

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

DEOCLEBES ARAUJO MARTINS



PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO USO DE IMAGENS PARA O ENSINO
RELIGIOSO NA EMEF RENASCER EM CARIACICA-ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 09/06/2025

VITÓRIA-ES

2025

DEOCLEBES ARAUJO MARTINS

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO USO DE IMAGENS PARA O ENSINO
RELIGIOSO NA EMEF RENASCER EM CARIACICA-ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 09/06/2025



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.

Orientador: Graham Gerald McGeoch

VITÓRIA-ES

2025

Martins, Deoclebes Araujo

Proposta interdisciplinar a partir do uso de imagens para o Ensino Religioso na EMEF Renascer em Cariacica-ES / Deoclebes Araujo Martins. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

x, 80 f. ; 31 cm.

Orientador: Graham Gerald McGeoch

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 75-80

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Interdisciplinaridade. 5. Imagens. 6. Imagens e Ensino Religioso. - Tese. I. Deoclebes Araujo Martins. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

DEOCLEBES ARAUJO MARTINS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 09/06/2025

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DO USO DE IMAGENS PARA O ENSINO
RELIGIOSO NA EMEF RENASCER EM CARIACICA-ES

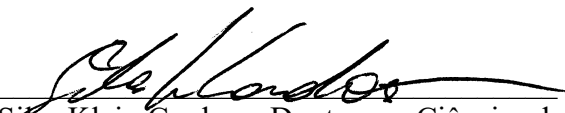


Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: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

Data: 09 jun. 2025.



Graham Gerald McGeoch, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Silas Klein Cardoso, Doutor em Ciências da Religião, UNIDA.



Valeria Cristina Vilhena, Doutora em Educação, Arte e História da Cultura.



Dedico este trabalho à minha família, alicerce firme em todos os momentos da minha vida. Aos que, com amor, paciência e palavras de encorajamento, me sustentaram nos dias difíceis e celebraram comigo as pequenas e grandes conquistas. Dedico também às pessoas que surgem no caminho como faróis, iluminando trajetos incertos e fazendo com que a esperança nunca se apague. E, por fim, aos próprios desafios, que se impõem como muros, mas que, ao serem superados, se revelam pontes de crescimento e aprendizado.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, à minha família, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e pela presença silenciosa, mas essencial, nos momentos em que pensei em desistir. A vocês, meu amor e minha gratidão eternos.

Agradeço também às pessoas que a vida colocou no meu caminho – colegas, mestres, amigos – que com gestos simples e palavras certas me ajudaram a reencontrar o sentido e a direção nos momentos de dúvida.

Sou grato, inclusive, aos obstáculos, porque foram eles que me ensinaram sobre resiliência, disciplina e fé. Aprendi, com cada desafio, que o caminho do conhecimento é também um caminho de autoconhecimento, e que todo esforço traz consigo um significado que vai além do resultado.





“Tudo o que enfrentamos pode ser vencido, desde que não percamos o amor que nos sustenta, a esperança que nos guia e a coragem de seguir, mesmo que os passos doem”.

Autor desconhecido.

RESUMO

A pesquisa propõe relações interdisciplinares entre o Ensino Religioso e um elemento do campo Arte, as imagens, para serem aplicadas nas aulas desse componente curricular no contexto de uma escola pública de Município de Cariacica-ES. Busca-se romper com o modelo fragmentário e descontextualizado da educação nacional que ainda pode ser sentido no cenário educacional pesquisado. Os conceitos de interdisciplinaridade, imagem e imaginário religioso são centrais nessa proposta, de modo que a interdisciplinaridade é entendida como uma ação e parceria entre componentes curriculares capaz de ressignificar as aulas do Ensino Religioso a partir do uso de imagens com os/as estudantes do Ensino Fundamental. Na estrutura de seus capítulos, a pesquisa reflete sobre os principais desafios para a prática docente do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, assumindo as Ciências das Religiões como área de referência para sua prática pedagógica e formação docente. O conceito de interdisciplinaridade é demarcado a partir de sua relação com as Ciências das Religiões, pensando na sua aplicação no Ensino Religioso, uma estratégia que parece favorecer a contextualização dos conhecimentos desse componente curricular à luz das experiências de vida dos/as estudantes do Ensino Fundamental. Apresenta-se uma proposta interdisciplinar, na forma de um plano de ensino-aprendizagem genérico, que deve ser ajustado para cada uma das etapas do Ensino Fundamental, seguindo as devidas formalidades. No Brasil, urge a necessidade de estabelecer metodologias e estratégias pedagógicas para inovar as aulas de Ensino Religioso, como um movimento de superação do modelo de educação fragmentado e descontextualizado. A experiência de vida dos/as estudantes deve estar no cerne dessas propostas pedagógicas, e a pesquisa demonstra que uma possibilidade se dá por meio do uso de imagens nas aulas de Ensino Religioso na escola pesquisada.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Interdisciplinaridade. Imagens.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

The research proposes interdisciplinary relations between Religious Education and an element of the Art field, images, to be applied in the classes of this curricular component in the context of a public school in the Municipality of Cariacica-ES. It seeks to break with the fragmentary and decontextualized model of national education that can still be felt in the researched educational scenario. The concepts of interdisciplinarity, image and religious imaginary are central to this proposal, so that interdisciplinarity is understood as an action and partnership between curricular components capable of resignifying Religious Education classes from the use of images with Elementary School students. In the structure of its chapters, the research reflects on the main challenges for the teaching practice of Religious Education in Brazilian schools, assuming the Sciences of Religions as a reference area for its pedagogical practice and teacher training. The concept of interdisciplinarity is demarcated from its relationship with the Sciences of Religions, thinking about its application in Religious Education, a strategy that seems to favor the contextualization of the knowledge of this curricular component in the light of the life experiences of Elementary School students. An interdisciplinary proposal is presented, in the form of a generic teaching-learning plan, which must be adjusted for each of the stages of Elementary School, following the appropriate formalities. In Brazil, there is an urgent need to establish methodologies and pedagogical strategies to innovate Religious Education classes, as a movement to overcome the fragmented and decontextualized education model. The students' life experience should be at the heart of these pedagogical proposals, and the research demonstrates that one possibility is through the use of images in Religious Education classes in the researched school.

Keywords: Religious Education. Interdisciplinary. Images.

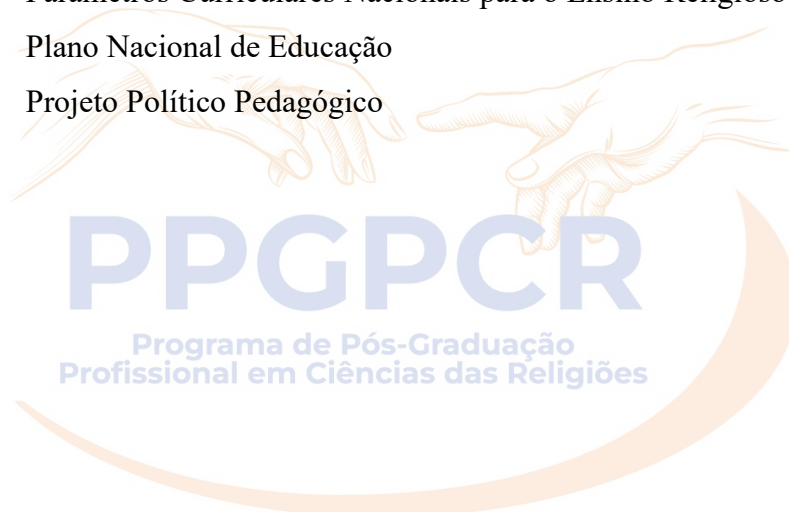
PPGDCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E A DOCÊNCIA NO ENSINO RELIGIOSO.....	15
1.1 Principais desafios para docência no Ensino Religioso.....	15
1.2 Ciências das Religiões como área de referência.....	22
1.3 A aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso	29
2 O CARÁTER INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	35
2.1 Interdisciplinaridade e docência	35
2.2 A interdisciplinaridade nas Ciências das Religiões	41
2.3 Interdisciplinaridade e Ensino Religioso no contexto da EMEF Renascer	45
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR COM O USO DE IMAGENS NO ENSINO RELIGIOSO NA EMEF RENASCER	54
3.1 Relações entre imagem e imaginário religioso.....	54
3.2 A imagem na era digital.....	60
3.3 Proposta interdisciplinar para o Ensino Religioso com o uso de imagens	64
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPT	Ministério Público do Trabalho
PCNERS	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico



INTRODUÇÃO

O interesse da pesquisa reside na compreensão do conceito de interdisciplinaridade e sua aplicação a partir do componente curricular Ensino Religioso, no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Renascer”, localizada na cidade de Cariacica-ES, a partir da utilização de imagens. Entende-se que essa é uma proposta interdisciplinar, porque dialoga com um dos elementos explorados no componente curricular Arte, as imagens. Pretende-se, desse modo, demonstrar que a interdisciplinaridade é uma alternativa para superação do modelo fragmentado e descontextualizado da educação brasileira e que as aulas de Ensino Religioso podem ser mais atrativas e cativantes na escola pesquisada.

O modelo de educação no Brasil mantém estudos isolados em relação aos componentes curriculares, não manifestando relações com a vivência dos/as estudantes. Por aqui, a educação é bastante fragmentada e descontextualizada, afetando o interesse e o desenvolvimento dos/as estudantes: “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais”¹. A situação educacional do país, nesse sentido, abre lacunas para proposições interdisciplinares e para as propostas profissionais que serão delineadas para a docência no Ensino Religioso a partir da utilização de imagens.

Como já aludido, o impulso para o empreendimento de tais propostas é a prática docente no Ensino Religioso. As propostas pedagógicas e interdisciplinares aqui delineadas, na forma de um plano de ensino-aprendizagem mais genérico, por assim, para ser ajustado a cada uma das etapas do Ensino Fundamental, compõem o requisito profissional da pesquisa. Isso será feito a partir da articulação do conceito de interdisciplinaridade como uma ação promotora da contextualização dos conteúdos a serem lecionados nas aulas desse componente curricular.² A prática docente no Ensino Religioso será apresentada em sua possibilidade de atuação auxiliadora no processo de rompimento com as tendências fragmentárias e descontextualizadas da educação nacional, com interesse em desembocar numa educação motivadora e criativa.

A pesquisa intenciona responder a seguinte questão: como a interdisciplinaridade pode ressignificar as aulas de Ensino Religioso na EMEF Renascer, em Cariacica-ES, a partir da utilização de imagens, para os/as estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Isso

¹ MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11.

² SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61.

implica na aplicação da interdisciplinaridade na metodologia do componente curricular Ensino Religioso, através do uso de imagens.

O referencial teórico da pesquisa está estruturado com contribuições do campo da Educação e das Ciências das Religiões. Do campo da Educação, apoia-se no pensamento de Ivani Fazenda, a partir do conceito de interdisciplinaridade. O conceito evoca uma ação e uma parceria com diferentes conhecimentos, permitindo a contextualização dos conteúdos do Ensino Religioso nas salas de aula. Para a autora, a interdisciplinaridade gera cooperação entre os sujeitos envolvidos na escola, porém, com exigências de transformações no processo ensino-aprendizagem para possibilitar o diálogo entre os/as estudantes e desvendar ações relativas à construção do conhecimento.³

Em diálogo com a perspectiva dessa autora, o referencial teórico explora as contribuições de Mircea Eliade em suas considerações sobre os conceitos de imagem e imaginário religioso. Esse pensador romeno é importante para situar a experiência religiosa, em suas diferenciações entre sagrado e profano, a partir do teor simbólico que as imagens expressam, pelas quais os seres humanos podem ter experiências profundas com o sagrado. Na análise desse autor, o imaginário religioso recorre às imagens, aos símbolos e aos mitos modelando a visão de mundo de sujeitos e culturas. Nesse sentido, o imaginário religioso é formado a partir das experiências religiosas e pelas tradições culturais, desempenhando funções primordiais na forma como os seres humanos interpretam o mundo e entendem seu lugar nele.

Da área das Ciências das Religiões, recorre-se às contribuições de Sérgio Junqueira, que ajuda situar o Ensino Religioso em um percurso pedagógico que permite a confluência de relações interdisciplinares como, por exemplo, a partir da utilização de imagens. Recorre-se a outras contribuições da área para refletir acerca das possibilidades de articulação interdisciplinar nas Ciências das Religiões, uma vez que a perspectiva interdisciplinar constitui a origem dessa área através do trabalho pioneiro de Max Müller no século XIX.⁴ Nesse sentido, o referencial teórico é construído na confluência de duas áreas que compõem o contexto da EMEF Renascer, de modo que, dessas áreas, serão extraídas reflexões teóricas pertinentes para apresentar propostas práticas para as aulas de Ensino Religioso nesse espaço escolar.

A partir de um *blend* metodológico: pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, recorre-se às pesquisas nos campos da Educação, das Ciências das Religiões e Tecnologia. Artigos, teses, livros e outras literaturas especializadas dão um suporte nesse esforço. A

³ FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994. p. 27.

⁴ POSSEBON, Elisa P. G.; POSSEBON, Fabricio. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020. p. 1270-1274.

pesquisa documental extrai da legislação que rege a educação brasileira e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os aportes necessários para apresentação do Ensino Religioso e seus fundamentos e critérios. A pesquisa exploratória contribui para o levantamento de hipóteses e propostas para localizar a interdisciplinaridade no bojo de ferramentas adequadas para o Ensino Religioso.

O autor desta pesquisa atua profissionalmente como professor de Ensino Religioso, desde 2006, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Atualmente, ele leciona esse componente curricular na EMEF Renascer, em Cariacica-ES, nos turnos matutino e vespertino. Daí advém seu interesse profissional pelo imbricamento que envolve o fenômeno religioso e o contexto escolar. A base para as ideias desenvolvidas nesta pesquisa vem exatamente dessa experiência profissional, o que justifica a dispensa da realização de um estudo de caso. Para o autor desta pesquisa, os/as estudantes da escola pesquisada demonstram bastante interesse pelas mídias sociais e pela leitura de imagens. Foi a partir dessas observações que nasceu a ideia de propor uma abordagem interdisciplinar pautada no uso de imagens e, com isso, dar um novo significado para as aulas de Ensino Religioso.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro destaca a importância da prática docente no Ensino Religioso, a partir de uma análise de seus objetivos. Reflete-se sobre os principais desafios que se levantam à docência neste componente curricular, localizando-as especialmente nos aspectos legais em torno dele. Apresenta-se as Ciências das Religiões como um referencial propício para o Ensino Religioso, uma área de conhecimento com potencial de superação do modelo de educação em vigor no Brasil. A aplicação das Ciências das Religiões pode contribuir para a superação da fragmentação e descontextualização do conhecimento, pois, defende-se a ideia de que a episteme dessa área está aberta para interações interdisciplinares em sua abordagem da religião.

O segundo capítulo tematiza a noção de interdisciplinaridade no campo das Ciências das Religiões, pensando em sua aplicação no componente curricular Ensino Religioso. Depreende-se que o Ensino Religioso não deveria ser lecionado isoladamente em relação aos demais componentes curriculares, e sim em chave interdisciplinar, pressupondo a contextualização dos conteúdos à luz das experiências de vida dos/as estudantes. A interdisciplinaridade emerge como um instrumental pertinente para a prática docente no Ensino Religioso, pois ele tem aberturas significativas no campo das Ciências das Religiões, sendo, desse modo, localizada no seio da epistemologia desse componente curricular que, com outras áreas do conhecimento, mostra-se aberto para tais interações. Nesse sentido, o Ensino Religioso

é apresentando como um recurso indispensável no processo de ruptura com o modelo educacional vigente no território brasileiro.

No último capítulo da pesquisa delinea-se a proposta profissional, que consiste basicamente em uma estratégia pedagógica com a utilização de imagens nas aulas de Ensino Religioso para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse tipo de imagem pode envolver os/as estudantes com os conteúdos do Ensino Religioso para além das fronteiras das escolas, tornando não apenas as aulas, mas todo o processo ensino-aprendizagem mais inovador e motivador. São imagens comumente veiculadas nas principais redes sociais utilizadas pelos/as estudantes em seu cotidiano. Imagens fazem parte do processo de transformação e consciência humana e sua confluência com o Ensino Religioso parece ser uma estratégia plausível para apreensão dos conteúdos que abordam o fenômeno religioso.

A hipótese inicial da pesquisa considera a premência de metodologias e estratégias pedagógicas inovadoras e motivadoras para superação da fragmentação e descontextualização do conhecimento no contexto da educação nacional. Caminhos novos precisam ser desbravados, e as experiências de vida dos/as estudantes devem confluir em conhecimentos aplicáveis. Isso pode ser realizado a partir do componente curricular de Ensino Religioso e, nos termos desta pesquisa, através da utilização de imagens.

1 CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E A DOCÊNCIA NO ENSINO RELIGIOSO

O objetivo deste primeiro capítulo consiste em destacar a relevância da docência no Ensino Religioso no contexto da educação pública brasileira. Para tanto, inicia-se com uma discussão sobre os principais desafios que os/as professores/as deste componente curricular enfrentam atualmente, tendo como base as questões legais em torno do Ensino Religioso. As Ciências das Religiões são descritas como área de referência com potencial de superação dos desafios descritos. O capítulo encerra situando as Ciências das Religiões como ciência aplicável ao Ensino Religioso capaz de superar a fragmentação e descontextualização do conhecimento sobre a formação dos/as estudantes, privilegiando as aberturas interdisciplinares identificadas na abordagem da religião.

1.1 Principais desafios para docência no Ensino Religioso

A trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil espelha as marcas das estreitas relações estabelecidas entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Diferentes perspectivas epistemológicas e práticas foram aplicadas sobre o Ensino Religioso, de modo que somente a partir dos anos 1980 pode ser localizado transformações razoáveis no contexto da educação nacional, deixando uma marca indelével em sua história, a saber: complexidade e uma variedade de aspectos legais e pontos de vista sobre o Ensino Religioso.⁵

No presente, o Ensino Religioso é tratado como um componente curricular das escolas públicas brasileiras, localizando-se no contexto de uma educação sistemática e formal, regido pelo arcabouço legislativo da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96,⁶ em seu artigo 33, cujo texto foi alterado pela Lei nº 9.475/97,⁷ situa o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, como:

Parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo [...]. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão

⁵ Não é o objetivo desta seção apresentar uma história detalhada do Ensino Religioso no Brasil. Há pesquisas que podem oferecer tal panorama. Por exemplo: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 20-60.

⁶ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁷ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

dos professores [...]. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁸

Paralelo ao artigo 26 da LDBEN, nº 9.394/96, a BNCC define uma base comum para os currículos da Educação Básica e, com base na nova redação dada ao artigo 33 da LDBEN, o Ensino Religioso conquistou o *status* de área de conhecimento e componente curricular. O artigo 26 da LDBEN preconiza que os sistemas de ensino são responsáveis pela complementação do ensino e da aprendizagem a partir de aspectos regionais, ou seja, a cultura, a economia, as relações sociais ou qualquer fator inerente à vida dos/as estudantes.⁹

Em relação às exigências e relevância da formação docente, é importante considerar não somente a LDBEN, mas, também a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores e professoras.¹⁰ A nova redação do artigo 33 da LDBEN inseriu os sistemas de ensino na responsabilidade pela reformulação do Ensino Religioso e, dessa maneira, a regulamentação e promoção da formação docente passou a ocorrer por meio das resoluções e dos pareceres expedidos pelos conselhos da educação em âmbito nacional, estadual e municipal. Esse processo desdobra-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, tendo como propósito conceder relevância para o Ensino Religioso na mesma intensidade que demais componentes curriculares.¹¹

Na conjuntura de componente curricular, o Ensino Religioso apresenta um conjunto de exigências para os/as professores/as que podem ser resumidos da seguinte maneira: articulação do conhecimento religioso a partir da perspectiva histórico-antropológica, sem privilegiar qualquer doutrina religiosa em detrimento de outras. Mas, o atendimento dessas exigências pressupõe uma formação adequada, ao menos em alusão à nova redação do artigo 33 da LDBEN e ao artigo 210 do texto constitucional vigente, que definem os conteúdos do Ensino Religioso em vista da habilitação docente.¹²

⁸ BRASIL, 1997, [n.p.].

