual se encontram as concepções científicas universalmente aceitas, predispostas para estruturar e fundamentar a forma de compreensão e de entendimento de todas as dimensões humanas, sociais, filosóficas e científicas. FEDEL, Tiago Reis Barbosa; BEHRENS, Marilda Aparecida. Princípios para a formação docente e para pensar papel da educação atual à luz do paradigma da complexidade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, 2021. p. 1810. [*Online*]. [↑](#footnote-ref-89)
90. O conceito de paradigma emergente é frequentemente utilizado em Filosofia e em Ciência para descrever novo conjunto de ideias, conceitos e métodos que surgem em resposta a desafios ou problemas que não podem ser resolvidos pelos paradigmas estabelecidos. O surgimento de um novo paradigma emerge quando o paradigma dominante é incapaz de explicar certos fenômenos ou problemas, levando a uma crise na comunidade científica e à busca por novas abordagens. O processo de emergência de um novo paradigma geralmente envolve mudança radical na forma como os cientistas pensam sobre o mundo e seus problemas, levando a uma revisão das teorias, métodos e conceitos aceitos. Um exemplo histórico de paradigma emergente é a revolução copernicana na astronomia, que substituiu o paradigma geocêntrico pelo paradigma heliocêntrico. Esse novo paradigma emergiu porque o modelo geocêntrico não conseguia explicar certos fenômenos astronômicos, como o movimento retrógrado dos planetas. O processo de emergência de novo paradigma é lento e complexo, envolvendo disputas teóricas e metodológicas, bem como mudanças na formação e comunicação da comunidade científica. Além disso, a adoção de novo paradigma pode afetar a maneira como a sociedade vê e compreende o mundo, levando a mudanças sociais, culturais e políticas. FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; COSTA, Lucas Kaiser. Positivismo, pluralismo jurídico e o paradigma emergente: a teoria da complexidade e seus obstáculos epistemológicos. *Revista Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 123-147, 2020. p. 139-140. [↑](#footnote-ref-90)
91. O conceito de paradigma dominante diz respeito ao conjunto de pressupostos, conceitos, valores e práticas que são amplamente aceitos e utilizados em uma determinada comunidade científica para orientar a pesquisa e a compreensão de determinado campo de conhecimento. Esses paradigmas são considerados dominantes porque são amplamente aceitos e influentes, moldando a forma como os cientistas abordam e pensam sobre o mundo. Um paradigma dominante é caracterizado por um conjunto de crenças compartilhadas que orientam a pesquisa científica, definindo quais problemas são considerados relevantes, quais métodos são aceitos como válidos, e quais teorias são consideradas verdadeiras. O paradigma dominante é influente porque ele fornece um conjunto de ferramentas conceituais e metodológicas que orientam a pesquisa científica e a comunicação entre os cientistas. Isso permite que os cientistas construam uma base sólida de conhecimento em uma determinada área, utilizando métodos padronizados para investigar problemas específicos. No entanto, o paradigma dominante também pode limitar a visão e a compreensão dos cientistas, pois os fazem ver o mundo de uma perspectiva específica e, por vezes, restrita. Isso pode levar a uma visão limitada sobre determinados problemas e impedir que novas ideias sejam consideradas. A mudança de paradigmas acontece de forma não linear, ou seja, não é simplesmente uma questão de substituir um conjunto de crenças por outro. Em vez disso, a mudança de paradigmas envolve uma transformação fundamental na forma como os cientistas pensam sobre o mundo e seus problemas, levando a uma revisão radical das teorias, métodos e conceitos aceitos. AREOSA, João. O risco nas ciências sociais: uma visão crítica ao paradigma dominante. *Revista Angolana de Sociologia*, Ramada, v. 1, n. 5, p. 11-33, 2010. p. 17-18. [↑](#footnote-ref-91)
92. NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA –– Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. p. 4. [↑](#footnote-ref-92)
93. FLORES, Cristine Gabriela de Campos; PAULY, Evaldo Luís. Educação, laicidade e espiritualidade: as contribuições do Ensino Religioso para o pleno desenvolvimento do educando. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 77-84, 2016. p. 80-81. [↑](#footnote-ref-93)
94. FEDEL; BEHRENS, 2019, p. 1810. [↑](#footnote-ref-94)
95. VIEIRA, Amanda dos Santos; FABIANO, Fernanda da Rocha; SILVA, Alex Sander da. Ensino Religioso escolar: reflexos da colonialidade do poder/saber no currículo. *RELACULT –– Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022. p. 3. [↑](#footnote-ref-95)
96. OLIVEIRA FILHO; SANTOS; ARAÚJO, 2020, p. 314. [↑](#footnote-ref-96)
97. UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Vilanova. Denúncias e anúncios em torno do currículo escolar. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, 2021. p. 1158. [*online*]. [↑](#footnote-ref-97)
98. NASCIMENTO, 2016, p. 4. [↑](#footnote-ref-98)
99. MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. *Interdisciplinaridade na BNCC*: quais perspectivas? Araraquara: SEMATED, 2017. p. 3. [↑](#footnote-ref-99)
100. FAZENDA, 2008 e 2011; ALMEIDA, Tatiane. Interdisciplinaridade: contribuições para a escola. *Revista Senso*, Belo Horizonte, [n.p.], 2021. [*online*]. [↑](#footnote-ref-100)
101. FREITAS, Natanielly de Paula; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio Leite. A educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. *Revista Saberes Docentes*, Juína, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2016. p. 16-17. [↑](#footnote-ref-101)
102. LUCENA, Carolini Aparecida Noveli; LOPES, Luís Fernando. Interdisciplinaridade na educação: aspectos históricos e sua relevância no ensino Fundamental I. *Cadernos Intersaberes*, Curitiba, v. 10, n. 27, p. 184-199, 2021. p. 185. [↑](#footnote-ref-102)
103. A interdisciplinaridade se constitui ferramenta metodológica de fundamental importância para a educação, tendo por objetivo desenvolver novo conceito de conhecimento, no qual uma disciplina pode ser entendida como ciência, no sentido de atividade de investigação, como um dos ramos do conhecimento. Como ciência, tal perspectiva deixa de ser vista como saber especializado, ordenado e sistematizado, passando a ser considerada como conhecimento profundo. Nesse sentido, disciplina e ciência se correspondem e têm como elemento básico a referência e o estudo de uma mesma natureza. A interdisciplinaridade facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação. SOARES, Jeferson Rosa; ROBAINA, José Vicente Lima; GALLON, Mônica da Silva; MEZALIRA, Sandra Mara. *Debates em educação em ciências*: desafios e possibilidades. Curitiba: Bagai, 2020. p. 51. [↑](#footnote-ref-103)
104. A transdisciplinaridade se constitui o máximo de integração entre as disciplinas. Trata-se da união de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum a formulação de visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. A transdisciplinaridade é considerada o nível de maior integração entre as disciplinas. Dessa forma, possui nível superior de interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as inúmeras disciplinas, constituindo-se sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. SOARES; ROBAINA; GALLON; MEZALIRA, 2020, p. 59. [↑](#footnote-ref-104)
