



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
CURSO DE DOUTORADO

THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA

**O ENSINO RELIGIOSO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE:
PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES NO CURRÍCULO DO RIO GRANDE DO
NORTE**

JOÃO PESSOA-PB

2025

THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA

**O ENSINO RELIGIOSO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE:
PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES NO CURRÍCULO DO RIO GRANDE DO
NORTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Ciências da Religião.

Linha de Pesquisa: Educação e Religião

Orientador: Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos

JOÃO PESSOA-PB

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO
GRANDE DO NORTE (RN).

THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA

Tese apresentada à banca examinadora formada pelos seguintes especialistas.



MARCELOS BARBOSA DA SILVA
(Orientador)



ADRIEGE MATIAS RODRIGUES
(membro-externo/UFPB)



CASSIANO AUGUSTO OLIVEIRA DA SILVA
(membro-externo/SESPB)



MIKINALDA ALVES RODRIGUES DOS SANTOS
(membro-externo/SME)



RNA CRISTIANA BARBOSA
(membro-interno)

Aprovada em 22 de outubro de 2025.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L131e Lacerda, Thalisson Pinto Trindade de.

O ensino religioso sob o paradigma da complexidade:
perspectivas transdisciplinares no currículo do Rio
Grande do Norte / Thalisson Pinto Trindade de Lacerda.
- João Pessoa, 2025.

268 f. : il.

Orientação: Marinilson Barbosa da Silva.

Coorientação: Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Ensino religioso - Rio Grande do Norte. 2.
Formação docente. 3. Currículo escolar. I. Silva,
Marinilson Barbosa da. II. Santos, Mirinalda Alves
Rodrigues dos. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37:279.224(043)

Pela árdua perseverança em contribuir exitosamente com o Ensino Religioso no município do Natal (RN) e com esta pesquisa doutoral, dedico esta tese aos docentes de Ensino Religioso que lutam bravamente pela consolidação da área de Ciências das Religiões nessa rede de ensino.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à mãe natureza, por ter me dado muita força em toda essa jornada árdua que foi o doutorado.

À minha mãe, Josefa Pinto da Silva, por ter cuidado de mim com zelo e dedicação.

Às minhas tias, Corrinha, Erivan e Iraides, por terem cumprido arduamente a missão de cuidar de mim durante a minha infância e juventude.

A meus primos e primas, que nasceram para alegrar a nossa família: Maria Beatriz, Angeli, Heitor, e Maria Isis.

À minha amiga-irmã, Cintyonara T. Pereira, por ter sido uma pessoa especial durante a minha jornada acadêmica, profissional e pessoal. Obrigado, Nara, por ter me ensinado a fazer tabelas no Excel.

Ao orientador Marinilson Barbosa da Silva, por ter confiado em mim desde o início da minha jornada acadêmica no curso de graduação em Ciências das Religiões, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde obtive a sua aprovação em um projeto de pesquisa. Muito obrigado, professor!

À coorientadora Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos (querida Miri), por ter aceitado o convite para orientar esta tese. Miri sempre esteve presente na minha jornada acadêmica, foi parceira de viagens nos congressos acadêmicos e de artigos científicos. Serei sempre grato pela sua amizade.

Às professoras Thayse e a Rita, pelas ricas contribuições apresentadas ao texto de qualificação desta pesquisa. Todas as colaborações das referidas professoras contribuíram com o avanço da pesquisa.

À coordenadora da formação continuada de Ensino Religioso, a professora Maria do Socorro de Oliveira, a Secretária de Educação do Natal (RN) e a todos os professores(as) de Ensino Religioso que compõem a rede municipal do Natal pela colaboração nesse estudo. Vocês, docentes, são atores fundamentais para concretização da profissionalização das Ciências das Religiões dentro das escolas municipais.

Aos amigos Rodrigo, Gabriela, Rogério e Fernanda, que estiveram presentes durante o mestrado, ambos apoiaram e incentivaram a realização do doutorado.

Aos amigos que me acolheram na cidade de Natal, em especial a Danilo, Elimar, Jonh, e Acy,

À banca de defesa, em especial, a professora Adriege e o professor Cassiano Augusto que brilhantemente enriqueceram o trabalho.

Agradeço à Avany (secretária do PPGCR/UFPB) pelo compromisso, dedicação e competência para resolver demandas burocráticas.

À Ana Clara, que ensinou perfeitamente a trabalhar com o Iramuteq.

Por fim, agradeço a minha colega de trabalho, Missraym Rocha, por sua amizade e apoio mútuo

RESUMO

A abordagem transdisciplinar apresenta uma perspectiva distinta do pensamento convencional, ao reconhecer uma realidade intrincada, composta por diversas camadas inter-relacionadas. Sob essa ótica, um enfoque educacional transdisciplinar pode redesenhar a concepção de currículo do Ensino Religioso (ER), bem como contribuir com o processo de formação de professores(as) e discentes. Desse modo, a presente tese se propõe a investigar o Documento Curricular do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte (DCRN-EF) e sua contribuição para a formação do(a) professor(a) de ER da rede municipal da cidade do Natal (RN). O objetivo geral é analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para a formação de tal profissional. A hipótese central desta tese é que a abordagem transdisciplinar do Ensino Religioso, conforme presente no DCRN-EF e percebida pelos docentes, contribui significativamente para a formação profissional e para a mitigação de violências religiosas nas escolas. Nessa perspectiva, buscou-se, na literatura, contribuições de autores como Edgar Morin, Cândida Moraes, Basarab Nicolescu, Gilbraz Aragão e Cícero Silva, entre outros(as). Trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, cuja abordagem predominante é qualitativa. A dimensão quantitativa se expressa na análise lexical e estatística dos dados textuais, realizada por meio do software IRaMuTeQ. A pesquisa também empregou o método de Análise de Conteúdo Temática, desenvolvido por Laurence Bardin. Esse método possibilitou a técnica classificatória por meio do processo de categorização (análise categorial). Para a coleta de dados, foram utilizadas 11 perguntas subjetivas e 11 questões sociodemográficas para delinear o perfil dos participantes. Além disso, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturada composto por 12 questões norteadoras. Participaram da pesquisa 19 docentes, sendo 14 (75%) do sexo feminino e 5 (25%) do sexo masculino, com idades entre 32 e 72 anos. Desses participantes, 10 (aproximadamente 52,6%) são graduados em Ciências das Religiões e 4 (aproximadamente 21%) possuem especialização na área. A maioria dos participantes possui um vínculo de 10 a 47 anos de atividade profissional. Esta pesquisa confirmou sua hipótese, demonstrando que a maioria dos(as) docentes sinalizou abertura para novas formas de ensinar e aprender religião no contexto escolar. A formação docente é fundamental para a promoção de trocas de experiências, interação dos saberes, entre outras perspectivas. A análise documental revelou que o DCRN-EF se fundamenta nas Ciências das Religiões, conferindo um caráter pluralista, laico e transcultural ao ER, e atuando como um importante instrumento orientador das práticas pedagógicas. A pesquisa bibliográfica identificou o papel epistemológico da transdisciplinaridade e do pensamento complexo na superação do dualismo confessional/laico, ao promover uma abordagem plural, ética e integradora para o ER. Conclui-se que as práticas curriculares do ER alcançam uma perspectiva de ensino humanizador, ético e de reconhecimento do(a) outro(a).

Palavras-Chave: Ensino Religioso; transdisciplinaridade; paradigma da complexidade; currículo escolar; formação docente.

ABSTRACT

The transdisciplinary approach presents a distinct perspective from conventional thinking by recognizing an intricate reality, composed of several interrelated layers. From this perspective, a transdisciplinary educational focus can redesign the conception of the Religious Education (RE) curriculum, as well as contribute to the training process of both teachers and students. Thus, the present thesis proposes to investigate the Rio Grande do Norte Fundamental Education Curricular Document (DCRN-EF) and its contribution to the training of the RE teacher in the municipal network of the city of Natal (RN). The general objective is to analyze the contributions of transdisciplinarity of RE in the DCRN-EF to the training of such professionals. The central hypothesis of this thesis is that the transdisciplinary approach to Religious Education, as present in the DCRN-EF and perceived by teachers, contributes significantly to professional training and to the mitigation of religious violence in schools. In this perspective, contributions from authors such as Edgar Morin, Cândida Moraes, Basarab Nicolescu, Gilbraz Aragão, and Cícero Silva, among others, were sought in the literature. This is a quali-quantitative research, with an exploratory and descriptive character, whose predominant approach is qualitative. The quantitative dimension is expressed in the lexical and statistical analysis of textual data, performed using the IRaMuTeQ software. The research also used the Thematic Content Analysis method, developed by Laurence Bardin. This method allowed for a classification technique through categorization (categorical analysis). For data collection, 11 subjective and 11 sociodemographic questions were used to define the participants' profiles. In addition, a semi-structured interview with 12 guiding questions was used. Nineteen teachers participated in the research: 14 (75%) female and 5 (25%) male, aged 32 to 72. Of these participants, 10 (approximately 52.6%) have a degree in Religious Sciences, and 4 (approximately 21%) have a specialization in the field. Most participants have 10 to 47 years of professional experience. This research confirmed its hypothesis, showing that most teachers indicated an openness to new ways of teaching and learning religion in schools. Teacher training is essential for promoting the exchange of experiences and the interaction of knowledge, among other perspectives. The documentary analysis showed that the DCRN-EF is based on Religious Sciences, giving RE a pluralistic, secular, and transcultural character and acting as an important guide for pedagogical practices. The bibliographic research identified the epistemological role of transdisciplinarity and complex thought in overcoming the confessional/secular dualism, promoting a plural, ethical, and integrative approach to RE. It is concluded that the curricular practices of RE achieve a humanizing, ethical teaching perspective that recognizes the other.

Keywords: Religious Education; Transdisciplinarity; Paradigm Complexity; School curriculum; Teacher Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC — Análise de Conteúdo

ADI — Ação Direita de Inconstitucionalidade

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CEP — Comitê de Ética e Pesquisa

CEMURE — Centro Municipal de Referência em Educação

CGCR — Curso de Graduação em Ciências das Religiões

CNS — Conselho Nacional de Saúde

CR — Ciências das Religiões

DCRN-EF — Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental

DC — Docente

ER — Ensino Religioso

FONAPER — Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FIDELID — Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso

ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC — Ministério da Educação

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE — Plano Nacional de Educação

PPGCR — Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

PCNERS — Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB — Universidade Federal da Paraíba

UNDIME-RN — União dos Dirigentes Municipais em Educação do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero dos Participantes.....	566
Figura 2 – Dendograma dos eixos constitutivos do Ensino Religioso.....	128
Figura 3 – mapa de definição conceitual da transreligiosidade.....	134
Figura 4 - Organizador curricular do 1º ano do ensino fundamental	156
Figura 5 - Organizador curricular do 1º ano do ensino fundamental	156
Figura 6 - Organizador curricular do 2º ano do ensino fundamental	157
Figura 7 - Organizador curricular do 2º ano do ensino fundamental	158
Figura 8 - Organizador curricular do 3º ano do ensino fundamental	159
Figura 9 - Organizador curricular do 3º ano do ensino fundamental	160
Figura 10 - organizador curricular do 4º ano do ensino fundamental	161
Figura 11 - organizador curricular do 4º ano do ensino fundamental (continuação)	162
Figura 12 - organizador curricular do 5º ano do ensino fundamental	163
Figura 13 - Organizador curricular do 6º ano do ensino fundamental	164
Figura 14 - Organizador curricular do 7º ano do ensino fundamental	165
Figura 15 - Organizador curricular do 7º ano do ensino fundamental	166
Figura 16 - Organizador curricular do 7º ano do ensino fundamental	167
Figura 17 - organizador curricular do 8º ano do ensino fundamental	168
Figura 18 - Organizador curricular do 8º ano do ensino fundamental	169
Figura 19 - Organizador curricular do 9º ano do ensino fundamental	170
Figura 20 - Organizador curricular do 9º ano do ensino fundamental	171
Figura 21- Classificação Hierárquica Descendente das entrevistas com docentes do ER	195
Figura 22 - Análise de Similitude das entrevistas com docentes do ER	203
Figura 23 - Nuvens de Palavras das entrevistas com docentes do ER	208
Figura 24 - Tripé da docência transdisciplinar do ER.....	215
 Quadro 1 - Unidades temáticas do Ensino Religioso	 36
Quadro 2 - Fundamentos do Quadro Organizador Curricular	37
Quadro 3 - Ensino Religioso e os quatro pilares fundamentais para a educação do século XXI	48
Quadro 4 - Planos de aula elaborados pelos docentes de ER	554
Quadro 5 - Fase de pré análise.....	62
Quadro 6 - Etapa de exploração do material de estudo (fase exploratória).....	64

Quadro 7 - Etapa do tratamento dos resultados e interpretação	64
Quadro 8 - CLASSE 1 – Dados extraídos do DCRN-EF	66
Quadro 9 - CLASSE 2 – Dados extraídos do DCRN-EF	67
Quadro 10 - CLASSE 3 – Dados extraídos do DCRN-EF	68
Quadro 11 - Categoria de pesquisa I	71
Quadro 12 - Categoria de pesquisa II	71
Quadro 13 - Categoria de pesquisa III.....	72
Quadro 14 - Categoria de legenda IV	73
Quadro 15 - Categoria de pesquisa V	74
Quadro 16 - Categoria de Pesquisa VI	74
Quadro 17 - Categoria de pesquisa VII	75
Quadro 18 - Categoria de pesquisa VIII.....	75
Quadro 19 - Categoria de pesquisa IX.....	77
Quadro 20 - Categoria de pesquisa X.....	78
Quadro 21 - Categoria de pesquisa XI	79
Quadro 22 - Categoria de pesquisa XII	79
Quadro 23 - Categoria de pesquisa XIII.....	79
Quadro 24 - Aportes legal e curricular do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte	83
Quadro 25 - Estrutura dos currículos do Ensino Religioso confessional e científico.....	110
Quadro 26 - Eixos estruturantes da matriz curricular do Ensino Religioso	153
Quadro 27 - Estrutura dos conteúdos do ER na BNCC.....	1544
Quadro 28 - categorias centrais da investigação	213
Quadro 29 - Dez passos do saber-aprender do Docente Transdisciplinar de Ensino Religioso	227

Tabela 1 - Análise comparativa entre discurso normativo e aplicabilidade na prática docente.....	39
Tabela 2 - Idade dos participantes	57
Tabela 3 - Área de formação (graduação)	57
Tabela 4 - Quantidade de docentes especializados.....	58
Tabela 5 - Área de pós-graduação	58
Tabela 6 - Tipos de vínculo laboral	59
Tabela 7 - Tempo de experiência docente	60

Tabela 8 - Sumarização de pesquisas que destacam a formação docente no contexto da transdisciplinaridade.....	91
Tabela 9- Contribuições da transdisciplinaridade para formação docente: pesquisas de diferentes áreas de conhecimento distribuídas por regiões do Brasil.....	99
Tabela 10 - Distribuição de pesquisas na área de Teologia e Ciências das Religiões por regiões do Brasil.....	101
Tabela 11 - Sumarização de Pesquisas que destacam a transdisciplinaridade e o ER no contexto da Teologia e Ciências das Religiões	101
Tabela 12 - Triangulação dos dados.....	209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
A transdisciplinaridade do Ensino Religioso no documento curricular do RN como objeto de estudo.....	24
1. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	32
1.1 Fundamentação Epistemológica.....	32
1.1.1 Contextualização da elaboração do Documento Curricular do Ensino Religioso do Rio Grande do Norte: discussão curricular e instrumentos de avaliação do ER.....	34
1.1.2 Objetivos do Ensino Religioso e objetivos pedagógicos do Documento Curricular do Rio Grande do Norte (RN) para capacitação de docentes do ER.....	42
1.1.3 Perspectivas transdisciplinares do ER no contexto do DCRN-EF: estrutura curricular, eixos temáticos do ER e implicações para educação hodierna.....	44
1.2 Procedimentos metodológicos das coletas dos dados do questionário e da entrevista.....	51
1.3 Perfil acadêmico e laboral dos docentes do ER da rede municipal do Natal (RN)	56
1.3.1 Obstáculos e limitações no decorrer da investigação	60
1.4 Análises da coleta de dados	61
1.4.1 Processo de análise Categorical	665
1.4.2 Definição das categorias do Quadro Organizador Curricular do ER do Documento Curricular do Rio Grande do Norte	66
1.4.3 Definição das categorias e subcategorias extraídos dos questionários.....	70
1.4.4 Currículo e Formação: o Desafio da Relações dos Saberes.....	71
1.4.5 Interação e Abertura: a Lógica do Terceiro Incluído.....	73
1.4.6 Ética e Práxis: combatendo a Exclusão e a Violência.....	74
1.4.7 Identidades e alteridades: a construção de práticas éticas	77
1.4.8 A Formação Continuada como Espaço de Aprendizagem.....	78
1.5 Caracterização do campo de Pesquisa	81
1.5.1 Rio Grande do Norte (RN): um pouco da sua origem e História	81

1.5.2. Ensino Religioso no Rio Grande do Norte	83
1.5.3. Ensino Religioso no contexto da cidade do Natal (RN).....	86
1.5.4. Tensões políticas e formativas à luz da laicidade no contexto potiguar.....	89
1.6. Estado de conhecimento científico	91
2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO, TRANSDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	104
2.1. Contextualização da discussão curricular no âmbito da educação e do Ensino Religioso.....	104
2.1.1. Abordagem pós-crítica do currículo: um diálogo com o contexto plural e transdisciplinar do ER.....	106
2.2. Contexto histórico e jurídico do ER	113
2.3. Modelos paradigmáticos.....	120
2.3.1. Paradigma simplificador.....	129
2.3.2. Pensamento complexo e Ensino Religioso	122
2.3.3. Complexidade e religação dos saberes: aplicação desses conceitos no Ensino Religioso.....	128
2.3.4. O que é transdisciplinaridade?.....	130
2.4. Transdisciplinaridade no Ensino Religioso: construções de diálogos epistemológico.....	139
2.4.1. A formação do docente de ER e transdisciplinaridade.....	141
2.4.2. Desafios e contribuições das Ciências das Religiões na perspectiva transdisciplinar do Ensino Religioso.....	143
2.5. Concepções da didática transdisciplinar e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte: um diálogo com o campo epistemológico da formação docente para o Ensino Religioso.....	150
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO OS FUNDAMENTOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO NATAL (RN)	153
3.1. Identidades e alteridades.....	171

3.2. Manifestações religiosas.....	179
3.3. Crenças Religiosas e filosofias de vida	185
3.4. Iramuteq.....	193
3.4.1. Discussão dos resultados	194
3.4.2 Interpretação crítico-analítica dos dados (DCRN-EF, base teórica e classe lexical extraídas do Iramuteq).....	209
3.4.3 O Ensino Religioso como potencializador da formação integral e transdisciplinar.....	211
3.5. Transdisciplinaridade como bússola de “novas aprendizagens” para o docente de ER	212
5.1 Complexidade e transdisciplinaridade: uma proposta epistemológica para o ER.....	213
3.5.2 Auto-organização sistemática do ER à luz do pensamento complexo e transdisciplinar.....	218
3.5.3 Formação continuada de ER: um espaço do “saber-aprender”	222
CONCLUSÃO.....	232
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICES	258
ANEXOS.....	265

INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar com o tema “O Ensino Religioso sob o Paradigma da Complexidade: perspectivas transdisciplinares no currículo do Rio Grande do Norte é fruto da vivência acadêmica como profissional da área de 2017 a 2019 na rede municipal da cidade do Natal (RN), onde foram ministradas aulas de Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, no exercício laboral e durante o Curso de Graduação em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (CGCR/2011-2014), surgiu o desejo de aprofundamento do assunto, ao mesmo tempo em que apareceu a oportunidade de participar como bolsista de um Projeto de Pesquisa intitulado, “O significado do ser professor de Ensino Religioso no contexto da cidade de João Pessoa/PB”.

Esse projeto de pesquisa, realizado no ano de 2013, teve a supervisão do professor Marinilson Barbosa da Silva, com apoio do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) e do Curso de Graduação em Ciências das Religiões (CGCR), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e foi financiado pelo Programa de Licenciatura (PROLICEN), cujo objetivo é apoiar projetos de natureza educacional, pedagógica e de formação para a docência da UFPB. Além disso, esse programa de ensino e extensão é monitorado pela Pró-reitoria de Graduação da UFPB, com o intuito de desenvolver atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de licenciatura, permitindo a investigação de pesquisas relevantes para a formação docente

Desse modo, o objetivo do referido projeto PROLICEN foi compreender as vivências significativas da trajetória dos docentes, evidenciando o que motivou a escolha e a construção profissional do processo identitário do ser professor(a) de ER na cidade de João Pessoa – PB; como ocorre a formação do docente de ER nos dias hodiernos; quais os aspectos relevantes dessa jornada (os maiores conflitos no ER, e quais as perspectivas de enfrentamento, por parte do docente aos desafios contemporâneos?); obter elementos para avaliação do estado atual da disciplina ER; e identificar dificuldades e estratégias para a elaboração de um programa de formação inicial e continuada.

As atividades do referido projeto foram conduzidas pelos bolsistas, os quais realizaram entrevistas com docentes de ER que atuavam nos sistemas de ensino municipal de João Pessoa (PB). No decorrer do estudo, constatou-se que os docentes aprovaram a formação continuada como fator positivo para seu próprio aperfeiçoamento. No entanto, os(as) educadores(as) apontaram o maior desafio ao executá-lo foi refletir a complexidade do ER, postulada por diferentes correntes, dentre as quais Passos (2007) destaca que o modelo confessional ainda

incide no cotidiano da sala de aula. A partir dessa compreensão, Silva (2011) afirma que, para superar essas concepções confessionais é pertinente refletir o papel do(a) professor(a) de ER na escola pública laica e contemporânea a partir da perspectiva existencial, fenomenológica, ressaltando a importância da identidade pessoal e profissional do ser-professor(a).