⁹ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹⁰ CARON, Lurdes. Formação de professores: um desafio presente na história da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Lillian B.; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio A. (orgs.). *Formação docente e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares*. Blumenal: Edifurb, 2008. p. 65.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22/2010*. [Diretrizes operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010a. [online]. [n.p.]; BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC, 2010b. [online]. [n.p.].

¹² BRASIL, 1997, [n.p.]. Veja ainda: BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

Os avanços na legislação brasileira representam o estabelecimento dos “princípios e fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional [consiste em] assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo”¹³. Por exemplo, com a aprovação das Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 07/2010, o Ensino Religioso tornou-se área do conhecimento do Ensino Fundamental, entre as cinco áreas existentes na Educação Básica.¹⁴ Contudo, a responsabilidade pela formação docente foi deslocada para os sistemas de ensino estaduais e municipais, conforme as diretrizes da Lei nº 9.475/97 e do Parecer nº 97/99, expedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).¹⁵ Nesse sentido, a aprovação das DCNs para a formação docente representa um marco na história da educação brasileira em termos de docência.

Na análise de Sérgio Junqueira, momento como esse refletem especialmente nas metodologias, nos conteúdos e nos objetivos do Ensino Religioso, cujo escopo consiste na articulação do conhecimento em respeito à diversidade brasileira, com desdobramentos sobre a formação docente. Ou seja, professores e professoras de Ensino Religioso são, agora, desafiados/as a confluírem conhecimento com a experiência cotidiana dos/as estudantes nas escolas.¹⁶

O Ensino Religioso adquire um potencial para tornar-se, então, um componente curricular e, com isso, abre-se um caminho para superação dos modelos confessionais de ensino da religião, o que não deixa de ser uma tarefa complexa. Por isso, para o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), “o fenômeno religioso presente na sociedade, como a abertura do [sujeito] para o sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido”, deve impulsionar o Ensino Religioso.¹⁷ O FONAPER, por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERS) leva em consideração as particularidades de cada cultura e sua religião como elementos unificadores da vida em sociedade em face de desafios e conflitos existenciais.¹⁸

¹³ CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lorival J. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 28.

¹⁴ BRASIL, 2010b, [n.p]. Importante ver também: BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*. [Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010c. [online]. [n.p.].

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº CP 97, de 6 de abril de 1999*. [Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental]. Brasília: MEC, 1999. [online]. [n.p.].

¹⁶ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 111.

¹⁷ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 32.

¹⁸ Cabe ressaltar que os PCNERS não têm legitimidade diante da BNCC, porque sempre se configuraram como um documento oficioso, pelo fato de não terem sido reconhecidos pelo MEC. Contudo, os PCNERS auxiliam na

Os debates sobre o Ensino Religioso no currículo escolar foram reabertos exatamente em sua inserção como área do conhecimento e componente curricular do Ensino Fundamental no texto da BNCC. O Ministério da Educação (MEC) procurou atender às Diretrizes Gerais da Educação Básica e do PNE, em um esforço para concretizar os direitos e os objetivos da aprendizagem no contexto da Educação Básica.¹⁹ Em relação à BNCC, o Ensino Religioso possui uma série de objetivos a serem atendidos, a saber:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos [...]; propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos [...]; desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares da vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal [...]; contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.²⁰

O texto da BNCC pode ser entendido como uma garantia dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes a partir do Ensino Religioso. Esse argumento encontra amparo no pensamento de Sérgio Junqueira e Sônia Itoz, que afirmam o seguinte:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica em abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.²¹

O desenvolvimento dos/as estudantes também está pressuposto nas dez competências gerais da BNCC que, em diálogo com os objetivos supramencionados do Ensino Religioso, visam uma formação humana e integral com desdobramentos em uma transformação na sociedade, ou seja, que ela se torne cada vez mais justa, democrática e inclusiva.²²

A pesquisa e o diálogo são pressupostos assumidos pelo Ensino Religioso para articulação dos seguintes processos: observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos conhecimentos. As competências específicas delineadas para este

reflexão e na elaboração de um Ensino Religioso na perspectiva não confessional. Trata-se de um documento que carrega os traços de sua época, sobretudo em termos epistemológicos. Para mais informações sobre os PCNERS, leia: FONAPER, 2009, p. 32.

¹⁹ HOLANDA, Ângela M. R. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 77.

²⁰ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. p. 436.

²¹ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sônia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74.

²² Para conhecer as dez competências gerais da BNCC, leia: BRASIL, 2018, p. 9-10.

componente curricular contribuem para a problematização de representações sociais, tais como o preconceito, de modo que o objetivo disso é a mitigação de qualquer tipo de intolerância, de exclusão e discriminação, mormente religiosa.²³

Aqui encontra-se uma abertura para o estudo do fenômeno religioso – e diferentes filosofias de vida – a partir do Ensino Religioso e concomitante promoção do respeito e reconhecimento das alteridades. O texto da BNCC preconiza diversos elementos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as estudantes, primando por uma formação integral. Logo, o Ensino Religioso – enquanto componente curricular e área do conhecimento – interage nesse processo a partir das seguintes competências específicas:

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. [...] compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. [...] reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. [...] conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. [...] analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. [...] debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.²⁴

De acordo com Sérgio Junqueira e Sônia Itoz, “no currículo todas as orientações e decisões devem apontar para o desenvolvimento de competências gerais e específicas das áreas de conhecimento, com vista ao fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais para a vida de todo e qualquer”²⁵ estudante.

A BNCC também propõe uma divisão para o Ensino Religioso a partir de unidades temáticas constituídas por elementos que embasam os conteúdos para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as estudantes na etapa do Ensino Fundamental. As unidades temáticas favorecem o diálogo e o respeito às manifestações culturais, religiosas e diferentes filosofias de vida, recebendo as seguintes nomenclaturas: identidades e alteridades, manifestações religiosas e crenças e filosofias de vida.²⁶

A primeira unidade temática – identidades e alteridades – percorre o Ensino Fundamental, em especial nos Anos Iniciais. Os elementos que a compõem são: imanência e transcendência, alteridades e identidades que, no conjunto, ajudam no desenvolvimento

²³ BRASIL, 2018, p. 436.

²⁴ BRASIL, 2018, p. 437.

²⁵ JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 81.

²⁶ BRASIL, 2018, p. 437.

humano, a partir das relações que se estabelecem em conjunturas histórico-sociais específicas. Segundo Elisa Rodrigues, essa unidade temática conduz à valorização e ao reconhecimento em um sentido restrito de acolhimento, culminando em um campo fértil para o conhecimento das alteridades e das diversidades, que se desdobram em vivências e convivências pautadas no respeito.²⁷

No tocante à segunda unidade temática, manifestações religiosas, os símbolos, os ritos, os espaços, os territórios e as lideranças são os elementos que a compõem. O objetivo dessa unidade temática é este: “proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais”²⁸. A última unidade temática, crenças e filosofias de vida, abrange os aspectos que estruturam “as diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia (s) de divindade (s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos”²⁹.

As unidades temáticas propostas para o Ensino Religioso na BNCC são complementares entre si. Elas definem aproximações com o fenômeno religioso a partir desse componente curricular, em uma perspectiva didática, assumindo a religião como um fenômeno que se evidencia em dimensões teóricas e práticas.³⁰ Esse aspecto fortalece o Ensino Religioso no processo de superação de uma educação fragmentária e descontextualizada, porque se trata de um ensino pautado nas metas de uma formação básica e cidadã, assim como preconiza o artigo 33 da LDBEN.³¹ A formação básica e cidadã conta com as premissas do conhecimento e do respeito aos valores que fundamentam a sociedade, com a aquisição de conhecimentos e habilidades, com a formação de valores e atitudes capazes de fortalecer o elo familiar, o respeito ao outro, a solidariedade humana e a tolerância no contexto das relações sociais, entre outras.

Como componente curricular, o Ensino Religioso volta-se à formação de cidadãos/ãs crítico-reflexivos, uma vez que: “passou a ser uma das áreas do conhecimento [...] um marco estruturado de leitura e interpretação da realidade essencial para garantir a possibilidade de

²⁷ RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020a. p. 105.

²⁸ BRASIL, 2018, p. 438.

²⁹ BRASIL, 2018, p. 439.

³⁰ RODRIGUES, 2020a, p. 106.

³¹ BRASIL, 1997, [n.p.].

participação do cidadão na sociedade de forma autônoma”³². É daí que surgem os principais desafios para a docência no Ensino Religioso. Os/as professores/as desse componente curricular devem habilitar-se para atuarem como agentes da transformação sobre a vida dos/as estudantes, fazendo-os/as emergir como cidadãos e cidadãs crítico-reflexivos.

O ambiente escolar é um campo fértil para a socialização entre os/as estudantes e construção do conhecimento. Na escola, o Ensino Religioso pode tornar-se um momento de descobertas imprescindíveis acerca do sentido da vida, da diversidade cultural e religiosa e promover uma aprendizagem sobre a convivência na sociedade. O papel do/a docente ganha destaque nesse empreendimento, de modo que esses/as profissionais são desafiados/as a desenvolverem suas aulas em torno dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias propostas para o Ensino Religioso. Mas, tal esforço pode ser uma estratégia para o incentivo estudantil viver, de forma digna e pacífica, na sociedade, em respeito às diferentes opiniões que perpassam as relações sociais.

A docência no Ensino Religioso não está dissociada de uma convivência pautada no respeito à diversidade cultural e religiosa. No entanto, a carência de profissionais habilitados/as ainda representa um grande desafio no Brasil, com graves implicações sobre o domínio dos conteúdos que envolvem o fenômeno religioso e sua manifestação no espaço público. Arnaldo Sá considera que os/as profissionais docentes do Ensino Religioso precisam se sentir seguros: “isso significa que o professor deve [...] dominar o assunto que se propõe lecionar. Por isso precisa estar constantemente aprimorando seus próprios conhecimentos nas áreas da religião, da fé e das questões religiosas”³³.

O desafio está lançado aos docentes de Ensino Religioso. É preciso motivar incentivar os/as estudantes a partir de reflexões, compreensões e discussões pertinentes acerca dos fatos na sociedade. Através da formação docente no Ensino Religioso, pretende-se assegurar o acesso dos/as estudantes ao conhecimento religioso, a partir de elementos teóricos, sociológicos e históricos, o que fará com que esse componente curricular conflua diferentes crenças e expressões religiosas sem a necessidade de deslegitimação de nenhuma delas.³⁴

Destarte, o Ensino Religioso precisa ser lecionado por professores/as habilitados na área das Ciências das Religiões. Até o momento, essa parece ser a melhor estratégia de superação

³² RODRIGUES, Edile F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 14-15.

³³ SÁ, Arnaldo V. F. *Fundamentos do Ensino Religioso*. Sobral: Eges, 2015. p. 49.

³⁴ OLIVEIRA, Clerton Q. *O Ensino Religioso na escola: uma análise da formação dos/das professores/as da rede de ensino do Município de Iguatu – Ceará*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 36-43.

dos desafios que impõe à prática docente desse componente curricular no Brasil. O arcabouço legal que rege a educação nacional preconiza uma prática docente com potencial de empreender abordagens em reconhecimento do valor histórico, social e cultural das religiões. Além disso, não se pode desprezar os atributos simbólicos que fundamentam as experiências religiosas dos sujeitos religiosos, pois eles ajudam no processo de aquisição de conhecimento dos/as estudantes e fortificam o reconhecimento da alteridade e a atitude de respeito com as diferenças. Nessa mesma perspectiva, a seção subsequente indica as Ciências das Religiões como área de referência para a docência no componente curricular Ensino Religioso.

1.2 Ciências das Religiões como área de referência

Nesta seção, as Ciências das Religiões são apresentadas como referência para a docência no Ensino Religioso, com potencial de fornecer aportes teóricos e metodológicos para a articulação desse componente curricular em perspectiva reflexiva para o Ensino Fundamental. Para Elisa Rodrigues, esse é um potencial intrínseco ao Ensino Religioso, que, como área do conhecimento ou componente curricular, emerge “como lugar privilegiado para a abordagem da religião como objeto de interesse, estudo e investigação [...] que proporciona um tipo específico de conhecimento: o saber sobre o fenômeno religioso”³⁵.

Reforça-se, assim, a premência de uma formação pertinente pautada na compreensão de que as crenças religiosas influenciam o imaginário religioso das pessoas, bem como pode nortear as condutas, posicionamentos políticos e decisões sobre diferentes aspectos da sociedade. São concepções que “regulam as ações daqueles que creem, conferindo marcas, traços e características em comum que lhes fazem ser comunidade, conferindo-lhes identidade”³⁶. No pensamento de Elisa Rodrigues:

A consciência quanto aos aspectos constitutivos das religiões é um pré-requisito relevante para a docência em [Ensino Religioso]. Isso implica em saberes específicos [...]: a linguagem religiosa ou a linguagem da religião, seu potencial de discurso de sentido [...], sua capacidade de reconfigurar diante dos contextos históricos e sociais, sua face institucional e a relação dialógica com a cultura. Esse legado de saberes reúne-se nos aspectos teóricos metodológicos fornecidos pelas [Ciências das Religiões], que pleiteiam subsidiar estudantes para identificar certa estrutura ‘da’ e ‘na’ religião, que se nota recorrente em diferentes tradições religiosas.³⁷

³⁵ RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 126.

³⁶ RODRIGUES, 2020a, p. 106.

³⁷ RODRIGUES, 2017, p. 127.

Na seção precedente, esclareceu-se que a BNCC propõe o Ensino Religioso como componente curricular para direcionar os/as professores/as na direção da aprendizagem dos/as estudantes, pressupondo, em cada etapa, o desenvolvimento de suas dimensões psíquica, emocional e cognitiva. Nesse sentido, o texto da BNCC reflete uma preocupação com cada fase do desenvolvimento humano – da infância à adolescência ou de zero a quatorze anos – a partir da elaboração dos conteúdos específicos para os componentes curriculares.³⁸

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao lado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) classificam as Ciências das Religiões como área de conhecimento, sob a seguinte nomenclatura: Ciências da Religião e Teologia, que representa a área 44. O fenômeno religioso é o objeto específico dessa área, de maneira que ela é descrita como detentora de um quadro teórico e aportes metodológicos classificados como multi e transdisciplinares.³⁹ Nessa proposta, destaca-se que o “fenômeno religioso percebido em sua totalidade, considerados os seus desdobramentos na dinâmica da comunidade dos crentes de uma dada confissão são passíveis de uma abordagem de corte acadêmico-científico”⁴⁰.

Dentre as oito subáreas que compõem a área 44,⁴¹ o Ensino Religioso emerge como uma possibilidade de aplicação das Ciências das Religiões. A presente pesquisa, como será notado mormente no terceiro capítulo, insere-se no escopo da subárea Ciência da Religião Aplicada que, dentre seus temas correlatos, abrange a relação educação e religião,⁴² no intuito de manter evidente “a relação entre a pesquisa acadêmica e suas possibilidades de aplicação social e profissional”⁴³. Segundo Udo Tworuschka, a dimensão aplicada das Ciências das Religiões pode ser compreendida a partir de seu engajamento social e capacidade de produção de conhecimento prático e utilizável.⁴⁴ A pesquisa opta pela Ciências das Religiões Aplicadas exatamente pela sua referência “a um modelo [...] ilimitado, inter e transdisciplinar, que

³⁸ BRASIL, 2018, p. 436-452.

³⁹ CAPES [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁴⁰ CAPES, [s.d.], [n.p.].

⁴¹ “A área Ciências da Religião e Teologia se organiza em oito subáreas, cada qual com seus temas correlatos”, a saber: Epistemologia das Ciências da Religião; Ciências Empíricas da Religião; Ciência da Religião Aplicada; Ciências da Linguagem Religiosa; Teologia Fundamental-Sistemática; História das Teologias e Religiões; Teologia Prática; e Tradição e Escrituras Sagradas. Para mais informações, consulte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento área 44: Ciências da Religião e Teologia*. Brasília: MEC, 2019. p. 3.

⁴² CAPES, 2019, p. 4.

⁴³ CAPES, 2019, p. 16.

⁴⁴ TWORUSCHKA, Udo. Ciência Prática da Religião: considerações teóricas e metodológicas. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 579.

incentiva e promove uma ação orientada, crítica, comunicativa, político-social”⁴⁵ das Ciências das Religiões.

A despeito de o texto da BNCC também o tratar como área do conhecimento, o Ensino Religioso tem nas Ciências das Religiões suas bases epistemológicas, ou seja, elas são sua ciência de referência, o que faz com que esse componente curricular seja considerado, agora, como um segmento da área Ciências da Religião e Teologia. No âmbito das Ciências Humanas, enquanto subárea da área 44, o Ensino Religioso é parte integrante do Ensino Fundamental, emergindo como componente curricular. Contudo, à luz do arcabouço legal:

Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.⁴⁶

Cabe ressaltar que esse debate, marcado por tensões até o momento, ainda está em fase de construção. Para Elisa Rodrigues, tais conflitos envolvem a autocompreensão acerca da função, das habilidades, da criação de objetos do conhecimento e da formação de professores/as inerentes ao Ensino Religioso.⁴⁷

O impulso inicial para contornar as complexidades desse debate deveria partir da compreensão de que “a religião [...] expressa mais do que uma crença ou prática. Ela é também linguagem, discurso, ideologia, poder, instituição social, sistema de classificação, conjunto de práticas, de hábitos, de costumes”⁴⁸. Além disso, a religião emerge como uma temática que precisa ser estudada e compreendida “à luz da razão, com o auxílio de paradigmas teóricos. Paradigmas que vislumbrem a religião com a sociedade, com as instituições e [...] com as esferas sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas crentes e não-crentes”⁴⁹.

Sabe-se que a escola precisa garantir aos/as estudantes conhecimentos para aprimorar sua compreensão do mundo. Por isso, o estudo dos fenômenos religiosos não pode ser rejeitado no ambiente escolar, em especial porque a BNCC preconiza um Ensino Religioso capaz de “construir, por meio dos estudos dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades”⁵⁰. Isso indica que o conteúdo teológico relativo às

⁴⁵ TWORUSCHKA, 2013, p. 579.

⁴⁶ BRASIL, 2010c, [n.p.].

⁴⁷ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020b. p. 82.

⁴⁸ RODRIGUES, 2020b, p. 85.

⁴⁹ RODRIGUES, 2020b, p. 85.

⁵⁰ BRASIL, 2018, p. 436.

distintas tradições religiosas pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as estudantes. As Ciências das Religiões despontam nesse empreendimento em suas propostas de investigação das referências ao absoluto, ao ritual, aos espaços de pertença, à dimensão simbólica, à experiência religiosas, entre outras.⁵¹ É do interesse das Ciências das Religiões a descoberta dos significados que a religião imprime nos sujeitos religiosos, o que inclui seus impactos nas instâncias políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade como um todo.

Enquanto área de conhecimento, as Ciências das Religiões formam um campo disciplinar para o fenômeno religioso, com um instrumental teórico e metodológico propício a uma abordagem do fenômeno religioso no currículo das escolas públicas no Brasil, levando em consideração as dimensões simbólica, histórica e sistemática que as constituem. Nessa área de conhecimento, investiga-se os processos de interpretação do sentido e o entendimento sobre as origens, estruturação e normatividade. Esse é o percurso pelo qual as Ciências das Religiões legitimam os conhecimentos religiosos e os traduzem como conhecimentos essenciais para a formação cidadã, o que se mostra em plena conformidade com os pressupostos da BNCC para o Ensino Religioso.⁵²

A compreensão do fenômeno religioso deve emergir como:

Objeto do Ensino Religioso, [indicando] o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, [que] só pode ser propriamente estudado pelas [Ciências das Religiões], o que geralmente é denominado de Ensino Religioso é, na verdade, a transposição didática, ou [...] a aplicação para o cotidiano da sala de aula dos resultados dessa Ciência, possibilitando aos estudantes da educação básica a compreensão da (s) cultura (s) das diferentes comunidades que formam determinado país.⁵³

Na condição de componente curricular, o Ensino Religioso segue na direção da elaboração de conhecimentos acerca das tradições religiosas e grupos distintos, no intuito de abordar o conhecimento religioso e, através disso, fomentar a compreensão de uma das dimensões imprescindíveis à vida e às relações sociais. Aqui se concentra a relevância da elaboração de currículos significativos para os/as estudantes e contextualizados à luz das especificidades regionais, psico-cognitivas e culturais, como já mencionado.