105. A pluridisciplinaridade se constitui abordagem que envolve a colaboração entre diferentes disciplinas para solucionar problemas complexos que não podem ser resolvidos por meio de uma única disciplina. Tal abordagem possibilita que especialistas em diferentes áreas se unam para trabalhar em conjunto e combinar seus conhecimentos e habilidades para abordar questões complexas de maneira mais abrangente. Diferente da interdisciplinaridade, que busca integrar diferentes disciplinas para criar nova perspectiva sobre um determinado problema, a pluridisciplinaridade mantém as fronteiras disciplinares intactas, usando as contribuições de cada disciplina separadamente. Dessa forma, em vez de criar nova disciplina ou perspectiva, a pluridisciplinaridade mantém a integridade das diferentes áreas de conhecimento, mas as usa de forma conjunta. A pluridisciplinaridade é especialmente útil para resolver problemas complexos que exigem uma ampla gama de habilidades e conhecimentos de diferentes áreas de conhecimento. Por exemplo, a resolução de problemas ambientais requer combinação de conhecimentos em ciências biológicas, química, física, geologia, engenharia e muitas outras áreas. A colaboração entre especialistas das mais diferentes áreas pode levar a soluções mais eficazes e inovadoras para resolver esses problemas. Assim, a pluridisciplinaridade também pode ajudar a evitar lacunas no conhecimento, fornecendo uma visão mais abrangente e integrada de um problema. Além disso, ela pode ajudar a promover a diversidade e inclusão na pesquisa, ao permitir a participação de pessoas com diferentes formações, perspectivas e experiências. FARIAS, Mayara Ferreira de; SONAGLIO, Kerlei Eniele. Perspectivas multi, pluri, inter e transdisciplinar no turismo. *Revista Iberoamericana de Turismo*, Penedo, v. 3, n. 1, p. 71-85, 2013. p. 73-74. [↑](#footnote-ref-105)
106. GOMES, Ana Carolina; PEREIRA, Fabiana Kadota; MILEO, Thaísa Rodbard. Gestão interdisciplinar: desafios e perspectivas. *Cadernos Intersaberes*, Curitiba, v. 11, n. 31, p. 189-201. p. 192. [↑](#footnote-ref-106)
107. O modelo interdisciplinar se constitui ferramenta metodológica importante para a educação. Tem por objetivo desenvolver novo conceito de conhecimento, no qual uma disciplina pode ser entendida como ciência, no sentido de atividade de investigação, como um dos ramos do conhecimento. Como ciência, tal perspectiva deixa de ser vista como saber especializado, ordenado e sistematizado, passando a ser considerada como conhecimento profundo. Nesse sentido, disciplina e ciência se correspondem e têm como elemento básico a referência e o estudo de uma mesma natureza. A interdisciplinaridade facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação. SOARES; ROBAINA; GALLON, 2020, p. 51. [↑](#footnote-ref-107)
108. FERREIRA, Elizete Brandão. *Arte*: interdisciplinaridade para o desenvolvimento da consciência crítica. Brasília: UnB, 2013. p. 13. [↑](#footnote-ref-108)
109. CARMO, Wanilce do Socorro Pimentel do; KALHIL, Josefina Barrera. A Relação Interdisciplinar entre Física e Filosofia no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública na cidade de Manaus. *Revista Latino-americana de Ciências da Educação*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 3, p. 1-7, 2017. p. 3. [↑](#footnote-ref-109)
110. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 21. [↑](#footnote-ref-110)
111. DOMINGUINI, Lucas; BILÍBIO, Rosecler. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental: uma análise a partir de depoimentos de professores. *Revista Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 17, n. 1, p. 77-89, 2015. p. 77. [↑](#footnote-ref-111)
112. SANTANA, Iolanda Mendonça de; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 181-206, 2018. p. 184. [↑](#footnote-ref-112)
113. CABANHA, Samuel. Argumentos para fundamentar a interdisciplinaridade. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 59-74, 2022. p. 65-66. [↑](#footnote-ref-113)
114. COSTA, Alice Lemos; BARCELLOS, Suziane Alves; JARDIM, Loraine Rodrigues. A potencialidade interdisciplinar entre áreas do conhecimento. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 21, p. 237-258, 2018. p. 238. [↑](#footnote-ref-114)
115. PERIN, Conceição Solange Bution; MALAVASI, Silvana. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetiningua, v. 4, n. 2, p. 98-102, 2019. p. 106. [↑](#footnote-ref-115)
116. ASSUMPÇÂO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-24. [↑](#footnote-ref-116)
117. ##### FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011. p. 21.