Esse projeto de pesquisa resultou na publicação de trabalhos em anais de congressos e seminários financiados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER¹); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE²); Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER)³; entre outros. No ano de 2011, os resultados parciais da pesquisa “Em Busca do Significado do Ser Professor de Ensino Religioso no contexto da cidade de João Pessoa/PB” foram publicados pelo V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, na cidade de São Cristóvão (SE). No ano de 2013, no Congresso Internacional da SOTER, realizado na PUC-Minas, na cidade de Belo Horizonte/MG, foi publicado nos anais desse referido congresso os resultados e discussões da pesquisa realizada em campo com professores(as) de ER da rede pública do Estado da Paraíba.

Além dessa afinidade acadêmica e profissional, há a relação pessoal com o tema, que também instigou a dissertá-lo, pensando, em retrospecto, na jornada educativa como estudante do ensino básico de uma cidade do interior da Paraíba chamava Boa Ventura, com um ensino meramente catequético. Os docentes que ministravam o ER não detinham qualificação profissional para atuar nesta disciplina, e os conteúdos transmitidos aos docentes estavam sob a ótica eclesial da igreja e do padre da paróquia e da diocese de Cajazeiras (PB), que determinava, por exemplo, os temas abordados; a saber: campanhas da fraternidade, orações cristãs, livros de catequese, a bíblia, entre outros pertencentes ao magistério da Igreja Católica Romana (ICAR).

Durante minha infância e adolescência, percebia que o Ensino Religioso ministrado era acrítico, dogmático e confessional. Em vez de preparar os adolescentes para valorizar a diversidade cultural e religiosa, o foco estava no fortalecimento da fé individual, especialmente dentro da tradição católica. Essas experiências enquanto estudante do ensino fundamental

¹ O FONAPER é uma entidade civil e sem fins lucrativos, partidários e confessionais fundada em 26 de setembro de 1995, na cidade de Florianópolis/SC. O FONAPER vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular

² Entidade organizada por doutores, mestres e pesquisadores de Teologia e Ciências das Religiões com o objetivo de fomentar e incentivar a pesquisa e estudos da religião.

³ Intitula-se como uma entidade civil que propõe incentivar o ensino e pesquisa na área de Teologia e Ciência da Religião. Além disso, a SOTER vem contribuindo com a promoção dos estudos e publicação de pesquisas em Teologia e Ciências das Religiões no âmbito nacional e internacional.

evidenciavam um viés catequético que limitava o desenvolvimento de uma visão mais ampla e respeitosa sobre as diferentes manifestações culturais e religiosas. Pouco se trabalhava no sentido de reconhecer e valorizar a riqueza e a complexidade da cultura e da religião no contexto social. No entanto, o papel da escola contemporânea não deve ser o de formar estudantes em uma única direção religiosa, mas sim o de promover uma formação crítica, inclusiva e plural.

Esse modelo catequético, que ainda prospera em algumas escolas, ocorre devido à falta de preparo de profissionais, bem como de um projeto pedagógico que ausenta a comunidade escolar e as diferentes esferas religiosas, não-religiosa e espirituais de discutir a construção curricular do ER alinhada à realidade sociocultural. Passos (2007) definiu que o perfil catequético ameaça à laicidade⁴ da escola pública, devido a sua fundamentação pertencer à doutrinação religiosa, causando proselitismo⁵ e intolerância.

Ao adentrar nos grupos de pesquisa acadêmica, percebi a importância da formação adequada para docentes de ER e da necessidade de aprofundar questões epistemológicas e pedagógicas para essa respectiva disciplina. Seguindo nessa direção, os congressos e seminários, aos quais foram submetidas pesquisas, contribuíram, de forma significativa, com a reflexão teórica desta tese de doutorado.

No ano de 2011, durante a disciplina ministrada no CGCR, pela professora Marília Domingos, Fundamentos Sócio-históricos da Educação, a referida professora nos convidou para participar do Grupo de Pesquisa Baobá. Os encontros ocorriam geralmente duas vezes por mês no Centro de Educação, na UFPB. Às vésperas da realização do 24º Congresso Internacional da SOTER, cujo tema foi “Religião e educação para a cidadania”, foi elaborado o primeiro escrito científico sob a orientação da professora. Durante a elaboração do artigo “O uso do proselitismo dentro do ensino religioso e a importância da alteridade e da laicidade”, o texto intitulado Rui Barbosa⁶ e a questão da laicidade no Brasil (Domingos, 2009), foi utilizado como leitura base; ele expressa que a questão da laicidade é pouco discutida no Brasil e, portanto, o ER na escola pública, compreendido desde a Proclamação da República, precisa se articular politicamente a partir da laicidade do Estado.

⁴ Com o processo de secularização do Estado Brasileiro, em 1891, houve uma ruptura jurídica entre Estado e Igreja. Em outras palavras, o processo de laicização contribuiu com a separação entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Os exemplos desse rompimento do Estado com a religião foram visualizados com a promoção do ensino laico nas escolas e a secularização dos cemitérios.

⁵ O proselitismo consiste em impor ao outro(a) a sua convicção religiosa, cuja finalidade é tentar convertê-lo(a) a uma determinada tradição religiosa. O modelo catequético foi um perfil muito difundido pela ICAR, o qual foi fortalecido pela educação tradicional e liberal, com conteúdos meramente doutrinadores e prosélitos.

⁶ Rui Barbosa foi um militante da escola laica. Além disso, autor de várias obras publicadas. E autor de reformas no ensino público.

Dessa forma, o referido artigo científico foi apresentado no grupo de trabalho Sociedade, Laicidade e Tolerância, do referido Congresso. Nesse artigo, os percalços do proselitismo no contexto escolar, como obstáculos para a formação de uma sociedade democrática e livre, foram apontados, uma vez que “a mente proselitista condena os(as) outros(as) e coloca-se numa situação de superioridade, ridicularizando os que não são do seu credo ou os que pensam de forma diferente” (Oliveira; Lacerda; Silva, 2011, p. 1817). Ainda, sobre o proselitismo, no texto mencionado, foi utilizada uma citação redigida por Bobbio (1996, p.117), sobre o preconceito como armadilha contra o “desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação, mediante a luta incessante contra toda forma de sectarismo”. Ainda, segundo o autor, muitas vezes o fanatismo⁷ é prejudicial à relação saudável com o outro, a ponto das pessoas se matarem por uma partida de futebol (Bobbio, 1996).

Além do Baobá, a outra participação foi no grupo de pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID), o qual é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR-UFPB), cujo objetivo geral é compreender como ocorre o processo de escolha profissional para o ER, evidenciando vivências mais significativas desses docentes no decorrer das suas jornadas pessoais e profissionais. Nesse sentido, o FIDELID postulou alguns questionamentos: O que significa ser professor(a) de ensino religioso? Como ocorre o processo de construção de identidades individuais e coletivas de professores(as) que atuam no ER?

Ainda, por intermédio do FIDELID, foi realizado o II Seminário FIDELID, diálogos e reflexão do ER nas escolas, e os fóruns temáticos extensivos, como o Diálogo Inter-Religioso nas Práticas Pedagógicas do ER, fruto de uma organização de docentes e discentes Glória das Neves Dutra Escarião, Marínilson Barbosa da Silva, Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos, Thalisson Lacerda e Wellida Karla, com participação de alguns estudantes do PPGCR, que apresentaram os resultados e discussões de suas pesquisas acadêmicas.

Além de participar e organizar o II Seminário do FIDELID, no ano de 2014, ocorreu, em Belém do Pará, o XIII SEFOPER Seminário Nacional de Formação de Professores Para o Ensino Religioso, no qual foi aprovada uma comunicação de trabalho, publicada nos anais deste seminário intitulada: “O Ensino Religioso na escola: propostas frente ao estado laico”. Esse artigo apresentou um panorama histórico do ER no Brasil, mas destacou, em particular, que o

⁷ Fanatismo é considerado uma ação excessiva influenciada por alguma ideologia religiosa, intolerante e bastante inflexível para com o(a) outro(a). O(a) indivíduo(a) que apresente traços do fanatismo não consegue aceitar visões políticas e religiosas que divergem da sua própria. Risco do fanatismo: conflitos, danos físicos, emocionais, e, em alguns casos, leva à morte.

reconhecimento da diversidade cultural e religiosa, fortalecido desde o processo de secularização do Estado brasileiro e de um novo ordenamento jurídico constitucional de 1988, contribuiu para o ER superar o proselitismo religioso e valorizar a educação para a cidadania (Lacerda; Farias, 2015).

No ano de 2016, o objetivo maior foi se dedicar a reflexão acerca da formação docente e da sua importância para o ER. Por isso, houve o interesse em participar como coordenador do projeto de extensão voltado à formação de professores(as) de Ensino Religioso da rede municipal de João Pessoa. Este projeto foi construído com apoio do Departamento de Ciências das Religiões (DCR) juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), Centro de Educação (CE) da Universidade da Paraíba (UEPB) e Secretária de Educação e Cultural de João Pessoa/PB (SEDEC). O objetivo deste projeto foi oferecer aos docentes uma capacitação com diferentes temáticas no campo da CR, como religiões afro-brasileiras, religiões orientais, cristianismo primitivo, reformas da cristandade, espiritualidades, cultura judaica, grega, nórdica, entre outros. Em colaboração com a professora Fernanda Lemos, ministramos uma oficina pedagógica que propiciou refletir sobre o quanto as questões de gênero, sexualidade e religião colaboram com a discussão transdisciplinar do ER. Nesse contexto, a proposta desenvolvida, durante a oficina, abordou o papel das mulheres negras na cultura e religiosidade afro-indígena, assim como destacou-se a importância da atuação do(a) docente no combate ao preconceito e violência de gênero.

Em tese, a vivência obtida durante a trajetória acadêmica, em particular nas participações e publicações de artigos em congressos de Teologia e Ciências das Religiões, projeto PROLICEN, grupos de pesquisa FIDELID, Baobá, bem como a experiência em todos as formações de professores, instigou a investigar a questão da laicidade do ER e da formação docente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “A formação docente do ER no contexto da licenciatura em Ciências das Religiões na UEPB: uma proposta à luz do estado laico”. Neste contexto, a importante obra de uma das fundadoras do curso de graduação em Ciências das Religiões, na UEPB, a professora Neide Miele, resgata a importância da formação do professor(a) de ER pautada pela ética, fraternidade e tolerância. Ainda, segundo Miele, “[...] sendo tratado como área de conhecimento, o ER na escola pública assumirá sua verdadeira dimensão, que é a compreensão dos aspectos históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos do fenômeno religioso” (2011, p. 29).

Esses aspectos ressaltados acima pela autora são debatidos em artigos, capítulos de livros e obras importantes da área do ER. Nesse cenário, já afirmava Soares (2015), que a questão da religião na escola é problema da Ciência da Religião e não dos magistérios

eclesiásticos. No entanto, Soares alerta que “o processo de adoção da Ciência da Religião como base epistemológica do ER apenas engatilha. Por isso é fundamental engajar nossas comunidades acadêmicas nessa nova proposta interdisciplinar e profissional” (2015, p. 48).

Na dissertação de mestrado, publicada em 2016, intitulada “Concepção dos professores do curso de graduação em Ciências das Religiões sobre formação de professores de ensino religioso: educação e currículo”, foi apresentada a contribuição epistemológica e metodológica da Ciência da Religião para formação inicial e continuada do professor de ER. Importante destacar, que na referida dissertação os desafios de natureza epistemológica, pedagógica e curricular do ER foram trazidos à luz do paradigma das Ciências da Religiões.

Após uma longa trajetória acadêmica, um novo desafio surgiu ao assumir um concurso para professor(a) temporário de ER no município do Natal/RN. No decorrer dessa jornada docente (2017-2019) foram ministradas aulas de ER em duas escolas municipais de ensino. Esse trabalho realizado na sala de aula resultou em duas publicações de artigos, a primeira foi um relato de experiência como docente de ER nessa mesma rede de ensino. Tal pesquisa está disponível nos anais do I Congresso Latino-Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), realizado no ano de 2018, na cidade de Natal. O outro estudo abordou o desenvolvimento de jogos didáticos sobre lugares sagrados e turísticos da mesma cidade. Tal pesquisa foi publicada no I Congresso Nacional de educação, religião e artes, no ano de 2019, realizado na cidade de João Pessoa, na UFPB.

Nessa experiência com o componente ER, foi interessante refletir que a questão religiosa e ideológica dos(as) professores(as) impacta no processo de aprendizagem dos estudantes, pois na maioria das situações, os(as) professores(as) submetiam os(a) alunos(as) no pátio da escola a professar a oração do pai nosso.

Dessa maneira, a apologia à catequese era predominante em falas, ações e comportamentos dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola. Mas um caso particular chamou a atenção. Durante a elaboração de uma atividade alusiva aos lugares sagrados das religiões, com a turma do 2º ano do ensino fundamental, na qual cada aluno(a) ficou responsável para colorir e identificar qual o lugar sagrado das respectivas religiões: cristianismo, judaísmo, islamismo e religiões afro-brasileiras, uma aluna coloriu e colou no seu caderno o terreiro de candomblé, lugar sagrado das religiões afro-brasileiras. No entanto, o ocorrido causou controvérsia, pois o pai da discente foi à escola proibir sua filha de frequentar as aulas de ER.

Para romper as intercorrências de práticas não confessionais, é indispensável as discussões trazidas pela Ciência da Religião, como área de formação de docentes, em desfavor

do método catequético (Passos, 2007), como também abertura das escolas para dialogar com a diversidade religiosa, pois quando se trata de abordar as religiões africanas, indígenas, entre outras, impõe-se uma resistência contra a abordagem dessas religiões na sala de aula. Segundo Gonzales e Dias (2022, p. 206), “as religiões africanas são negligenciadas pela escola, como também “revela a persistência da desigualdade enfrentada por essas religiões [...]”.

Ainda sobre essa vivência em sala de aula, eram perceptíveis as resistências, por parte também de alguns discentes, quando abordadas as religiões afro-brasileiras, islâmicas, indígenas, com destaque para as religiões afro-brasileiras, que, geralmente, estão ligadas “[...] à figura do mal, das feitiçarias e até mesmo do demônio” (Lacerda; Souza, 2002).

Nesse cenário de intolerância religiosa, manifestado na invasão dos terreiros de candomblé, bem como nas agressões contra pessoas apenas por sua opção religiosa, revela-se cada vez mais a falta de alteridade e compromisso ético do ser humano. Aferimos o contexto a partir de dados publicados pelo Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa (RIVIR) sobre casos de violência religiosa. Foram registradas 1.031 denúncias por todo o país entre o período entre 2011 e 2015, e 484 (47%) das vítimas eram pardas, 175 (17%) pretas, 350 (34%) brancas e 21 (2%) indígenas. O perfil de agressor, em sua grande maioria, era constituído por: 530 (53%) brancos, 320 (32%) pardos, 120 (12%) pretos e 10 (1%) indígenas (BRASIL, 2011-2015).

Em que pese, dados recentes publicados pelo II Relatório sobre a intolerância e violência religiosa no Brasil, América Latina e Caribe, publicado em 2023 pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, durante o ano de 2021, o Brasil registrou 966 casos de intolerância contra as religiões, mas o maior índice de discriminação religiosa se concentrou nas tradições africanas com 244 (25,3%), não-definida com 234 (24,2%), matriz evangélica com 186 (19,3%), demais religiões com 160 (16,6%), católica com 125 (12,9%) e sem religião com 17 (1,8%) casos (Dias; Santos, 2023).

Diante do cenário de discriminação religiosa e violência contra diferentes religiões, o ER vem restabelecer uma conexão com vários saberes religiosos e não religiosos difundidos historicamente pelas tradições religiosas. Nesse processo de construção do ER, o diálogo e o respeito pelas culturas religiosas são necessários para a mudança de mentalidade dos(as) discentes e para a luta incansável contra o preconceito enraizado na sociedade contra as minorias religiosas.

Morin, em “os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), ressalta os desafios de educar o ser humano perante contextos educacionais fortalecidos por formação tradicional, católica e proselitista. Segundo ele, “para concretizar uma Reforma de Pensamento,

precisamos educar para compreensão “em todos os níveis educativos, em todas as idades, da reforma das mentalidades” (Morin, 2000, p.17). Ele também lembra da nossa capacidade de civilizar o planeta e transformá-lo em uma verdadeira comunidade global, ressaltando a importância da interconexão entre os componentes curriculares, reunidos em uma abordagem científica como as ciências ambientais, a sismologia, a vulcanologia e a meteorologia, todas elas integradas em uma visão integral da Terra. Para ele, só é possível uma mudança de pensamento quando as áreas de conhecimentos estão conectadas, ao contrário, a fragmentação será um obstáculo para compreender a realidade na forma complexa (Morin, 2000).

A partir dessa compreensão, é preciso romper com qualquer conduta associada ao fundamentalismo religioso. Vale ressaltar que o ER, na medida em que é componente curricular responsável pela formação da cidadania dos jovens estudantes, deve superar essa conduta retrógrada e proselitista, ainda predominante nas salas de aulas. Daí a necessidade de que o ER, na BNCC, não esteja associado ao ensino de uma única religião. Hoje, a disciplina tem como pilar o conhecimento do fenômeno religioso, bem como de oferecer aos(as) alunos(as) o entendimento da própria identidade e o respeito à diversidade cultural e religiosa (Lacerda; Souza, 2021).

A transdisciplinaridade do Ensino Religioso no documento curricular do RN como objeto de estudo

Gostaria de destacar a relevância desta pesquisa no cenário educacional contemporâneo. Em um momento em que o currículo escolar é constantemente tensionado por disputas políticas, religiosas e mercadológicas, discutir o ER sob a perspectiva da transdisciplinaridade é uma contribuição significativa. A tese aborda um tema sensível e atual, como assegurar uma formação laica, plural e respeitosa das diferenças em um contexto em que ainda persistem práticas doutrinárias e discursos de intolerância. Essa reflexão é urgente diante do avanço de pautas conservadoras e de processos de reconfessionalização da escola pública, o que torna o estudo particularmente necessário para pensar as políticas curriculares, a formação docente e a defesa do Estado Laico. Desse modo, essa investigação expressa uma preocupação legítima com a superação das práticas confessionais e discriminatórias que ainda atravessam o ER nas escolas, articulando esse compromisso com os princípios legais e curriculares vigentes.

Nesse cenário, discutir, nesta pesquisa, o arcabouço epistemológico do pensamento complexo e da transdisciplinaridade no DCRN-EF é legítimo, o que a torna científica e socialmente importante para as práticas curriculares, que precisam mitigar a violência religiosa e superar essa herança histórica, promovendo uma prática docente laica, plural, dialógica e

humanista do ER não confessional. Esta pesquisa contribui para o debate acadêmico existente para os estudos das Ciências das Religiões e para a discussão sobre o ER não confessional no contexto do currículo, especialmente para o ambiente potiguar, cujas tensões políticas e religiosas atravessam as práticas curriculares.

Nesse ínterim, destaca-se a relevância de analisar o ER como campo de disputa entre saberes teológicos e científicos, evidenciando avanços no reconhecimento da laicidade e da diversidade religiosa. A experiência empírica no município de Natal confere densidade prática a esta pesquisa, ou seja, aproximando o trabalho da realidade dos(as) docentes. A escolha do DCRN-EF como campo empírico é pertinente, considerando o papel desse material na materialização das políticas curriculares inspiradas pela BNCC. Além disso, também é preciso destacar a atualidade do tema para o contexto educacional, uma vez que as mudanças e os avanços de novos movimentos religiosos, filosofias de vida e espiritualidades, no cenário contemporâneo, levam-nos a entender a importância de discutir essas diversas transformações do campo religioso e da diversidade na escola pública. É possível observar que, nos últimos tempos, as políticas educacionais do ER requerem uma proposta que rompa com o paradigma da intolerância religiosa. Para evitar o proselitismo religioso do ER, é preciso que esse componente curricular não esteja a serviço apenas de uma lógica disciplinar pautada por uma perspectiva teórica fragmentada, linear, descontextualizada da realidade e pouco significativa para o estudante.

Diante desse cenário, ao participar do Seminário Educação Transdisciplinar e Diálogo Inter-religioso (2022), abriu-se a possibilidade de pesquisar a questão da transdisciplinaridade do ER, considerando a importância desse tema levantada pelo professor Gilbraz Aragão. Segundo ele, a perspectiva da epistemologia complexa e transdisciplinar é inspiradora para uma proposta laica, dialógica e reflexiva do ER (Aragão; Souza, 2018). Sob a mesma perspectiva, Silva acrescenta: “a transdisciplinaridade evoca uma compreensão laica, rejeita qualquer sistema de pensamento fechado e se opõe à fragmentação do conhecimento” (2019, p.121). A Carta da Transdisciplinaridade reforça a concepção de práticas humanizadoras, laicas e dialógicas, assumindo um compromisso ético, social, plural e respeitoso (UNESCO, 2002).