A compreensão do fenômeno religioso é direcionada não somente na BNCC, mas, também, nas DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Tal compreensão deve partir de processos de análises e observações das relações estabelecidas entre os sujeitos

⁵¹ RODRIGUES, 2020b, p. 85.

⁵² RODRIGUES, 2020b, p. 85.

⁵³ SOARES, Afonso M. L. *Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 46.

religiosos e suas divindades. De acordo com Etienne Higuier, as abordagens do fenômeno religioso estruturam-se em duas etapas: experiência religiosa e o elemento do poder/autoridade. A experiência religiosa vincula-se aos mitos, ritos e símbolos, sinalizando para a manifestação das relações entre os sujeitos com o sagrado. O elemento do poder/autoridade sinaliza para as formas de organização, ou melhor, para as relações com a política, construção de normas morais, sistemas teológicos e outras.⁵⁴

As Ciências das Religiões são uma referência na abordagem do fenômeno religioso tanto na dimensão subjetiva quanto prática. A fé, enquanto uma experiência subjetiva, é detentora de um conteúdo teórico que estrutura a expressão cultural das religiões através de seu corpo doutrinário, o elemento prático da religião.⁵⁵ A sutura desses elementos com as orientações das DCNs e da BNCC geram um modelo alternativo de abordagem do fenômeno religioso no ambiente escolar que não exclui os sistemas de crenças ou as filosofias de vida que também se fundamentam em ritos, símbolos e narrativas fundantes com sentidos em semelhança à religião, mesmo sendo visões de mundo seculares.⁵⁶

Na BNCC, o fenômeno religioso deve ser abordado em perspectiva científica, artística e pedagógica. O conceito de competência que perpassa a BNCC na abordagem da religião indica que os/as estudantes devem desenvolver “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [para] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”⁵⁷. Com efeito, a BNCC impulsiona a articulação entre os componentes curriculares com o objetivo de amparar os/as estudantes no processo de leitura e interpretação do mundo. Para tanto, os objetos do conhecimento ao lado das habilidades previstas para o componente curricular Ensino Religioso são imprescindíveis para a formação cidadã crítico-reflexiva, porque auxiliam nas atitudes de respeito e reconhecimento das alteridades religiosas como uma consequência imediata do processo ensino-aprendizagem, a partir dos conhecimentos religiosos.⁵⁸

São as Ciências das Religiões que abrem espaço para a aquisição de “conhecimentos, habilidades e valores”⁵⁹, no intuito de desenvolver a habilidade de resolver as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”⁶⁰ na

⁵⁴ HIGUET, Etienne. A teologia em programas de Ciências da Religião. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 9, p. 37-51, 2006. p. 38.

⁵⁵ HIGUET, 2006, p. 38.

⁵⁶ BRASIL, 2018, p. 436-452.

⁵⁷ BRASIL, 2018, p. 13.

⁵⁸ BRASIL, 2018, p. 435-460.

⁵⁹ BRASIL, 2018, p. 13.

⁶⁰ BRASIL, 2018, p. 13.

vida dos/as estudantes. É a ciência que fomenta o esclarecimento da religião e de suas expressões de fé em tradições religiosas distintas, bem como a maneira como ela se manifesta na organização da vida pública. As Ciências das Religiões, nesse sentido, são um poderoso instrumento para a elaboração de opiniões e mobilização dos/as estudantes em suas maneiras de se relacionarem com outros sujeitos religiosos e não religiosos, que dividem os mesmos espaços sociais. Na BNCC, através do Ensino Religioso, deve-se “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz”⁶¹.

O sucesso dessas propostas depende de um preparo e especialização – com metodologias científicas claras e perspectivas pluralistas – para tematizar as dimensões subjetiva e prática da religião. A formação docente tornou-se plausível no texto da BNCC para ministração das aulas de Ensino Religioso, o que valoriza as DCNs no processo de legitimação das relações entre as Ciências das Religiões com esse componente curricular. Como já dito, na BNCC, o Ensino Religioso é concomitantemente componente curricular e área do conhecimento, ou melhor, área de aplicação das Ciências das Religiões, tendo nesse campo disciplinar os fundamentos para a formação de professores/as que pretendem lecionar o ensino do fenômeno religioso nas escolas.⁶²

Nas palavras de Elisa Rodrigues, o conhecimento religioso representa “um fenômeno que intersecciona com as várias dimensões da vida, isto é, a histórica, a social, a econômica, a cultural, a psicognitiva e a sexual”⁶³, exigindo uma referência científica para o Ensino Religioso. As Ciências das Religiões apresentam um cabedal teórico-metodológico com potencial para superar os limites da subjetividade em direção à intersubjetividade e, com isso, abranger aspectos de sociabilidade. Logo, com a referência das Ciências das Religiões, o componente curricular Ensino Religioso pode desenvolver abordagens acerca das relações, determinações e influências que religião exerce sobre a vida humana.

O Ensino Religioso é uma área de aplicação das Ciências das Religiões e, conseqüentemente, detém teorias e metodologias essenciais para abordagem do fenômeno religioso e filosofias de vida. Todo esse aporte teórico-metodológico instrumentaliza os/as profissionais docentes para o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e habilidades,

⁶¹ BRASIL, 2018, p. 437.

⁶² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências]. Brasília: MEC; CNE. [online]. [n.p.].

⁶³ RODRIGUES, 2020b, p. 93.

segundo as orientações da BNCC. As DCNs têm na mira aquilo que é específico do contexto escolar e de suas demandas, oferecendo espaço para a realização de um conhecimento esclarecedor acerca da religião. Nesse sentido, o objetivo do Ensino Religioso consiste em entender as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, a partir da promoção de compreensões mútuas, do respeito às diferenças e da convivência harmoniosa entre as alteridades.⁶⁴

As DCNs iluminam a docência no Ensino Religioso e reforçam a necessidade de compor os programas de ensino rumo às tradições religiosas e arreligiosas, que devem contemplar as demandas regionais inerentes a cada campo religioso em torno das escolas.⁶⁵ A importância da formação docente para o Ensino Religioso reside aí, uma vez que a “natureza do Ensino Religioso é ensinar sobre as religiões, os sentidos e filosofias de vida [...] e as práticas [...], suas funções e os lugares que ocupam e cumprem na história da humanidade”⁶⁶. Destarte, o Ensino Religioso dedica-se a abordagem do fenômeno religioso com o interesse de favorecer a formação cidadã plena, crítico-reflexiva, oferecendo um cabedal de recursos para promover o reconhecimento e “respeitar o pluralismo de ideias e crenças religiosas e seculares”⁶⁷.

A formação docente para o Ensino Religioso à luz das Ciências das Religiões não equivale às contribuições de outras áreas do conhecimento que também desenvolvem algum tipo de estudo da religião. O espectro da licenciatura em Ciências das Religiões diferencia-se, porque “prepara para o ensino sobre o fenômeno religioso [...] tornando-o como objeto por excelência”⁶⁸. Logo, professores e professoras de Ensino Religioso são preparados/as para observar, comparar e analisar as diversas maneiras de crer, o que envolve elementos da história, da morfologia, da teologia e rituais.⁶⁹

De acordo com Elisa Rodrigues, a formação docente para o Ensino Religioso fundamentada nas Ciências das Religiões intenciona “conceder conhecimento sobre religião para seus profissionais [bem como] fomentar neles a capacidade de ler e interpretar o universo simbólico das tradições religiosas nas suas relações com o mundo”⁷⁰. Para ela, esse seria o ponto de partida necessário para a articulação dos conhecimentos das Ciências das Religiões no âmbito escolar, o que não deveria ser compreendido como uma simples transposição dos conteúdos de um curso para a Educação Básica, e sim como uma proposta de preparo

⁶⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [n.p.].

⁶⁵ BRASIL, 2018, p. 436.

⁶⁶ RODRIGUES, 2020b, p. 96.

⁶⁷ RODRIGUES, 2020b, p. 96.

⁶⁸ RODRIGUES, 2020b, p. 96.

⁶⁹ RODRIGUES, 2020b, p. 97.

⁷⁰ RODRIGUES, 2020b, p. 97.

profissional para o ensino da religião nas escolas. Nesse empreendimento, as Ciências das Religiões se consolidam como área de referência fundamental, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos essenciais à formação docente no Ensino Religioso.⁷¹

Essa discussão abre espaço para as propostas desenvolvidas na próxima seção, que averigua a aplicação das teorias e metodologias das Ciências das Religiões a partir do Ensino Religioso. O objetivo corolário da seção subsequente consiste basicamente em propor um modelo de Ensino Religioso plural e aberto, visando a elaboração e aplicação de metodologias interdisciplinares para abordar o fenômeno religioso.

1.3 A aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso

As discussões levantadas até aqui mostram que a docência no Ensino Religioso tem um potencial intrínseco para superar o modelo fragmentado e descontextualizado que marca da educação no Brasil e desdobrar-se num processo educativo mais dinâmico a partir de metodologias mais adequadas. Por isso, o objetivo desta seção é dialogar com as Ciências das Religiões e delas extrair elementos pedagógicos para o desenvolvimento de um Ensino Religioso laico e plural. As Ciências das Religiões ajudam na interpretação das experiências com o sagrado e, em chave interdisciplinar, elaboram bases científicas, culturais e conhecimentos específicos que podem ser aplicados a partir do Ensino Religioso.

Na história das religiões, as Ciências das Religiões empreenderam um estudo sistemático e interpretativo, a partir da comparação, na abordagem da religião, procurando pelos significados dos textos em seus contextos. Na atualidade, as Ciências das Religiões são tratadas como área acadêmica investigativa das experiências com o sagrado, a partir de esforços para captar os fatos religiosos e esclarecer as linhas fundamentais da experiência humana, marcadamente complexa e contraditória, através da hermenêutica e da fenomenologia.⁷²

Porém, isso não significa que o uso dessas metodologias pode ser expandido e, através disso, desenvolver a integralidade das Ciências das Religiões, de acordo com as dimensões da religião já aludidas na seção anterior: subjetiva e prática. A fenomenologia e a hermenêutica produzem o conhecimento “‘dentro’ do ‘eu’ e do ‘nós’, que precisariam se conjugar com as perspectivas desde ‘fora’ dos estruturalismos e das etnometodologias – afora a necessidade de se relacionarem também, mais integralmente, com as metodologias de conhecimento do mundo

⁷¹ RODRIGUES, 2020b, p. 97.

⁷² PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. Introdução geral. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 17-29.

físico, natural e social”⁷³. Esse argumento alude, em grande medida, a descrição do perfil de uma pessoa egressa em Ciências das Religiões:

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

É importante destacar o acolhimento que acontece no interior da área das Ciências das Religiões não apenas de pesquisas, mas, também, de estudantes de outras áreas do conhecimento, tais como: Sociologia, Filosofia, Antropologia, entre outras. Um acolhimento que solicita um deslocamento epistemológico e metodológico com base na comparação empírica dos fatos e busca hermenêutica dos significados, em perspectiva dialogal.⁷⁵

Sobre as Ciências das Religiões, Frederico Pieper argumenta o seguinte:

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

Nesse sentido, a relação entre religião e suas realidades concretas abrem-se para uma abordagem interdisciplinar – esse aspecto será retomado no capítulo subsequente. Por exemplo, no interior das Ciências das Religiões, pode-se estabelecer relações recíprocas entre o espaço público o fenômeno religioso, de modo que a política pode ser analisada a partir dos

⁷³ ARAGÃO, Gilbraz. Sobre epistemologias e diálogos: fenomenologia, diálogo inter-religioso e hermenêutica. In: CRUZ, Eduardo; DE MORI, Geraldo (orgs.). *Teologia e Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 120.

⁷⁴ CAPES, 2019, p. 9.

⁷⁵ PONDÉ, Luiz. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 61.

⁷⁶ PIEPER, Frederico. Ciência (s) da (s) Religião (ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131.

pressupostos da Sociologia da Religião. Além disso, a Psicologia da Religião também se mostra inclinada sobre os processos religiosos que envolvem a psiquê humana. Não apenas isso, mas é possível localizar análises a partir da Geografia da Religião nas relações entre espaços geográficos e fenômenos religiosos, nos aspectos cultural e físico.⁷⁷

As Ciências das Religiões estão profundamente inclinadas ao fenômeno religioso, levando em consideração o constante processo de reconfiguração que as religiões estão inseridas que exige uma análise, em uma perspectiva plural, através do Ensino Religioso. Foi esclarecido na seção precedente que esse componente curricular assumiu a responsabilidade de permitir acesso ao conhecimento produzido pelas diferentes culturas e visões de mundo religiosas. Sérgio Junqueira considera que o entendimento da religião como objeto do Ensino Religioso sinaliza para:

O estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pelas [Ciências das Religiões] no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto, as [Ciências das Religiões são] a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação.⁷⁸

Foi esclarecido também na seção anterior que a BNCC apresenta um conjunto de propostas que procuram traduzir o Ensino Religioso em aspectos pedagógicos e processos de aprendizagens a partir dos conteúdos que emergem das Ciências das Religiões. São as unidades temáticas que articulam esses conhecimentos, observe:

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

⁷⁷ PASSOS; USARSKI, 2013, p. 11.

⁷⁸ JUNQUEIRA, Sérgio. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 609.

representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e exclusão.⁷⁹

Isso indica que se deve abordar o fenômeno religioso como objeto de estudo que favorece a formação cidadã, abarcando as espiritualidades e religiosidades dos/as estudantes, mormente em suas expressões simbólicas e valorativas. O Ensino Religioso é justificado pela premência de uma formação cidadã crítico-reflexiva, com potencial para desenvolver o discernimento das dinâmicas da religião, em âmbito individual e coletivo.

Para aplicar as Ciências das Religiões no componente curricular Ensino Religioso, são necessários ajustes na perspectiva pedagógica. O primeiro ajuste, tendo como base o contexto da EMEF Renascer, em Cariacica-ES, seria a instrumentalização do Ensino Religioso para aprofundar e interpretar os significados da cultura em torno das experiências com o sagrado. Trata-se de um modelo situado no campo das Ciências das Religiões capaz de fornecer “referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Ele tem por meta lançar as bases epistemológicas”⁸⁰, para o Ensino Religioso e, com isso, deitar “suas raízes e [arrancar] exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas”⁸¹.

Outros ajustes, segundo as contribuições de Elisa Possebon e Fabricio Possebon, não somente para a aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso, mas, também, para a promoção de interações interdisciplinares, pressupõem esforços por parte dos/as pesquisadores/as da área. Veja:

O fortalecimento dos grupos de pesquisa e de redes de investigação [...], que permitem o exercício da criatividade [...] a convivência produtiva de seniores e jovens pesquisadores que [...] produzem novos conhecimentos e novas demandas para a área [...]. A criação de espaços institucionais que fomentem a interdisciplinaridade [...]. A instituição de espaços criativos de convivência [...]. Fomento a debates sobre o campo de conhecimento das Ciências das Religiões, a fim de buscar novos consensos teóricos e metodológicos na comunidade acadêmica, a partir das novas descobertas realizadas.⁸²

João Décio Passos propõe o resgate sincrônico dos modelos de Ensino Religioso traçados na história da educação no Brasil, com o objetivo de identificar um modelo interdisciplinar e, com isso, desafiar a docência ao desenvolvimento de uma visão holística com possibilidades de ações locais. Trata-se de uma tradução pedagógica em que os conhecimentos

⁷⁹ BRASIL, 2018, p. 432.

⁸⁰ PASSOS, João D. *Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 54.

⁸¹ PASSOS, 2007, p. 54.

⁸² POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 1275-1276.

gestados nas Ciências das Religiões favorecem a captação das diversidades e a singularidade que envolve a religião.⁸³ Com efeito, a proposta de traduzir pedagogicamente tais contribuições a partir do Ensino Religioso desdobra-se em perspectivas interdisciplinares, cujo interesse seria construir e reconstruir, a partir das Ciências das Religiões, os conteúdos para o Ensino Religioso.

A interdisciplinaridade é um tema do próximo capítulo, mas, por ora, vale mencionar que ela equivale à observação da realidade e pressupõe a transposição de conhecimentos entre diferentes áreas do conhecimento. Destarte, a criação de conhecimentos no campo das Ciências das Religiões e a consequente tradução pedagógica deles para o Ensino Religioso – em chave interdisciplinar – é uma estratégia plausível para a superação de fronteiras de conteúdos fragmentados e descontextualizados em relação à vida dos/as estudantes. Esse processo desenvolve uma aprendizagem engajada, envolvendo as experiências humanas de significação com o sagrado.⁸⁴

Esse processo introduz o Ensino Religioso em uma perspectiva analítica das experiências com o sagrado. A escola emerge como *locus* para reflexões sobre o fenômeno religioso, favorecendo a busca pelos sentidos que emergem dessas experiências nas diferentes culturas. Ou seja, a partir desse componente curricular, é possível desenvolver análises e interpretação de fatos religiosos em contextos específicos, tomando a religião como questão e não apenas como dado. Nesse modelo de Ensino Religioso, os/as professores/as são desafiados/as a articularem os contextos sociais e religiosos dos/as estudantes, com o objetivo de construir coletivamente os conteúdos programáticos – contextualizados – para esse componente curricular. A interação docente com a realidade deve ser alicerçada numa perspectiva crítica acerca das religiões, sem perder de vista a vida dos/as estudantes, em especial os elementos desumanizadores, com o interesse de promover uma consciência capaz de desmitificar tais perspectivas religiosas opressoras. A instrumentalização do Ensino Religioso precisa fomentar uma ação educativa fundamentada na esperança e confluir para a reconstrução do imaginário religioso regional.⁸⁵

Em geral, este capítulo ajuda no entendimento de que esse modelo de Ensino Religioso está estruturado em fundamentos interdisciplinares e, por essa razão, é correspondente aos desafios que emergem na atualidade para a educação e prática docente no Brasil. As Ciências

⁸³ PASSOS, 2007, p. 54.

⁸⁴ PASSOS, 2007, p. 57.

⁸⁵ ARAGÃO, Gilbraz. Encruzilhada dos Estudos de Religião no Brasil. *Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP*, Recife, v. 5, p. 319-337, 2015. p. 327.

das Religiões nutrem esse modelo de Ensino Religioso, tornando-o cultivador do diálogo e da tradução pedagógica deste para o ambiente escolar. Portanto, a epistemologia das Ciências das Religiões mostra-se aberta às propostas interdisciplinares que serão delineadas mais adiante, com vistas ao aprimoramento da docência no Ensino Religioso em sua abordagem da religião. Mas, antes disso, o próximo capítulo concentra-se na delimitação da noção de interdisciplinaridade, para construir as bases para a interação que será proposta no terceiro capítulo.



2 O CARÁTER INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Este capítulo tem por objetivo delinear a noção de interdisciplinaridade e situá-la no campo das Ciências das Religiões aplicadas ao Ensino Religioso. Compreende-se que as aulas de Ensino Religioso não podem ocorrer isoladamente, mas, em chave interdisciplinar, elas podem se relacionar com o cotidiano dos/as estudantes. A interdisciplinaridade será aproximada à prática docente, às Ciências das Religiões e à episteme do Ensino Religioso. O objetivo corolário consiste em mostrar aberturas para o desenvolvimento de interações e relações com diferentes áreas do conhecimento e, com isso, superar o modelo fragmentado e descontextualizado que caracteriza a educação nacional. Trata-se do capítulo dedicado à construção do referencial teórico da pesquisa, de modo que sua confluência com a realidade da EMEF Renascer, em Cariacica-ES, será esboçada na última seção deste capítulo para apresentar as propostas práticas no último capítulo.

2.1 Interdisciplinaridade e docência

O conceito de interdisciplinaridade será tomado na pesquisa como uma ação entre diferentes áreas do conhecimento, uma relação de parceria que visa expandir a contextualização dos conteúdos a serem articulados na prática docente do componente curricular Ensino Religioso. Embora não sejam antagônicos, os conceitos de disciplina e interdisciplinaridade se complementam, porque “para [existir] interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas”⁸⁶, explica Jurjo Santomé.