     [↑](#footnote-ref-117)
118. GOIZ, Juliana de Almeida; SANTOS, Rosineia Oliveira dos. Produção do conhecimento interdisciplinar: reflexões em âmbito educacional. *Revista Saberes*, Natal, v. 1, n. 15, p. 240-256, 2017. p. 243-244. [↑](#footnote-ref-118)
119. SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos da ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. *Revista Signos*, Lajeado, v. 38, n. 2, p. 93-110, 2017. p. 107. [↑](#footnote-ref-119)
120. POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020. p. 1256. [↑](#footnote-ref-120)
121. NICOLESCU, 2009, p. 23. [↑](#footnote-ref-121)
122. COSTA; BARCELLOS; JARDIM, 2018, p. 239. [↑](#footnote-ref-122)
123. LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. p. 311. [↑](#footnote-ref-123)
124. BAUMGRATZ, Deise. Na busca pela totalidade: o materialismo dialético e a interdisciplinaridade. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 6-22, 2021. p. 13-14. [↑](#footnote-ref-124)
125. PACHECO, Roberto Carlos dos Santos; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; FREIRE, Patrícia de Sá. Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do programa de pós-graduação EGC/UFSC. *RBPG –– Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 136-159, 2010. p. 137-138. [↑](#footnote-ref-125)
126. OLIVEIRA, Nilza Michelle Gehring de. *Interdisciplinaridade*: uma prática educativa. Medianeira: UTF-PR, 2012. p. 28. [↑](#footnote-ref-126)
127. DOMINGUINI; BILÍBIO, 2015, p. 78-79. [↑](#footnote-ref-127)
128. ROSA, Maria Cristina de Lima; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia. Interdisciplinaridade na concepção de um grupo de professores do Ensino Médio. *Revista Ensino & Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 17-38, 2017. p. 19. [↑](#footnote-ref-128)
129. THIESEN, Juares da Silva, A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. p. 547. [↑](#footnote-ref-129)
130. SANTANA; SILVA, 2018, p. 187-188. [↑](#footnote-ref-130)
131. ROSA; ROCHA, 2017, p. 25-26. [↑](#footnote-ref-131)
132. CARLESSO, Janaína Pretto; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. As contribuições de um planejamento interdisciplinar com temáticas de ciências no desempenho de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 129-150, 2018. p. 134. [↑](#footnote-ref-132)
133. SANTOS, Vivaldo Paulo dos. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 59. [↑](#footnote-ref-133)
134. PACHECO; TOSTA; FREIRE, 2010, p. 139. [↑](#footnote-ref-134)
135. GALLON, Mônica da Silva; ROCHA FILHO, João Bernardes; MACHADO, Juliana Aquino. Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectiva dos docentes e da coordenação pedagógica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 159-173, 2017. p. 160. [↑](#footnote-ref-135)
136. MORIN, Edgar: *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 68-69. [↑](#footnote-ref-136)
137. MORIN, 2015, p. 68-69. [↑](#footnote-ref-137)
138. LUCENA; LOPES, 2021, p. 193. [↑](#footnote-ref-138)
139. BOTELHO, Cleise Helen Koeppe; ENCK, Janaína; RIBEIRO, Marcus Eduardo; CALABRÓ, Luciana. Interdisciplinaridade, razão e imaginação: alternativas para superar obstáculos docentes e discentes. *Revista Prática Docente*, Confessa, v. 5, n. 1, p. 502-521, 2020. p. 503. [↑](#footnote-ref-139)
140. FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; POSSEL, Bianca. A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação: uma proposta epistemetodológica. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 41-53, 2018. p. 43. [↑](#footnote-ref-140)