No estudo, “Laicidade: o ensino religioso no Brasil”, Diniz, Lionço e Carrião (2010) evidenciaram que a educação pública deve se fundamentar nos princípios e valores democráticos, bem como respeitar as diferenças e mitigar discursos de ódio e moralizantes que persistem nas escolas. Essas heranças confessionais foram observadas nas escolas onde houve a oportunidade de atuar como professor de ER no município do Natal. Durante essa jornada, os discursos (docentes, coordenadores) demonstravam que a crença cristã prevalecia nas práticas

pedagógicas dos docentes, acentuando o preconceito e a discriminação contra religiões afro-brasileiras.

Diante desse cenário, ao mesmo tempo em que lecionava a disciplina de ER, houve um aperfeiçoamento profissional oriundo da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino do Natal/RN, que ocorreu entre os anos de 2017 e 2019. Durante o itinerário formativo, surgiu a preocupação da maioria dos docentes acerca das lacunas no tocante à proposta curricular do ER no estado e nas escolas municipais. Dessa maneira, foi proposto um referencial curricular do ER para o ensino fundamental.

Através da Portaria nº 36, de 17 de maio de 2018, a versão preliminar do referencial curricular de ER foi aprovada. No ano de 2018, houve uma discussão sobre uma outra proposta para o ER da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, que, inicialmente, foi construída por uma instituição que não pertencia ao Estado, provocando insatisfação dos profissionais da educação do RN. No decorrer do processo de elaboração do documento curricular do ER da rede municipal, a coordenação pedagógica de ER desse referido sistema de ensino assumiu a coordenação dos grupos de trabalho do referencial curricular do ER do RN.

Dessa maneira, durante o processo de elaboração do Documento Curricular de Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte (DCRN-EF) e do referencial curricular da rede municipal de Ensino do Natal/RN, oficinas pedagógicas e grupos de trabalho foram organizados para confeccionar o Quadro Organizador Curricular do ER (QOCER) de acordo com as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em particular, pelos eixos temáticos do ER intitulados “identidades e alteridades”, “manifestações religiosas”, “crenças religiosas” e “filosofias de vida”, assim como pelos conhecimentos dos povos históricos e originários do RN, bem como pela arqueologia religiosa e a simbologia presente nos espaços sagrados do Rio Grande do Norte (RN).

Ainda, durante a elaboração do referencial curricular de ER, foi perceptível que os maiores desafios da formação de professor(es/as) de ER estão, de fato, na abordagem do ER, que precisa refletir com o(a) jovem cidadão potiguar a importância do(a) outro(a), da diversidade, da alteridade, bem como contribuir com a cultura de paz dentro da escola.

Daí a necessidade da educação transdisciplinar na formação do professor(a) de ER, que precisará entender que as práticas educativas que envolvem esse componente curricular requerem atenção especial no que diz respeito ao modo como cada tradição religiosa é abordada em sala de aula. Ademais, cabe ao docente construir um trabalho pedagógico que aborde todas as religiões e religiosidades, evitando a discriminação religiosa e a indução prosélita dentro das escolas da cidade do Natal/RN.

Nesse contexto, o alicerce teórico e metodológico que fundamenta o ER nos referenciais curriculares está presente no quadro organizador curricular, através das unidades temáticas e objetos de conhecimento e de aprendizagem condizentes com o que está posto na BNCC. Desse modo, para desenvolver uma prática pedagógica acolhedora e aberta à construção da ética da alteridade, enfatiza-se a importância da formação específica da área, assim como da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação (SME/NATAL) para os docentes de ER.

Portanto, o Município do Natal (RN) foi o escolhido para a realização da pesquisa por dois motivos: 1) o aperfeiçoamento docente através da formação continuada; 2) a existência de propostas curriculares para o ER, uma elaborada pelos docentes da rede municipal e a outra, construída também pelos docentes e coordenação municipal de ER a ser distribuída para todos os sistemas de ensino do Rio Grande do Norte. A partir desses dois aspectos, faz-se interessante refletir sobre eles sob o olhar da transdisciplinaridade no contexto do ER, assim, ela será capaz de contribuir com a formação de docentes da disciplina.

Em tese, após a publicação da última versão da BNCC, a discussão de políticas curriculares para o ER, amparada pelo rigor científico das Ciências das Religiões, tem demonstrado avanços importantes, a saber: implementação de diretrizes nacionais para a qualificação profissional do docente de ER; advento de diretrizes curriculares para o ER nos estados e municípios brasileiros; concursos para graduados em CR; entre outros. Nesse cenário, este estudo pode colaborar com a própria práxis do(a) professor(a) de ER em formação, propondo-se a melhoria da abordagem pedagógica desta disciplina no contexto escolar através da perspectiva transdisciplinar.

A partir dessas implicações, surgiram as perguntas norteadoras de tese: como a epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade contribuem com a formação profissional dos docentes de ER da Rede Municipal do Natal (RN)? E como a transdisciplinaridade do ER é abordada pelo DCRN-EF?

Para alcançar o que propõe esta pesquisa, o objetivo geral é analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para a formação continuada de docentes de ER no contexto da cidade do Natal (RN); Os objetivos específicos são: Visualizar como a transdisciplinaridade do ER é abordada pelo DCRN-EF; Discutir o conceito de transdisciplinaridade à luz do paradigma da complexidade e sua relação com as Ciências da Religião e com o currículo dessa disciplina; Identificar, nos depoimentos dos docentes de ER, quais são as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para a formação docente.

É preciso ressaltar três hipóteses de pesquisa: (1) a transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF fundamenta-se nas Ciências das Religiões, conferindo um caráter pluralista, laico, transcultural e trans-religioso ao ER, aspectos estes de importância crucial para a formação dos docentes dessa área; (2) a formação continuada desses docentes é um fator positivo para contribuir com a prática transdisciplinar do ER; e (3) a compreensão desses docentes sobre a transdisciplinaridade no DCRN-EF favorecerá a prática pedagógica do ER.

Nessa perspectiva, este estudo buscou, na literatura, contribuições de autores(as) para discutir o tema em questão. Esta tese ampara-se na teoria epistemológica da complexidade de Edgar Morin (2011), ao relacionar as categorias curriculares com as dimensões conceituais do autor. Os três princípios operadores cognitivos são: a dialógica, a recursividade e o hologramático.

O primeiro princípio ilustra a concepção de integralidade, evitando a ideia de fragmentação. Morin (2011) usa como exemplo a interpretação da Física Quântica, que revelou que, apesar da diferença entre as partículas, existe uma ligação entre elas. O segundo princípio retrata o rompimento com a dicotomia e a dissipação impostas pela ótica linear. O terceiro princípio revela que “a parte está no todo, o todo está na parte”. Por exemplo, essa ótica hologramática atravessa os estudos fenomenológicos da religião, mostrando que o sagrado se apresenta em cada religião, assim como num holograma.

Basarab Nicolescu (1999), autor de diversas obras na ótica da transdisciplinaridade, contribuiu com os estudos desta tese na perspectiva dos princípios e fundamentos epistêmicos da abordagem transdisciplinar. Em outras palavras, buscou-se, nesta pesquisa, relacionar e articular a importância da transdisciplinaridade para os estudos do currículo e das Ciências das Religiões, mantendo coesão com os objetivos propostos na tese.

Cândida Moraes (2015) apresenta os fundamentos ontológicos e epistemológicos da abordagem transdisciplinar na educação, mostrando a urgência de a prática docente se amparar nos currículos transdisciplinares. Foi possível, de fato, evidenciar como tais categorias da transdisciplinaridade, na ótica da educação, contribuíram com a leitura do fenômeno religioso que atravessa os discursos docentes e os currículos vigentes.

Gilbraz Aragão (2018) aponta uma reflexão epistemológica muito pertinente para os estudos transdisciplinares das Ciências das Religiões. Destaca-se, nessa análise, o quanto a teoria da complexidade e a fenomenologia da religião contribuíram com o avanço de políticas curriculares não confessionais para o ER, dando-se maior ênfase à formação docente laica, ou seja, superando os discursos conservadores nas escolas.

Este estudo é de natureza qualitativa, cuja estrutura se dá da seguinte forma: a primeira parte consiste em uma pesquisa bibliográfica acerca do tema na literatura científica atual e relevante; a segunda parte apresenta uma análise da BNCC e do DCRN-EF, dando ênfase ao conteúdo do ER neste último (com os aspectos centrais da transdisciplinaridade no texto do quadro organizador curricular do ER do 1º ao 9º ano do ensino fundamental); Por fim, a terceira parte abrange a análise dos dados da pesquisa de campo, que ocorreu na rede municipal de Natal/RN, no âmbito da formação continuada de professores(as) de ER da Secretaria Municipal de Educação do referido município. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica apresenta reflexões sobre o tema estudado, apoiando-se em fontes secundárias e primárias (Gonsalves, 2018). Portanto, nosso objetivo é fazer uma análise a partir da leitura da metodologia transdisciplinar.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas e questionários, com perguntas semiabertas organizadas em dois blocos. O primeiro bloco contém nove questões sociodemográficas referentes ao sexo, idade, estado civil, tempo de experiência laboral e grau de instrução (graduação, mestrado e doutorado), entre outros, para a construção de um perfil do grupo de sujeitos de pesquisa. O segundo bloco é composto por 11 questões subjetivas relacionadas à temática principal da investigação.

Para análise de dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (AC) desenvolvido por Laurence Bardin (2015). O método de Bardin foi escolhido por sua metodologia rigorosa, que permite a organização sistemática do material coletado por meio de procedimentos de codificação e categorização, garantindo profundidade e validade na interpretação dos dados textuais. A originalidade desta investigação reside na construção de uma ponte epistemológica entre a sistematização metodológica de Bardin (2015) e o pensamento complexo de Morin (2015). Ao analisar as categorias sob a ótica complexa, supera-se a fragmentação do saber e promove-se uma compreensão mais profunda do objeto de pesquisa. As categorias "identidades e alteridades", "manifestações religiosas" e "crenças religiosas", por exemplo, não são tratadas como silos estanques, mas como temáticas inseridas em redes de significados que se influenciam mutuamente. Essa integração metodológica é crucial para os estudos das religiões, pois permite uma análise que valoriza a experiência da docência, resultando numa interpretação rica e contextualizada do fenômeno.

Além da AC, foi utilizado também o software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), elaborado por Pierre Ratinuad. A ferramenta auxiliou na identificação da contribuição da transdisciplinaridade do ER nos

depoimentos dos docentes entrevistados, por meio das análises textuais e de conteúdo oferecidas pelo programa.

É importante salientar que as transcrições das entrevistas foram processadas pelo *software*. Desse modo, o Iramuteq auxilia o pesquisador na análise de conteúdo por meio da análise simultânea de textos e do cálculo da frequência de palavras. Além disso, a ferramenta também permite a classificação hierárquica descendente e a análise de similitude. Nesse sentido, o Iramuteq — por se configurar como um método de pesquisa qualitativa e quantitativa (Camargo; Justo, 2013; Viegas; Boralí, 2022) — contribui de forma significativa com esta pesquisa através da codificação dos dados coletados e, sobretudo, auxiliando o pesquisador na interpretação técnica e efetiva dos dados.

As escolhas metodológicas descritas aqui são as mais adequadas para investigar o problema proposto. Em primeiro lugar, a pesquisa descritiva, explicativa e exploratória é pertinente para analisar fenômenos pouco explorados pela literatura. No caso investigado, empregam-se essas abordagens para a análise das contribuições no DCRN-EF à luz do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, em interface com os fundamentos epistemológicos das Ciências das Religiões. Tais metodologias contribuíram significativamente para a discussão apresentada, demonstrando rigor e efetividade na investigação.

Para responder ao problema de pesquisa, esta tese se estrutura em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o itinerário metodológico da pesquisa, com a caracterização do estudo, mostrando o seu corpo analítico concentrado no documento curricular com ênfase no estudo da transdisciplinaridade no ER no DCRN-EF dos organizadores curriculares do 1º até o 9º ano do ensino fundamental, além da caracterização do campo e sujeitos da pesquisa, além do levantamento bibliográfico do tema, tipos de procedimento e análise de dados.

No segundo capítulo descreve-se o que diz a literatura sobre a transdisciplinaridade no ER, considerando as Ciências das Religiões, que é a área de formação do docente. Nesse cenário, faz-se uma releitura do ER na história da educação no Brasil, mostrando as transformações desse componente curricular em alguns períodos históricos como modelo catequético e, posteriormente, como disciplina embasada pelas legislações vigentes atuais, a partir das Ciências da Religiões e da BNCC. Ademais, pontua-se o conceito de transdisciplinaridade, com os desafios e contribuições no contexto educacional da disciplina.

O terceiro capítulo apresenta os resultados e discussões da análise dos dados da pesquisa, visualizando, na primeira parte, como a transdisciplinaridade do ER é abordada pelo

DCRN-EF, tecendo relações com o referencial curricular de ER proposto pela rede municipal de ensino do Natal (RN). Na segunda parte deste capítulo, discute-se as contribuições da transdisciplinaridade nos referidos documentos curriculares para a formação docente e, se, de fato, estes documentos curriculares colaboram com a formação de professores(as) de ER, bem como com a discussão efetiva da transdisciplinaridade nessa respectiva disciplina.

1. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. Fundamentação Epistemológica

Neste capítulo, discute-se o itinerário metodológico da pesquisa da presente tese, partindo do objeto de estudo "transdisciplinaridade do ER no Documento Curricular do Rio Grande do Norte do Ensino Fundamental (DCRN-EF)". Para fundamentar a crítica epistemológica, realiza-se pesquisa bibliográfica, visto que o arcabouço teórico forneceu o substrato teórico fundamental, amparando-se na epistemologia da complexidade de Edgar Morin e na transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu e Cândida Moraes. Essa etapa foi crucial para a construção do referencial teórico que, por sua vez, clarificou a análise documental e a interpretação das falas dos(as) docentes. O levantamento de fontes primárias e secundárias permitiu estabelecer as bases conceituais para a análise dos dados.

A abordagem metodológica deste estudo é de natureza qualitativa e quantitativa, combinando diferentes tipos de pesquisa para um exame aprofundado do objeto de investigação (Creswell, 2014). Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, cujas definições e relevância são detalhadas a seguir:

O estudo exploratório permitiu a aproximação com o tema da transdisciplinaridade no ER, um campo ainda pouco incipiente na literatura no contexto específico do Rio Grande do Norte, possibilitando a formulação de questões e a identificação de variáveis relevantes. Esses dados, extraídos de tal tipologia de pesquisa, demonstram ênfase a fenômenos minimamente investigados pela literatura (Sampieri, Collado e Lucio, 2013). Essa dimensão conceitual amplia o panorama de ideias, especialmente no âmbito da abordagem transdisciplinar do ER e sob o paradigma da complexidade; ambos os temas são essenciais para o fortalecimento de práticas não confessionais nas escolas (Gonsalves, 2018).

A pesquisa descritiva viabilizou o detalhamento das características do fenômeno estudado, nomeadamente o perfil dos(as) docentes de ER da rede municipal de Natal/RN e o conteúdo dos documentos curriculares analisados (BNCC e DCRN-RN). A ênfase na análise explicativa buscou compreender a partir das falas dos(as) professores(as), relações causais entre a formação, a compreensão da transdisciplinaridade e a sua aplicabilidade pedagógica.

A operacionalização da pesquisa foi estruturada em três eixos metodológicos principais: bibliográfica, a pesquisa documental; e a pesquisa de campo.

A Pesquisa Documental concentrou-se na BNCC e no DCRN-RN, com foco no quadro organizador curricular do ER (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental). No tocante aos critérios de análise, a leitura dos documentos foi orientada pela identificação de termos, conceitos e

diretrizes que evocassem os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade, como: dialógica, recursividade e hologramático.

As categorias de análise foram construídas, a priori, baseadas no referencial teórico, para mapear a presença (ou ausência) de aspectos como "educação integral e holística", "laicidade", "fenomenologia da religião", entre outras presentes no texto curricular.

A Pesquisa de Campo, realizada com docentes da rede municipal de Natal/RN, envolveu entrevistas e questionários semiabertos. A análise dos dados coletados nesta etapa combinou a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin com o uso do *software* Iramuteq.

A operacionalização da Análise de Conteúdo (Bardin) funcionou da seguinte forma: as transcrições das entrevistas foram submetidas às fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, culminando na inferência e interpretação. Esse método garantiu o rigor na categorização temática dos discursos. A inclusão, portanto, dos quadros numerados com as categorias permite visualizar com mais clareza como as categorias emergiram do *corpus* textual e de que forma foram interpretadas, segundo Bardin. E o uso do Iramuteq contribuiu na análise simultânea dos textos, calculando a frequência das palavras e conduzindo a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a análise de similitude.

As categorias e subcategorias, por exemplo: "filosofia da religião", "transdisciplinaridade do ER" e "intolerância religiosa", permitiram uma compreensão global do fenômeno, ao demonstrar robusta rigorosidade técnica para interpretar a perspectiva do currículo transdisciplinar no Rio Grande do Norte, com ênfase nas experiências dos(as) professores(as).

As categorias e subcategorias que organizaram os resultados da pesquisa surgiram da exploração do material via Bardin e Iramuteq. Os critérios para a construção dessas categorias foram a relevância temática, a frequência nos discursos e a consonância com as hipóteses da tese. Além disso, essa abordagem metodológica mista e multifacetada garantiu o rigor metodológico, permitindo uma análise coerente e aprofundada das falas dos(as) docentes, em consonância com o Documento Curricular do Rio Grande do Norte, validando as hipóteses iniciais do estudo.

Para validação dos dados e garantir a robustez dos resultados, será utilizada a triangulação de dados, cruzando informações obtidas entre entrevistas, questionários, DCRN-EF e ligação teórica. Além disso, os resultados serão discutidos com especialistas na área para validar as interpretações e conclusões alcançadas (Denzin, 1978).

O próximo capítulo abordará o processo de criação do DCRN-ER, analisando a sua estruturação e as diretrizes que nortearam a sua elaboração. A discussão central perpassará os

desafios estruturais, políticos, religiosos e pedagógicos que influenciam a (in)viabilidade da consolidação da abordagem complexa e transdisciplinar no currículo potiguar, em consonância com a BNCC.

1.1.1. Contextualização da elaboração do Documento Curricular do Ensino Religioso do Rio Grande do Norte: discussão curricular e instrumentos de avaliação do ER

Levando em consideração a importância de criar um documento curricular próprio, no ano de 2018, o município do Natal se juntou a 167 municípios do Rio Grande do Norte para participar do regime colaborativo firmado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (UNDIME-RN) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que deu origem ao DCRN-EF. Tal documento foi idealizado para as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola) (Rio Grande Do Norte, 2018).

O principal objetivo do DCRN-EF é estabelecer as diretrizes que devem nortear a elaboração do planejamento e do trabalho pedagógico referentes ao ensino fundamental, sendo um referencial orientador para as unidades de ensino das redes estadual, municipal e privada do Rio Grande do Norte (Rio Grande Do Norte, 2018). A versão publicada de tal documento é composta por 1.102 páginas. Além disso, a Portaria SEEC/GS n.º 141/2018 foi instituída pelo Estado do Rio Grande do Norte, com apoio da própria Secretaria Estadual da Educação e da Cultura (SEEC/RN), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (Rio Grande Do Norte, 2018)."

A estrutura do documento em questão divide-se em duas partes principais. A seção inicial abrange dez itens introdutórios. Conforme apontado por Aires et al. (2021, p. 845), 'É nesse segmento do texto que são apresentados os fundamentos e as concepções que embasam o documento'. São eles: Educação Básica; Fundamentos e concepções do documento curricular; Competências Gerais da BNCC e do DCRN; Pressupostos do Trabalho Pedagógico; Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Orientações Básicas em Relação às Modalidades de Ensino; Ensino Fundamental; Avaliação no Ensino Fundamental; e A transição entre as etapas da educação básica (Rio Grande do Norte, 2018, p. 10). A segunda parte do DCRN-EF aborda as áreas e os componentes curriculares, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Rio Grande do Norte, 2018)."

É relevante entender que o DCRN-EF foi construído em consenso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, o DCRN-EF intitula-se '[...] um instrumento orientador do processo de ensino e aprendizagem essencial à qualidade pedagógica [...]' (Aires et al., 2021, p. 855). Nesse sentido, o DCRN-EF não substitui o currículo desenvolvido pelas instituições escolares do Rio Grande do Norte, mas orienta, em especial, o(a) docente a construir o trabalho pedagógico pela perspectiva do currículo por competências. O que é currículo por competência? Competência é definida como um conjunto de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que auxiliam o indivíduo na resolução de problemas que surgem no cotidiano do educando (Rio Grande do Norte, 2018, p. 50). Essa ideia de competências se assenta nos princípios definidos pela BNCC: uma educação pautada por valores que visem a transformação social e o desenvolvimento integral do(a) cidadão, bem como uma educação que impulse o respeito à natureza, a fraternidade e a igualdade. Em síntese, a educação deve ser compreendida como uma impulsionadora da transformação social, uma vez que a sociedade é pluralista.

Seguindo nessa direção, o DCRN-EF, foco deste estudo, teve a 1ª edição publicada em *e-book* no ano de 2018 pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Tal documento foi assinado pela gestão do ex-governador Robinson Faria e continua em vigência até o momento (Rio Grande Do Norte, 2018). Contudo, até hoje não foi feita nenhuma atualização no texto, uma vez que ele é passível de sofrer modificações ao longo do tempo.

Para a elaboração do documento, foi necessária a participação da sociedade civil, especialistas, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, entre outros atores comprometidos com a educação do Rio Grande do Norte. No tocante à área do ER, no ano de 2018, o Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município do Natal (RN) designou a coordenação da formação continuada de docentes de ER para a professora Maria do Socorro de Oliveira. Ela exerce o cargo até hoje e foi responsável pela organização do documento curricular. Ademais, ela fez parte da comissão de redatores, assim como alguns outros docentes de ER, incluindo José Whollace Moura Banza de Arruda e Vera Lúcia Coelho da Costa."