O conceito de interdisciplinaridade – enquanto ação – será articulado na pesquisa visando a superação dos desafios que se levantam à prática docente no Ensino Religioso apresentados no capítulo anterior, com a proposta de romper com o modelo educacional fragmentado e descontextualizado em relação à vida dos/as estudantes na EMEF Renascer. Com isso, já é possível depreender que os/as professores/as de Ensino Religioso podem inovar suas práticas pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade e introduzir os/as estudantes para além das fronteiras disciplinares. Para Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade permite o encontro, a partilha, a cooperação e o diálogo entre os indivíduos que envolve, de modo que a cooperação entre os sujeitos – docentes e discentes – precisa acontecer, porém, são necessárias

⁸⁶ SANTOMÉ, 1998, p. 61.

mudanças no cotidiano escolar para que o diálogo se estabeleça entre os pares e desvendar atitudes diante da construção do conhecimento.⁸⁷

No cenário brasileiro, a formação docente ainda não é promotora de relações entre docentes e projetos interdisciplinares, o que faz com que a prática docente seja eminentemente baseada na memorização e repetição dos conteúdos, isto é, ela não desperta o interesse discente. Na história do Brasil, “as políticas sobre formação de professores evidenciam sucessivas mudanças e reformas, contudo ainda não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar”⁸⁸.

Ivani Fazenda defende que a melhor forma de inserir a interdisciplinaridade no interior das escolas é através de mudanças profundas na formação docente, ou seja, inovando a maneira de ensinar os/as estudantes no contexto das salas de aula.⁸⁹ As DCNs sinalizam que a interdisciplinaridade é um requisito necessário ao desenvolvimento dos/as professores/as que atuam na Educação Básica. Veja:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se levem em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa produzir o (a) egresso (a): [...] à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.⁹⁰

A interdisciplinaridade, nesse sentido, é crucial para a formação inicial e continuada docente, porque facilita a aquisição de habilidades que aprimoram a prática docente. O conceito extrapola as fronteiras introdutórias do “aprender”, na direção de um “aprender a aprender”, florescendo a ideia de continuidade.

Para Jacques Delors, os desafios do presente século impõem uma tarefa à educação, a saber: assumir metas para o novo milênio e abranger os quatro pilares da educação, que são: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver em conjunto e aprender a fazer.⁹¹ É neste aspecto que o conceito de interdisciplinaridade adquire relevância na docência do Ensino

⁸⁷ FAZENDA, 1994, p. 27.

⁸⁸ BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. p. 94.

⁸⁹ FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 41.

⁹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada]. Brasília: MEC; CNE, 2015. [online]. p. 9.

⁹¹ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 54-55.

Religioso, uma vez que ele desafia os/as docentes a se esforçarem continuamente para o aprimoramento de seus conhecimentos acerca da religião, para, então, aplicá-los nas escolas em chave interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pressupõe uma ação entre diferentes conhecimentos, aproximando-se da lógica dos quatro pilares da educação, segundo o pensamento de Jacques Delors. Por intermédio desse conceito, a prática docente no Ensino Religioso tem potencial para delinear o “aprender a conhecer” como objetivo ulterior da vida, levando em conta não apenas o processo de aquisição de conhecimento, mas, também, o domínio dos instrumentos inerentes ao conhecimento. Os/as docentes em Ensino Religioso poderão, então, desenvolver nos/as estudantes uma compreensão de mundo mais aprimorada, com um acréscimo do prazer em conhecer e descobrir.⁹² A docência no Ensino Religioso, na ótica interdisciplinar, contribui para o “aprender a ser”, porque procura desenvolver nos/as estudantes a liberdade de expressão, de sentimentos, pensamentos e outras, como estímulo para suas habilidades e competências. Criase, com isso, espaços abertos à criatividade e imaginação diante da abordagem do fenômeno religioso.⁹³

Na perspectiva interdisciplinar, a prática docente no Ensino Religioso abrange o “aprender a fazer”, de modo que os/as docentes e os/as estudantes podem influenciar as escolas e, quiçá, solucionar conflitos em torno da religião e diferentes filosofias de vida. Logo, o conceito de interdisciplinaridade pressupõe o planejamento de ações pedagógicas que visam a consolidação de uma cultura participativa nas salas de aula, a partir do incentivo e da autogestão dos/as estudantes em torno do conhecimento lecionado, isto é, o fenômeno religioso.⁹⁴

O conceito de interdisciplinaridade é essencial para a docência no Ensino Religioso, pois, associa-se “ao conceito de disciplina, onde a interpretação ocorre sem a destruição básica às ciências conferida”⁹⁵. Aqui cabe um diálogo com Edgar Morin, que considera as expressões inter, trans e multidisciplinaridade como categorias “difíceis de definir, porque são polissêmicas e imprecisas”⁹⁶, o que esclarece a utilização do conceito de interdisciplinaridade nos limites desta pesquisa. As principais distinções entre as perspectivas pluri, multi, inter e transdisciplinar são explicadas por Ivani Fazenda. Em primeiro lugar, pluri e multi são assim descritas pela autora:

⁹² DELORS, 2012, p. 57-61.

⁹³ DELORS, 2012, p. 61-63.

⁹⁴ DELORS, 2012, p. 69-72.

⁹⁵ FAZENDA, Ivani C. A. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 61.

⁹⁶ MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, Maria C.; MOTTA, Elias O. (orgs.). *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 2002. p. 115.

Multidisciplinaridade [...] gama de disciplinas que se propõem, simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas sem nenhuma cooperação. [...] Pluridisciplinaridade [...] justaposição de diversas disciplinas, [mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento], situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que façam aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde existe cooperação, mas não coordenação.⁹⁷

Pluri e multidisciplinaridade sinalizam para uma sobreposição dos conteúdos de disciplinas heterogêneas, limitando-se à integração de métodos e teorias. Inter e transdisciplinaridade são assim classificadas:

Interdisciplinaridade [...] destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há coordenação procedendo do nível superior. Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. [...] Transdisciplinaridade [...] coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, [...] há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.⁹⁸

As relações interdisciplinares estão em outro nível, porque não abrangem somente os processos de interação que ocorrem entre as análises especializadas, mas, na mesma intensidade, identifica-as no seio de um sistema permeável, isto é, sem limites rígidos estabelecidos entre as disciplinas. Novamente, aqui está a justificativa para seleção do conceito de interdisciplinaridade como um dos referenciais teóricos desta pesquisa: “a interdisciplinaridade [...] conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar”⁹⁹, que se mostra importante para o Ensino Religioso e sua docência.

A interdisciplinaridade fundamentará a proposta profissional do último capítulo desta pesquisa, em torno do conceito eliadeano de sagrado por meio da utilização de imagens, que consiste basicamente numa proposta interdisciplinar entre o Ensino Religioso com o campo da Arte, a partir do uso de imagens na composição de práticas pedagógicas. Essa proposta parece ser viável, no pensamento de Ivani Fazenda, pois:

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

⁹⁷ FAZENDA, 2011, p. 68.

⁹⁸ FAZENDA, 2011, p. 68.

⁹⁹ FAZENDA, 1994, p. 28.

sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada.¹⁰⁰

Na BNCC, os componentes curriculares não recebem o trato de disciplinas isoladas, mas unidades temáticas que promovem a contextualização e problematização do conhecimento, isto é, em uma busca interdisciplinar do conhecimento.¹⁰¹ A noção de interdisciplinaridade carrega a docência de uma habilidade para estabelecer o diálogo com diferentes conhecimentos, numa perspectiva holística e não fragmentada. De modo consequente, a prática docente deve privilegiar o conhecimento prévio e elaborado pelos/as estudantes, integrando-os em perspectiva interdisciplinar: uma prática pedagógica contextualizada.¹⁰² Por isso, do campo da Arte, procura-se explorar o universo simbólico das imagens, para, a partir do Ensino Religioso, propor relações interdisciplinares entre esses componentes curriculares.

Essa ótica supera a mera união de disciplinas, rejeitando sua fragmentação e ampliando “o trabalho disciplinar na medida em que promove aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos”¹⁰³. Para Ivani Fazenda, interdisciplinaridade expressa uma articulação contínua entre a escola e seus agentes para reestruturar o processo ensino-aprendizagem, pressupondo um estudo das partes de um todo, tendo ciência de que cada parte compõe o todo.¹⁰⁴

Na análise de Ivani Fazenda, há cinco princípios que direcionam a prática docente na interação com a interdisciplinaridade: humildade, espera, respeito, coerência e desapego. Para a autora, esses são princípios geradores de ganhos para os/as professores/as que promovem uma melhor interação entre eles/as. Ou seja, os cinco princípios contribuem para repensar a prática docente, e os/as estudantes colhem os benefícios disso a partir do trabalho em equipe, porque, na lógica interdisciplinar, eles/as podem construir o conhecimento na coletividade. Os/as professores/as, nesse processo, emergem como orientadores/as, pautando sua prática no ensino que intenciona a interpretação e compreensão de mundo. A escola emerge como parceira da comunidade e permite reflexões e transformações constantes no processo ensino-aprendizagem.¹⁰⁵

¹⁰⁰ FAZENDA, 2008, p. 22.

¹⁰¹ BRASIL, 2018, p. 439.

¹⁰² FAZENDA, 2008, p. 35.

¹⁰³ CARLOS, Jairo G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. p. 7.

¹⁰⁴ FAZENDA, 2008, p. 41.

¹⁰⁵ FAZENDA, 2008, p. 39-44.

A interdisciplinaridade abre espaço para interações entre estudantes e professores/as nas experiências e nas relações sociais. A docência no Ensino Religioso, em chave interdisciplinar, rompe com o isolamento e com a descontextualização das disciplinas, ressaltando o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC.¹⁰⁶ Nesse ponto, o conceito de interdisciplinaridade evoca outras ideias acerca da realidade, ou melhor, um imaginário resultante da relações intercambiáveis e recíprocas entre as diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de gestar novos saberes, ações, questionamentos e respostas, porém, pressupondo o envolvimento e a motivação. Ou seja:

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Já na ideia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre com os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados. Busca-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações.¹⁰⁷

A interdisciplinaridade nas escolas não equivale à interdisciplinaridade científica, explica Ivani Fazenda. Na dinâmica escolar, a interdisciplinaridade é sempre educativa, e os conhecimentos recebem uma sistematização distinta daqueles que emergem do campo científico. Dito de outra maneira, no campo da interdisciplinaridade escolar, as noções, as técnicas, os objetivos e as habilidades procuram favorecer o processo ensino-aprendizagem e o conhecimento dos/as estudantes, de maneira que sua integração jamais é negligenciada.¹⁰⁸ Nas palavras de Ivani Fazenda:

O olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida, de fato, a questionar a prática profissional dentro de uma perspectiva multireferencial. [Tratando-se, nesse caso, do] ponto de partida para a pesquisa estudada por eles, e nos encoraja a identificar as teorias e os modelos, propondo-se a uma devolutiva inteligível da prática educativa interdisciplinar tendo a Didática como escopo.¹⁰⁹

Portanto, o conceito de interdisciplinaridade localiza a prática docente no Ensino Religioso em uma região epistêmica e prática com múltiplas possibilidades de articulação. Nesta pesquisa, procura-se estabelecer relações interdisciplinares com o campo da Arte, por meio da utilização de imagens em propostas pedagógicas a serem trabalhadas nas aulas de Ensino Religioso no contexto da EMEF Renascer. Tem-se que a interdisciplinaridade propõe uma investigação dos problemas concretos e centraliza os sujeitos da educação, levando em

¹⁰⁶ BRASIL, 2018, p. 436.

¹⁰⁷ FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34.

¹⁰⁸ FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: pensar, esquivar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 18.

¹⁰⁹ FAZENDA, 2014, p. 38.

consideração a complexidade que os marca. Assim, a próxima seção explora as relações interdisciplinares no campo das Ciências das Religiões.

2.2 A interdisciplinaridade nas Ciências das Religiões

A educação no Brasil ainda é moldada pela fragmentação e descontextualização do conhecimento que deriva da especialização disciplinar. O interesse desta seção consiste em oferecer uma alternativa de superação para esse problema, a partir do conceito de interdisciplinaridade e suas possíveis relações com as Ciências das Religiões. Esta última representa uma área do conhecimento que favorece o desenvolvimento de interações interdisciplinares e a construção de conhecimentos, porque, desde sua gênese, ela abriu caminhos para o estabelecimento de relações interdisciplinares.

Assume-se, aqui, como origem das Ciências das Religiões o trabalho empreendido por Max Müller, através da ciência da linguagem e da filologia comparada.¹¹⁰ A comparação, para esse pensador, servia como uma ferramenta hermenêutica:

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

O ser humano que “conhece apenas uma [religião], não conhece nenhuma”, alega Max Müller. Ao deslocar o paradoxo de Goethe para o seio da religião e diluí-lo no sentido duplo do verbo *to know*: saber e ser destro em “algo”, ele postula que seguir uma religião não significa conhecê-la, não em suas profundezas doutrinárias, da mesma forma que os sujeitos falantes de um idioma não conhecem necessariamente sua semântica, morfologia, sintaxe e outros aspectos.¹¹²

Religião reflete, agora, um sentido duplo: saber e vivência do corpo doutrinário – *Faculty of faith*. A faculdade da fé, para Max Müller, equivale a uma habilidade “independente do sentido e da razão [...], em contradição com o sentido da razão, mas ainda assim um poder muito real, que, desde a criação do mundo, nem o sentido nem a razão puderam superá-lo [...], apenas

¹¹⁰ O método da filologia comparada era seguido no campo da botânica, da anatomia, da geologia e outros que envolviam o estudo da natureza. O leitor e a leitora podem conferir mais detalhes em: MÜLLER, Max. *Introduction to the science of religion: four lectures delivered at the Royal Institution with essays on false analogies, and the philosophy of mythology*. London: Longmans, 1873. p. 1-15.

¹¹¹ MÜLLER, 1873, p. 11-12.

¹¹² MÜLLER, 1873, p. 16-18.

ele é capaz de superar a razão e o sentido”¹¹³. Ou seja, um poder que interage com as habilidades racionais e sensoriais, abrangendo razão e sentido. Saber e vivenciar, em Max Müller, sinalizam para a divisão das Ciências das Religiões: teologia comparada e teologia teorética. A primeira envolve os aspectos históricos da religião, a segunda se debruça sobre as condições internas e externas que estruturam a religião, ou melhor, filosofia da religião.¹¹⁴

O equivalente às Ciências das Religiões estaria na teologia comparada empreendida por Max Müller, porque mostra-se preocupada com a comparação científica das religiões mais destacadas, a partir da imparcialidade.¹¹⁵ Nos termos desta pesquisa, a teologia comparada é essencialmente interdisciplinar, pois o método comparativo empregado por Max Müller envolve duas ou mais tradições religiosas e autoriza a localização de aspectos comuns entre elas, no intuito de desvelar elementos novos que residem no espaço entre as religiões. Trata-se, nesse sentido, de uma metodologia em chave interdisciplinar.¹¹⁶

A teologia teorética também se preocupa com os elementos de uma ou de outra religião, mas a teologia comparada a supera na medida em que desvenda o saber intrínseco às duas religiões. A teologia comparada possibilita o conhecimento de uma terceira religião que estaria escamoteada nas duas religiões analisadas, porque somente a comparação teria o potencial para explicitá-la. Desse modo, a filologia foi o caminho percorrido e proposto para Max Müller para aclarar esse novo elemento. Ele argumenta o seguinte:

Na antiga língua do Veda, osso, sangue, respiração, todos são destinados a transmitir mais do que devemos chamar de seu significado material; mas, com o passar do tempo, o sânscrito *âtman*, que significa originalmente respiração, reduziu-se em um mero pronome e passou a significar ‘eu’. O mesmo se aplica ao ‘*etzem*’ hebraico. Originalmente significando osso, veio a ser usado, por fim, como um mero adjetivo pronominal, no sentido de ‘eu’ ou ‘mesmo’.¹¹⁷

Nessa análise específica, o autor sugere outra sentença fraseológica para o caso de Adão e Eva, a saber: você é o mesmo que eu sou. Na narrativa hebraica, essa frase seria assim descrita: você é osso do meu osso e carne da minha carne.¹¹⁸ Através da filologia, Max Müller sinaliza que o significado do termo “costela” equivale à expressão “o mesmo”, chegando à conclusão de que esse seria um elemento pertencente ao judaísmo, mas que teria recebido explicações do hinduísmo. Esse é outro traço da presença da interdisciplinaridade no método empregado pelo

¹¹³ MÜLLER, 1873, p. 18.

¹¹⁴ MÜLLER, 1873, p. 18-34.

¹¹⁵ MÜLLER, 1873, p. 34.

¹¹⁶ MÜLLER, 1873, p. 34.

¹¹⁷ MÜLLER, 1873, p. 46.

¹¹⁸ MÜLLER, 1873, p. 47.

autor, uma vez que em sua comparação ele envolve mitos, narrativas, personagens e diversos elementos ligados à religião.

Foi somente após a década de 1970 que as questões interdisciplinares ganharam notoriedade no campo das Ciências das Religiões, o que remete ao desenvolvimento das primeiras pós-graduações na área.¹¹⁹ Como já mencionado na seção precedente, a interdisciplinaridade não corresponde à inserção de porções disciplinares – teorias e métodos – no seio das Ciências das Religiões, ou seja, como esforço de pesquisadores/as de outros campos que trazem de suas respectivas áreas um cabedal teórico-metodológico. Cada partícula possui um potencial interdisciplinar, mas elas, *per si*, não são suficientes. A assimilação de teorias e métodos de outras disciplinas desvela apenas um aspecto eclético das Ciências das Religiões, e não aludem seu caráter interdisciplinar. A superação dessa situação evoca o resgate da memória dessa área do conhecimento, sua necessidade de consolidação, pois o esclarecimento de suas especificidades pode promover o estabelecimento de relações interdisciplinares.¹²⁰

A existência de um coletivo de pesquisadores/as de disciplinas distintas em um projeto ou organização representa apenas um primeiro passo para o trabalho interdisciplinar, uma condição necessária, porém, insuficiente para as demandas que emergem das Ciências das Religiões. A existência de disciplinas favorece “uma compreensão mais dinâmica e aberta sobre o objeto em questão, o fato religioso. Essa demarcação epistêmica permite que se abram sempre novas possibilidades analíticas sobre o objeto a ser conhecido”¹²¹. No entanto, os debates ainda não dão conta para a legitimação da interdisciplinaridade, pois ela solicita “um modo de pensar a realidade pelo sujeito pesquisador individual ou coletivo [...], não é uma junção, mas outra forma de produção do conhecimento, que se vale dos saberes e olhares disciplinares em uma mesma composição teórica”¹²².

A formação de grupos de pesquisa é uma estratégia interessante para a articulação interdisciplinar, mas ela não pode escamotear “o desafio de pensar a epistemologia própria das [Ciências das Religiões], pela simples razão que não pode haver interdisciplinaridade sem

¹¹⁹ FERREIRA, Amauri C.; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil: o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. *Revista Numen*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012. p. 266.

¹²⁰ BICALHO, Lucinéia; OLIVEIRA, Marlene. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em ciência da informação. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 16, n. 13, p. 47-74, 2011. p. 53.

¹²¹ FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263.

¹²² FARIA, José H. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. (eds.). *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri: Manole, 2015. p. 133.

disciplinaridade”¹²³. As Ciências das Religiões, como campo disciplinar, são caracterizadas por uma identidade própria, por suas metodologias e conhecimentos voltados à compreensão do fenômeno religioso. A interdisciplinaridade evoca o diálogo entre disciplinas distintas acerca do fenômeno religioso, levando em consideração o espectro disciplinar dessa área.¹²⁴

As Ciências das Religiões estão inclinadas preferencialmente sobre o fenômeno religioso e procuram investigá-lo como um fenômeno histórico, social, psicológico e profundamente humano na ótica do conhecimento acadêmico. O objetivo e o método das Ciências das Religiões recaem sobre o estudo da “mente humana, que não se revela em nada tão completamente como neles”¹²⁵, porque o objetivo desse campo disciplinar intenciona “sujeitar a religião como um fenômeno humano e, portanto, histórico e psicológico, a uma investigação sem preconceitos, a fim de verificar a forma como ela surge e cresce, quais são seus elementos essenciais e, por fim, compreendê-la”¹²⁶.