141. As abordagens modernas de educação podem ser aqui entendidas como aquelas que primam pela promoção da maior autonomia dos sujeitos, buscando a oferta de uma educação que forme cidadãos/ãs críticos/as e conscientes, comprometidos/as com a busca de soluções para os problemas de seu tempo e lugar. ZVIR, Elisiane. Disciplina de Ensino Religioso: escassez de professores para educação de campo no município de Guarapuava-PR. *Revista Alamedas*, Toledo, v. 6, n. 2, p. 104-116, 2018. p. 108-109. [↑](#footnote-ref-141)
142. RODRIGUES, Daniel Silva; LEMOS JÚNIOR, Wilson. Interdisciplinaridade e Murray Schafer: articulação com o Ensino Fundamental. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-19, 2021. p. 2. [↑](#footnote-ref-142)
143. PARENTE, Nathália Prado Oliveira; NOVAIS, Jaílson Santos de. Conceitos de Interdisciplinaridade segundo professoras(es) de ciências de Santarém –– Pará. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 2, p. 217-236, 2017. p. 219. [↑](#footnote-ref-143)
144. PACHECO; TOSTA; FREIRE, 2010, p. 143. [↑](#footnote-ref-144)
145. SHAW, Gisele Soares Lemos. Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada: com a palavra, os educadores. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 1, n. 1, p. 19-40, 2018. p. 20. [↑](#footnote-ref-145)
146. SILVA, Maria de Fátima Gomes da; SANTANA, Iolanda Mendonça de. Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental. *RECC –– Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas*, v. 23, n. 2, p. 107-121, 2018. p. 119-120. [↑](#footnote-ref-146)
147. RODRIGUES; LEMOS JÚNIOR, 2021, p. 6. [↑](#footnote-ref-147)
148. FERNANDES, Arlete Modesto Macedo. Interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem: novas perspectivas e desafios na atualidade. *Id on Line –– Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 12, n. 40, p. 101-115, 2018. p. 109. [↑](#footnote-ref-148)
149. RODRIGUES; LEMOS JÚNIOR, 2021, p. 6-7. [↑](#footnote-ref-149)
150. FÁVERO; TONIETO; POSSEL, 2018, p. 47-48. [↑](#footnote-ref-150)
151. Aprender a conhecer: este pilar se refere ao desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo que nos rodeia, através do acesso ao conhecimento e da aprendizagem constante. Isso envolve a aquisição de habilidades para buscar informações, analisá-las e interpretá-las de forma crítica, a fim de compreender a complexidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos e científicos que nos cercam. SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da educação pós-moderna. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008. p. 369-370. [↑](#footnote-ref-151)
152. Aprender a fazer: este pilar se refere ao desenvolvimento de habilidades práticas para atuar de forma criativa e responsável no mundo, utilizando os conhecimentos adquiridos para resolver problemas concretos e enfrentar desafios da vida cotidiana. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades técnicas, criativas, empreendedoras e de trabalho em equipe, entre outras. SILVA, 2008, p. 371-372. [↑](#footnote-ref-152)
153. Aprender a conviver: este pilar se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para conviver de forma pacífica, respeitosa e solidária com outras pessoas, em um mundo cada vez mais diverso e interdependente. Isso envolve a valorização da diversidade cultural, o respeito aos direitos humanos, o diálogo intercultural e a construção de relações de confiança e colaboração. SILVA, 2008, p. 369. [↑](#footnote-ref-153)
154. Aprender a ser: este pilar se refere ao desenvolvimento da personalidade e da identidade dos indivíduos, promovendo a formação de seres humanos capazes de se autodeterminar, de realizar seus projetos de vida, de compreender seus sentimentos e emoções e de se relacionar com o mundo de forma ética e responsável. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, criativas e éticas, que permitam aos indivíduos viver de forma autêntica e plena. SILVA, 2008, p. 373-374. [↑](#footnote-ref-154)