Inicialmente, a elaboração do DCRN-EF do ER ocorreu com o apoio de uma empresa privada, responsável pela redação do documento. No entanto, houve mobilização contrária à condução da construção por especialistas e profissionais do setor privado que não conheciam a realidade escolar do Rio Grande do Norte. Diante desse cenário, no ano de 2018, a formação continuada de ER, conduzida pela coordenadora Maria do Socorro de Oliveira, assumiu a tarefa e elaborou o documento curricular para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Para

isso, o trabalho foi dividido entre os professores e as professoras para a realização de oficinas pedagógicas, as quais culminaram na redação final do DCRN-EF durante os encontros formativos de ER oferecidos pela SME.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do que está posto nos quadros organizadores curriculares do ER:

Quadro 1 - Unidades temáticas do Ensino Religioso

1º ano; 2º ano; e 3º ano do ensino fundamental	Unidades temáticas	identidades e alteridades; manifestações religiosas
4º ano do ensino fundamental	Unidades temáticas	manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida
5º ano e 6º ano do ensino fundamental	Unidades temáticas	crenças religiosas e filosofias de vida
7º ano do ensino fundamental	Unidades temáticas	manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida
8º ano do ensino fundamental	Unidades temáticas	crenças religiosas, convicções e valores
9º ano do ensino fundamental	Unidades temáticas	crenças religiosas e filosofias de vida

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Além disso, o Quadro 2 apresenta o que significa cada elemento que compõe o Quadro Organizador Curricular do ER (1º ano até 9º ano do ensino fundamental), com suas unidades temáticas, problematizações, objetos de conhecimentos, habilidades, e sugestões didáticas.

Quadro 2 - Fundamentos do Quadro Organizador Curricular

Unidades temáticas	Problemática	Objetos de conhecimentos	Habilidades	Sugestões didáticas
Representam a materialização do conhecimento desenvolvido de acordo com o ano de escolaridade do(a) educando(a).	São problemas que precisam ser resolvidos e solucionados. Tais problemáticas são fundamentadas no contexto religioso, cultural e social do educando.	São conteúdos (por exemplo: o eu, o ambiente de convivência, símbolos religiosos) pelos quais o discente vai manifestar as habilidades.	Constitui-se como modalidade prática, isto é, são competências que o educando precisa desenvolver para aplicar na vida social.	São orientações pedagógicas flexíveis para o docente agregar ao planejamento da escola, assim como ao programa curricular do ER.

Fonte: quadro elaborado pelo autor (2025)

Posto isso, o DCRN-EF definiu objetivos como ferramentas de avaliação para o Ensino Religioso (ER), que orientam a condução do docente em sala de aula. Tais mecanismos avaliativos do ER abrangem temáticas que as Ciências das Religiões consideram necessárias para combater o proselitismo religioso na escola. Isso inclui trabalhar, a partir da reflexão, o eu, o outro e o ambiente de convivência; entender como os espaços e territórios sagrados se distinguem; e identificar, por meio de indumentárias religiosas, as variadas manifestações de religiosidade. Seguindo essa direção, a avaliação dos anos finais do ensino fundamental aprofunda os temas do ER a partir das tradições religiosas (oral e escrita), evidenciando como os conhecimentos religiosos se manifestam de múltiplas formas, como ritos, rituais e experiências individuais e coletivas. Ademais, o processo avaliativo do ER destaca que o(a) educando(a) precisa aprender a valorizar a diversidade religiosa, respeitando o papel singular de cada liderança, representação religiosa e institucional.

Diante desse contexto curricular, faz-se necessário a leitura crítica do DCRN-EF à luz da fenomenologia da religião e da epistemologia da complexidade, pois, conforme foi observado, há uma problematização pedagógica da perspectiva da alteridade no ER; da importância da reflexão do sagrado, da religiosidade à luz da complexidade. Contudo, é possível evidenciar uma lacuna entre a potencialidade pedagógica e a realidade estrutural da política educacional. Por exemplo, a fenomenologia da religião fornece o método para o respeito à diversidade, enquanto a complexidade oferece a visão para a compreensão integral e holística do fenômeno religioso, superando a dicotomia curricular. Rudolf Otto e Mircea Eliade abordam a epistemologia da Ciências das Religiões, complementando a perspectiva do pensamento

complexo. Otto, ao destacar o conceito de numinoso (*mysterium tremendum et fascinans*), foca na vivência não racional e irreduzível do sagrado como algo "totalmente Outro" (2018). Em consequência, Eliade (2008) amplia isso com o conceito de hierofania (manifestação do sagrado no profano) e a dialética entre sagrado e profano, com ênfase nas estruturas arquetípicas e na irreduzibilidade do fenômeno religioso.

O pensamento complexo de Morin (2015), por sua vez, rejeita a visão relativista de conhecimento, enfatizando o quanto a fragmentação do saber é prejudicial. Por exemplo, ao estudar os fenômenos religiosos, Otto e Eliade reconhecem que compreendê-los requer a interconexão epistemológica do conhecimento, ou seja, o sagrado e o profano são fenômenos complexos, assim como as estruturas arquetípicas.

Ao articular essa concepção com o DCRN-EF, a docência deve aprofundar a reflexão crítica acerca da experiência e das manifestações religiosas. Essa questão é evidenciada nas festas religiosas populares, que movimentam o turismo religioso potiguar. Nesse cenário, por exemplo, a abordagem complexa oferece uma estrutura epistemológica articulada a outras dimensões, como a social, a política, entre outras. Em suma, ambos os referenciais – fenomenologia e complexidade – discordam de um reducionismo, ou seja, que o(a) professor(a) rejeite a leitura complexa dos fenômenos religiosos ancorando-se nas áreas de conhecimento.

É evidente que o DCRN-EF para o ER, ao se alinhar à BNCC e adota uma abordagem de Ciências da Religião, que pressupõe um discurso não confessional do ER. Tais dimensões são observadas na própria abordagem dos elementos fenomenológicos ilustrados por tal documento: ritos, mitos, símbolos, escrituras sagradas, arte sacra, entre outros. Por exemplo, Otto (2018) e Eliade (2008) potencializam a questão da alteridade. Esse tema ajuda crianças e adolescentes a legitimar a experiência religiosa do “outro”. Isso, portanto, reforça a importância do respeito, um dos objetivos centrais das habilidades e das competências do ER no DCRN-EF.

Outro potencial reconhecido por tal documento é a visão holística – complexa. A reflexão da complexidade religiosa busca superar a leitura descritiva dos fenômenos religiosos, ou seja, contextualiza a noção de “sagrado” à vivência social, política, ética e cultural, abrangendo a pesquisa do ER de forma plural e sistemática, dialogando com os diferentes campos científicos e visões de mundo

No entanto, a política educacional brasileira, e por consequência a do Rio Grande do Norte, impõe limites à efetivação da abordagem transdisciplinar. A formação inicial e continuada dos(as) docentes é insuficiente, embora o documento revele boas intenções em sua abordagem teórica e pedagógica para a práxis do ER, esse percurso formativo esbarra em

lacunas, como a escassez de recursos pedagógicos e a pressão por avaliações padronizadas (que excluem o ER de sua ponderação). Tais percalços desviam o ensino da ênfase no pensamento complexo e dialógico. Além disso, um outro exemplo significativo faz-se presente com a exclusão do ER de grandes avaliações que cobram o rigor científico, associando tal componente curricular meramente ao fortalecimento de valores éticos e morais, desviando da visão teórica de Otto (2018) e Eliade (2008)

O resultado que se refletirá ao longo desta tese demonstrará as boas intenções do DCRN-EF, a despeito das limitações impostas pelo contexto. Para avançar na revolução epistemológica do ER sob a égide da complexidade, é preciso refletir sobre sua aplicação em um cenário de superficialidade curricular e em meio aos conflitos da laicização da disciplina, os quais o próprio documento deveria garantir.

Em suma, a teoria no DCRN-EF é promissora, mas se esbarra nas tensões de um campo que é influenciado pela força hegemônica, e por consequência no Rio Grande do Norte isso impõe limites à efetivação da abordagem transdisciplinar. Tais percalços desviam o ensino da ênfase no pensamento complexo e dialógico. Essa influência eclesiástica é perceptível na perpetuação de concepções únicas e excludentes, ignorando-se, assim, a diversidade cultural, especialmente as tradições mais marginalizadas pela sociedade. A inserção e manutenção desse perfil doutrinário em salas de aula não ameaça apenas o Estado laico, mas também silencia os conhecimentos e tradições que o DCRN-EF busca valorizar.

O quadro que apresentaremos a seguir faz uma análise comparativa entre o discurso normativo do documento e sua aplicabilidade no campo docente. Tal análise evidencia as contribuições da abordagem fenomenológica e laica ilustradas no DCRN-EF, mas destaca um cenário ideal e real do ER. Por exemplo, ao destacar três habilidades do ER, as quais fomentam o reconhecimento dos mitos, símbolos, ritos religiosos, das indumentárias, crenças entre outras, o discurso normativo visa o desenvolvimento de competências como o respeito mútuo, o diálogo inter-religioso e a cultura de paz. No entanto, há existência de dificuldades dessa aplicabilidade na prática docente devido às tensões políticas e discursos de ódio e intolerância.

Tabela 1 – Análise comparativa entre discurso normativo e aplicabilidade na prática docente

Aspecto central	Discurso Normativo do ER no DCRN-EF	Dificuldades na aplicabilidade escolar	Distância/Tensão política e religiosa
Abordagem	Aporte fenomenológico das Ciências das Religiões. Laicidade na escola. Neutralidade científica e plural.	Risco de proselitismo religioso (mesmo que inconsciente).	A formação do(a) professor(a) pode não ter sido adequada para a abordagem laica, e influência da comunidade local para o fortalecimento do viés confessional.
Conteúdo	Estudo de mitos, ritos, crenças, filosofias de vida, espiritualidades, símbolos de diversas tradições entre outros temas.	Dificuldade em acessar informações fidedignas sobre todas as crenças.	Predomínio do estudo das religiões majoritárias, negligenciando temas como religiões afro-indígenas e espiritismo por falta de material didático ou conhecimento docente.
Objetivo	Formação cidadã e ética planetária, combate à intolerância e o racismo.	Resistência de estudantes, pais e de gestores(as) com visões catequéticas dificultando o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de ER.	Aulas meramente teóricas, dogmáticas e descritivas que falham em gerar a reflexão crítica e o diálogo, tornando o conteúdo distante da vivência do(a) estudante.
Recursos	Acesso a materiais didáticos diversificados, tecnologia, entre outros.	Falta de recursos didáticos adequados e infraestrutura insuficiente.	A necessidade de o(a) educador(a) criar seus próprios materiais, o que demanda tempo e esforço extras. Em relação ao docente de ER a complexidade é bem maior, devido a carga-horária (uma hora aula semanal por turma), o que impõe sobrecarga de turmas e planejamentos pedagógicos para atender a essa demanda.

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro apresentando revela uma grande encruzilhada entre ER e complexidade. O sistema de ensino é complexo e paradoxal. As normativas curriculares vigentes são bem intencionadas e articuladas ao conhecimento científico e laico brasileiro. No entanto, essa proposta com cunho de neutralidade colide com uma realidade onde o ensino dogmático atravessa os espaços escolares, incentivando a propagação da fé, da ideologia cristã e de um ensino meramente descritivo e enciclopédico, que persiste em avaliar os(as) estudantes com instrumentos (provas objetivas) descontextualizados e distantes da realidade. Nesse cenário, visualiza-se uma tensão dialógica na aplicabilidade do ER: laicidade e confessionalismo. O Estado laico permite o diálogo inter-religioso na escola. O viés confessional limita essa discussão, ancorando-se na validação teológica.

A pertinência do pensamento complexo no ER é essencial, pois transcende-se uma lógica de coexistência de dois polos que, embora opostos, são indissociáveis para a compreensão do fenômeno religioso. No ER, essa percepção da dialógica se revela na tensão entre a laicidade na escola (discurso da norma vigente) e o modelo catequético (realidade prática).

O DCRN-EF propõe uma abordagem neutra. No entanto, a neutralidade não é absoluta diante da realidade política, religiosa, econômica e social, ambas influenciam o ato educativo. Nesse contexto, deverá existir uma dificuldade em equilibrar a neutralidade científica com a vivência religiosa (resistência de gestores e pais de estudantes). O risco de proselitismo índice nas práticas curriculares do ER devido à pressão da gestão escolar, pais, comunidade e da escassez na formação docente, que inviabiliza uma reflexão fenomenológica das religiões.

O outro aspecto considerado deficiente no ato educativo é a totalidade fragmentada. Há dificuldade em contextualizar o conhecimento. No ER, o conteúdo cristão impõe-se a marginalização do Outro(a), de modo que gera intolerância e discursos de ódio. A complexidade contrapõe-se a esse movimento eclesial ao abordar a perspectiva do aprender a partir do conhecimento do todo e da interconexão com as suas partes. No conteúdo do ER, busca-se a totalidade do fenômeno (estudo de diversas tradições), mas a prática mitiga essa percepção na medida em que fragmenta e elege conteúdos de religiões majoritárias (Otto, 1985).

O problema da inadequação de recursos prejudica a inclusão de práticas transdisciplinares do ER na escola. Existe insuficiência de materiais didáticos científicos para

tal componente curricular. Isso leva tanto o ensino de religiões majoritárias quanto a negligência ao estudo das tradições como a afro-indígenas.

O princípio da autonomia é outro problema severo, pois colide com falta de infraestrutura, carga-horária, entre outros que impõem aos docentes um padrão curricular rígido. A sobrecarga de turmas de ER, planejamentos e salários defasados prejudicam a qualidade de ensino, impedindo o aprofundamento a abordagem complexa das tradições religiosas.

Em suma, o ER, de fato, atravessa tensões entre os discursos de laicidade e neutralidade e o de confessionalidade. O pensamento complexo propõe, justamente, uma reflexividade para o ER reconhecer a sua importância à luz da formação docente. Contudo, a existência predominante de grupos conservadores nas escolas que impedem o avanço científico do ER é um problema antigo que se estendeu para a contemporaneidade. Nesse momento, a solução de cumprir seu papel de formar cidadãos éticos é da docência com habilitação específica na área, que deve contribuir no combate ao preconceito e ao proselitismo religioso.

1.1.2. Objetivos do Ensino Religioso e objetivos pedagógicos do Documento Curricular do Rio Grande do Norte (RN) para capacitação de docentes do ER

Após a elaboração do documento curricular do Ensino Religioso (ER), ainda no ano de 2018, a versão preliminar do texto foi enviada pelos redatores do componente para consulta pública. Ela ficou disponível no sítio digital da UNDIME/RN entre 03 e 31 de agosto do mesmo ano. A consulta pública recebeu contribuições dos diferentes setores da educação de nível superior, estadual e municipal, conforme apontado pela UNDIME.

Com o intuito de atualizar os profissionais da educação sobre o conteúdo do DCRN-EF, a UNDIME-RN realizou, dois anos após a publicação do documento, uma conferência estadual de capacitação docente. O evento ocorreu de forma remota, em razão da pandemia do SARS-CoV-2 (o novo coronavírus que causa a COVID-19). O objetivo foi discutir práticas pedagógicas para os componentes curriculares, de acordo com o que foi estabelecido pelos documentos nacionais e estaduais (BNCC e DCRN-EF). Todos os municípios envolvidos no pacto colaborativo participaram da conferência, cuja temática central foi: “O que é a base nacional comum curricular nos componentes curriculares da educação básica?”. Além disso, o seminário contou com a presença efetiva de profissionais das redes de ensino do Rio Grande do Norte. Foi um momento importante para apresentar os fundamentos do ER previstos na BNCC e no DCRN-EF.

Neste evento, o tema da conferência, intitulado “O que é o ensino religioso na BNCC?”, foi discutido entre especialistas, docentes e pesquisadores da própria área, especialmente pelos professores de ER, Diego Fontes de Souza e Thalisson Lacerda. Eles ressaltaram a importância da formação docente desenvolvida para o Rio Grande do Norte ser estruturada pela epistemologia da Ciência da Religião, já que é nesta área acadêmica que se efetivam os estudos acerca do chamado “conhecimento religioso”, sem qualquer intenção de indução ou apologia à catequese (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1041). Ainda, ilustraram que é preciso uma “sólida formação inicial e continuada para professores(as) de ER prevista pelos fundamentos da Ciência da Religião” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1043).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o documento curricular do Rio Grande do Norte ressalta que o ER aborda os aspectos históricos da religião, os quais foram constituídos com características intrínsecas ao ser humano, como ética, filosofia, estética, cultura, sexualidade, emotividade e espiritualidade (Rio Grande do Norte, 2018). Dessa maneira, preconiza-se que o(a) educando(a) potiguar conheça todo o processo historicamente elaborado pelos grupos religiosos brasileiros, em especial os originários do Rio Grande do Norte. Nessas circunstâncias, segundo o referido documento, conhecer como foram constituídos os grupos religiosos no estado e de que forma interferem no contexto societário, político e cultural serão habilidades fundamentais para mitigar o preconceito, o proselitismo e a violência religiosa.

O Documento Curricular Referencial do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental (DCRN-EF) estruturou as informações relativas aos estudos da religião a partir dos objetivos do Ensino Religioso estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais objetivos evidenciam a importância de o estudante se apropriar dos conhecimentos religiosos, respeitar as diferenças e reconhecer a diversidade. Nesse contexto, é fundamental um amplo diálogo, pautado na ética, na alteridade e no compromisso dos cidadãos, para o combate ao preconceito e à desigualdade entre as religiões. Desse modo, os referidos objetivos destacam que o ER deve ensinar para garantir a liberdade de crença, o livre exercício dos cultos e a proteção das diversas manifestações religiosas, sem desrespeitar os direitos civis, a concepção filosófica ou a política do indivíduo (Santos et al., 2023).

Para a concretização desses objetivos do ER, a formação docente é uma etapa fundamental, visto que o profissional habilitado em Ciências da Religião está apto a desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula. A respeito desse tema, Baptista (2015) destaca que a formação de docentes aplicada adequadamente, seja em nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado na área do ER, vai propiciar um ensino de qualidade ao estudante. Segundo o autor, as dimensões teóricas e metodológicas das Ciências da Religião

para a capacitação de docentes abarcam o fenômeno religioso e as matrizes religiosas, incluindo as correntes agnósticas, ateias, entre outras (Baptista, 2015).

1.1.3. Perspectivas transdisciplinares do ER no contexto do DCRN-EF: estrutura curricular, eixos temáticos do ER e implicações para educação hodierna

O Ensino Fundamental é uma etapa importante da formação básica do jovem cidadão que, por sua vez, precisa se preparar para encarar os dilemas e desafios complexos do cotidiano. Assim, existe a necessidade de dialogar com diferentes áreas de conhecimento e ressignificar os saberes e aprendizagens dessa etapa. Dessa maneira, o referido documento ilustra que é preciso retomar e ressignificar o conhecimento, bem como “aprofundar e ampliar seus repertórios e fortalecer a autonomia do estudante a fim de acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 13).

As etapas formativas são cruciais para a formação integral do estudante, sendo o Ensino Fundamental uma delas. Essa fase é estruturada a partir de reflexões essenciais sobre a condição humana, que podem ser resumidas nas perguntas “quem somos nós, de onde viemos e para onde vamos?” (Morin, 2015, p. 123-124). Para responder a esses questionamentos, faz-se necessária uma pedagogia reflexiva capaz de interligar todos os saberes. Morin (2015) argumenta que os seres humanos possuem múltiplas dimensões, sendo simultaneamente biológicos, psíquicos, sociais e históricos. Desse modo, o autor defende que, ao invés de manter as ciências fragmentadas, é preciso conectá-las. Religar esses diferentes campos disciplinares é fundamental para a abertura de novos conhecimentos, adquiridos por meio de sistemas dialógicos, recursivos e hologramáticos, os quais serão abordados mais adiante.

Assim, é preciso que, desde a educação infantil até o Ensino Fundamental, o conhecimento se torne útil para o discente, pois se torna significativo na medida em que é vivenciado pelo estudante. Além disso, o jovem cidadão precisa entender o sentido e o significado do que se aprende para ser capaz de interagir e refletir criticamente perante o contexto e as informações do cotidiano (Rio Grande do Norte, 2018).

Para responder aos dilemas e desafios mais complexos do cotidiano, Morin afirma que é preciso construir um ensino para uma “cabeça bem-feita” (2022, p. 21). Segundo o autor, “[...] uma cabeça bem-feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais relevante ligar os saberes, o que lhes dá sentido” (2022, p. 21). Ou seja, um ensino crítico e reflexivo, e que faça sentido para o estudante, vai contribuir, de fato, para que os discentes apliquem tudo o que aprenderam na vida cotidiana.

Para responder aos dilemas e desafios mais complexos do cotidiano, Morin afirma que é preciso construir um ensino para uma “cabeça bem-feita” (2022, p. 21). Segundo o autor, “[...] uma cabeça bem-feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais relevante ligar os saberes, o que lhes dá sentido” (2022, p. 21). Ou seja, um ensino crítico e reflexivo, e que faça sentido para o estudante, vai contribuir, de fato, para que os discentes apliquem tudo o que aprenderam na vida cotidiana.