As articulações com as diferentes disciplinas brotam daquilo que é específico das Ciências das Religiões: o estudo da religião como um fenômeno profundamente humano. Contudo, sem a singularidade dessa área, torna-se complexa a tarefa de encontrar espaço para a realização das interações interdisciplinares.¹²⁷ As Ciências das Religiões têm um caráter interdisciplinar: “a própria complexidade do fato religioso parece exigir estudos interdisciplinares”¹²⁸.

Em um texto mais recente, Flávio Senra e Tatiane Almeida reforçam que:

Se, por um lado, a história da ciência moderna reforçava o conhecimento disciplinar, favorecendo o surgimento de especializações, contemporaneamente a interdisciplinaridade se apresenta como atitude metodológica que promove a superação das barreiras das disciplinas e estabelece uma relação entre as ciências entre si para uma melhor compreensão da realidade. Hodiernamente, como atestam as principais investigações sobre o tema, disciplinaridade e interdisciplinaridade não caminham de nenhuma maneira separadas [...]. O reconhecimento de marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos que marcam a noção de disciplinaridade se conjuga com o reconhecimento do necessário intercâmbio teórico metodológico. Ao passo que a ciência moderna se constituiu fomentando a especialização, a ciência contemporânea promoveu a interdisciplinaridade como atitude metodológica de busca pela correlação entre os saberes.¹²⁹

¹²³ FARIA, Paulo A. C. Ciências da Religião e teologia: evolução de uma relação. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 51, p. 1324-1350, 2018. p. 1337.

¹²⁴ FARIA, 2018, p. 1338.

¹²⁵ TIELE, Cornelis P. Concepção, objetivo e método da Ciência da Religião. *Revista Rever*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, 2018. p. 219.

¹²⁶ TIELE, 2018, p. 219.

¹²⁷ TIELE, 2018, p. 219.

¹²⁸ FERREIRA; SENRA, 2012, p. 259.

¹²⁹ SENRA, Flávio; ALMEIDA, Tatiane. Disciplinaridade e interdisciplinaridade em Ciências da Religião. *Revista Interações*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 8-10, 2021. p. 8-9.

Nesse sentido, para o autor e autora supramencionados, a abordagem disciplinar não justifica a rejeição de uma atitude metodológica em perspectiva interdisciplinar, ao passo que a interdisciplinaridade também não anula a disciplinaridade.

Na análise de Amauri Ferreira e Flávio Senra, religião é um elemento constitutivo da cultura, de modo que as Ciências das Religiões “estão circunscritas no mundo da cultura e demandam [...] abordagens interdisciplinares”¹³⁰. Para eles, a pesquisa sobre o fenômeno religioso no cenário brasileiro está:

Orientada por procedimentos que conduzem o pesquisador a fazer inferências críticas, realizar demonstrações, construir sínteses e análises, bem como construir quadros compreensivos que utilizem arcabouços teórico-metodológicos de cunho científico em perspectiva interdisciplinar. Esse fazer científico procura compreender o fato religioso e exige situá-lo no espaço cultural.¹³¹

Cultura, no sentido empregado pelos autores, não se restringe às informações adquiridas acriticamente, mas sinaliza para os processos de criação e recriação dos significados, isto é, com a maneira de compreender e explicar o mundo. Para eles, as expressões da cultura mostram-se carregadas por novas maneiras de socializar e conhecer, tornando as Ciências das Religiões um campo fértil para a investigação da cultura e das múltiplas experiências que dela jorram. Essas experiências enriquecem o trabalho acadêmico e favorecem a compreensão da religião.¹³²

A compreensão do fenômeno religioso não despreza as expressões simbólicas que se manifestam nas diferentes dimensões da vida humana: trabalho, forma de viver, cultura, entre outras, exigindo, cada vez mais, das Ciências das Religiões perspectivas interdisciplinares. Os elementos que tornam as Ciências das Religiões uma ciência acabam impondo uma abertura interdisciplinar para o desenvolvimento de sua epistemologia e metodologia. Por isso, na próxima seção, reflete-se acerca da interdisciplinaridade no campo epistêmico do componente curricular Ensino Religioso.

2.3 Interdisciplinaridade e Ensino Religioso no contexto da EMEF Renascer

O objetivo desta última seção consiste em refletir sobre a interdisciplinaridade no Ensino Religioso e nas aulas de Ensino Religioso no contexto da EMEF Renascer, em Cariacica-ES. Na prática, o autor desta pesquisa considera que as interações interdisciplinares

¹³⁰ FERREIRA; SENRA, 2012, p. 264.

¹³¹ FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263.

¹³² FERREIRA; SENRA, 2012, p. 263-264.

no seio dessa escola precisam de aprimoramento, para superar as tendências da fragmentação e descontextualização do conhecimento.

O conceito de interdisciplinaridade adotado na pesquisa abrange práticas pedagógicas que pressupõem a comunicação entre disciplinas distintas, envolvendo profundamente o Ensino Religioso. Por isso, nesta seção, a epistemologia desse componente curricular será analisada à luz dos pressupostos do conceito de interdisciplinaridade. Esse também é um caminho de reflexão sobre a necessidade de superação do modelo de educação brasileiro marcadamente fragmentado e descontextualizado em relação à vida dos/as estudantes. A prática docente no Ensino Religioso emerge como *locus* propício para o empreendimento dessas propostas, pois demonstra aberturas para a perspectiva interdisciplinar e para o diálogo entre campos do conhecimento distintos. A pesquisa ensaia uma perspectiva interdisciplinar com o campo da Arte, a partir do uso de imagens.

Por epistemologia, entende-se o “estudo metódico e reflexivo do saber, e sua organização, de sua formação, de seu aproveitamento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”¹³³. Hilton Japiassu apresenta uma taxonomia para o conceito de epistemologia, dividindo-o em três instâncias: global, particular e específica. A primeira “se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, que sejam ‘especulativos’, que ‘científicos’”¹³⁴. A segunda leva em consideração “um campo particular do saber, quer seja ‘especulativo’, que ‘científico’”¹³⁵. A última considera “uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas”¹³⁶.

Na classificação de Hilton Japiassu, a epistemologia direciona-se para todos os saberes, mantem-se somente em um único saber e analisa uma disciplina, de modo pormenorizado, considerando todos os seus elementos e a apresenta plenamente a partir de relações interdisciplinares com outras. Epistemologia, nesse sentido, é “um discurso sobre as ciências [eivado de] um caráter interdisciplinar”¹³⁷. No pensamento de João Décio Passos, epistemologia é a “ciência da ciência, e a ciência de um determinado método”¹³⁸. Em um

¹³³ JAPIASSU, Hilton F. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 16.

¹³⁴ JAPIASSU, 1977, p. 16.

¹³⁵ JAPIASSU, 1977, p. 16.

¹³⁶ JAPIASSU, 1977, p. 16.

¹³⁷ JAPIASSU, 1977, p. 39.

¹³⁸ PASSOS, João D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Revista Ciberteologia*, São Paulo, a. VII, n. 34, p. 108-124, 2011. p. 108.

primeiro instante, ela vincula-se às hipóteses e às trajetórias de uma ciência nos processos de explicação das normas e regulamentos internos e comuns às demais ciências. Noutro momento, liga-se às teorias do método quando se estrutura em condutas específicas.¹³⁹

A episteme do Ensino Religioso tem suas bases em uma corrente que abrange as Ciências das Religiões e seu campo pedagógico, de modo que seu objeto de estudo é o fenômeno religioso. Além disso, na análise de João Décio Passos, ela abarca uma base tríplice: antropológica, epistemológica e pedagógica. Na dimensão antropológica, ela trata a “religião como dimensão do ser humano”¹⁴⁰; na epistemológica, trata o fenômeno religioso “como objeto de estudo e como área de conhecimento”¹⁴¹; na pedagógica, “o estudo da religião [emerge] como necessário à educação do cidadão”¹⁴². Para as propostas desta pesquisa, a dimensão pedagógica do Ensino Religioso se destaca por sua presença nas escolas e pela sua relação com a prática docente desse componente curricular.

No PPP da EMEF Renascer, não são localizadas as dimensões supramencionadas do Ensino Religioso. Na verdade, a expressão Ensino Religioso aparece apenas três vezes no documento, porém, na apresentação da equipe docente da escola. O termo interdisciplinaridade é mencionado uma única vez no PPP da escola, na apresentação da visão da comunidade escolar, com a seguinte descrição:

A EMEF Renascer tem por objetivo direcionar e formular um documento que nos forneça diretrizes [para] construção de estratégias didáticas que partam da interdisciplinaridade, tendo em vista, a complexidade que é a formação humana e a construção do ser humano, como um ser integral.¹⁴³

A realização de um ensino pautado na interdisciplinaridade para o Ensino Religioso desafia os/as profissionais docentes a desenvolverem uma atenção especial sobre as necessidades dos/as estudantes. Trata-se de uma conduta que permite compreender como “o sujeito apreende o mundo [...] e se constrói e transforma a si próprio”¹⁴⁴. Na ótica da interdisciplinaridade, os/as estudantes não são meros coadjuvantes, mas protagonistas no processo de construção de seus próprios conhecimentos, tornando-se sujeitos ativos na aprendizagem: habilidosos em se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade. Ou seja:

¹³⁹ PASSOS, 2011, p. 109-110.

¹⁴⁰ PASSOS, 2011, p. 114.

¹⁴¹ PASSOS, 2011, p. 114.

¹⁴² PASSOS, 2011, p. 114.

¹⁴³ ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF). *Projeto Político Pedagógico*: EMEF Renascer. Cariacica: Secretaria Municipal de Educação, 2024. p. 13.

¹⁴⁴ CHARLOT, Bernard. *Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 41.

Aprender a viver com os outros [...] com quem o mundo é compartilhado. [...] para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros.¹⁴⁵

Os/as estudantes, em sua individualidade, apresentam formas e capacidades distintas de aprendizagem, tornando a interdisciplinaridade um elemento crucial no processo de compreensão dos conteúdos do Ensino Religioso. É uma estratégia para conduzir os/as estudantes à convivência com os conhecimentos e à contextualização iluminados/as por realidades diversas.

No âmbito da EMEF Renascer, as práticas pedagógicas desenvolvidas, apesar de suas tentativas de “organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”¹⁴⁶, não são direcionadas especificamente para os componentes curriculares, em especial ao Ensino Religioso. Há uma abertura para o desenvolvimento de interações interdisciplinares, o que falta, no entendimento do autor da pesquisa, professor dessa EMEF, são bases curriculares bem estabelecidas e planos de ensino direcionados para tais demandas.

As bases epistemológicas do Ensino Religioso guiam-se para o processo ensino-aprendizagem: “sua base teórica e metodológica, enquanto área do conhecimento específica que assume a religião como objeto de estudo, produzindo sobre este resulta dos compreensivos que normalmente são credenciados como ciência”¹⁴⁷. Por isso, um dos grandes objetivos desse componente curricular é exatamente a reflexão sobre o fenômeno religioso. A abordagem das religiões deve ocorrer a partir do diálogo com as crenças dos/as estudantes. O fenômeno religioso precisa ser problematizado com o objetivo de construir e reconstruir os saberes que dele derivam, a partir da vida dos/as estudantes. Novamente, essa parece ser uma estratégia plausível para superações das visões que brotam do senso comum.¹⁴⁸

Há uma relação entre o senso comum e a materialização dos conhecimentos do Ensino Religioso sobre a vida dos/as estudantes, porque as crenças que eles/as carregam e espelham

¹⁴⁵ CHARLOT, 2000, p. 53.

¹⁴⁶ EMEF, 2024, p. 15.

¹⁴⁷ PASSOS, 2007, p. 28.

¹⁴⁸ O senso comum, segundo Boaventura de Souza Santos, “faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, afirma-se de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Para mais detalhes, leia: SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995. p. 56.

nas escolas está relacionada ao contexto que eles/as estão inseridos/as, ou seja, são suas experiências de vida. Daí a premência de os/as professores/as de Ensino Religioso atentarem às necessidades e aos contextos dos/as estudantes, uma vez que o comportamento deles/as na escola pode desvendar os modos como eles/as costumam se posicionar na sociedade.¹⁴⁹ Senso comum e conhecimento científico podem ser aproximados no processo de diálogo e contextualização das aulas de Ensino Religioso, por exemplo, através do debate sobre as crenças e tradições religiosas – ou arreligiosas – que os/as estudantes pertencem. Aqui está uma oportunidade de amadurecimento dos/as estudantes em relação ao conhecimento sobre o transcendente em diferentes perspectivas religiosas e, na mesma intensidade, isso auxilia na construção de uma identidade religiosa e do pensamento crítico discente.

Nos projetos e nos programas desenvolvidos pela EMEF Renascer, conforme o Plano de Ação da escola apresentado no PPP, constam os seguintes projetos e programas: Roda de leitura; Ministério Público do Trabalho (MPT) na escola; Setembro verde, para inclusão social das pessoas com deficiências na escola; Incentivo à leitura; Consciência negra; Ler é um prazer; Alfabetizando; Relações entre os três poderes constitucionais, gestão democrática da escola e cultura afro-brasileira e racismo; Ler para desvendar o mundo; Datas atividades-comemorativas; Turismo pedagógico; Educação e família; Combate ao *bullying*, entre outros.¹⁵⁰ Nenhum dos projetos apresentados no PPP da EMEF Renascer faz uma menção clara do envolvimento dos/as professores/as de Ensino Religioso. Há sim menções abrangentes que destacam a participação de toda equipe docente, porém, existem outros projetos no PPP, que poderiam ser direcionados a partir do componente curricular de Ensino Religioso, que não o incluem em seu desenvolvimento.

A episteme do Ensino Religioso manifesta uma pluralidade de conhecimentos, uma vez que o estudo da religião ocorre na interação com diferentes manifestações religiosas. Nesse aspecto, os/as estudantes podem conhecer a diversidade religiosa e, através disso, aprimorar o conhecimento acerca dos elementos históricos, sociais e culturais brasileiros e globais. Essa proposta abre as portas para que os/as estudantes compreendam a sociedade em perspectiva multicultural, ou seja, sem desprezar que ela é um tecido constituído por diversos grupos e tradições religiosas que, ao longo da história, forjaram a identidade religiosa dos povos e nações.¹⁵¹

¹⁴⁹ CHARLOT, 2000, p. 41.

¹⁵⁰ EMEF, 2024, p. 16-17.

¹⁵¹ PASSOS, 2007, p. 29-34.

Haveria um paradigma didático para o Ensino Religioso? De acordo com Lizete Viesser, sim:

A questão do epistemológico no Ensino Religioso, portanto, passa não apenas pelo suporte científico na evidência de Ensino, como pela forma de sua operacionalização. Nela prepondera aquisição de conhecimentos via intelecto, racional, e não via imaginário onde o numinoso [...] se desenvolve. Assim, urge a didática no e do Ensino Religioso suprir a carência epistemológica desse ensino via imaginário, para que sua prática não se esvazie em ‘pedagogias’ que buscam explicitar a construção lógica do conhecimento, a ampliação do universo, a busca na pesquisa etc., todas voltadas mais para o desenvolvimento do intelecto, do racional dos educandos.¹⁵²

A didática no componente curricular Ensino Religioso sinaliza para aspectos históricos, sociais e culturais que se concretizam na escola, envolvendo especialmente a vida dos/as estudantes. Essa perspectiva didática contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. É uma didática “no” e “do” Ensino Religioso, com uma identidade própria, pautada na relevância do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.

Por essa razão, no contexto da EMEF Renascer, projetos como Consciência negra, Combate ao *bullying* e outros poderiam ser articulados a partir do Ensino Religioso. Na seção que apresenta as práticas de resolução de conflitos no ambiente escolar, segundo o PPP da escola, poderia haver menções das contribuições do Ensino Religioso, mas, isso não acontece. A descrição limita-se a afirmar o seguinte:

Uma das estratégias para evitar os conflitos é agir preventivamente, ou seja, ter um momento na rotina de aulas dedicado especialmente para que estudantes possam expor, sem julgamentos prévios, seus pensamentos e opiniões para o professor e os colegas antes de eventuais conflitos acontecerem. Outra medida eficaz para trabalhar a mediação de conflito na escola é inserir conteúdos, de forma transversal, na grade curricular. Esses conteúdos devem provocar uma reflexão sobre bullying, cyberbullying e casos de violência física e verbal dentro e fora da escola. Tendo sempre como objetivo o diálogo entre as famílias, alunos e comunidade escolar em geral.¹⁵³

Nos PCNERs, o componente curricular Ensino Religioso deve disseminar o conhecimento e facilitar o diálogo ético-civilizacional entre indivíduos e culturas.¹⁵⁴ Nas DCNs da Educação Básica, encontra-se uma orientação para “a escola [...] proporcionar [...] um conhecimento ético e equilibrado da religião [esboçando] as diversas manifestações do sagrado, com o intuito de interpretar e analisar as suas múltiplas formas e significados”¹⁵⁵.

¹⁵² VIESSER, Lizete C. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 28.

¹⁵³ EMEF, 2024, p. 22.

¹⁵⁴ FONAPER, 2009, p. 32.

¹⁵⁵ BRASIL, 2010b, [n.p.].

A interdisciplinaridade ajuda no processo de construção e reconstrução dos conteúdos inerentes ao Ensino Religioso na perspectiva do diálogo e do envolvimento das relações entre os humanos, o sagrado e com os/as outros/as. Ela abre espaço para debater a complexidade que atravessa o fenômeno religioso, as crenças e filosofias de vida dos/as sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por isso, não seria inútil afirmar a relevância da presença do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, pelo fato de que do cotidiano brotam os desafios para a prática docente desse componente curricular. Destarte, a partir da interação com as diferentes áreas do conhecimento, pode-se “despertar o sentido da vida e do transcendente, que [faz com que] o Ensino Religioso vai se solidificando e se diferenciando da catequese, que é específica da comunidade de fé”¹⁵⁶.

O destaque dado nesta pesquisa recai sobre os processos de interação entre o Ensino Religioso com as diferentes áreas do conhecimento. São processos que abrem lacunas para as práticas interdisciplinares e, através disso, pode-se promover o diálogo interdisciplinar e, simultaneamente, descobrir núcleos comuns sem perder de vista as peculiaridades de cada um deles.¹⁵⁷ A episteme do Ensino Religioso desafia os/as docentes a uma ética em relação ao outro, que pode ser facilitada a partir das interações interdisciplinares: o respeito diante das diferenças. Emmanuel Lévinas defende uma ética da alteridade como meio para uma descoberta da face do outro, do seu infinito. Ele explica que, com essa postura, os “paradigmas tradicionais estabelecidos por outras éticas”¹⁵⁸ são destruídos. Para ele, “o que identifica o outro é o seu rosto, e é muitas vezes no rosto do outro que eu encontro a minha própria identificação”¹⁵⁹. Cada rosto pode diferir de outros, mas o “sentido do respeito, face a face, olho a olho (alteridade), eu me vejo no outro, pois há uma interpelação quando estamos diante do rosto do outro”¹⁶⁰.

A epistemologia do Ensino Religioso abre espaço para a ética da alteridade, podendo desenvolvê-la com ações responsáveis, com humildade e com respeito às diferenças.¹⁶¹ O pensamento de Ivani Fazenda – um dos referenciais teóricos da pesquisa – segue nessa mesma direção, pois, para ela, o conceito de interdisciplinaridade evoca cinco princípios diretivos para a prática docente: humildade, espera, respeito, coerência e desapego, já esboçados no início deste capítulo.¹⁶² Nesse sentido, uma atitude ética no ambiente escolar evoca o acolhimento de

¹⁵⁶ FERREIRA, Amauri C. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 50.

¹⁵⁷ FERREIRA, 2001, p. 50-51.

¹⁵⁸ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15.

¹⁵⁹ LÉVINAS, 2005, p. 15.