155. ÁVILA, Lanúzia Almeida Brum; MATOS, Diego de Vargas; THIELE, Ana Lúcia Purper; RAMOS, Maurivan Güntzel. A interdisciplinaridade na escola: dificuldades e desafios no ensino de Ciências e Matemática. *Revista Signos*, Lajeado, v. 38, n. 1, p. 9-23, 2017. p. 10-11. [↑](#footnote-ref-155)
156. AUGUSTI, Rudinei Barichello. A base nacional comum curricular e a superação de conflitos em um projeto educativo. *Form@re –– Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, Teresina, v. 5, n. 1, p. 85-111, 2017. p. 97-98. [*online*]. [↑](#footnote-ref-156)
157. AUGUSTI, 2017, p. 98. [↑](#footnote-ref-157)
158. AUGUSTI, 2017, p. 98. [↑](#footnote-ref-158)
159. AUGUSTI, 2017, p. 99. [↑](#footnote-ref-159)
160. AUGUSTI, 2017, p. 100. [↑](#footnote-ref-160)
161. BATISTA, Maria de Lourdes Medeiros; COELHO, Irene da Silva; BARROCAS, Renata. Aprendizagem significativa e interdisciplinaridade –– relato de prática. *Revista UNISANTA Humanitas*, Santos, v. 5, n. 3, p. 230-239, 2016. p. 233. [↑](#footnote-ref-161)
162. CAVANHI, Allana Carla; MARCON, Carine; KARPINSKI, Raquel. Aprendizagem significativa a partir das singularidades: contextos. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, n. 1, p. 1-21, 2022. p. 2. [↑](#footnote-ref-162)
163. GONTARECK, Luzia; LISBOA, Eliana Santana. *Uma interdisciplinaridade possível face a articulação de teorias de aprendizagem e um método de ensino*: um breve ensaio. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. p. 434. [↑](#footnote-ref-163)
164. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 88-89. [↑](#footnote-ref-164)
165. SHAW, 2018, p. 20. [↑](#footnote-ref-165)
166. SHAW, 2018, p. 27. [↑](#footnote-ref-166)
167. SHAW, 2018, p. 30. [↑](#footnote-ref-167)
168. PARENTE; NOVAIS, 2017, p. 223. [↑](#footnote-ref-168)
169. PARENTE; NOVAIS, 2017, p. 224. [↑](#footnote-ref-169)
170. SANTOS, Carla Madalena; COLOMBO JÚNIOR, Pedro Donizete. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 26-44, 2018. p. 39. [↑](#footnote-ref-170)
171. BOTELHO; ENCK; RIBEIRO; CALABRÓ, 2020, p. 504. [↑](#footnote-ref-171)
172. OCAMPO, Daniel Morin; SANTOS, Marcelli Evans Telles dos; FOLMER, Vanderlei. A interdisciplinaridade no ensino é possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. *Revista Bolema*, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 1014-1030, 2016. p. 1026. [↑](#footnote-ref-172)
173. SOUZA, Mariana Aranha de; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. *RIAEE –– Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017. p. 718-719. [↑](#footnote-ref-173)
174. SANTANA; SILVA, 2018, p. 203. [↑](#footnote-ref-174)
175. SANTANA; SILVA, 2018, p. 199. [↑](#footnote-ref-175)
176. GALLON; ROCHA FILHO; MACHADO, 2017, p. 162. [↑](#footnote-ref-176)
177. BRANDÃO, Tiago. O debate da interdisciplinaridade: uma introdução crítica. *RECIMA 21 –– Revista Científica Multidisciplinar*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 270-277, 2021. p. 274. [↑](#footnote-ref-177)
178. CARLESSO; TOLENTINO NETO, 2018, p. 135. [↑](#footnote-ref-178)
179. VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; SOARES, Emerson de Lima; PESSANO, Edward Frederico Castro; FOLMER, Vanderlei. Diagnóstico no projeto político pedagógico sobre a transversalidade e interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. *Revista Ciências & Ideias*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1-19, 2017. p. 6. [↑](#footnote-ref-179)