O DCRN-EF estabelece os pilares para a formação do(a) cidadão potiguar, conectando a educação aos desafios de um mundo plural, hodierno, tecnológico e sustentável. O documento de 2018 delinea objetivos cruciais que caracterizam o perfil do indivíduo que o estado pretende formar. Segundo o DCRN-EF (Rio Grande do Norte, 2018), a proposta educacional idealiza o rompimento com a visão reducionista do conhecimento, algo que, em tese, não deveria ser reproduzido nas escolas. O referencial busca fomentar a formação básica a partir de necessidades essenciais — como valores, princípios éticos, morais, filosóficos e estéticos — a fim de que o discente atue com responsabilidade frente aos desafios impostos pelo contexto atual. Além disso, o documento propõe enfrentar a fragmentação disciplinar imposta pela lógica clássica da ciência moderna, um tema basilar para os estudos da transdisciplinaridade. Essa abordagem dialoga diretamente com Edgar Morin, para quem essa fragmentação do conhecimento impede o sujeito de associar o que aprendeu aos problemas do cotidiano (Morin, 2022). O quarto objetivo, por fim, demonstra a relevância do protagonismo do sujeito aprendente e do contexto. Sobre esse tema, o mesmo autor ressalta que é preciso contextualizar o conhecimento para que ele faça sentido na vida do indivíduo (Morin, 2022).

No entanto, a mera idealização de um rompimento com perspectivas tradicionais não garante sua efetivação. Embora o DCRN-EF aponte para caminhos inovadores, sua aplicabilidade prática nas escolas depende fundamentalmente de outras questões, como a formação continuada de docentes, a disponibilização de recursos didáticos adequados e a reestruturação da própria organização escolar. A superação do modelo reducionista e fragmentado exige mais do que diretrizes textuais; requer uma transformação sistêmica da práxis pedagógica.

No contexto do currículo, as abordagens cognitivistas e construtivistas fundamentam a perspectiva do currículo potiguar através de Vygotsky (1991) e, em seguida, de acordo com a UNESCO, clarificando que “a aprendizagem é complexa e de longo prazo”, e que surge “[...] das experiências que são propiciadas aos estudantes na vida em sociedade, sob seu aspecto cultural, e da qualidade de práticas mediadoras de aprendizagem que lhes sejam apresentadas” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 17).

Nessa perspectiva, o DCRN-EF (Rio Grande do Norte, 2018) propõe uma base curricular fundamentada nas abordagens cognitivistas e construtivistas de Vygotsky (1991). Tais pressupostos convergem diretamente para a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, na medida em que ambas as visões superam a fragmentação disciplinar e o reducionismo pedagógico. Ao clarificar, por meio das diretrizes da UNESCO, que a aprendizagem é complexa e de longo prazo, o documento potiguar assume um compromisso com a contextualização do saber. Isso reflete a essência da "cabeça bem-feita" moriniana, onde o relevante não é acumular informações, mas sim religar os saberes para que façam sentido e permitam ao(a) estudante interagir criticamente com a totalidade (complexidade) do mundo que o cerca (Rio Grande do Norte, 2018).

A discussão curricular se efetiva através de práticas interdisciplinares, pluridisciplinares e transdisciplinares no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar. Contudo, é necessário que os atores sociais participem efetivamente desse processo educativo, especialmente os discentes. Segundo o DCRN-EF (Rio Grande do Norte, 2018), o desenvolvimento das competências e habilidades que o estudante vai aprender durante sua jornada educacional é fruto de diálogos e pactos estabelecidos entre a escola, a família e a sociedade.

No que diz respeito às competências gerais da BNCC e do DCRN, os documentos defendem doze princípios. Considerando o primeiro deles, a valorização dos saberes históricos, o(a) estudante deve aprender a conviver com o outro, utilizando no cotidiano o que aprendeu sobre os conhecimentos, crenças, mitos, símbolos, divindades e preceitos éticos e morais de cada realidade. Nessa perspectiva, Fernandes (2023) argumenta que o(a) estudante aprendiz não apenas precisa entender como cada cultura se manifesta em diferentes dimensões históricas e culturais, mas, fundamentalmente, desenvolver a capacidade de conviver e se relacionar de forma respeitosa e ética com a diversidade de culturas e religiões. O segundo, o terceiro e o quarto fundamentos do DCRN-EF apresentam aspectos que ressaltam a necessidade de a ciência e o processo de investigação do objeto englobarem o pensamento de diversas áreas. Isso abrange desde as manifestações artísticas e sensoriais até diferentes tipos de linguagens (verbal, visual, entre outras). Essa abordagem multidisciplinar dialoga com Morin (2011), que prega a necessidade de integração dos diferentes campos do saber para responder aos problemas complexos que uma única percepção disciplinar não daria conta sozinha. Sob a mesma perspectiva, Fernandes (2023) ressalta a importância de diferentes olhares investigativos para a pesquisa das religiões. Segundo este último autor, exige-se um esforço conjunto de várias áreas do conhecimento e da própria Ciência das Religiões para a compreensão aprofundada do

fenômeno religioso. O quinto princípio aborda a influência das tecnologias de forma efetiva para a reflexão crítica dos atores sociais em formação. O sexto trata da diversidade de saberes dos quais o estudante precisa se apropriar, em processo vivencial e dialógico, levando em consideração a elaboração do próprio projeto de vida, com autonomia e responsabilidade ética e social (Rio Grande do Norte, 2018). O sétimo princípio esclarece que a participação ativa do cidadão depende do embasamento de informações e da defesa de ideias que reflitam o cuidar de si, do outro e do meio. O oitavo ressalta a importância da educação emocional, ainda infelizmente pouco abordada em nossas escolas (Rio Grande do Norte, 2018). O nono princípio ressalta o diálogo, a empatia, o trabalho de valorização das identidades culturais e o respeito às diferenças, essenciais para mitigar o preconceito dentro do ambiente escolar. O décimo propõe que todas as decisões tomadas pelos estudantes devem estar alinhadas aos princípios éticos, democráticos e sustentáveis. O décimo primeiro princípio estabelece a inclusão e a promoção social de todos os indivíduos. E o décimo segundo aponta que é dever de todos respeitar os ecossistemas e preservar o meio ambiente (Rio Grande do Norte, 2018).

Em tese, quando todos os indivíduos colocam em prática tais princípios éticos, as relações interpessoais se tornam mais fraternas, humanas e solidárias. Nesse cenário, é fundamental a construção de uma prática transdisciplinar, indispensável para o fortalecimento de uma ecologia do cuidado, que é holística, terapêutica e humanamente saudável. Para Boff (2009), é retrógrado cuidar apenas de si. Segundo o autor, coexistir com respeito e em sintonia com o outro vai enriquecer “o encontro do indivíduo com outras tradições, outras culturas, ampliando a sua visão do mundo e da vida” (Oliveira et al., 2011; Boff, 2009, s/p).

Sob o mesmo assunto, as competências gerais da BNCC e do DCRN relacionam-se com a perspectiva defendida por vários intelectuais, entre eles Edgar Morin, acerca da educação para o século XXI: aprender a saber, saber fazer, ser e conviver (Rio Grande do Norte, 2018, p. 22). Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), o autor cita os desafios da educação contemporânea, alinhada, por exemplo, ao contexto tecnológico e sociocultural.

Os saberes propostos por Morin são: compreender que o conhecimento é factível de erro e ilusão": ressalta que o conhecimento não é estático; ele se transforma ao longo do tempo. A fragmentação disciplinar": apresentada como barreira que impede o entendimento do contexto, do todo e das partes que formam esse contexto. Ensinar a condição humana: o ser humano precisa ser compreendido em sua totalidade, sem desprezar dimensões importantes como a biológica, psicológica, espiritual e emocional. Ensinar a identidade terrena: compreende o homem como membro da Terra-pátria. Nesse contexto, é cabível que esse humano se conecte à comunidade onde habita. Enfrentar as incertezas": Morin ressalta a necessidade de olhar

sempre para um futuro repleto de incertezas. Ensinar a compreensão humana: o autor destaca a contribuição da educação para a compreensão mútua. Passos (2017, p. 38) relata que este saber ressalta a importância de trabalhar os valores. A ética do gênero humano: retrata que “a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade indivíduo-sociedade-espécie” (Morin, 2011, p. 93).

Neste panorama, a proposta dos sete saberes (Morin, 2011) pode contribuir com o Ensino Religioso (ER). Fernandes (2023) esclarece que eles são chaves de pensamento para ajudar a conduzir o ER e considera o pluralismo religioso um dos aspectos da “multidimensionalidade do ser humano, que se constitui na complexidade, sendo biológico, espiritual, social e psíquico”. O autor argumenta que, com isso em mente, será necessária uma “abertura epistemológica e existencial para promover a reforma no modo como pensamos o ER” (Fernandes, 2023, p. 59). Dessa forma, cada um dos sete saberes apresenta aspectos inerentes ao ser humano, como ética, identidade, a relação do homem com a natureza, as incertezas, os valores e o conhecimento.

Os sete saberes propostos por Morin se alinham aos quatro pilares desenvolvidos pelo Relatório Delors para a educação do século XXI, como ilustra Nicolescu (1999). Esse estudo, construído por um comitê internacional em parceria com a UNESCO, trata da abordagem transdisciplinar através do “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (Nicolescu, 1999). Vejamos o que significa cada um dos quatro pilares supracitados para a educação e de que forma eles contribuem com a reflexão transdisciplinar do ER (Quadro 3).

Quadro 3 - Ensino Religioso e os quatro pilares fundamentais para a educação do século XXI

Pilares	Objetivo	Ensino Religioso
Aprender a conhecer	Significa fazer relação dos saberes, significados e conhecimentos com a vida cotidiana.	Conhecer a diversidade cultural e religiosa.
Aprender a fazer	“compreender a aquisição de uma profissão e dos conhecimentos e práticas que lhe estão associados” (Nicolescu, 1999, p. 145.) Em outras palavras: a profissão que o indivíduo escolher precisa lhe trazer bem-estar.	Projetar o futuro de acordo com os objetos propostos de cada estudante. Mas também é pertinente que o sujeito aprendente entenda a importância da escolha do seu projeto de vida e de que maneira esse projeto/profissão escolhida pode contribuir com o outro e com a sociedade onde vive.
Aprender a viver	Respeitar “as normas que regem as relações entre os seres que compõem a coletividade”(Nicolescu, 1999, p. 147). O autor também defende que as relações	Aprender a viver com as diferentes convicções, religiões e filosofias de vida é fundamental para formação de

	entre culturas, povos e religiões precisam ser nutridas pelo respeito.	uma sociedade justa, respeitosa e solidária.
Aprender a ser	Aprender a ser tem relação com uma busca de sentido. É preciso o indivíduo se autoquestionar e buscar fundamentar suas crenças, atitudes e valores que imbricam em sua existência. No contexto educacional, por exemplo, o tema aprender a ser precisa está posto pelo(a) professor(a) ao aluno(a) como reflexão contínua e importante da sua aprendizagem.	Reconhecer que o indivíduo precise aprender a conhecer a si mesmo, para então, aprender a respeitar o outro.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos quatro pilares fundamentais para educação do futuro (2024)

Finalmente, discutimos os fundamentos que embasam o documento curricular, a saber: “Compreensão da globalidade do educando, enquanto ser que aprende, sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã”; “Equidade nas condições de acesso, permanência e sucesso escolar, a fim de assegurar a inclusão e a diversidade”; “Organização das experiências escolares em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, a fim de articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuir para a construção das identidades dos educandos”; e “Imbricamento, ampliação e diversificação dos tempos e espaços escolares efetivamente disponíveis e acessíveis para sua utilização” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 23).

A partir dessa compreensão, observa-se que o documento curricular traz aspectos da BNCC, entre os quais as competências e habilidades. Embora não aprofunde teoricamente na parte introdutória do documento a respeito da transdisciplinaridade, ele enfatiza a importância da educação transdisciplinar, interdisciplinar e pluridisciplinar, ao mesmo tempo em que rompe com posturas hegemônicas e reducionistas, mas voltada para o acolhimento do estudante (Brasil, 2018; Rio Grande do Norte, 2018).

O documento curricular do Rio Grande do Norte (2018) apresenta fundamentos louváveis e alinhados às propostas da BNCC, como a educação integral, a visão holística do educando e o estímulo a abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. No entanto, é crucial reconhecer a dificuldade na transposição entre o plano normativo e a prática pedagógica. Tais percalços podem ser superados quando o(a) docente enfatiza o conhecimento dos fenômenos religiosos de forma contextualizada aos conteúdos regionais e local. A aplicação dessas dimensões teóricas exige a quebra de barreiras entre componentes curriculares, investimentos adequados e uma gestão escolar flexível, a qual nem sempre absorve prontamente essas ideias inovadoras na prática pedagógica. Essa rigidez dos sistemas de ensino frequentemente advém

da carência de atualização profissional, ou seja, da falta de formação continuada, pesquisa e planejamento coletivo.

As competências do ER, por exemplo, indicam caminhos robustos para superação de modelos confessionais e expressam-se efetivas a uma perspectiva transdisciplinar. Seis competências específicas elaboram a fim de clarificar a importância das diferentes concepções de religião/religiosidades/espiritualidades. Para Freitas, é necessário que as competências do ER fixem uma ideia de que a diversidade cultural e religiosa amplie “[...] a visão de mundo, a cultura e conhecimento” do jovem cidadão (2018, p. 169). Tal apropriação das competências exige um processo contínuo de formação e de abertura para conhecer e aprender acerca da pluralidade religiosa (Junqueira, Itoz, 2020).

O aprofundamento das competências do ER a luz do pensamento complexo deve ocorrer em diálogo com o conhecimento e contexto. Para tal intento, é essencial que o arcabouço normativo supere a fragmentação disciplinar, promova uma compreensão complexa e transdisciplinar dos fenômenos religiosos. Isso implica trabalhar as diferentes tradições de forma teórica e laica (competência 1), valorizar a diversidade cultural e religiosa local, especialmente as raízes potiguares (competência 2), e fomentar o cuidado mútuo e a valorização das diferenças (competência 3). A proposta abrange o reconhecimento de saberes e práticas diversas na formação do povo potiguar (competência 4) e a análise da influência da religião em espaços públicos, como a política e a saúde, em um estado laico (competência 5). Para combater a intolerância e o discurso de ódio, especialmente contra manifestações afro-indígenas e espiritistas (competência 6), o trabalho em sala de aula deve ser pautado no debate e na problematização, integrando esses conhecimentos de forma contextualizada e relacional, o que demanda a quebra de barreiras curriculares, flexibilidade de gestão e formação continuada de docentes.

No texto "Ensino religioso, identidade e consciência negra", Lacerda e Souza (2021) apresentam um relato de experiência docente que ilustra como o discente pode conhecer e entender a diversidade cultural e religiosa. Os autores descrevem a preparação de atividades — incluindo aulas expositivas e seminários — com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as religiões africanas. Durante a execução das atividades propostas, observou-se que, à medida que os(as) alunos(as) foram conhecendo as diversas religiões afro-brasileiras, as resistências e preconceitos diminuíram. Esse exemplo demonstra a eficácia do aprofundamento do conhecimento para combater incompreensões e julgamentos apressados. Nesse sentido, a experiência ilustra como é fundamental estudar e ampliar reflexões para evitar o reducionismo religioso — a ideia de que uma crença é única, verdadeira e superior às demais. A abordagem

adotada materializa o trabalho com a complexidade, pois não apenas apresenta informações, mas promove a desconstrução de visões simplistas e preconceituosas por meio do conhecimento aprofundado e do diálogo, valorizando a multiplicidade de saberes e práticas.

Tomando por base o exposto pelos referidos autores, percebe-se que a abertura dos(as) alunos(as) para realizar uma atividade sobre religiões afro-brasileiras demonstra um passo importante para o acolhimento dessa natureza. Isso implica afirmar que a falta de entendimento e conhecimento sobre essas religiões gera julgamentos? Segundo Lacerda e Souza (2021), sim, gerou um julgamento, associando as religiões afro-brasileiras à figura do mal. Contudo, à medida que os(as) alunos(as) começaram a participar da atividade, a resistência contra as religiões afro-brasileiras diminuiu.

No artigo intitulado "Ensino Religioso não confessional e o currículo sob perspectiva decolonial", demonstra justamente que fomentar pluralismo, laicidade e justiça epistêmica no Ensino Religioso (ER) requer a construção de um currículo intercultural que valorize nossa história cultural com a inclusão dos saberes afro-brasileiros. Temos contribuições teóricas de ativistas e feministas que demonstram as direções epistêmicas a serem tomadas em favor das práticas curriculares afro-brasileiras. Para Gonzalez (1988), é preciso destacar a amefricanidade como base para a inclusão de práticas afro-brasileiras. Já Gomes (2003) compreende a profícua contribuição dos currículos antirracistas para a valorização de saberes negros. Evaristo (2017) apresenta as narrativas afro-brasileiras como reparação histórica. Para Ribeiro (2019), a presença africana nos currículos contribui com a educação laica e contra a intolerância religiosa (Gomes; Lacerda, 2025).

Para a consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa, o próximo tópico detalhará a robustez metodológica, que combinou métodos quantitativos e qualitativos, a fim de proporcionar uma compreensão holística do fenômeno estudado. Os procedimentos de coleta de dados foram estruturados em duas frentes principais: a aplicação de questionários para um levantamento mais amplo e a realização de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de dados em profundidade. O detalhamento de como essas coletas foram realizadas, bem como os instrumentos utilizados e a delimitação do universo da pesquisa, será apresentado a seguir.

1.2. Procedimentos metodológicos das coletas dos dados do questionário e da entrevista

A coleta de dados⁸ ocorreu presencialmente na cidade de Natal (RN), durante uma formação continuada para docentes de Ensino Religioso (ER), oferecida pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME/Natal). A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas ocorreram no Centro Municipal de Referência em Educação (CEMURE), localizado na Avenida Coronel Estevam, 3897, Nossa Senhora de Nazaré, Natal - RN, CEP 59031-27. O encontro formativo de ER foi o momento mais oportuno para convidar os professores a participar voluntariamente do estudo, pois geralmente reúne todos(as) os(as) docentes cadastrados(as) pela Rede Municipal de Natal. Cerca de dezessete docentes participaram da pesquisa nesse local. Posteriormente, em um outro momento, durante o Congresso Nacional do ER e de Ciências da Religião, em Aracaju (SE), foi possível contactar mais dois docentes que aceitaram participar, totalizando dezenove participantes na pesquisa.

É mister salientar que a formação continuada oferecida aos docentes de ER é ministrada por assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Natal, com a supervisão do Departamento de Ensino Fundamental. O objetivo é proporcionar aos(as) educadore(as) um momento significativo de aprendizagem, que ocorre através da partilha de experiências e contribui para a formação laboral e as práticas pedagógicas do ER em sala de aula.

Quanto à periodicidade, a formação docente ocorre em um ou até dois encontros mensais, sob a supervisão da coordenadora Maria do Socorro Oliveira. Ela é autora de diversos trabalhos acadêmicos e foi redatora do referencial curricular de ER produzido pela rede municipal de Natal e do documento curricular de ER do Rio Grande do Norte, ambos publicados em 2018.

A coleta de dados da pesquisa ocorreu durante um encontro formativo com dezessete docentes de ER da rede municipal de Natal, no dia 09 de setembro de 2024. A atividade teve duração de três horas (das 8h às 11h), com a temática intitulada: “Transdisciplinaridade do ER no Documento Curricular do RN”.

A formação foi, então, dividida em quatro momentos. No primeiro, realizou-se uma atividade lúdica para submeter os docentes a uma reflexão sobre o fazer pedagógico à luz da perspectiva transdisciplinar. Solicitou-se que, em duplas, cada docente tentasse, no intervalo de três minutos, abrir sozinho um pirulito utilizando apenas uma mão. Em seguida, com a ajuda do colega, pediu-se que ambos abrissem juntos o pirulito, ainda utilizando apenas uma mão, em três minutos.

⁸ O modelo de questionário encontra-se no Apêndice A

Após a realização da atividade, promoveu-se uma discussão sobre a prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar. Destacou-se uma analogia que remeteu o ato de abrir o pirulito sozinho, com uma mão, à ideologia da disciplina. Alguns educadores enfatizaram as dificuldades de seguir apenas nessa direção metodológica. Contudo, a partir do momento em que o docente teve o auxílio de outro educador, houve facilidade para abrir o pirulito. Tal ação foi associada à prática transdisciplinar, na qual o trabalho colaborativo se torna eficiente na medida em que os profissionais se engajam conjuntamente no trabalho pedagógico escolar, integrando seus componentes curriculares.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos. Dezenove docentes participaram voluntariamente da pesquisa. Onze docentes responderam ao questionário; dois deles foram localizados no Congresso Nacional do ER em Aracaju (SE), em 2024, enquanto os demais participaram durante o encontro de formação docente no mesmo ano. Concomitantemente à aplicação dos questionários, um grupo de oito educadores submeteu-se a entrevistas de 40 minutos. Durante esse tempo, os docentes compartilharam reflexões sobre os principais pontos discutidos neste estudo: a transdisciplinaridade do ER no documento curricular do RN, a abordagem transdisciplinar e o ER na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros temas específicos da formação continuada.

Isso posto, a entrevista foi realizada em grupo. Para Minayo (2009), a entrevista é definida como uma conversa entre dois ou mais pessoas, iniciada pelo entrevistador. Seu objetivo principal é construir informações relevantes para um objeto de pesquisa específico, a partir da abordagem de temas pertinentes por parte do(s) entrevistado(s). Seguindo na mesma direção, Lakatos e Marconi defendem a entrevista como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional” (2002, p. 92).