¹⁶⁰ LÉVINAS, 2005, p. 15.

¹⁶¹ LÉVINAS, 2005, p. 15.

¹⁶² FAZENDA, 2008, p. 39-44.

práticas de ensino revolucionárias em relação ao currículo. Por exemplo, no esforço por parte dos/as professores/as de aprimorar sua prática pedagógica nas escolas, em uma perspectiva interdisciplinar, com o interesse de promover uma aprendizagem significativa entre os/as estudantes.¹⁶³

Nota-se uma carência desses aspectos no contexto da EMEF Renascer, em Cariacica-ES, e ela sinaliza para a premência de propostas interdisciplinares a partir do Ensino Religioso para a promoção de uma aprendizagem significativa. Novamente, o PPP da escola pesquisada deixa lacunas abertas para esse tipo de empreendimento, no entanto, não esclarece como isso pode ser realizado e, em seus projetos, a escola não fomenta essas articulações. Isso pavimenta caminhos para a aplicação desta pesquisa no contexto da EMEF pesquisada, de modo que essa ideia norteará a construção do próximo capítulo, que pretende articular relações interdisciplinares com o campo da Arte a partir da instrumentalização de imagens nas práticas pedagógicas do Ensino Religioso.

As bases epistemológicas do Ensino Religioso tratam o humano em seu caráter integral: corpo, intelecto, espírito, alma, emoções e qualquer aspecto que o constitui humano. Elas lançam sobre o currículo do Ensino Religioso o compromisso com o cotidiano dos/as estudantes e com a diversidade, ou seja, com o conjunto de distinções que se manifestam entre os seres humanos. Na questão da diversidade e da interdisciplinaridade, o Ensino Religioso preserva memórias e fomenta reflexões sobre a vida, de maneira que, no transcorrer da existência humana, cada pessoa assume vínculos com outras continuamente, com trocas e com aprendizagens que influenciam reciprocamente na maneira de ser, pensar e agir no mundo.¹⁶⁴

A epistemologia do Ensino Religioso possui lacunas para o estabelecimento de interações com as diferentes áreas do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem é favorecido nessas aberturas, em especial pelo fato de os/as estudantes aprenderem de maneira integral, isto é, como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e construção dos saberes.¹⁶⁵ A interdisciplinaridade no contexto do Ensino Religioso beneficia sua docência, facilitando a localização de novas metodologias e maneiras de tratar o fenômeno religioso e filosofias de vida. Com isso, demonstra-se que o modelo de educação vigente no Brasil – marcadamente fragmentado e descontextualizado –, em sua rejeição dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, deve ser repensado. No contraponto dessa perspectiva, insere-se o conceito de interdisciplinaridade, que procura introduzir no processo ensino-aprendizagem novas

¹⁶³ FAZENDA, 2008, p. 39-44.

¹⁶⁴ FERREIRA, 2001, p. 58.

¹⁶⁵ FAZENDA, 1994, p. 27.

estratégias pedagógicas. No componente curricular Ensino Religioso, a interdisciplinaridade é uma alternativa interessante.

Com base nesses pressupostos, o próximo capítulo se estrutura na perspectiva interdisciplinar e apresenta uma proposta pedagógica a ser aplicada no contexto da EMEF Renascer, em Cariacica-ES, com a utilização de imagens. À luz dos argumentos até aqui defendidos, essa proposta mostra-se pertinente para a compreensão dos conteúdos do Ensino Religioso, por parte dos/as estudantes, tendo na interdisciplinaridade uma estratégia de condução de um processo de descobertas e consequente transformação dos/as estudantes em sujeitos ativos, críticos e reflexivos a partir da realidade em que estão inseridos/as.



3 PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR COM O USO DE IMAGENS NO ENSINO RELIGIOSO NA EMEF RENASCER

O objetivo deste último capítulo é apresentar uma estratégia pedagógica com a utilização de imagens nas aulas de Ensino Religioso, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, como proposta de um produto final da pesquisa. O conceito de imagem será refletido à luz de seu potencial de envolver os/as estudantes com os conteúdos do Ensino Religioso para além dos limites do ambiente escolar, tornando não somente as aulas, mas todo o processo ensino-aprendizagem mais inovador e motivador. Imagens são comumente veiculadas, por exemplo, nas principais redes sociais utilizadas pelos/as estudantes em seu cotidiano, e elas fazem parte do processo de transformação e consciência humana. Com efeito, sua confluência com o Ensino Religioso, enquanto um elemento explorado a partir do componente curricular Arte, parece ser uma estratégia plausível para apreensão dos conteúdos que abordam o fenômeno religioso.

A proposta da pesquisa é genérica, ou seja, ela precisa ser adaptada para cada etapa do Ensino Fundamental. Além disso, a arte barroca é tomada como exemplo ilustrativo dentre inúmeras possibilidades de articular imagens no contexto das aulas de Ensino Religioso.

3.1 Relações entre imagem e imaginário religioso

Com o objetivo de permanecer no horizonte do referencial teórico desta pesquisa, ou seja, pautado no conceito de interdisciplinaridade, propõe-se aqui um diálogo com Mircea Eliade e suas contribuições para o campo das Ciências das Religiões. Para esse autor, o fenômeno religioso não deve ser pensado em uma lógica especificamente histórica, mas é importante centrar-se em seu significado para as pessoas, isto é, com um interesse em desvendar como as pessoas percebem a religião. Isso faz com que o conceito de imaginário religioso seja tomado como uma noção fundamental, sobretudo quando se tem em mente o resgate do valor que as imagens impõem.¹⁶⁶ Mas, antes de prosseguir com esse aspecto, apresenta-se, primeiro, o conceito de imagem que norteará as discussões aqui levantadas.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que as imagens constituem e atravessam o cotidiano das pessoas, de modo que elas podem ser consideradas como uma maneira de comunicação e expressão com inúmeras possibilidades de uso. A imagem é versátil, explica

¹⁶⁶ ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. Lisboa: Arcádia, 1979. p. 13.

Martine Joly, pois ela pode ser “tudo e seu contrário – visual e material, fabricada e ‘natural’, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea”¹⁶⁷, entre outros atributos.

Até mesmo a aplicação das imagens não é uniforme, mas diversa. De acordo com Martine Joly, no período chamado paleolítico, as imagens eram grafadas em pedras, ao passo que na Arte podiam ser contempladas em desenhos, filmes, fotografias, e outros lugares. As imagens modernas emergem em diferentes campos, por exemplo, na medicina, na meteorologia, na astronomia, e outras áreas. As imagens de síntese permitem transitar do real para a abstração, de modo que sua produção ocorre por intermédio de recursos tecnológicos: videogames, por exemplo. As mídias publicitárias e/ou televisivas são outro exemplo de imagens e ainda existem as imagens psíquicas ligadas à mente, aos sonhos e às imaginações. Por fim, há imagens religiosas que recaem sobre as formas de manifestação do sagrado.¹⁶⁸

O conceito de imagem, segundo o pensamento de Martine Joly, “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece”¹⁶⁹. De modo consequente, imagem é um produto profundamente humano, e ela é criada a partir de processos de representação seguindo determinadas regras.

Dito em outras palavras, a imagem:

Designa um padrão mental em qualquer modalidade sensorial, como por exemplo, uma imagem sonora, uma imagem tátil, a imagem de uma bem-estar. Essas imagens comunicam aspectos das características físicas do objeto e podem comunicar também a reação de gostar ou não gostar que podemos ter em relação a um objeto, os planos referentes a ele que podemos ter ou a rede de relações desse objeto em meio a outros objetos.¹⁷⁰

À luz desses dois argumentos, compreende-se imagem como um produto gestado a partir de relações com um objeto forjado por um sujeito inserido em um processo de representação. O conceito de imagem extrapola os limites da prefiguração, do abstrato e do figurativo, porque ela imita e inventa o modelo que representa. Trata-se de um referencial que sinaliza para um elemento original que passa por um processo de substituição e que apresenta um potencial para testemunhar a ausência e a presença desse elemento por ela representado.¹⁷¹

¹⁶⁷ JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 27.

¹⁶⁸ JOLY, 2013, p. 14-27.

¹⁶⁹ JOLY, 2013, p. 13.

¹⁷⁰ DAMÁRIO, Antônio. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 25.

¹⁷¹ HIGUET, Ettiene A. *Interpretação das imagens na Teologia e nas Ciências da Religião*. In: NOGUEIRA, Paulo A. S. (ed.). *Linguagens da religião: desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 74.

A noção de imagem equivale à representação. Mas, isso não significa que ela seja sinônimo de uma simples reprodução de um objeto percebido pelos sentidos humanos. Imagem, nesse sentido, é construção cognitiva. Imagem está num fluxo constante no limiar da motivação interna e da apreensão externa de um determinado objeto.¹⁷² Isso indica que a interpretação de imagens abrange, no mínimo, duas instâncias: imaginário e recepção. O imaginário é da ordem da geração de imagens, ou seja, do sujeito que a produz, ao passo que a recepção envolve o outro que incide sobre tal imagem. Imagem, nesse sentido, é linguagem, porque envolve comunicação e expressão.¹⁷³

A imaginação é responsável pela atribuição de valor das imagens – em si mesmas – e por carregá-las de potencial para propagar informações que não podem ser transmitidas em palavras. De acordo com Christoph Wulf, imaginação e imagem são, no conjunto, elementos indissociáveis:

Vemos imagens como imagens e coisas representadas nelas como objetos de representação icônica. Ao mesmo tempo, vemos a referência que elas fazem a um mundo fora das imagens. O que vemos como uma imagem se refere a um exterior que está relacionado com o que é representado. Algumas vezes essa relação é mágica, algumas vezes é de semelhança, outras de causalidade. Essa sobreposição de diferentes imagens em nossa percepção é a consequência do poder da imaginação. Somente o poder da imaginação torna o nosso olhar sobre as imagens possível e permite que as imagens retornem para esse olhar.¹⁷⁴

Para esse autor, a imagem possui duas dimensões: exterior e transcendente. Essas dimensões estão numa relação intercambiável com a imaginação humana, criando outras imagens que passarão a ser entendidas no campo da significação em que estão inseridas.¹⁷⁵

A imaginação potencializa a dinâmica pressuposta nas imagens. Os limites externos são superados e o sujeito entra no mundo externo a elas. Na relação imagem-imaginação, o ser humano tem um potencial intrínseco para produzir e consumir imagens, porque isso tem a ver com sua busca constante pelo enfrentamento da morte. Logo, a maneira como os seres humanos interpretam a morte pode estar ligado ao progresso e ao processo. O primeiro sinaliza para consciência de tempo que as pessoas conquistam no decorrer do processo. Este último tem a ver com os meios que as pessoas utilizam para representar as situações de morte. Ou seja,

¹⁷² CONTRERA, Malena S.; BAITELLO JUNIOR, Norval. Na selva das imagens: algumas contribuições para uma teoria da imagem na esfera das ciências da comunicação. *Revista Significação*, São Paulo, v. 33, n. 25, p. 113-126, 2006. p. 117.

¹⁷³ JOLY, 2013, p. 14-27.

¹⁷⁴ WULF, Christoph. *Homo pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. São Paulo: Hedra, 2013. p. 25.

¹⁷⁵ WULF, 2013, p. 25.

quando se encontram em circunstâncias que fogem do ambiente da realidade, as pessoas encontram nas imagens uma fonte produtora de significado para passar por essas situações.¹⁷⁶

Todo cabedal de concepções coletivas em torno da transcendência em torno da noção de morte favorece a geração de imagens imaginárias: funerais, esqueletos, cadáveres, entre outras imagens. Essas imagens emergem como representações icônicas carregadas de significado. Na substituição do vazio, as imagens ganham uma função imprescindível, que, nas palavras de Cristoph Wulf:

Faz algo aparecer que não está na imagem, mas que pode aparecer somente como imagem [...]. A fantasia é o poder da imaginação de fazer algo aparecer na imagem que não está, e ao fazê-lo cria a esfera da estética [...]. Aquilo que vemos em uma imagem não são apenas formas, cores e composição, ou seja, seus elementos icônicos; o que vemos em uma imagem é aquilo que vemos como uma imagem. Ver em e ver como é possível pela fantasia, pelo poder criativo da imaginação que faz o mundo aparecer e que, portanto, é fundamental para a relação do [sujeito] com o mundo.¹⁷⁷

A dor da ausência, a busca por respostas e o sentimento de angústia acabam sendo substituídos por imagens. O papel da imaginação, nesse processo, conflui o transcendente para a imanência, e as imagens são geradas para o preenchimento dessa sensação de vazio.

Através do poder da imaginação, as pessoas criam as imagens, de maneira interna e externa. As imagens internas nascem na consciência das pessoas e as externas são concretas. Através da imaginação, as pessoas adentram num processo de transposição de uma imagem externa para o transcendente e, na mesma intensidade, elas deslocam o mundo externo para sua consciência. É por meio da percepção que as imagens são gestadas no interior dos sujeitos, porque ela torna possível a criação de imagens e introduzem-nas na história e na cultura dos relacionamentos, ou seja, tanto com seres humanos quanto com objetos materiais. O mundo das imagens internas, no pensamento de Cristoph Wulf, constitui-se mormente pelo imaginário coletivo em que as pessoas estão inseridas,¹⁷⁸ um elemento crucial para compreender as ideias de Mircea Eliade.

Em suas análises sobre a religião, Mircea Eliade privilegiou o pensamento simbólico.¹⁷⁹ Antes dele, a visão positivista¹⁸⁰ analisava as religiões apenas a partir de um horizonte histórico, mas ele rompeu com essa lógica e se debruçou sobre a religião a partir de sua essência que, para

¹⁷⁶ ROCHA, Rose M. Morin e Flusser: a teoria da imagem como aventura antropológica e matemática imaginária. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 25, p. 74-84, 2013. p. 75-76.

¹⁷⁷ WULF, 2013, p. 27.

¹⁷⁸ WULF, 2013, p. 35-36.

¹⁷⁹ ELIADE, 1979, p. 22.

¹⁸⁰ O positivismo representa “duas coisas, ligadas por uma relação de parte e de todo, de gênero dentro da espécie. É a filosofia e a religião de Augusto Comte e o modo próprio de encarar a existência e os valores peculiares ao século XIX”. Veja: TORRES, João C. O. *O positivismo no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. p. 24.

ele, era transcendente e simbólica. Para o pensador romeno, o estudo das religiões não deveria ocorrer apenas nos limites da história, uma vez que o pensamento simbólico que as atravessa faz com que elas superem os limites da cultura em que estão localizadas.¹⁸¹

No pensamento de Mircea Eliade, mito, símbolo e imagem compõem a natureza da vida religiosa, de modo que podem ser camuflados ou mutilados, assim como aconteceu com a dessacralização da modernidade, no entanto, nunca serão eliminados.¹⁸² Ou seja, na obra eliadeana, localiza-se uma valorização das imagens, dos símbolos e da imaginação no pensamento religioso. Para o autor, o pensamento simbólico precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo desvenda alguns elementos reais que são desafiadores do conhecimento. Imagens, mitos e símbolos podem, nesse sentido, desvelar verdades escamoteadas referentes ao ser humano, isto é, são elementos que deslocam o sujeito e o condicionam em seu mundo para o transcendente.¹⁸³

Nessa lógica, o mundo da consciência, localizado na história, enclausura o ser humano em um campo de significações bastante restrito. O mundo simbólico é a dimensão do inconsciente. Ele é sempre mais mítico e mais rico, porque demonstra um potencial de amplificar o campo das significações. De acordo com Mircea Eliade:

Traduzir as imagens em termos concretos, é uma operação destituída de sentido: as imagens englobam, sem dúvida, todas as alusões ao concreto, mas o real que elas procuram significar não se deixa esgotar por tais referências ao concreto [...]. As imagens são pela sua própria estrutura, multivalentes. Se o espírito utiliza as imagens para aprender a realidade última das coisas, é justamente porque esta realidade se manifesta de uma maneira contraditória e, por conseguinte, não poderia ser expressa por conceitos.¹⁸⁴

Ou seja, para ele, as imagens propagam muito mais do que aquilo que se manifesta em sua forma concreta. Qualquer intenção ou tentativa de restringi-las representa a mutilação de sua reserva de sentidos: “na qualidade de feixe de significações, que é verdadeira, e não uma só das suas significações ou um só dos seus numerosos pontos de referências”¹⁸⁵, ou seja, não seria adequado “traduzir uma imagem numa terminologia concreta, reduzindo-a a um só dos seus planos de referência, é pior do que mutilá-la: é aniquilá-la, anulá-la como instrumento de conhecimento”¹⁸⁶.

¹⁸¹ ELIADE, 1979, p. 12.

¹⁸² ELIADE, 1979, p. 12.

¹⁸³ ELIADE, 1979, p. 13-14.

¹⁸⁴ ELIADE, 1979, p. 15-16.

¹⁸⁵ ELIADE, 1979, p. 16.

¹⁸⁶ ELIADE, 1979, p. 16.

A reserva de sentidos de uma imagem se localiza no axioma de que elas podem expressar muito além daquilo que as pessoas conseguem exprimir através das palavras. Por isso, a ótica do positivismo não serviu bem para as pretensões de Mircea Eliade. Ele considera que as imagens possuem uma riqueza incomensurável de expressividade, o que também seria uma característica do imaginário religioso. Por mais que o sujeito moderno esteja inserido em um espaço repleto de imagens limitadas ou distorcidas, ele não pode escapar disso, mesmo que sua intenção seja desprezar as mitologias e as teologias presentes nessas imagens. O pensamento simbólico, nesses termos, é um elemento constitutivo dos seres humanos:

A mais terrível crise histórica do mundo moderno – a segunda guerra mundial e tudo o que ela desencadeou com e após ela – demonstrou suficientemente que a extirpação dos mitos e dos símbolos é ilusória. Mesmo na situação histórica mais desesperada (nas trincheiras de Estalinegrado, nos campos de concentração nazista e soviéticos) homens e mulheres cantaram romanzas, ouviram histórias (chegando a sacrificar uma parte da sua magra ração para os obterem); estas histórias não faziam mais que substituir os mitos, estas romanzas estavam carregadas de nostalgia. Toda essa porção, essencial e imprescritível do homem que se chama imaginação voga em pleno simbolismo e continua a viver de mitos e de teologias arcaicas.¹⁸⁷

O potencial da imaginação humana materializa uma riqueza de percepção do mundo em sua totalidade, não somente nas fronteiras do concreto. Isso indica que sem a capacidade de imaginar os seres humanos ficam enclausurados em uma realidade bastante limitada. Para Mircea Eliade, através do imaginário as pessoas desenvolvem uma consciência existencial acerca do mundo e sobre si. Nesse sentido, o pensar em uma perspectiva mitológica é uma maneira de refletir coerentemente sobre a realidade, que não é apenas explorada em sua plenitude no instante em que se atinge os significados que ela apresenta, para além de sua manifestação concreta que se limita à dimensão do simbólico.¹⁸⁸

Portanto, o conceito de imagem sinaliza para a capacidade humana de produzir, que acontece em um processo de representação: o produto final de um objeto representado, nos limites de regras específicas. As imagens podem ser abstratas ou concretas, mentais ou visuais e, em sentido amplo, eles fluem como analogias realizadas sobre algo que é semelhante a outro objeto. A imagem não se limita à sua prefiguração, na verdade, ela transpõe as barreiras da abstração e do figurativo, daquilo que é revelado e está escamoteado. A imagem, nesses termos, tem um poder de imitar e inventar o modelo que representa ou pretende evocar.

¹⁸⁷ ELIADE, 1979, p. 19-20.

¹⁸⁸ ELIADE, 1979, p. 19-20.

3.2 A imagem na era digital

O advento da tecnologia contribuiu para a disseminação e predominância de fotografias digitais. Qualquer pessoa em posse de um dispositivo móvel pode não apenas captar, armazenar e repassar imagens de modo instantâneo, mas, também, criar verdadeiras obras de arte. Por isso, num primeiro instante, é importante refletir sobre a ideia de imagem fotográfica como arte.