180. MAGALHÃES, Daniel Franz Reich. Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2877-2886, 2021. p. 2878. [↑](#footnote-ref-180)
181. CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. p. 267. [↑](#footnote-ref-181)
182. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* –– Educação é base. p. 436. [*online*]. [↑](#footnote-ref-182)
183. BRASIL, 2019, p. 438. [↑](#footnote-ref-183)
184. BRASIL, 2019, p. 438. [↑](#footnote-ref-184)
185. FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019. p. 510. [↑](#footnote-ref-185)
186. ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mario. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018. p. 19. [↑](#footnote-ref-186)
187. FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511. [↑](#footnote-ref-187)
188. BRASIL, 2019, p. 438. [↑](#footnote-ref-188)
189. BRASIL, 2019, p. 438. [↑](#footnote-ref-189)
190. NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edson dos Anjos. Ensino Religioso plural na Educação Básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 28-44, 2020. p. 39. [↑](#footnote-ref-190)
191. NOGUEIRA; ULRICH; SILVA, 2020, p. 39. [↑](#footnote-ref-191)
192. NOGUEIRA; ULRICH; SILVA, 2020, p. 40. [↑](#footnote-ref-192)
193. FERREIRA, 2013, p. 13. [↑](#footnote-ref-193)
194. FAÇANHA; STEPHANINI, 2021, p. 483. [↑](#footnote-ref-194)
195. RIBEIRO, Flávio Augusto Senra; ALMEIDA, Tatiane Disciplinaridade e interdisciplinaridade em Ciências da Religião. *Revista Interações –– Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 1-4, 2021. p. 2. [↑](#footnote-ref-195)
196. RIBEIRO; ALMEIDA, 2021, p. 5. [↑](#footnote-ref-196)
197. COSTA, Matheus Oliva da. A busca por um lugar do Ensino Religioso na escola pública através da interdisciplinaridade. *Revista Relegens Thréskia*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 12-32, 2013. p. 19. [↑](#footnote-ref-197)
198. COSTA, 2013, p. 30. [↑](#footnote-ref-198)
199. SANTOS FILHO, Ivanialdo Oliveira dos; ARAÚJO, Maria José. Interdisciplinaridade e o Ensino Religioso. *Revista Paralellus*, Recife, v. 9, n. 22, p. 717-735, 2018. p. 730-731. [↑](#footnote-ref-199)
200. SANTOS FILHO; ARAÚJO, 2018, p. 731. [↑](#footnote-ref-200)
201. SANTOS FILHO; ARAÚJO, 2018, p. 732-733. [↑](#footnote-ref-201)
202. SANTOS FILHO; ARAÚJO, 2018, p. 733. [↑](#footnote-ref-202)
203. AQUINO, Paula Marques Pessoa de; FERREIRA, Vitória da Cunha; BARCELLOS, Lusival Antônio. A literatura de cordel: um recurso inovador nas aulas de Ensino Religioso. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 388-405, 2020. p. 398. [↑](#footnote-ref-203)
204. SANTOS FILHO; ARAÚJO, 2018, p. 734. [↑](#footnote-ref-204)
205. ALENCAR, Marilene Silva Tanajura; VOLPATO, Rosangela Aparecida. A interdisciplinaridade no ensino religioso: uma discussão paradigmática da educação atual. *Cadernos PDE –– Programa de Desenvolvimento Educacional*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-33, 2016. p. 10-11. [↑](#footnote-ref-205)
206. SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018. p. 872. [↑](#footnote-ref-206)
207. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, a classificação dos extratos sociais é feita com base na faixa salarial média das famílias, podendo ser assim resumida: classe A, os ricos, renda mensal domiciliar superior a R$ 22 mil; classe B, a média alta, renda mensal domiciliar entre R$ 7,1 mil e R$ 22 mil; classe C, a classe média, renda mensal domiciliar entre R$ 2,9 mil e R$ 7,1 mil; classes D e E, os pobres e os que vivem abaixo da linha de pobreza, renda mensal domiciliar até R$ 2,9 mil. INFOMONEY, Caderno Desigualdade Social, 26 abr. 2022. [*online*]. [↑](#footnote-ref-207)