No terceiro momento do encontro, ocorreu a exposição da temática dissertada, apresentando uma síntese deste projeto de tese. O foco recaiu sobre os objetivos gerais e específicos, bem como no referencial teórico, apontando, em particular, os desafios e dilemas acerca da abordagem transdisciplinar do Ensino Religioso (ER) nas escolas da rede pública de Natal (RN). Isso incluiu dificuldades como a de discutir e executar projetos interdisciplinares e transdisciplinares em virtude da desvalorização desse componente curricular em algumas escolas da rede.

No quarto momento, realizou-se uma atividade prática. Os participantes foram divididos em quatro grupos, cada um responsável pela elaboração de um plano de aula fundamentado na abordagem transdisciplinar para o componente curricular de ER, a partir dos

temas geradores sugeridos: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver. O objetivo dessa atividade pedagógica foi entender se, de fato, os docentes conseguiriam trabalhar de forma coletiva, visto que aplicar a abordagem transdisciplinar na sala de aula requer não apenas a interação entre as áreas de conhecimento, mas a construção coletiva e o diálogo para desenvolver um planejamento de ER pautado nessa perspectiva. O primeiro grupo — “aprender a conhecer” — elaborou um plano de aula cuja temática foi “identidade e alteridade”. O segundo grupo fundamentou-se no tema gerador “aprender a ser”, mas o tópico central do plano de aula foi “eu sou altruísta com minha fé”. O terceiro grupo intitulou o plano de aula “aprender a fazer” e apresentou a “água” como tema norteador da atividade. O quarto grupo fundamentou o plano de aula no tema “aprender a conviver”, mas destacou como tópico central “a arte nas diversas culturas religiosas”. Em suma, observou-se que todas as referidas atividades pedagógicas, as quais estão apresentadas no próximo quadro, trouxeram temas variados: identidades e alteridades; eu sou altruísta com minha fé; água; e a arte nas diversas culturas religiosas.

Quadro 4 - Planos de aula elaborados pelos docentes de ER

PÚBLICO-ALVO: 1º ano do ensino fundamental	
Objetos de conhecimentos:	Conhecer as características físicas e individuais.
Habilidades:	Reconhecer como um ser único, aceitando e respeitando as diferenças.
Duração da aula:	Três horas.
Recursos didáticos:	Desenhos, textos informativos. Vídeos, rodas de conversas e imagens.
Metodologia:	Roda de conversa e aula expositiva.
Avaliação:	Contínua. Observar o interesse e o desempenho individual sobre o tema.
Referencias:	BNCC.
PÚBLICO-ALVO: 8º ano do ensino fundamental;	
Objetos de conhecimento:	Crenças religiosas e filosofias de vida.
Habilidades:	Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).
Duração da aula:	Duas horas.
Recursos didáticos:	Multimídia e texto base.

Metodologia:	Promover debate do significado do altruísmo e experiências religiosas altruístas.
Avaliação:	Observação da participação em grupo e individual; base de pesquisa sobre o tema.
Referências:	BNCC.
PÚBLICO-ALVO: 4º ano do ensino fundamental;	
Objetos de conhecimentos:	Elementos da natureza nas tradições religiosas; explorar o significado da água em diversas tradições religiosas.
Habilidades:	Identificar e compreender a presença e o significado de elementos naturais, como a água em diferentes tradições religiosas.
Duração da aula:	Duas horas.
Recursos didáticos:	Vídeos, textos, dinâmicas e desenhos.
Metodologia:	Apresentar o tema água de forma envolvente, utilizando vídeo sobre a importância da água; ciclo da água e a importância do uso e conservação como: batismo e rituais e purificação.
Avaliação:	Através da observação, participação nas atividades práticas nas suas vidas diárias.
Referências:	Santos (2016). <i>Água e religiosidade; a importância da água nos rituais e crenças</i> .
PÚBLICO-ALVO: 4º ano do ensino fundamental	
Objetos de conhecimento:	Representações religiosas na arte.
Habilidades:	Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pintura, arquitetura, símbolos, esculturas, imagens e danças) reconhecendo-as parte da identidade nas diferentes culturas.
Duração da aula:	Quatro aulas, com uma hora de duração, cada.
Recursos didáticos:	Quadro; imagem; caixa de som; desenho; pintura; caça-palavras e cruzada.
Metodologia:	Aula expositiva, roda de conversa e texto escrito.
Avaliação:	Contínua e processual.
Referências:	BNCC, livros didáticos e pesquisa.

Fonte: Plano de aula elaborado pelos docentes de ER durante a formação continuada (2024)

É importante clarificar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), atendendo às orientações das Resoluções 466/12 e 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que disciplinam as pesquisas envolvendo seres humanos. O trabalho está, também, em acordo com os regulamentos do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de

Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB), para o qual esta pesquisa foi aprovada sob o parecer nº 6.845.711.

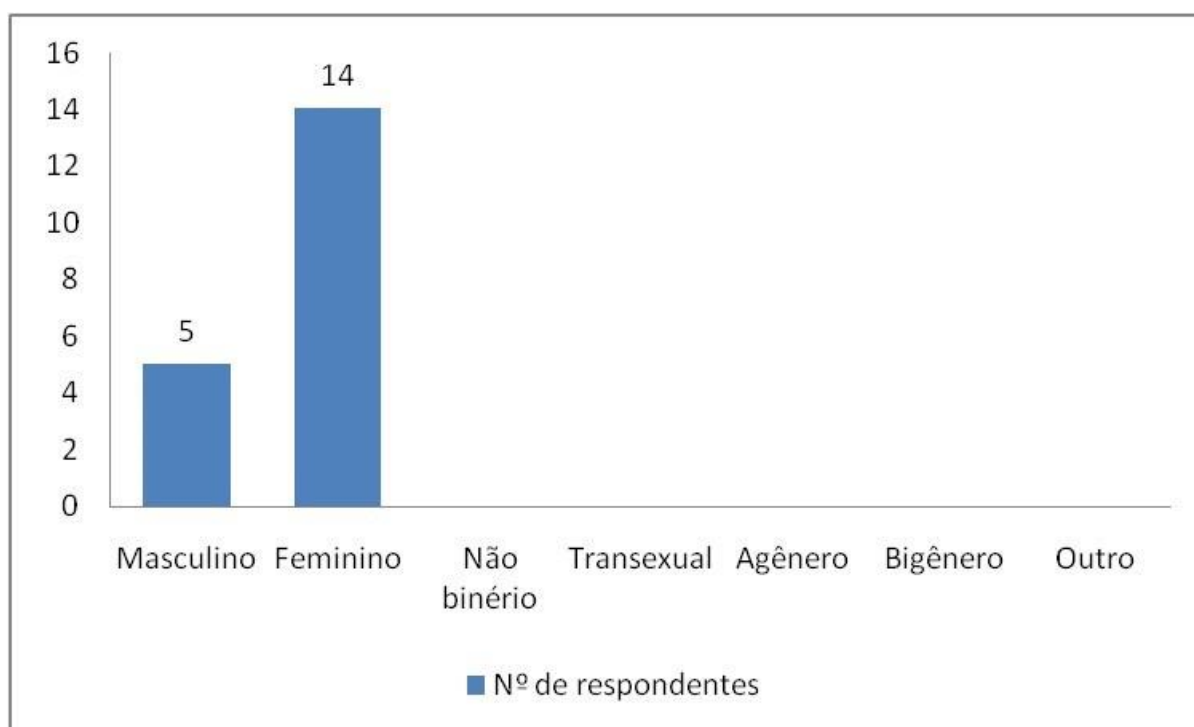
Além disso, foi disponibilizado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice B. O termo oferece esclarecimentos em relação ao que se aborda na pesquisa, além de garantir que a participação é de natureza voluntária e não acarretará nenhum dano físico ou moral. Para a publicação do estudo, o sigilo dos participantes será garantido.

1.3. Perfil acadêmico e laboral dos docentes do ER da rede municipal do Natal (RN)

Para a realização da pesquisa, convidamos docentes de ER da Rede Municipal de Natal/RN. O critério de participação estabelecido foi que os(as) professores(as) estivessem exercendo atividades laborais em uma das escolas municipais no momento do estudo. Para mapear o perfil desses docentes, a pesquisa traçou a identidade acadêmica e laboral, considerando: tempo de experiência com o componente curricular ER; tipo de vínculo (efetivo ou temporário); e área de formação (graduação e pós-graduação).

Conforme a Figura 1, apenas dezenove participantes atenderam ao critério do estudo.

Figura 1 – Gênero dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Entre os 19 participantes, 73,68% eram do sexo feminino e 26,32% do sexo masculino. A distribuição etária dos entrevistados é apresentada a seguir, na figura 1. A tabela apresenta a seguir a idade dos(as) participantes dessa pesquisa.

Tabela 2 - Idade dos participantes

IDADE	Nº de respondentes
61 anos	1
72 anos	1
54 anos	1
46 anos	1
52 anos	2
41 anos	1
60 anos	2
37 anos	1
32 anos	1
53 anos	3
69 anos	1
56 anos	1
65 anos	1
39 anos	1
70 anos	1

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Na Tabela 2, abaixo, é possível observar que 10 (40%) dos respondentes são formados em Ciência da Religião (CR), e os demais estão distribuídos em outras áreas, como História e Pedagogia. É importante salientar que alguns entrevistados possuem mais de uma graduação.

Tabela 3 - Área de formação (graduação)

ÁREA DE FORMAÇÃO (Graduação)	Nº de respondentes de graduação	%
Ciência da Religião	10	40,00%
Formação ESER — educação religiosa	2	8,00%
ER	1	4,00%
História	1	4,00%
Pedagogia	4	16,00%
Teologia	4	16,00%
informou que apenas possui uma licenciatura	1	4,00%
Filosofia	1	4,00%
não informou	1	4,00%
TOTAL	25	100,00%

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A análise dos dados revelou que apenas 40% dos(as) participantes possuem licenciatura específica em Ciências da Religião (CR), evidenciando uma lacuna formativa na área. Notou-se, ainda, a presença de profissionais formados em Teologia (16%) atuando na rede municipal, o que sublinha a diversidade e, por vezes, a inadequação das formações de origem para o componente curricular de ER. Todavia, os resultados sugerem que a trajetória formativa em CR encontra-se em um processo de construção e fortalecimento, impulsionado, em particular, pela atuação efetiva de cursos formativos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A título de informação adicional, observou-se que parte dos(as) docentes com outras formações optou por iniciar uma nova graduação em Ciências das Religiões, demonstrando um movimento de busca por qualificação específica.

É relevante mencionar que a graduação intitulada "formação ESER" refere-se especificamente à licenciatura em Educação Religiosa oferecida pelo ITEPAN. Este órgão desempenhou um papel fundamental ao licenciar formalmente diversos profissionais de Ensino Religioso da rede municipal de Natal para o exercício do magistério, contribuindo diretamente para a atual composição do quadro docente.

No tocante à pós-graduação, a Tabela 3 apresenta o quantitativo de cursos de especialização e mestrado dos(as) atores da pesquisa.

Tabela 4 - Quantidade de docentes especializados

PÓS-GRADUAÇÃO	Nº de respondentes
Especialização	12
Mestrado	1
Doutorado	0
TOTAL	13

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A próxima tabela apresenta as áreas de formação de pós-graduação dos(as) participantes.

Tabela 5 - Área de pós-graduação

Área de Pós-Graduação	Nº de respondentes de pós-graduação	%
Mestre em Ciências das Religiões	1	6,67%
Especialização em Ciências das Religião	4	26,67%
Especialização em História do Brasil	1	6,67%
Letras	1	6,67%
Especialização em uso das tecnologias da educação	1	6,67%

Especialização em sexualidade	1	6,67%
Especialização em educação infantil	1	6,67%
Especialização em educação ambiental e geografia do semi-árido	1	6,67%
Especialização em Pedagogia	2	13,33%
Especialização em Psicopedagogia	1	6,67%
Especialização em coordenação pedagógica e inspeção escolar	1	6,67%
TOTAL	15	100,00%

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A análise da Tabela 4 revela um cenário de grande heterogeneidade e multidisciplinaridade nas áreas de formação dos docentes, o que, embora possa enriquecer a prática pedagógica com diferentes perspectivas, também evidencia uma fragilidade na especialização disciplinar em Ensino Religioso (ER). O dado mais crítico reside na constatação de que a formação em nível de pós-graduação na área específica de Ciências da Religião (CR) ainda é incipiente e insuficiente: apenas 6,67% dos participantes possuem mestrado na área e 26,67% concluíram uma especialização (pós-graduação lato sensu) em CR. Esse panorama sugere que a maioria do corpo docente carece de aprofundamento teórico e de ferramentas de pesquisa avançadas específicas para o componente curricular que lecionam. A baixa adesão à pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) na área de CR levanta questionamentos sobre as políticas de incentivo à qualificação continuada na rede municipal de Natal e sobre a disponibilidade de programas de formação que atendam a essa demanda, resultando em um desafio significativo para a consolidação de uma identidade acadêmica robusta para o componente curricular de ER.

No tocante ao tipo de vínculo laboral (Tabela 5), a maioria dos(as) docentes de ER que participaram deste estudo possui vínculo efetivo. É importante salientar que o único docente que apresentou vínculo temporário possui, na verdade, também um vínculo efetivo na rede. Esse cenário suscita questionamentos sobre a flexibilidade e a renovação do corpo docente de ER. A ausência de professores(as) temporários(as) ou contratados(as) exclusivamente para o ER pode indicar dificuldades em atrair novos(as) profissionais com as qualificações específicas.

Tabela 6 - Tipos de vínculo laboral

TIPO DE VÍNCULO	Nº de respondentes
Efetivo	19
Temporário	1
Não possui	0

TOTAL	20
--------------	-----------

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Os dados apresentados na Tabela 8 indicam uma variação significativa no tempo de serviço: parte do corpo docente possui uma experiência mínima de dez anos em sala de aula com o componente curricular ER, e outra parte alcança ou supera duas décadas na carreira profissional.

Tabela 7 - Tempo de experiência docente

Tempo de experiência docente	Nº de respondentes	%
10 anos	2	10,53%
11 anos	1	5,26%
13 anos	2	10,53%
15 anos	1	5,26%
16 anos	2	10,53%
17 anos	2	10,53%
18 anos	2	10,53%
20 anos	2	10,53%
25 anos	2	10,53%
40 anos	1	5,26%
47 anos	1	5,26%
não informou	1	5,26%
TOTAL	19	100%

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

1.3.1. Obstáculos e limitações no decorrer da investigação

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfrentamos alguns obstáculos significativos. O mais expressivo foi o déficit de participação de docentes com vínculo temporário, o que gerou uma lacuna importante na amostra da tese. Identificamos, durante a investigação doutoral, que os(as) docentes de ER do quadro temporário da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME-Natal) geralmente não participam da formação continuada oferecida pela rede de ensino, o que prejudicou diretamente nosso acesso a eles.

Apesar de nossos esforços em convidá-los para o estudo — seja por redes sociais ou pelo envio do questionário via Google Forms —, não conseguimos contatá-los de forma eficaz.

Apenas um docente temporário respondeu ao formulário durante uma capacitação; este, contudo, já havia sido identificado anteriormente por possuir também um vínculo efetivo na rede.

Segundo informações fornecidas pela coordenação do ER da SME, o motivo principal para essa baixa frequência nas capacitações municipais reside na incompatibilidade de horários. Muitos desses(as) educadores(as) atuam concomitantemente na rede municipal e na rede estadual, inviabilizando sua presença nos encontros formativos. Além dos conflitos de agenda, a investigação apontou que a falta de incentivo explícito por parte do Departamento de Ensino Fundamental da SME contribui para a não participação dos(as) docentes temporários nas formações.

Nesse sentido, a ausência sistemática desses docentes na formação continuada dificultou significativamente a colaboração deles nesta pesquisa, o que evidencia uma lacuna crítica não apenas na amostra da tese, mas na própria política de gestão de pessoas da SME-Natal. Essa falha demonstra a existência de uma disparidade no acesso à qualificação profissional entre docentes efetivos e temporários, o que pode impactar diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes dessa rede de ensino.

Diante da dificuldade encontrada no percurso da pesquisa, observamos o quanto é fundamental criar um canal de comunicação mais eficiente e equitativo entre os(as) docentes de ER, independentemente do tipo de vínculo. Nesse cenário, a coordenação da formação e a SME poderiam e deveriam criar outros espaços formativos, como fóruns virtuais, seminários municipais ou reuniões quinzenais, utilizando estratégias que visem garantir a assiduidade e o engajamento de todos os profissionais de ER.

Seguindo nessa direção, Arnt e Galasso (2010) advertem que a formação é um espaço de construção de estratégias pedagógicas, de humanização dos docentes, de aprendizagem e de cuidado, que não deve, em hipótese alguma, ser fragilizado ou excludente. Pelo contrário, é preciso motivar todos os profissionais a participar da formação e criar, durante esse processo formativo, a busca permanente pelo "saber aprender".

1.4. Análises da coleta de dados

Para analisar os dados obtidos nesta pesquisa, utiliza-se a Análise de Conteúdo (AC) desenvolvida por Laurence Bardin. De acordo com a autora, “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação” (Bardin, 2015, p. 20). A aplicação da AC exige, desse modo, a compreensão da diferença entre linguística e análise de conteúdo: enquanto a primeira

se preocupa com o estudo da língua, o objetivo da segunda é a fala, [...] “as significações entre as variáveis inferidas da fala (escrito e/ou oral), texto, entre os significantes (palavra representada) e os significados (conteúdo semântico)” (Bardin, 2015, p.45).

A Análise de Conteúdo (AC) lida com a inferência. Para que o analista possa realizar a descrição a partir dos dados, é necessário um estudo minucioso do material coletado (Bardin, 2015). No caso desta pesquisa, isso foi necessário para analisar como a transdisciplinaridade do Ensino Religioso (ER) é abordada pelo DCRN-EF.

Na primeira fase da AC, o material pesquisado é organizado e sistematizado de acordo com os objetivos e hipóteses do estudo. Bardin (2015) chama esta etapa de leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2015, p. 122).

Quadro 5 - Fase de pré análise

Leitura flutuante	Levantamento de informações: artigos e livros publicados que abordem o tema pesquisado: transdisciplinaridade do ER. Documentos oficiais: BNCC, PNE, DCRN-EF, LDBEN de 1996 e Constituição Federal de 1988.
Escolha do documento	RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e da Cultura. <i>Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental</i> . Natal: Offset, 2018. NATAL. <i>Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental</i> . Secretária Municipal de Educação. Natal, 2018.
Preparação do material pesquisado	Levantamento de informações dentro do DCRN-EF para demonstrar como está sendo abordada a transdisciplinaridade do ER; aplicação do questionário (perguntas abertas); e entrevista semiestruturada. Em relação à entrevista, este estudo utilizou a mesma estrutura textual aplicada no questionário Atores(as) da pesquisa: docentes de ER da rede municipal do Natal/RN.

Formulação das hipóteses e objetivos	A transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF se fundamenta nas Ciências das Religiões, dando-se um caráter pluralista, laico, transcultural e trans religioso para o ER, os quais se constituem aspectos de importância para a formação de professor(a) de ER. Além disso, a formação continuada de docentes de ER é um fator positivo para contribuir com a prática transdisciplinar do ER no contexto educacional. Objetivos: Analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para formação docente de ER no contexto da cidade de Natal (RN). A respeito dos objetivos específicos: visualizar como a transdisciplinaridade do ER é abordada pelo DCRN-EF; discutir o conceito de transdisciplinaridade à luz do paradigma da complexidade e sua relação no contexto do currículo do ER e das Ciências da Religião; identificar nos depoimentos dos docentes de ER quais são as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF suscitadas para formação docente do referido componente curricular.
Regras de recorte, categorização, codificações	A técnica escolhida foi a de Análise Categral, que foi desenvolvida a partir das temáticas e frequências das categorias demonstradas nos materiais analisados. As categorias de análises estão no tópico 1.4.1 deste capítulo.

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

A próxima etapa consiste na exploração do material ou fase exploratória. Nessa fase, o analista precisa realizar a codificação dos dados, que por sua vez, corresponde ao recorte textual (Bardin, 2015).

Quadro 6 - Etapa de exploração do material de estudo (fase exploratória)

Administração das técnicas no corpus.	Levantamento das fontes de estudo: Análise do material de acordo com as “operações de codificação, decomposição e enumeração” (Bardin, 2015, p.127). Foi utilizado o programa de computador Microsoft Office Excel e o software estatístico Iramuteq para organização dos dados coletados nessa investigação. A escolha das categorias foi feita através da exploração dos materiais: Quadro Organizador Curricular do ER elaborado pelo DCRN-EF, bem como das respostas coletadas no questionário e transcrição das entrevistas com os docentes de ER da rede municipal do Natal/RN.
--	---

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

A terceira fase se trata do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela, ocorrem as escolhas das categorias de acordo com os objetivos e a teoria epistemológica de Morin (2011).