A história da fotografia inicia-se com seu uso profissional e posteriormente industrial.¹⁸⁹ No ano de 1871, Richard Leach Maddox utilizava chapas secas de gelatina que podiam ser compradas acabadas para seu uso, abrindo as portas para que grupos empresariais promovessem a fase de industrialização das fotografias, como ocorreu, por exemplo, com a empresa *Liverpool Dry Company*.¹⁹⁰ Mas, o processo de democratização das imagens fotográficas teria acontecido a partir das invenções de George Eastman – negativo flexível de celuloide transparente – e da *Kodak* nº 1, respectivamente nos anos de 1884 e 1888. A *Kodak* impulsionou esse processo de democratização da fotografia, uma vez que não dependia de um manuseio especializado para captar imagens e revelar os filmes. O processo de criar imagens fotográficas, inicialmente restrito ao uso profissional, tornou-se possível com apenas um toque.¹⁹¹

O processo de democratização da fotografia enfrentou diversas críticas. Para Walter Benjamin, ele representava o malogro da aura da obra de arte como se estivesse sendo relegada à uma mera existência serial. Segundo o autor, o “modo de ser aurático da obra de arte”¹⁹² era constituído por dois aspectos que não poderiam existir no processo de reprodução, a saber: autenticidade e unicidade. Isso teria uma explicação: a reprodução técnica seria uma espécie de rejeição às mãos dos artistas, de modo que nem a mais perfeita entre as cópias não poderiam expressar sua existência única, isto é, o “aqui e agora da obra de arte”¹⁹³. De acordo com William Crawford, a participação humana na criação de imagens fotográficas era irrelevante, na verdade, um mero automatismo frio e impessoal. Para o autor, essa foi a grande barreira para que as gerações futuras reconhecessem as fotografias como obra de arte.¹⁹⁴

¹⁸⁹ OLIVEIRA, Michel; HOFFMANN, Maria L. A fotografia na era da incompetência técnica. *Revista FAMECOS*, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 4, p. 86-103, 2015. p. 86.

¹⁹⁰ HANNAVY, John. *Encyclopedia of nineteenth-century photography*. New York: Routledge, 2013. p. 18.

¹⁹¹ HALL, Dennis R.; HALL, Susan G. *American icons: an Encyclopedia of the people, places, and things that have shaped our culture*. Connecticut: Greenwood, 2006. p. 88.

¹⁹² BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 27.

¹⁹³ BENJAMIN, 1985, p. 27.

¹⁹⁴ CRAWFORD, William. *The keepers of light: a history & working guide to early photographic processes*. New York: Morgan & Morgan, 1979. p. 51.

No final do século XIX, emergiram alguns movimentos para contestar o comércio e o caráter tecnicista em torno das imagens fotográficas. Um exemplo foi o *pictorialismo*, iniciado na França, a partir de 1890, cuja finalidade era “elevar a fotografia ao mesmo nível de prestígio da pintura, de fazer com que ela seja reconhecida como uma entre as belas-artes”¹⁹⁵. Mas, o percurso para o reconhecimento da fotografia como expressão legítima de arte continuou complexo e obstaculizado. Charles Baudelaire, por exemplo, comparou a fotografia a um sintoma de fracasso da arte em sua época. Observe:

A partir desse momento, a sociedade imunda se lança, como um único Narciso, à contemplação de sua imagem trivial sobre o metal. Uma loucura, um fanatismo extraordinário se apodera de todos esses novos adoradores do sol. Estranhas aberrações se produzem. Associando e reunindo homens desajeitados e mulheres desavergonhadas, afetados como os açougueiros e as lavadeiras no carnaval, pedindo a seus heróis que continuem a fazer suas caretas de circunstância pelo tempo necessário à tomada, eles se lisonjeiam de oferecer cenas, trágicas e graciosas, da história antiga.¹⁹⁶

Segundo Ernst Gombrich, a legitimação artística das imagens fotográficas foi exaustiva e marcada por divergências, porém, superada na contemporaneidade. Para o autor, os/as fotógrafos/as de hoje ganharam o mesmo privilégio que qualquer pintor/a, de modo que o termo fotográfico passou a ser vastamente explorada pelas vertentes *pop art* e hiper-realismo. Uma parcela desse processo de legitimação costuma ser atribuída aos chamados movimentos de subversão inerentes à linguagem fotográfica, tais como: fotografia plástica, fotografia contaminada, fotografia expandida, entre outros.¹⁹⁷

Dominique Baqué justifica essa modalidade de produção. Para ele, ela não compõe uma história autônoma em relação ao meio, mas perpassa as artes plásticas através da procura pela hibridização e pela ocultação das distinções entre os diversos campos de produção de imagens.¹⁹⁸ Para André Rouillé, isso é uma espécie de *pictorialismo* contemporâneo que fomenta o recrudescimento de processos históricos que envolvem a fotografia como elemento de um culto ao original, ou seja, um fator que reconecta ao estado artesanal das imagens fotográficas com o objetivo de resistir aos processos de desmaterialização e aceleração.¹⁹⁹

Contudo, a era digital representa um evento histórico que traçou um novo paradigma para as relações entre imagens fotográficas e arte. No pensamento de Joan Fontcuberta, as

¹⁹⁵ ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e a arte contemporânea*. São Paulo: Senac, 2009. p. 254-255.

¹⁹⁶ BAUDELAIRE, Charles, 1859 *apud* ENTLER, Ronaldo. Retrato de uma face velada: Baudelaire e a fotografia. *Revista FACOM*, São Paulo, n. 17, p. 4-14, 2007. p. 5.

¹⁹⁷ GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 38.

¹⁹⁸ BAQUÉ, Dominique. *La fotografia plástica: un arte paradójica*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003. p. 64.

¹⁹⁹ ROUILLÉ, 2009, p. 255.

tecnologias digitais representam, simultaneamente, libertação e calamidade, a depender do grupo em que elas estão inseridas. Para o autor, a fotografia digital trouxe alguns benefícios para a humanidade, sobretudo a ampliação da cultura visual. Ele explica que o ato de fotografar era bastante restrito em termos de recursos – câmeras, por exemplo – e opções de poses contidas no rolo dos filmes.²⁰⁰

Na atualidade, a fotografia digital integrou-se aos dispositivos móveis, permitindo, com isso, não apenas o armazenamento de momentos e lembranças, mas, ainda, promove a procura por diversas experiências estéticas. Joan Fontcuberta explica que o medo de errar já não faz parte dos impedimentos, porque as imagens podem ser apagadas e captadas outra vez de modo ilimitado. Esse recurso favoreceu uma maior produção de imagens e, conseqüentemente, com uma qualidade superior.²⁰¹ De outro lado, o autor explica que as tecnologias digitais empobreceram a experiência humana, pois as imagens fotográficas não são mais objetos materiais, e sim um conjunto de dados a serem interpretados a partir de um dispositivo eletrônico, existindo apenas até o momento do próximo “arrastar de dedos” em uma tela.²⁰²

As câmeras têm um potencial de foco, fotometria e decisão do momento de captação de uma imagem, o que depende de quem a opera. A facilidade de captação de imagens, em paralelo às redes sociais, parafraseando Joan Fontcuberta, deram início à seguinte era: fotografo, logo existo. O ser humano, no pensamento desse autor, vive em função da dinâmica das imagens, esquecendo, muitas vezes, que a imagem deveria servi-lo.²⁰³ Nesse sentido, o aspecto filosófico da questão cedeu espaço para uma corrida tecnicista e tecnológica, porque a criação de câmeras com maiores recursos favorece a eliminação de certas imperfeições, o que remete à época da fotografia. Segundo Walter Benjamin:

As pessoas não ousavam a princípio olhar por muito tempo as primeiras imagens por ele produzidas. A nitidez dessas fisionomias assustava, e tinha-se a impressão de que os pequenos rostos humanos que apareciam na imagem eram capazes de ver-nos, tão surpreendente era para todos a nitidez insólita dos primeiros daguerreótipos.²⁰⁴

Logo, na atualidade, o sujeito fotógrafo deixou de ser apenas um captador de imagens, assumindo a função de qualificador de imagens.²⁰⁵

²⁰⁰ FONTCUBERTA, Joan. *A câmera de Pandora*. São Paulo: Gustavo Gili, 2012. p. 81-92.

²⁰¹ FONTCUBERTA, 2012, p. 93.

²⁰² FONTCUBERTA, 2012, p. 93.

²⁰³ FONTCUBERTA, 2012, p. 93.

²⁰⁴ BENJAMIN, 1985, p. 95.

²⁰⁵ MONFORTE, Luiz G. *Fotografia pensante*. São Paulo: Senac, 1997. p. 18.

À luz das tecnologias contemporâneas, as imagens fotográficas são um recurso poderoso para serem instrumentalizadas nas aulas de Ensino Religioso. As imagens, que podem ser criadas a partir de fotografias digitais, nesse componente curricular, emergem como uma maneira para desmitificar preconceitos equivocados em relação à religião alheia, mas, antes de tudo, considera-se que elas podem ajudar no processo de superação do modelo de educação vigente no Brasil, marcado pela fragmentação e descontextualização do conhecimento em relação à vida dos/as estudantes.

As fotografias digitais são utilizadas pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, através de seus *smartphones*, ao menos no contexto da EMEF Renascer, em Cariacica-ES. Essa parece ser uma oportunidade para promover aulas de Ensino Religioso na perspectiva do diálogo entre as diferentes crenças religiosas, tornando as aulas mais atrativas e inovadoras, ou seja, um lugar privilegiado para o encontro e valorização da cultura alheia, um campo fértil para o desenvolvimento do respeito e de aproximações. Todo esse processo pode desencadear no desenvolvimento integral dos/as estudantes, assim como preconiza o texto da BNCC, pois a vida em sociedade pressupõe a existência de diferentes sujeitos, com diferentes concepções, experiências religiosas e filosofias de vida. Trata-se, nesse sentido, de uma pluralidade religiosa propicia ao desenvolvimento de um conhecimento sobre o mundo.

As imagens podem exibir ou escamotear o sagrado que perpassa a vida dos/as estudantes. O sagrado, na perspectiva de Mircea Eliade, supera a dicotomia entre aquilo que é racional e irracional, sendo uma realidade totalmente distinta do profano. Através da noção de hierofania, o pensador romeno informa que é por meio dela que o sagrado se manifesta para os seres humanos, isto é, pelas manifestações do sagrado no mundo natural.²⁰⁶ Pode-se entender que as imagens podem se tornar manifestações do sagrado, do *ganz andere*, uma vez que pode ser experimentado como uma coisa saturada de ser, que se associa ao poder e à realidade última.²⁰⁷

O sagrado, considerando a oposição que estabelece com o profano, muitas vezes, expressa diferenças entre o real e o irreal, de modo que ele, o sagrado, representa a realidade legítima. O sujeito religioso demonstra uma tendência de viver mais próximo daquilo que consegue do sagrado, as imagens por exemplo, que diversas vezes podem assumir a função de um objeto sagrado. No contexto da EMEF Renascer, em Cariacica, um estudante se envolveu em um debate sobre religiões, porque usava uma camisa grafada com uma cruz e uma Bíblia.

²⁰⁶ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 17.

²⁰⁷ ELIADE, 2008, p. 17.

Para a maioria dos/as estudantes, cristãos declarados, aquele estudante trajava uma camisa “poderosa”, pelas imagens que continha. Para Mircea Eliade, isso equivale à participação da realidade e do poder: “essa tendência é compreensível, pois para os ‘primitivos’, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas, o *sagrado* equivale ao poder e, em última análise, à *realidade* por excelência”²⁰⁸.

Por isso, Mircea Eliade compreende que o sagrado e o profano são duas formas de existir no mundo. O sagrado, nesse sentido, é uma força motriz da experiência humana e da percepção do mundo, o que pode acontecer por meio das imagens. É uma realidade que extrapola as fronteiras da materialidade e oferece conexões transcendentais. Dito nas palavras desse pensador romeno:

O sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades ‘naturais’. É certo que a linguagem exprime ingenuamente o *tremendum*, ou a *majestas*, ou o *mysterium fascinans* mediante termos tomados de empréstimo ao domínio do natural ou à vida espiritual profana do homem. Mas sabemos que essa terminologia analógica se deve justamente à incapacidade humana de exprimir o *ganz andere*: a linguagem apenas pode sugerir tudo o que ultrapassa a experiência natural do homem mediante termos tirados dessa mesma experiência natural.²⁰⁹

Se se considerar o pensamento de Mircea Eliade, através das imagens, o ser humano tem um potencial de confluir os domínios do sagrado e do profano. É nessa perspectiva que se apresenta, na próxima seção, uma proposta interdisciplinar para o Ensino Religioso, com o campo da Arte, a partir do uso de imagens.

3.3 Proposta interdisciplinar para o Ensino Religioso com o uso de imagens

Basicamente, a proposta interdisciplinar aqui delineada pretende utilizar imagens do campo da Arte para explorar seu potencial simbólico em termos de fenômeno religioso, bem como incentiva a produção de imagens entres os/as estudantes acerca das experiências religiosas que eles/as vivenciam em seu cotidiano. Trata-se do aspecto profissional da pesquisa, na forma de um plano de ensino-aprendizagem de caráter genérico, isto é, para ser adaptado a cada uma das etapas do Ensino Fundamental com base nas orientações da BNCC. Parte-se do pressuposto de que, seja no campo da Arte ou através dos recursos digitais contemporâneos, em maior ou menor intensidade, a imagem sempre perpassa a vida das pessoas.²¹⁰

²⁰⁸ ELIADE, 2008, p. 18.

²⁰⁹ ELIADE, 2008, p. 16.

²¹⁰ JOLY, 2013, p. 27.

De acordo com o FONAPER, a Arte é um campo que favorece a abordagem do fenômeno religioso a partir das relações sociais, como também promove fissuras, busca e observações dos seres humanos em torno do sentido fundamental de sua vida e existência.²¹¹ Os/as profissionais alvo dessa proposta são os/as docentes de Ensino Religioso, que, segundo os capítulos anteriores, são responsáveis pelas articulações na sala de aula do conhecimento sobre os fenômenos religiosos em perspectiva histórico-antropológica, ou seja, sem privilegiar um religião em detrimento de outras. Na verdade, esses também compõem os objetivos previstos para o Ensino Religioso na redação da BNCC, como já listado anteriormente.²¹²

A propostas pedagógica interdisciplinar entre Ensino Religioso e Arte refletem as propostas das unidades temáticas que configuram o componente curricular Ensino Religioso na BNCC. Na unidade temática Identidades e alteridades, essa proposta interdisciplinar ganha respaldo nos elementos da imanência e transcendência. Em Manifestações religiosas, há uma lacuna para pensar propostas interdisciplinares com o uso de símbolos, ritos, territórios, espaços e lideranças. Na unidade Crenças religiosas e Filosofias de vida, os mitos, as ideias de divindade, crenças e doutrinas religiosas, tradições orais ou escritas, ideias de mortalidade e outros aspectos podem ser explorados com muita intensidade.²¹³

Por isso, espera-se apresentar uma proposta interdisciplinar a partir dos componentes curriculares Ensino Religioso e Arte para a EMEF Renascer, com o intuito de mitigar os efeitos deletérios de uma educação fragmentada e descontextualizada a partir do uso de imagens. Nesta proposta, os/as professores/as de Ensino Religioso serão tratados como agentes facilitadores do processo ensino-aprendizagem, que, na interdisciplinaridade com o campo da Arte, poderão ajudar no processo de formação integral dos/as estudantes dessa instituição escolar para se tornarem cidadãos e cidadãs crítico-reflexivos em relação aos fenômenos religiosos. Parte-se da suposição de que a interdisciplinaridade entre esses componentes curriculares fomenta situações de descobertas entre os/as estudantes sobre o sentido da vida, em especial com a utilização de imagens nesse processo.²¹⁴

O conceito de religião como cultura está na esteira dessa proposta interdisciplinar. Religião como cultura indica a presença de um fenômeno no mundo, sendo este último *locus* atravessado por valores, condutas e normas que formam o tecido social. A cultura, como uma

²¹¹ FONAPER, 2009, p. 32.

²¹² BRASIL, 2018, p. 436.

²¹³ BRASIL, 2018, p. 438-439.

²¹⁴ FERREIRA, 2001, p. 50.

dimensão da vida humana, é um elemento relevante para as aulas de Ensino Religioso, sobretudo em sua relação interdisciplinar com o campo da Arte. Logo:

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

Além desses aspectos pedagógicos e conceituais, o referencial teórico-metodológico das Ciências das Religiões compõe essa proposta interdisciplinar entre Ensino Religioso e Arte para o Ensino Fundamental.

São as Ciências das Religiões que ajudam na investigação das referências aos lugares de pertença, ao absoluto, ao ritual, à tradição, à experiência e ao simbólico.²¹⁶ Seu interesse pela descoberta dos sentidos que os fenômenos religiosos lançam sobre os sujeitos religiosos são necessários aqui, porque ajudam a localizar os desdobramentos da religião nos campos da política, economia, cultura e sociedade, o que inclui o âmbito da Arte. Com o arcabouço teórico-metodológico da área, espera-se observar a experiência religiosa manifesta nas imagens, que podem estar associadas aos mitos, ritos e símbolos e representam as formas como os seres humanos se relacionam com o sagrado. Vale lembrar que as Ciências das Religiões abordam os fenômenos religiosos nas dimensões subjetiva e prática.²¹⁷

É importante considerar ainda que a redação da BNCC estimula o desenvolvimento de relações interdisciplinares para auxiliar os/as estudantes no desenvolvimento das habilidades de ler e interpretar o mundo. Com base nessa premissa, a proposta interdisciplinar entre Ensino Religioso e Arte visa a promoção de conhecimentos a partir das Ciências das Religiões, mas também torná-los compreensíveis para os/as estudantes matriculados no componente curricular Ensino Religioso no contexto da EMEF Renascer, em Cariacica-ES. Procura-se, com isso, superar os limites da abstração que marca as aulas desse componente curricular nessa escola, que reflete amiúde a fragmentação e descontextualização da educação nacional. Acredita-se

²¹⁵ ANDRIOLI, Liria A. *Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular*. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. p. 52-53.

²¹⁶ RODRIGUES, 2020b, p. 85.

²¹⁷ HIGUET, 2006, p. 38.

que essa proposta interdisciplinar pode promover processos de ensino-aprendizagem em torno das experiências de sentido com o sagrado entre os/as estudantes,²¹⁸ a partir do uso de imagens.

Como as possibilidades de se trabalhar com imagens são incomensuráveis, toma-se um exemplo a partir das manifestações artísticas barrocas que exprimem uma estreita relação entre educação e religião no período colonial do Brasil. De acordo com Ana Casimiro, a arte barroca sempre se mostrou envolvida “em imagens materiais (formas, cores, medidas, corpos, gestos, figuras e comportamentos, etc.) e mentais (percepção, conhecimento, moralidade, espiritualidade, atitudes), justificando assim o que muitos teóricos chamam de espírito da época”²¹⁹.

Na análise de Ana Casimiro, a arte barroca pode ter sido a mais bem-sucedida na história da Arte, pelo menos em termos de instrumentalização de imagens nos aspectos pedagógicos e ideológicos. Sobre esse argumento, ela explica o seguinte:

Esta estética expressou-se mediante várias linguagens artísticas mantendo, porém, uma unicidade que a torna facilmente reconhecível. Na expressão da linguagem verbal, o barroco desenvolveu-se em várias vertentes, principalmente no campo da oratória sagrada, onde não só se destinava a comover e a persuadir para a fé, mas brotava das necessidades da colonização no Brasil.²²⁰

Logo, o estudo de imagens da arte barroca pode promover conhecimentos em torno da influência da religião no processo de colonização do território brasileiro, e os traços da cultura europeia que foram amplamente disseminados para os nativos na época.

Naquele cenário, religião e educação apresentavam marcas de manifestações artísticas que, de modo geral, orientavam a organização da sociedade brasileira e o imaginário social e religioso das pessoas. A Companhia de Jesus teve um papel importante nesse aspecto, uma vez que eles tinham funções missionárias e colonizadoras pautadas na pregação do evangelho, sobretudo em sua atuação como educadores. No período colonial, a religião e a educação estavam entrelaçadas, sendo elas notórias na arte barroca. Nas palavras de Ana Casimiro:

Fazendo mediação dessas duas formas pedagógicas estava o barroco, aqui compreendido como forma de linguagem, plural, carregada de significados que se manifestava, dentre outras expressões, em linguagem plástica, nas suas variações (arquitetura, escultura, pintura, talha e ourivesaria) e linguagem verbal, desdobrada em sermões e tratados escritos de teologia moral.²²¹

²¹⁸ PASSOS, 2007, p. 57.