208. BRASIL, 2017, p. 36. [↑](#footnote-ref-208)
209. LAKATOS, 2001, p. 101. [↑](#footnote-ref-209)
210. PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos*: monografia, TCC, teses e dissertações. São Paulo: Futura, 2000. p. 39. [↑](#footnote-ref-210)
211. BRASIL, 2019, p. 457. [↑](#footnote-ref-211)
212. BRASIL, 2019, p. 351. [↑](#footnote-ref-212)
213. Canal Foca na História. A Luta Pela Terra Santa –– <https://www.youtube.com/watch?v=TCVacLnerKg>. [↑](#footnote-ref-213)
214. Canal História Contada. Guerra dos Trinta anos –– <https://www.youtube.com/watch?v=JiETx8OPch4>. [↑](#footnote-ref-214)
215. Canal de Humanas. Guerra do Ópio –– <https://www.youtube.com/watch?v=1u0udsYkczA>. [↑](#footnote-ref-215)
216. Canal ColéGeografia. Conflito na Irlanda do Norte –– <https://www.youtube.com/watch?v=UUtypLqcwyQ>. [↑](#footnote-ref-216)
217. Canal Ana Luiza R. Santos. Os Conflitos Religiosos na Nigéria –– <https://www.youtube.com/watch?v=HGp7wiPRXc0>. [↑](#footnote-ref-217)
218. PIRES, Nuno Lemos. O fator religioso nos conflitos. *Revista de História das Ideias*, Coimbra, v. 36, n. 1, 2018. p. 265-286. [↑](#footnote-ref-218)
219. PAIVA, Rosana Carvalho. Estado laico e laicidade: debates contemporâneos. *Revista Intolerância Religiosa*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-35, 2017. p. 2. [↑](#footnote-ref-219)
220. PAIVA, 2017, p. 25. [↑](#footnote-ref-220)
221. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; RAU, Débora Toniolo. História, Geografia e Ensino Religioso: uma proposta integrada. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 143-165, 2007. p. 143. [↑](#footnote-ref-221)
222. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso e interdisciplinaridade*. Curitiba: IESDE, 2015. p. 47-48. [↑](#footnote-ref-222)
223. JUNQUEIRA, 2015, p. 56. [↑](#footnote-ref-223)
224. JUNQUEIRA, 2015, p. 70. [↑](#footnote-ref-224)
225. BRASIL, 2019, p. 449. [↑](#footnote-ref-225)
226. BRASIL, 2019, p. 207. [↑](#footnote-ref-226)
227. BRASIL, 2019, p. 211. [↑](#footnote-ref-227)
228. Letra completa em anexo. [↑](#footnote-ref-228)
229. Letra completa em anexo. [↑](#footnote-ref-229)
230. Letra completa em anexo. [↑](#footnote-ref-230)
231. Letra completa em anexo. [↑](#footnote-ref-231)
232. Letra completa em anexo. [↑](#footnote-ref-232)
233. BRASIL, 2019, p. 196-197. [↑](#footnote-ref-233)
234. DURAN, 2023, p. 7. [↑](#footnote-ref-234)
235. BRASIL, 2019, p. 459. [↑](#footnote-ref-235)
236. BRASIL, 2019, p. 351. [↑](#footnote-ref-236)
237. Canal Nostalgia. O Segredo do Lixo –– <https://www.youtube.com/watch?v=sfa-jnXtA84>. [↑](#footnote-ref-237)
238. Canal Rômulo Bolivar. A Questão do Lixo na Sociedade Brasileira –– <https://www.youtube.com/watch?v=b_Tr-P8Lm0Q>. [↑](#footnote-ref-238)
239. MONTERO, Paula. Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no Ensino Religioso escolar no Paraná. *Revista Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, v. 29, n. 65, p. 1-36, 2023. p. 20. [↑](#footnote-ref-239)
240. SHAW, Gisele Soares Lemos; ROCHA, João Batista Teixeira da. Tentativa de construção de uma prática docente interdisciplinar em ciências. *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 95-133, 2017. p. 101. [↑](#footnote-ref-240)
241. VANI, Luciana Maria; SOUZA, Lindomar Duarte de; TRAINOTTI, Andressa. A prática do professor e a aprendizagem dos alunos sobre o ensino de frações: um estudo de caso do oitavo ano de uma escola estadual de Seara/SC. *Revista Contraponto –– Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação*, Blumenau, v. 3, n. 4, p. 167-182, 2022. p. 172. [↑](#footnote-ref-241)