Quadro 7 - Etapa do tratamento dos resultados e interpretação

Síntese e seleção dos resultados	Foram analisados os seguintes elementos no DCRN-EF: 1) Como a transdisciplinaridade é abordada; 2) Priorizou-se o Quadro Organizador Curricular (QOC) do ER do ensino fundamental (1º ano – 9º ano)?; 3) Para análise das entrevistas transcritas e questionários, esta pesquisa delimitou, isto é, fez-se um recorte de trechos para indicar quais categorias utilizadas com mais frequência foram identificadas, levando em consideração o enfoque pesquisado.
Inferência	A abertura epistemológica, a reflexão e a ampliação dos conhecimentos interdisciplinares são pressupostos epistêmicos da transdisciplinaridade do ER.
Interpretação	A formação continuada do ER é fator positivo para construção de novas aprendizagens transdisciplinares. O currículo transdisciplinar do ER pode contribuir com a valorização dos conhecimentos das religiões afro-brasileiras, mitigando preconceito e intolerância religiosa.
Relação dos resultados de	Com base nos resultados alcançados, foi realizada uma discussão teórica das categorias apresentadas no material coletado. No primeiro momento foi

análise com a reflexão teórica	realizada uma análise descritiva dos dados e, no segundo, uma análise teórica a partir de autores, são eles(as): Moran (2011), Moraes (2015), Nicolescu (1999), Aragão (2018), Silva (2019), Usarski (2006), Dravet (2019), entre outros.
---------------------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

1.4.1. Processo de análise Categorical

A metodologia desta pesquisa busca interconexão entre a Análise Categorical (AC) de Bardin (2015) — que inclui a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados — mencionados no bloco anterior, com a epistemologia da complexidade de Morin (2000). Essa abordagem complexa permite evitar o reducionismo inerente às análises com enfoque puramente descritivas, tratando o *corpus* não como um conjunto de variáveis isoladas, mas como um sistema dinâmico e interconectado. Nesse contexto pesquisado, a análise categorial é amadurecida com a contribuição dos princípios dialógico e hologramático, que acomodam a incerteza, a contradição e a totalidade relacional dos fenômenos estudados.

Foi possível, de acordo com o enfoque dissertado, o diálogo entre tal perspectiva metodológica com a epistemologia da complexidade de Morin (2015) que rompe com a matriz moderna e o pensamento simplificador, defendendo uma nova visão paradigmática do real que considera a incerteza e a interconexão dos saberes. O Pensamento Complexo nas fases da AC ocorreu, primeiramente, com a seleção do *corpus*, isto é, em vez de uma realizar a seleção neutra, proferiu-se a leitura dos dados sob a ótica do paradigma da complexidade, que considera o contexto mais amplo de produção e recepção das mensagens, reconhecendo a influência mútua entre o texto e seu meio. As categorias não podem ser analisadas de forma isolada da realidade. Elas são dinâmicas e relacionais e dialogam com os princípios conceituais de Morin (dialógica e recursiva). O princípio dialógico reconhece a coexistência de lógicas opostas — exemplos: interação com outras disciplinas e enfoque em um único conhecimento) dentro das mesmas categorias, sem buscar síntese ou exclusão. O Princípio Hologramático entende que cada categoria reflete a totalidade do fenômeno estudado (o todo está na parte, e a parte está no todo), superando a ideia de dicotomia científica.

Em suma, as Categorias Temáticas articuladas ao Pensamento Complexo são cruciais para entender a riqueza dos fenômenos, como a experiência docente com as práticas curriculares transdisciplinares do ER na educação potiguar. Isso contribuiu para evitar o reducionismo metodológico e capturar a totalidade — ou seja, visualizar as interconexões e a interdependência

entre diferentes aspetos do fenómeno, o que uma abordagem puramente descritiva ou atomizada perderia. Por exemplo, as contradições, as incertezas, os dilemas que atravessam a práxis docente, especialmente no ER que lida com as nuances da crença e da prática religiosa de estudantes. Essa análise alinhada ao pensamento complexo é mais rica, profunda e contextualizada e contribui para um conhecimento mais situado e reflexivo.

1.4.2. Definição das categorias do Quadro Organizador Curricular do ER do Documento Curricular do Rio Grande do Norte

As três tabelas resumem os aspetos considerados substanciais para esta investigação, pois são fundamentais para visualizar como a transdisciplinaridade do Ensino Religioso (ER) é abordada pelo Documento Curricular Referencial do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRN-EF). Nessa direção, os dados codificados do DCRN-EF indicaram três classes de estudo: Classe 1: Identidades e Alteridades (seis propostas de atividades transdisciplinares); Classe 2: Manifestações Religiosas (cinco propostas de atividades transdisciplinares); Classe 3: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida (dezoito propostas de atividades transdisciplinares). Em cada uma delas, os principais objetos de conhecimento do ER são salientados. Dentre as sugestões didáticas (atividades) de ER apresentadas nos Quadros Organizadores Curriculares do DCRN-EF, foram selecionadas vinte e nove propostas de atividades, fruto desta investigação, totalizando o número acima distribuído por classe.

As três tabelas apresentam de forma resumida os principais aspectos considerados substanciais

Quadro 8 - CLASSE 1 – Dados extraídos do DCRN-EF

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento do Ensino Religioso	Propostas de atividades transdisciplinares
Identidades e Alteridades	O eu, o outro e o nós.	Atividade 1 - descobertas que fizeram sobre os meios que os rodeiam: o campo, a cidade, a casa, a rua, o bairro, a escola, o ambiente que ali é construído e estimulado (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1048).
	Imanência e transcendência	Atividade 2 - Estimular os estudantes a compartilharem suas memórias e lembranças (festas familiares como aniversários, batizados, casamentos; visitas a lugares históricos e lugares sagrados; e outros) (Rio Grande do Norte, 2018, p.1048).

	Sentimentos, Lembranças, memórias e saberes	Atividade 3 - Mostrar ao estudante que ele é um ser único e singular: eu indivíduo, eu sujeito, eu ser humano multidimensional (Rio Grande do Norte, 2018, p.1046).
	O eu, a família e o ambiente de convivência	Atividade 4 - Possibilitar ao estudante a compreensão de que o nosso “mundo” particular é constituído de outros mundos que se intercomunicam e desejam produzir relações duradouras (Rio Grande do Norte, 2018, p.1047); Atividade 5 - Observar a importância de percebermos que existimos na comunhão e interação com outros organismos (Rio Grande do Norte, 2018, p.1047); Atividade 6 - Reconhecer e valorizar a dinâmica da espiritualidade como caminho para abertura ao outro (natureza, semelhante, divino) (Rio Grande do Norte, 2018, p.1047)

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Quadro 9 - CLASSE 2 – Dados extraídos do DCRN-EF

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento do Ensino Religioso	Propostas de atividades transdisciplinares
Manifestações religiosas	Memórias e Símbolos	Atividade 1 - Propor aos estudantes que identifiquem os alimentos sagrados das religiões estudadas em sala de aula (religiões de matriz africana, indígena, oriental, ocidental) (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1049)
	Símbolos Religiosos	Não apresenta atividade
	Alimentos sagrados	Atividade 2 - Propor aos estudantes que realizem uma pesquisa para descobrir como as culturas indígena e afro-brasileira se relacionam com os rios, as florestas e as montanhas (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1050)
	Espaços e territórios religiosos	Atividade 3 - Pedir aos estudantes que elenquem algumas cenas de manifestações religiosas (festas de padroeiros, peregrinações, procissões, romarias, festa de Iemanjá, festa de Cosme e Damião, caminhadas em prol da paz etc.) no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município em que vivem (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1050)

	Práticas celebrativas	Atividade 4 - Organizar uma excursão aos espaços sagrados de sua cidade ou região com o intuito de os estudantes observarem as expressões artísticas (pintura, escultura, arquitetura, ícones e imagens) presentes no ambiente (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1053). Atividade 5 - Identificar as diferentes divindades e a que matrizes religiosas pertencem (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1053).
	Indumentárias religiosas	Não apresenta atividade
	Ritos religiosos	A Classe 3 apresenta propostas
	Representações religiosas na arte	A Classe 3 apresenta propostas
	Ideias de divindades	Não apresenta atividade

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Quadro 10 - CLASSE 3 – Dados extraídos do DCRN-EF

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento do Ensino Religioso	Propostas de atividades transdisciplinares
Crenças Religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	Atividade 1 - Propor aos estudantes uma pesquisa com o mapa-múndi e o do Brasil para que identifiquem a região de origem das religiões de tradição oral (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1054).
	Mitos nas tradições religiosas	Atividade 2 - Propor ao estudante uma pesquisa sobre os primeiros registros das tradições religiosas escritas (pinturas rupestres, cerâmica, papiro e pergaminhos (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1056).
	Ancestralidade e tradição oral	Atividade 3 - Fazer uma pesquisa para identificar líderes religiosos que se destacaram no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município em que os estudantes residem (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1057).
	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	Atividade 4 - Propor aos estudantes que pesquisem, em histórias em quadrinhos infantis, cenas que expressam hábitos aos quais se dá muito valor (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1052)

Ensinaamentos da tradição escrita	Atividade 5 - Organizar seminário para discutir o preconceito e a intolerância cometidos contra algumas pessoas com relação a questões étnico-raciais, de gênero e sociais (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1058)
Místicas e espiritualidades	Atividade 6 - Estimular os estudantes a procurarem nos jornais e revistas impressos e na internet notícias sobre a ação das religiões no cenário político-social (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1060)
Lideranças religiosas	Atividade 7 - Averiguar se existem movimentos religiosos e entidades civis e de classe que promovam debates e apresentem reflexões sobre problemas sociais e políticos que afetam a sociedade potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1060)
Princípios éticos e valores religiosos	Atividade 8 - Promover debates para refletir sobre a atuação dos movimentos religiosos e entidades civis e de classe que desenvolvem ações voltadas para a solução de problemas sociais e políticos que afetam a sociedade brasileira, potiguar e/ou local (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1060).
Liderança e direitos humanos	Atividade 9 - Provocar discussões sobre <i>cyberbullying</i> , <i>sexting</i> e aliciamento virtual, bem como sobre o uso excessivo das mídias e redes sociais (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1061).
Crenças, filosofias de vida e esfera pública	Atividade 10 - Pesquisar em material impresso e/ou virtual sobre a formação religiosa do povo potiguar (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1061).
Tradições religiosas, mídias e tecnologia	Atividade 11 - Realizar seminários sobre a origem de alguns costumes, ditados populares, festas religiosas e manifestações folclóricas presentes no Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1061).
Crenças, convicções e atitudes	Atividade 12 - Pesquisar em dicionários de língua portuguesa e de Filosofia o significado dos termos “imanência” e “transcendência” (Rio Grande do Norte, 2018, p.1062)
Doutrinas religiosas	Atividade 13 - Pedir aos estudantes que assistam a diferentes programas em diversas mídias para identificar e apontar situações de valorização e/ou de desrespeito à vida (Rio Grande do Norte, 2018, p.1062)
Vida e Morte	Atividade 14 - Realizar seminários sobre as temáticas: atitude ética, respeito a vida e dignidade humana (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1063).

		Atividade 15 - Após a realização dos seminários, provocar um debate no sentido de se perceber semelhanças e diferenças entre atitude ética, respeito à vida e dignidade humana (Rio Grande do Norte, 2018, p.1063)
		Atividade 16 - Estimular o diálogo entre os estudantes acerca dos valores estéticos, morais e éticos (Rio Grande do Norte, 2018, p.1063).
		Atividade 17 - Provocar nos estudantes a reflexão sobre as limitações humanas e sobre o desejo de plenitude e de contato com o Transcendente.
		Atividade 18 - Estudar os diversos eventos religiosos que estão presentes nas tradições potiguaras: devoção, rituais, hábitos e manifestações da espiritualidade variáveis nas cidades e nas comunidades (Rio Grande do Norte, 2018, p.1057).

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Para complementar esta investigação, a próxima subseção descreve como foi realizada a análise categorial dos questionários aplicados aos docentes de ER, utilizando a metodologia proposta por Bardin (2015).

1.4.3. Definição das categorias e subcategorias extraídos dos questionários

Os quadros abaixo apresentam as categorias temáticas, as subcategorias e a dimensão operacional. Elas indicam, portanto, o significado do conteúdo analisado, conforme as orientações técnicas sugeridas por Bardin (2015). Nesse contexto investigativo, optou-se por codificar os dados para a análise categorial de acordo com o tema central predominante em cada questão analisada a partir do questionário, disponível no Apêndice A.

O Quadro 7 destacou a categoria “formação”, permitindo inferir que a maioria dos(as) professores(as) teve contato com o documento curricular por meio de capacitações. A seção seguinte, Quadro 8, introduz a categoria “interação com outras disciplinas”, o que demonstra que a transdisciplinaridade do Ensino Religioso (ER) se reflete no diálogo com outros saberes. Já no Quadro 9, emergiram as categorias “organizar o conteúdo” e “direcionar o conteúdo”. A principal conclusão é que a BNCC direcionou os conteúdos do ER e ampliou sua concepção conceitual. O Quadro 10, que aborda a categoria “organizar o planejamento”, sugere que o DCRN-EF auxilia no planejamento, embora com lacunas. O Quadro 11 evidenciou as categorias “ampliar o conhecimento e abertura”, relacionadas à percepção dos educadores sobre a transdisciplinaridade do ER. Segundo os participantes, essa abordagem transdisciplinar proporciona uma abertura para o diálogo do ER com outras áreas do conhecimento. O Quadro

12, por sua vez, apresenta a categoria “crenças, não-crenças e filosofias de vida”, a partir da qual se infere que os docentes valorizam a reflexão sobre esses temas nas aulas de ER. A análise do Quadro 13 revelou a importância da categoria “influência dos povos africanos na cultura brasileira” para a desconstrução do modelo curricular excludente que silencia as religiões afro-indígenas. As contribuições transdisciplinares manifestam-se pela integração da história dos povos africanos — enfatizada pela música, dança, culinária, entre outros aspectos — na sala de aula. O Quadro 14 traz a “discriminação e violência” como eixos predominantes, basilares para visualizar casos de intolerância religiosa e refleti-los no contexto escolar por meio de rodas de conversa. O Quadro 15, com as categorias “discussões e reflexões sobre identidade e alteridades”, indica que os professores propõem essas reflexões com o objetivo de demonstrar as diferenças biológicas e subjetivas existentes entre os estudantes. Por fim, os Quadros 16 a 19 ilustraram a contribuição da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME/NATAL) para a abordagem transdisciplinar do ER. As categorias encontradas, como “troca de experiências, aprendizagens, pesquisa constante”, serão detalhadas no terceiro capítulo.

Dessa forma, a análise das categorias temáticas não se limita a descrever o que os docentes disseram; ela exige uma reflexão à luz do paradigma da complexidade e da abordagem transdisciplinar. As categorias que emergiram dos Quadros 11 ao 23 traduzem como esses conceitos teóricos se manifestam, ou deixam de se manifestar, na prática docente na rede municipal de Natal/RN.

1.4.4 Currículo e Formação: o Desafio da Relações dos Saberes

Quadro 11 - Categoria de pesquisa I

Categorias	Subcategorias	Dimensão operacional
Formação	Estudos	A maioria dos docentes tiveram contato com o documento curricular por intermédio da formação.
	Pesquisa	
	BNCC	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 12 - Categoria de pesquisa II

Categorias	Subcategorias	Dimensão operacional
Organizar o conteúdo	Costumes e valores de diferentes religiões	
	Maneira interdisciplinar	
	Diálogo	
	Contextualizar o conteúdo	

Direcionar o conteúdo	Visão de amplitude	A BNCC direcionou os conteúdos do ER, bem como ampliou a sua concepção conceitual.
	Holisticidade	
	Visão do todo	
	Interagir com a religiosidade, cultura e costumes	
	Conhecimento universal	
	Fonte mediadora	
	Facilitando o planejamento	
	Ampliar	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 13- Categoria de Pesquisa III

Categoria	Subcategorias	Dimensão Operacional
	Abertura	
	Área de conhecimento	
Organizar o planejamento	Organização e articulação do conteúdo	O DCRN-EF auxilia no planejamento, com lacunas.
	Lacunas	
	Construção do conhecimento	
	Reflexão	
	Sequência didática	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

As categorias “formação” (Q11) e “organizar/direcionar o conteúdo” (Q12) sugerem uma tensão entre a prescrição curricular e a autonomia docente. A visão moriniana e nicolestiana enfatizou que o principal desafio da educação hodierna é combater a fragmentação do conhecimento imposta pelo modelo cartesiano. O currículo tradicional fortalece a linearidade. Nesse contexto, quando os docentes relatam que o DCRN-EF “direcionou” o conteúdo, isso pode ser um indicativo de que a estrutura curricular está tentando impor uma nova ordem. No entanto, a inferência de que isso “ampliou a concepção conceitual” do ER sinaliza uma abertura para a religação dos saberes, conforme defende o princípio moriniano. E a “lacuna” apresentada pelos participantes no planejamento (Q13) pode indicar um espaço de incerteza onde o docente, ainda preso a lógicas antigas, hesita em promover essa interconexão, demonstrando a dificuldade na transição paradigmática. O DCRN-EF funciona, assim, como um catalisador potencial, mas a efetivação da complexidade depende da práxis do(a) professor(a).

As orientações curriculares são inegavelmente importantes e necessárias. No entanto, a prática docente não deve se pautar exclusivamente nas sugestões da BNCC e do DCRN-EF.

Fatores como as dimensões geográficas, a realidade social, as experiências vividas, as histórias de vida e as memórias dos alunos são igualmente essenciais para o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ER não deve reverenciar o ensino tradicional, acrítico e que pouco fomenta a reflexão do estudante. A docência, portanto, não se restringe aos documentos oficiais do ER, visto que o papel dos referenciais, segundo os depoimentos, é orientativo, ou seja, direcionar o conteúdo. Todavia, a elaboração de projetos que construam uma visão holística e contextualizem a realidade exige um trabalho pedagógico de fôlego. A estruturação de uma sequência didática, por sua vez, demanda pesquisa, planejamento e, ousamos afirmar, reflexão.

A despeito das ideias apresentadas pelos educadores — a exemplo da “contextualização”, “visão do todo” e “sequência didática” —, a execução dessas propostas é complexa na ausência de uma política educacional estrutural. Tal política deveria ser capaz de sustentar projetos pedagógicos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Observa-se, nesse ínterim, que os(as) professores(as), mesmo indicando caminhos para uma abordagem complexa do ER, encontram-se em meio a tensões contextuais e políticas que se mostram insuficientes. Consequentemente, isso recai em práticas transdisciplinares superficiais, nas quais os projetos são meras quimeras teóricas, dificilmente materializadas em ações que dialoguem com as dimensões geográficas ou a realidade social das crianças e adolescentes.

Na próxima seção o tema abordado reforça o desafio da interação entre os saberes com o ensino, enfatizando o compromisso da inclusão e do respeito à diversidade.

1.4.5 Interação e Abertura: A Lógica do Terceiro Incluído

Quadro 14 - Categoria de Pesquisa IV

Categorias	Subcategorias	Dimensão operacional
Interação com outras disciplinas	Interação entre as disciplinas	Transdisciplinaridade do ER se reflete a partir da interação com outras disciplinas e saberes diversos.
	Diálogo	
	Cooperação entre as diferentes áreas de conhecimento	
	Valores	
	Religiosidade	
	Sentimentos	
	Abordagem científica e cultural	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 15 - Categoria de pesquisa V

Categorias	Subcategorias	Dimensão Operacional
	Ampliar a compreensão do ensino religioso	
Ampliar o conhecimento	Deixando de ser uma coisa “engessada”	
Abertura	Ampliar a compreensão do fenômeno religioso	A transdisciplinaridade permite uma abertura do ER e, também, o seu diálogo com outras áreas de conhecimento.
	Integração dos saberes	
	Diálogo	
	Cooperação	
	Planejamento contextualizado	
	Temas significativos	
	Inserção nos projetos pedagógicos	
	Formação humana integral	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

As categorias “interação com outras disciplinas”, “ampliar o conhecimento” e “abertura” mostram-se cruciais para a análise da transdisciplinaridade no âmbito do ER. Nicolescu (1999; 2002), um dos formuladores da Carta da Transdisciplinaridade, fundamenta a abordagem em três pilares: a existência de diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído (nem A nem B, mas um novo nível ternário) e a complexidade. Enquanto a interação entre disciplinas é caracterizada como interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade opera através e além das fronteiras disciplinares. A “abertura do ER” e o “diálogo com outras áreas”, evidenciados nos depoimentos, sugerem que os(as) educadores(as) estão cientes de que o conhecimento dos fenômenos religiosos não se esgota em um único campo do saber. Torna-se necessário o estudo das religiões sob a ótica antropológica, sociológica, filosófica e outras dimensões científicas.