²¹⁹ CASIMIRO, Ana P. B. S. *Memória, imagem, religião, educação: herança de uma sociedade no limiar da (des) razão*. In: HISTERDBR [Site institucional]. 2011. [online]. [n.p.].

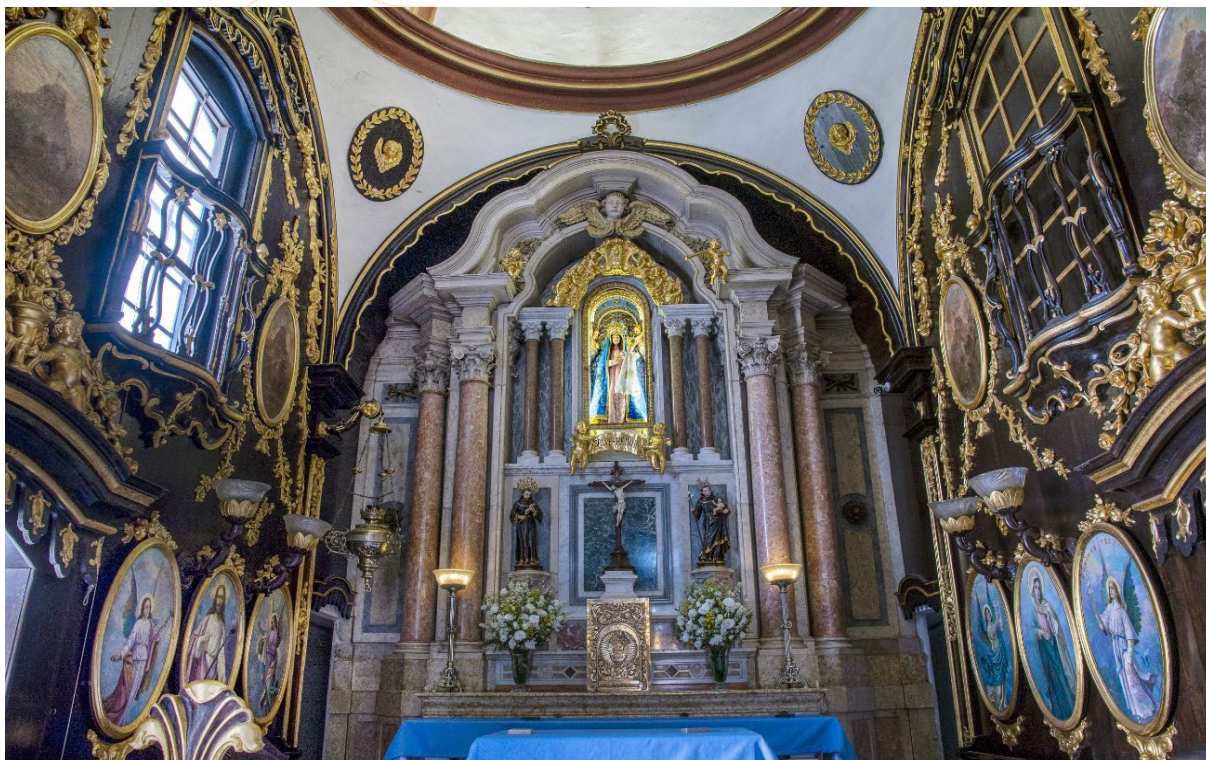
²²⁰ CASIMIRO, 2011, [n.p.].

²²¹ CASIMIRO, Ana P. B. S. O Barroco como forma de expressão religiosa e pedagógica no mundo colonial. In: HISTEDBER [Site institucional]. 2010. [online]. [n.p.].

Perpassa por elementos do pensamento verbal e plástico, o barroco se manifestou no cotidiano da sociedade brasileira no período colonial. Os padres jesuítas expressaram isso em diferentes arquiteturas, pinturas, teatros e procissões. Em obras apologéticas e na teologia moral, lá estava a arte barroca legitimando a união entre o Império e a ICAR.²²²

O objetivo da Companhia de Jesus era, por meio do estilo barroco, difundir ideias sobre o reconhecimento da autoridade religiosa e política por intermédio da Arte e da Teologia. O pensamento plástico contribuiu para o campo da educação, em termos de gramática formal nos processos de construção de igrejas, conventos e mosteiros, bem como para assegurar êxito das procissões. As formas de expressão artísticas do barroco exploram curvas, volutas, contracurvas, cores, prata e ouro. O Convento da Penha, localizado no Município de Vila Velha-ES, é um exemplo dessas construções, conforme pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 1. Convento da Penha²²³



Em sua forma de expressão verbal, a arte barroca é uma linguagem que se desdobra em obras com perspectivas apologéticas e tratados de teologia moral, com o objetivo de legitimar a fé e a unicidade do Império e da ICAR. Era uma literatura abundante, entre outros aspectos, o que justifica o interesse da pesquisa em se manter apenas na dimensão do uso de imagens.

²²² CASIMIRO, 2010, [n.p.].

²²³ CONVENTO DA PENHA. *Conheça a história do Convento da Penha*. 21 jan. 2020. [online]. [n.p.].

Com base nessas breves explicações, espera-se com a proposta interdisciplinar abaixo, a partir da elaboração de um plano de ensino-aprendizagem de caráter genérico a ser ajustado em cada etapa do Ensino Fundamental, levantar reflexões sobre a prática didático-pedagógica entre Ensino Religioso e Arte, visando ampliar as experiências educacionais dos/as estudantes matriculados no Ensino Religioso na EMEF Renascer, em Cariacica-ES. A proposta na forma de um plano de ensino-aprendizagem em tela é apenas para título de exemplo, que poderão ser ajustados à luz de outras etapas do Ensino Fundamental em conformidade com a BNCC.

Quadro 1. Proposta de plano de ensino-aprendizagem interdisciplinar²²⁴

PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM	
EMEF “Renascer” Componente curricular: Ensino Religioso Carga horária total: 80 horas Professor Responsável: Deoclebes Araujo Martins Ano letivo: 2025/1	
Ementa: Os componentes curriculares Ensino Religioso e Arte serão articulados em perspectiva interdisciplinar, a partir da utilização de imagens que podem camuflar, ou serem interpretadas com uma camuflagem do sagrado para os/as estudantes da EMEF Renascer, em Cariacica-ES.	
Objetivo geral: promover o conhecimento de diferentes tradições religiosas e expressões artísticas, com o uso de imagens, presentes na história, na cultura e sobretudo na vida dos/as estudantes.	
Conteúdo das aulas	1. Apresentar as concepções da arte barroca e sua relação com o período colonial e história do Brasil. 2. Conhecer as imagens da arte barroca, destacando elementos religiosos nelas presentes. 3. Identificar arquiteturas, pinturas e qualquer arte barroca presente no Estado do Espírito Santo.

²²⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

	4. Realizar uma visita com os/as estudantes ao Convento da Penha, em Vila Velha-ES. 5. Desenvolver a expressão artística, a partir da própria religião e/ou filosofia de vida dos/as estudantes, através da captação de imagens feitas por eles/as.
Metodologia de ensino	Apresentar nas aulas de Ensino Religioso imagens de expressões artísticas do estilo barroco, sobretudo aquelas que remontam à história do Brasil e, na medida do possível, que podem ser visitadas pelos/as estudantes no Estado do Espírito Santo. Propor a captação de imagens que apresentam algum sentido religioso para os/as estudantes, mesmo que essas imagens sejam de suas próprias religiões, com o objetivo de pensar sobre sua influência no espaço público.
Avaliação	No decorrer da realização da atividade de captação de imagens e apresentação dos/as estudantes, eles/as serão avaliados pelo/a professor/a de Ensino Religioso.

Inicialmente, a proposta interdisciplinar acima esboçada tem intenções exemplificativas. Ela pode ser moldada para cada uma das etapas do Ensino Fundamental, sobretudo com base nas orientações da BNCC. Seu foco está na utilização e captação de imagens que, em maior ou menor grau, podem evocar algum sentido religioso para os/as estudantes ou remontar a questões que envolvam a influência da religião no cenário brasileiro.

CONCLUSÃO

A pesquisa intentou a construção de uma proposta interdisciplinar entre o Ensino Religioso com o campo da Arte, através da utilização de imagens, no contexto da EMEF Renascer, situada na cidade de Cariacica-ES. No contexto dessa instituição escolar, predomina o modelo fragmentado e descontextualizado que marca a educação brasileira, sobretudo nas propostas curriculares da escola para as aulas de Ensino Religioso. Na visão do pesquisador, a perspectiva interdisciplinar, com o uso de imagens, mostrou-se uma estratégia plausível para que essas aulas sejam mais atrativas e cativantes para os/as estudantes.

O PPP da EMEF Renascer reflete o modelo educacional brasileiro, porque preserva em sua dinâmica o estudo isolado dos componentes curriculares e, conseqüentemente, não estabelece relações com a vida dos/as estudantes do Ensino Fundamental. Por isso, o objetivo geral da pesquisa consistiu em pensar em uma proposta de plano de ensino-aprendizagem para a prática docente no Ensino Religioso, através de relações interdisciplinares com o campo da Arte, através da utilização de imagens. Por isso, procurou-se uma resposta para a seguinte questão-problema: como a interdisciplinaridade pode ressignificar as aulas de Ensino Religioso na EMEF Renascer, em Cariacica-ES, a partir da utilização de imagens, para os/as estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Em busca dessa resposta, o referencial da pesquisa foi estruturado em um diálogo com o pensamento de Ivani Fazenda e Mircea Eliade. Da autora, explorou-se o conceito de interdisciplinaridade, entendido na pesquisa como uma ação e parceria com conhecimentos distintos e que favorece a contextualização dos conteúdos do Ensino Religioso nas salas de aula. À luz desse conceito, tentou-se explicar que a interdisciplinaridade facilita os processos de cooperação entre professores/as e estudantes, o que requer da EMEF Renascer, por exemplo, mudanças no processo ensino-aprendizagem com abertura ao diálogo entre esses atores e, através disso, construir o conhecimento.

De Mircea Eliade, pretendeu-se extrair as contribuições em torno dos conceitos de imagem e imaginário religioso. Esse pensador romeno acreditava que a experiência religiosa se fundamenta na diferenciação entre sagrado e profano, de modo que o primeiro evoca o transcendente e o segundo o mundo cotidiano. As imagens e os símbolos religiosos são uma espécie de ponte entre essas duas dimensões, permitindo aos seres humanos uma experiência profunda com o sagrado. O imaginário religioso se estabelece a partir de um conjunto de imagens, símbolos e mitos que constituem a mundividência religiosa de sujeitos ou culturas. O

imaginário religioso é forjado pelas experiências religiosas e tradições culturais e, por isso, desempenha uma função primordial na maneira como as pessoas compreendem o mundo e sua posição nele.

Com o aporte desse referencial teórico, foi possível compreender a riqueza das imagens que estão em torno da vida dos/as estudantes. De alguma forma, elas fazem parte da vida deles e delas e, por isso, a partir das relações interdisciplinares entre Ensino Religioso e Arte, restringindo-se ao uso de imagens que, na pesquisa, explorou o estilo barroco, foi possível pensar em uma proposta de plano de ensino-aprendizagem com a utilização de imagens para o enriquecimento das aulas de Ensino Religioso na EMEF Renascer. Depreende-se que, ao explorar as imagens a partir dessa relação interdisciplinar, pode-se desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre o papel das imagens na sociedade. Por isso, uma das propostas do plano de ensino-aprendizagem consistiu em uma visita ao Convento da Penha, que carrega marcas da arte barroca em sua arquitetura, como possibilidade de abordagem dos fenômenos religiosos a partir do uso de imagens.

Para explorar e situar as relações interdisciplinares no campo das Ciências das Religiões e no debate em torno do Ensino Religioso Escolar, as contribuições de Sérgio Junqueira foram essenciais, sobretudo para estabelecer um percurso pedagógico aberto às confluências interdisciplinares propostas na pesquisa. Isso justifica o percurso metodológico da pesquisa pautado em um *blend* que envolveu a pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, o que abriu espaço para inserir a BNCC e a legislação que rege a educação nacional, em especial o Ensino Religioso. De modo geral, a metodologia utilizada na pesquisa favoreceu o levantamento da hipótese da pesquisa que será comentada mais adiante.

Para a experiência profissional do pesquisador, a pesquisa mostrou-se relevante. O plano de ensino-aprendizagem proposto está sendo ajustado para cada uma das etapas do Ensino Fundamental e aplicado no contexto da EMEF Renascer em Cariacica-ES nas aulas de Ensino Religioso, seguindo as diretrizes da BNCC para cada uma dessas etapas. Os resultados parciais dessa aplicação, os quais o pesquisador pretende coletar e sistematizar em pesquisas futuras, demonstram que o rendimento dos/as estudantes está em pleno desenvolvimento, pois eles/as, de fato, demonstram cada vez mais interesse pelo estudo a partir das imagens em paralelo ao uso de redes sociais.

Em relação à estrutura da pesquisa, o primeiro capítulo foi importante para evidenciar a relevância da prática docente no componente curricular Ensino Religioso, tendo em vista todos os seus objetivos. A docência no Ensino Religioso no Brasil, como a de outros componentes

curriculares, enfrenta uma série de desafios que, envolvem, por exemplo, questões legais. Mas, esse capítulo contribui com reforço sobre a necessidade de assumir as Ciências das Religiões como área de referência para o Ensino Religioso e sua formação docente, em especial pelo fato de ser uma área que favorece o estabelecimento de relações interdisciplinares.

O segundo capítulo ajudou na construção do referencial teórico em relação à apresentação do conceito de interdisciplinaridade e sua relação com a área das Ciências das Religiões e aplicação no Ensino Religioso. Na episteme da área, há pressuposições que asseguram que a melhor maneira de articular esse componente curricular não seria na perspectiva fragmentada e descontextualizada que marca a educação nacional, ou seja, de modo isolado dos demais componentes curriculares, e sim na perspectiva da interdisciplinaridade como ação e parceria intercomponencial. O capítulo mostrou-se importante para realçar o aspecto da contextualização dos conteúdos à luz das experiências dos/as estudantes, o que pode ser explorado, por exemplo, através do uso de imagens. O capítulo reforçou o Ensino Religioso como um recurso necessário para a ruptura com o modelo educacional vigente no país.

O terceiro e último capítulo foi dedicado ao delineamento da proposta profissional da pesquisa, que assumiu o formato de um plano de ensino-aprendizagem mais genérico, ou seja, de caráter ilustrativo, para ser ajustado à cada uma das etapas do Ensino Fundamental para as aulas de Ensino Religioso. O pensamento de Mircea Eliade, que compõe o referencial teórico da pesquisa, foi esboçado neste capítulo, no intuito de esclarecer como as imagens podem ser envolventes em relação aos conhecimentos do Ensino Religioso sobre a vida dos/as estudantes. De modo geral, o capítulo mostrou que não apenas as aulas de Ensino Religioso podem extrapolar as fronteiras das salas de aulas, mas a experiência de aprendizagem dos/as estudantes pode ir além. As aulas podem explorar visitas a espaços com a presença do estilo barroco, por exemplo, no Convento da Penha, em Vila Velha-ES, e os/as estudantes podem dar continuidade aos estudos com análise de imagens que perpassam o seu cotidiano. Nesse sentido, as imagens mostraram-se parte do processo de formação integral dos/as estudantes, transformando e conscientizando a partir de sua confluência com o Ensino Religioso.

Um dos resultados encontrados a partir da pesquisa aponta que, para além da relação interdisciplinar entre os componentes curriculares Ensino Religioso e Arte, o uso de imagens do estilo barroco, exemplo ilustrativo aplicado na pesquisa, pode abrir lacunas para relações interdisciplinares com o estudo sobre a história do Brasil, a história mais ampla e, quem sabe, com o campo da Geografia. Esse aspecto não foi explorado na pesquisa, mas, é um achado que pode ser aprimorado em futuras pesquisas.

Depreende-se que a hipótese inicial da pesquisa pode ser mantida. Considera-se a urgência de estabelecer metodologias e estratégias pedagógicas inovadoras para o Ensino Religioso, visando a superação do modelo de educação vigente no Brasil caracterizado pela fragmentação e descontextualização do conhecimento. A própria EMEF Renascer, em Cariacica-ES, em seu PPP, reflete os traços desse modelo educacional. Portanto, caminhos novos devem ser pavimentados, de modo que as experiências de vida dos/as estudantes, o que pode ocorrer através do uso de imagens que perpassam seu cotidiano e experiências religiosas, sejam confluídas em conhecimentos aplicáveis. O Ensino Religioso na EMEF Renascer já está dando passos nessa direção, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, e isso está sendo realizado a partir do estudo de imagens.



REFERÊNCIAS

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

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

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

BAQUÉ, Dominique. *La fotografía plástica: un arte paradójica*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº CP 97, de 6 de abril de 1999*. [Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental]. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22/2010*. [Diretrizes operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*. [Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

CAPES [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ciencia-religiao-teologia-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

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

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

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

CASIMIRO, Ana P. B. S. *Memória, imagem, religião, educação: herança de uma sociedade no limiar da (des) razão*. In: HISTERDBR [Site institucional]. 2011. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/educacao-religiosa-colonial-0>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CASIMIRO, Ana P. B. S. O Barroco como forma de expressão religiosa e pedagógica no mundo colonial. In: HISTEDBER [Site institucional]. 2010. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/educacao-religiosa-colonial-0>. Acesso em: 20 fev. 2025.

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

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

CONVENTO DA PENHA. *Conheça a história do Convento da Penha*. 21 jan. 2020. Disponível em: <https://conventodapenha.org.br/conheca-a-historia-do-convento-da-penha/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

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

CRAWFORD, William. *The keepers of light: a history & working guide to early photographic processes*. New York: Morgan & Morgan, 1979.

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

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

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

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ENTLER, Ronaldo. Retrato de uma face velada: Baudelaire e a fotografia. *Revista FACOM*, São Paulo, n. 17, p. 4-14, 2007.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF). *Projeto Político Pedagógico*: EMEF Renascer. Cariacica: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

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

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

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

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

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

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

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: pensar, esquivar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014.

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

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

FONTCUBERTA, Joan. *A câmera de Pandora*. São Paulo: Gustavo Gili, 2012.

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

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HALL, Dennis R.; HALL, Susan G. *American icons: an Encyclopedia of the people, places, and things that have shaped our culture*. Connecticut: Greenwood, 2006.

HANNAVY, John. *Encyclopedia of nineteenth-century photography*. New York: Routledge, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada]. Brasília: MEC; CNE, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JULHO%20DE,de%20segunda%20licenciatura%29%20e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada.. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

tui%20Diretrizes%20Curriculares,da%20doc%C3%A4ncia%20do%20Ensino%20Religioso%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica. Acesso em: 20 jan. 2023.

MONFORTE, Luiz G. *Fotografia pensante*. São Paulo: Senac, 1997.

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

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

MÜLLER, Max. *Introduction to the science of religion: four lectures delivered at the Royal Institution with essays on false analogies, and the philosophy of mythology*. London: Longmans, 1873. p. 1-15.

OLIVEIRA, Clerton Q. *O Ensino Religioso na escola: uma análise da formação dos/das professores/as da rede de ensino do Município de Iguatu – Ceará*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, Michel; HOFFMANN, Maria L. A fotografia na era da incompetência técnica. *Revista FAMECOS*, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 4, p. 86-103, 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e a arte contemporânea*. São Paulo: Senac, 2009.

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

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

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

SENRA, Flávio; ALMEIDA, Tatiane. Disciplinaridade e interdisciplinaridade em Ciências da Religião. *Revista Interações*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 8-10, 2021.

SOARES, Afonso M. L. *Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

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

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

TWORUSCHKA, Udo. Ciência Prática da Religião: considerações teóricas e metodológicas. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 577-587.

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

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