1.4.6 Ética e Práxis: combatendo a Exclusão e a Violência

Quadro 16 - Categoria de Pesquisa VI

Categorias	subcategorias	Dimensão operacional
	Diálogo sobre o cotidiano	
	Nem todas as atitudes estão relacionadas as crenças religiosas	
Crenças, não-crenças e filosofias de vida	Fraternidade	Refletir sobre o significado de crença, não-crença e filosofias de vida

	A religião contribui para o modo de vida das pessoas	
	Princípios éticos e morais	
	Para além dos diferentes credos existem ainda não-crenças.	
	Conscientização	
	Reflexão coletiva	
	Solidariedade	
	Prática de vida	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 17 - Categoria de pesquisa VII

Categorias	Subcategorias	Dimensão operacional
	Costumes	
	Crenças	
	Ancestralidade	
	Ritos	
	Rituais	
Influência dos povos africanos na cultura Brasileira	Alimentos Sagrados	Destaca-se a História dos povos africanos, bem como a sua influência na cultura brasileira através da música, da dança, da comida...
	Identidade	
	Religiosidade	
	Capoeira, Dança (samba maculelê, coco de roda)	
	Resistência cultural e espiritual	
	Intolerância	
	Religiões de Matriz Africana	
	Racismo	
	Raízes culturais	
	Literatura Africana	
	Diálogo respeitoso	
	Aceitando o outro	
	Reflexões	
	Lúdico	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 18 - Categoria de pesquisa VIII

Categorias	Subcategorias	Dimensão Operacional
	Atitudes de desrespeito	
	Ódio dirigido as pessoas	
	Dialogando	

	Lei	
Discriminação	Roda de conversa	
	Respeito	Reflexões, rodas de conversas
Violência	Laicidade do Estado	e discussões sobre discriminação e exclusão
	Símbolos, ritos e narrativas	
	Que somos todos iguais	
	Leitura e reflexão de textos	
	Conduzindo o estudante a refletir	
	Sensibilidade dos Estudantes	
	Illegal	
	Perigos da Intolerância	
	Exclusão	
	Desmistificar	
	Experiências	
	Preconceito diante das Religiões	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

As categorias “crenças, não-crenças e filosofias de vida” (Q16), “influência dos povos africanos” (Q17) e “discriminação e violência” (Q18) apontam para a dimensão ética e social da pesquisa. Isso revela o quanto a ética faz é crucial no processo de construção pedagógica do ER. O princípio dialógico de Morin (2000) enfatiza a importância da união de noções que são, à primeira vista, antagônicas, como ordem e desordem, ou, neste caso, crença e não-crença, povos de diferentes continentes e países que constituem a pluralidade. Por isso, o ER, enquanto componente curricular, deve reconhecer a diversidade e assumir uma postura ética da complexidade. Por exemplo, o fato de os(as) docentes abordarem a desconstrução do currículo excludente; a abordagem das religiões afro-indígenas e a reflexão sobre a intolerância demonstra uma práxis alinhada a essa ética. A perspectiva transdisciplinar do ER, ao incluir a história e a cultura dos povos africanos, não apenas cumpre a Lei (10.639/03), mas promove a ecologia da ação, transformando o saber formal em ação pedagógica que combate ativamente o modelo curricular excludente.

A formação política e educacional deveria ser construída com ênfase no diálogo sobre o cotidiano, onde se manifestam tanto as influências da religião quanto de outros fatores. É inegável que a religião contribui para o modo de vida das pessoas, moldando princípios éticos e morais que se refletem na prática da vida diária. No entanto, caberia que o ER fosse justamente esse ambiente de reflexão sobre o(a) outro(a) e de conscientização de que nem todas as atitudes estão relacionadas às crenças religiosas, e que, para além dos diferentes credos, existem ainda as não-crenças, conforme os depoimentos tanto enfatizaram tais questões. A educação para a

cidadania deve fortalecer as relações fraternas e solidárias e acontecer em um espaço onde a reflexão seja coletiva e o respeito mútuo transcenda as controvérsias de fé ou ausência dela.

Nesse cenário, a discussão sobre a cultura afro-brasileira é uma das propostas capazes de contribuir com a justiça epistêmica e religiosa e fundamental para a construção de uma epistemologia da complexidade. Ao abordar as Religiões de Matriz Africana, o componente curricular transcende a mera descrição de costumes e crenças, aprofundando-se na ancestralidade, nos ritos, nos rituais e nos alimentos sagrados que compõem a identidade e a religiosidade de milhões de brasileiros. Essa abordagem permite reconhecer a diversidade cultural presente na capoeira e as danças como o samba, maculelê e coco de roda não apenas como manifestações culturais, mas como expressões de uma resistência cultural e espiritual, conforme abordou os(as) docentes de ER.

1.4.7 Identidades e alteridades: a construção de práticas éticas

Quadro 19 - Categoria de pesquisa IX

Categorias	Subcategorias	Dimensão Operacional
	Dinâmica de reflexão	
	Como a sociedade lida com as diferenças	
	O que acontece quando a alteridade não é respeitada?	
	Semelhanças	
Discussões e reflexões sobre identidade e alteridades	Melhor Convivência	
	Único	Reflexões e trabalhos que realçam a respeito das identidades, apresentando as diferenças entre indivíduos e religiões
	Minha família é culturalmente diversa	
	Relações sociais	
	Aceitá-lo	
	Identidade religiosa	
	Eu, outro e nós	
	Exercício da alteridade	
	Origem do seu nome	
	Perceber as diferenças	
	Teia humana	
	Diferentes características	
	Grupos Diferentes	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

A abordagem das “identidades e alteridades” (Q19) traduz a lógica do terceiro incluído na prática ética: a diferença (o(a) outro(a)) não é um oposto a ser excluído, mas um elemento a ser integrado em um nível de realidade superior de compreensão mútua. O ER, nessa ótica, deixa de ser dogmático para ser um espaço de reconhecimento mútuo e ética planetária (Morin, 2011).

A partir de uma dinâmica de reflexão, o centro da discussão do ER deve ser o questionamento sobre como a sociedade lida com as diferenças. A busca por uma sociedade mais justa e de melhor convivência é uma missão de todos(as). A abordagem da identidade e alteridade foi valorizada pelos(as) professores(as) por seu cunho reflexivo, enfatizando a complexidade do convívio humano: as diferenças de nomes, grupos e características. Tais dimensões revelam a importância do tema para o ER. Nesse contexto, Otto (1985), ao enfatizar a alteridade na fenomenologia da religião, cria a ideia do “totalmente Outro”. Esse conceito resgata a urgência da experiência vivida e da valorização da subjetividade. Assim, é fundamental que a ênfase do ER seja para a promoção do encontro entre seguidores(as) de diferentes credos e religiões, isto é, que pessoas de várias tradições religiosas possam compartilhar vivências. O(a) educador(a), nesse contexto, mediará a reflexão, cultivando a abertura para o diálogo e para a cultura de paz.

1.4.8 A Formação Continuada como Espaço de Aprendizagem

Quadro 20 - Categoria de pesquisa X

Categorias	Subcategorias	Dimensão operacional
	Apropriemos desse conhecimento	
	Metodologias que inovam e renovam com o tempo	
Contribuição	Capacitar os docentes	A formação é considerada proveitosa e satisfatória pelos docentes de ER
	Orientações	
	Sugestões	
	Conhecimento atualizado	
	Temas diversificados	
	Proveitosa	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 21 - Categoria de pesquisa XI

Categorias	Subcategorias	Dimensão Operacional
	Atualização das temáticas	
	Conexão com o mundo acadêmica	
Troca de experiências	Reflitam sobre suas práticas	
	Compartilhar	Interação entre os docentes é a principal contribuição das oficinas pedagógicas promovidas dentro das formações (SME/NATAL)
	Aprendemos novas metodologias	
	Somatização do conhecimento	
	diálogo	
	Participação	
	Interação com os colegas	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 22 - Categoria de pesquisa XII

Categorias	Subcategorias	Dimensão Operacional
	O Ensino Religioso deve ser conduzido com sensibilidade	
	A partilha das atividades	
	Somar ao nosso conhecimento	
Aprendizagem	Nunca estamos prontos, finalizados	A formação como espaço para “novas aprendizagens”.
	A vida é um movimento	
	Renovar	
	Aprendemos todos os dias	
	Aprimoramento da sequência didática	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Quadro 23 - Categoria de pesquisa XIII

Categorias	Subcategorias	Dimensão Operacional
-------------------	----------------------	-----------------------------

	Todos os dias aprendemos	
A formação não é suficiente	Interação com os colegas	
Pesquisa constante	Planejarmos projetos efetivos	A formação não é suficiente para ministrar “boas aulas”.
	Refletir sobre a própria prática	
	Adaptar o que aprendeu na realidade	
	Flexibilidade	
	Inovação	
	Organização do planejamento	

Fonte: elaborado pelo autor com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

As categorias “troca de experiências, aprendizagens, pesquisa constante”, entre outras, (Q20-23) solidificam esta tese de que a formação de professor(a) é o espaço privilegiado para o saber aprender da prática docente. Elas indicam a superação de um modelo de formação prescritivo (onde o “especialista ensina”) para um modelo que valoriza a autoformação e a ecoformação (Moraes, 2010). A troca de experiências é um ato transdisciplinar por excelência, pois religa o saber formal ao saber vivido, essencial para a construção de uma docência reflexiva e engajada no trabalho pedagógico.

A transdisciplinaridade, especificamente no ER, é percebida e trabalhada pelos docentes, com base nos quadros analisados, com cunho reflexivo, dialógico, colaborativo e dinâmico. É possível observar que a transdisciplinaridade aparece no documento e nas falas docentes como princípio de integração e diálogo, mas sem questionar as condições políticas e institucionais que limitam sua efetivação. As categorias que emergem nessa análise reside em abordar a natureza prática e pedagógica do ER.

Em consequência, é preciso salientar controvérsias e desafios que limitam a transdisciplinaridade aplicada na práxis docente. O foco pedagógico e prático: as categorias são predominantemente voltadas para a prática em sala de aula, ou seja, enfatizam-se o planejamento e o conteúdo: “organizar o conteúdo”, “direcionar o conteúdo”, “organizar o planejamento”, “discussões e reflexões sobre identidade e alteridades”, “influência dos povos africanos na cultura brasileira”, “discriminação e violência”, “crenças, não-crenças e filosofias de vida”, “contribuição”, “trocas de experiências”. Contudo, nenhuma delas destaca as dificuldades. Dois termos, como “lacunas” e “a formação não é suficiente”, demonstram os percalços enfrentados por esses(as) profissionais no cotidiano escolar. O tema da valorização do diálogo, algo muito significativo para o desenvolvido ético do ER. As inferências sobre a

"abertura do ER" e o "diálogo com outras áreas de conhecimento" reforçam a ideia de que a transdisciplinaridade é vista como um princípio de integração e diálogo.

No tocante às lacunas na discussão estrutural, nenhuma das categorias mencionadas sugere uma discussão aprofundada sobre as condições políticas ou institucionais que poderiam estar limitando essas práticas. Não há menção a debates sobre a carga horária, a estrutura curricular rígida, a autonomia docente limitada por políticas externas ou a falta de recursos estruturais, por exemplo. A ênfase recai sobre o que o professor pode fazer dentro das condições existentes.

O foco central dos(as) depoentes está na formação como espaço de troca de experiências. Inferimos que a formação continuada da SME/NATAL é valiosa, mas ainda focadas na melhoria da prática individual e coletiva, sem necessariamente abordar as barreiras sistêmicas que a política educacional impõe. Portanto, os dados dos seus quadros ilustram que a transdisciplinaridade é, de fato, um ideal pedagógico desejado e buscado pelos(as) professores(as) de ER que a utilizam como ferramenta para o diálogo, a reflexão e a desconstrução de preconceitos – como o racismo religioso – enraizado na sociedade contemporânea. No entanto, essa abordagem se manifesta dentro dos limites do que é possível fazer no contexto escolar, sem que haja, por parte dos(as) docentes (pelo menos na análise apresentada), um questionamento explícito ou coletivo das estruturas políticas e institucionais mais amplas que, em última instância, limitam a plena efetivação dessa abordagem transdisciplinar. A análise sugere que a discussão permanece no campo da prática docente e não avança ativamente para o campo da política educacional estrutural.

No próximo tópico, a caracterização do campo de pesquisa abrange a evolução histórica do ER no Rio Grande do Norte e sua configuração atual na rede municipal da cidade de Natal, perpassando as mudanças legislativas e os desafios práticos desse componente curricular na contemporaneidade.

1.5. Caracterização do campo de Pesquisa

1.5.1. Rio Grande do Norte (RN): um pouco da sua origem e História

Esta pesquisa foi realizada no município do Natal (RN), capital do Estado do Rio Grande do Norte, que compõe a Região Nordeste, ficando próximo aos estados da Paraíba (PB) e do Ceará (CE), sua área territorial possui cerca de 52.811.047 km². De acordo com o Censo 2022, o RN possui uma população estimada de 3.303.953 habitantes, com aumento da população entre 2010 e 2022 de 0,35%.

No setor econômico, o RN se destaca, segundo o IBGE:

Setor de Serviços: Representa cerca de 65,2% do PIB estadual, com destaque para o comércio, serviços públicos e o turismo (especialmente o litoral, como Natal e Pipa). Indústria: Corresponde a aproximadamente 30,2% do PIB, com destaque para a indústria têxtil, alimentícia, construção civil e petroquímica. Agropecuária: Responsável por 4,6% do PIB, destacando-se a fruticultura irrigada (melão, manga, melancia), além da produção de caju, cana-de-açúcar e algodão. Petróleo e Gás Natural: O RN é o maior produtor de petróleo em terra firme no Brasil, com forte atuação em Mossoró e região. Mineração: Destaque para a extração de sal marinho (cerca de 90% da produção nacional), além de calcário, feldspato e caulim (IBGE, 2010).

Conforme foi observado, nos últimos anos o RN evoluiu no quesito econômico, gerando emprego e renda. Porém, também se destacou no turismo, mobilizando de forma expressiva a sua economia local.

No tocante à área cultural, o Rio Grande do Norte destaca-se pela diversidade de seus grupos étnicos, formados por variados povos indígenas, com ênfase nos Potiguaras e nos Tarairius. A composição cultural local também reflete a forte influência da cultura católica, que se mescla a elementos judaicos, indígenas e africanos (Oliveira; Costa, 2015). Outro traço marcante no RN é a religiosidade popular. Ela se manifesta nas tradicionais festas religiosas, folclóricas e nos festejos juninos. Além disso, a cultura norte-rio-grandense é bastante atuante nas artes e possui grande riqueza no artesanato. No âmbito das manifestações performáticas, o estado abriga diversos grupos “de danças típicas, como o Zambê, o Congo, o Pastoril, os Caboclinhos, o Boi de Reis, o forró e as quadrilhas. Tais expressões retratam a historicidade da tradição popular norte-rio-grandense” (Oliveira; Costa, 2015, p. 4).

Sobre a religião do povo potiguar, o cenário revela que a maioria das pessoas que vivem no Rio Grande do Norte (RN) se declararam católicas. Segundo o Censo Demográfico de 2010, o total de entrevistados foi de 3.168.027 pessoas, distribuídas da seguinte forma: 2.045.267 (64,6%) pessoas são católicas; 703.100 (22,2%) pertencem ao segmento evangélico; 253.442 (8,0%) afirmaram não ter nenhuma religião; 63.360 (2,0%) se declararam espíritas; 101.312 (3,2%) pertencem a outras religiões. (IBGE, 2010).

Apesar disso, dados mais recentes divulgados pelo Censo Demográfico de 2022 demonstraram um crescimento no número de pessoas sem religião e de evangélicos. O percentual de católicos diminuiu, mas a religião continua sendo a maior em quantidade de adeptos. O total de entrevistados em 2022 foi de 3.302.406 pessoas, com a seguinte distribuição: 1.937.135 (58,63%) declararam-se católicas; 813.111 (24,62%) vinculam-se à corrente evangélica; 327.308 (9,91%) não possuem religião; 224.852 (6,84%) pertencem a outras religiões. (IBGE, 2022).

1.5.2. Ensino Religioso no Rio Grande do Norte

Para compreender o campo de pesquisa, fez-se necessário evidenciar como o Ensino Religioso (ER) foi implementado nas legislações do Estado do Rio Grande do Norte, dando ênfase aos aportes legais e curriculares dessa disciplina no âmbito da cidade do Natal. Apresentamos, no Quadro 24, um breve panorama histórico das legislações e da construção do currículo do ER, que se iniciou na década de 70 e se estende até os dias vigentes.

Quadro 24- Aportes legal e curricular do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte

1989	Constituição do Estado do Rio Grande do Norte.
2000	Parecer Normativo nº 050/00, que instituiu o ER nas escolas do RN.
2001	Parecer Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.
2005	Portaria nº 293/2005 – SECD/GS, que definiu o processo avaliativo do componente curricular do Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Norte.
2005	Publicação da Portaria nº 24, publicada em 30 de maio de 2005, que definiu a equipe interdisciplinar responsável pela condução das capacitações dos docentes do Ensino Religioso na rede municipal do Natal (RN).
2007	Resolução nº 004/2007, que implantou o Ensino Religioso na rede municipal do Natal (RN).
2008	Portaria nº 157 de 23/12/2008, que regulamentou o Ensino Religioso no horário regular da escola.
2008	Publicação do primeiro Referencial Curricular de ER da Rede Municipal do Natal/RN.
2008	Foi publicado, em 01 de fevereiro de 2008, no DOM do Natal, que o Instituto de Teologia Pastoral do Natal (ITEPAN) é habilitado para capacitar docentes de ER.
2009	Resolução nº 06/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), responsável por instituir o currículo do Ensino Religioso na rede municipal do Natal (RN).
2014	Atualização da matriz curricular do ER através da Resolução nº 01/2014, do Conselho Municipal de Educação.

2018	Implementação do Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental (DCRN-EF)
2018	Publicação dos Referenciais Curriculares do Ensino Religioso da Rede Municipal do Natal.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A história do ER no Rio Grande do Norte inicia-se formalmente na década de 70. Porém, foi o ano de 1973 que marcou, de fato, a evolução curricular e jurídica da disciplina — ainda que associada a uma teologia confessional. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEC/RN) convocou uma equipe para monitorar o ER e acompanhar os docentes que ministravam essa disciplina na rede estadual de ensino.

O processo de institucionalização do ER no Rio Grande do Norte foi conduzido por meio da parceria entre o governo estadual e a Igreja Católica. Inicialmente, a Escola Superior de Ensino Religioso (ESER), ligada à Arquidiocese de Natal (RN), foi a responsável pela capacitação do magistério — capacitação esta que, posteriormente, se ampliou para a formação de agentes de pastorais (Oliveira et al., 2015, p. 187). Essa forte ligação fez com que, segundo as referidas autoras, o ER mantivesse uma relação intrínseca com a teologia confessional até o ano 2000. Contudo, naquele mesmo ano, uma equipe composta pelo Padre Lucas Batista Neto e pela professora Maria Augusta de Souza Torres foi convocada para liderar da Comissão Estadual de ER no Rio Grande do Norte (Oliveira; Costa, 2015, p. 413).

Em 2000, o ER foi oficializado através de uma Comissão de Ensino Religioso (CER) sob a regência do monsenhor Lucas Batista Neto. Com isso, iniciou-se a construção dos parâmetros para conduzir a seleção de docentes da rede estadual com respaldo da Portaria Nº 719, de 22 de dezembro de 2000, publicada no Diário Oficial do Rio Grande do Norte. Esse processo que tornou o ER disciplina no Rio Grande do Norte é oriundo da Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, assinada em 03 de outubro de 1989, afirmando o seguinte:

Art. 137. São fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, cívicos e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino de primeiro e segundo graus (Rio Grande do Norte, 1989).

Assim, a partir da oficialidade do ER prevista na referida Constituição e da organização da comissão específica para seleção de docentes desse componente curricular, foi aprovado o Parecer Normativo nº 050/2000, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Esse documento estabeleceu as normas para a certificação de docentes, bem como definiu o perfil da docência do ER.

O Parecer Normativo n. 050/00 reitera que o professor de ER é:

Um mediador da aprendizagem, faz-se necessário que ele seja solidário com seus alunos. A afetividade é um componente importante para uma aprendizagem exitosa. Nesse contexto, o diálogo, firmado no respeito mútuo, abrirá espaço para que cada um exponha suas ideias e, conseqüentemente, exercite a autonomia de pensamento (Rio Grande Do Norte, 2000)

Diante disso, tornou-se necessário que o(a) docente estimulasse a autonomia, o diálogo e a reflexão. Sobre o tema da reflexão crítica, Santos (2020) adverte que o currículo do Ensino Religioso (ER) precisa ser elaborado para contribuir com a formação crítica do estudante. Para tal intento, a autora defende que se supere a concepção proselitista, que submete religiões não cristãs a um caráter demoníaco (Santos, 2020). É evidente que essa prática confessional propaga intolerância e discriminação na escola. Contudo, “a escola, como formadora de sujeitos, precisa ser um espaço de promoção ao respeito, fazendo com que os educandos reflitam acerca desses atos preconceituosos, levando-os ao reconhecimento da diversidade cultural religiosa” (Santos, 2020, p. 69).

Quanto ao referido Parecer, ao tratar da regulamentação dos(as) professores(as), ele preconiza o seguinte:

1. Curso normal, em nível médio e/ou normal superior, com estudos adicionais em Ciências da Religião ou Teologia, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2. Curso de Licenciatura Plena, em qualquer área, desde que possua Especialização em Ciência da Religião ou Teologia, com carga horária de 480 horas.
3. Curso de bacharelado em Ciências da Religião, complementado por curso de formação pedagógica com carga horária de 208 h.
4. Curso de licenciatura em Ciências da Religião ou Teologia (Conselho Estadual de Educação do RN, parecer Nº 50/2000)

Com isso, o referido Parecer apresenta a certificação em Ciências da Religião como a formação apropriada para a docência do ER, mas também considera a Teologia uma formação habilitada para o exercício do magistério. Nesse caso, é mister ressaltar que o modelo teológico está associado à formação proselitista, configurando-se como uma catequese disfarçada (Passos, 2007).

Nesse contexto, o Parecer Nº 50/2000 estabeleceu recomendações cruciais tanto para a seleção dos conteúdos programáticos quanto para a capacitação continuada dos docentes de Ensino Religioso (ER). Tais diretrizes são:

O professor(a) de ER deve evitar o proselitismo religioso nas aulas de ER;
 O ER deve ser abordado na perspectiva da pluralidade religiosa e cultural, visando uma “formação para cultura de paz, assim, concentra-se nos princípios do aprender a ser, e aprender a conviver” (Rio Grande do Norte, 2000).
 Dessa maneira, o Parecer 50/2000 definiu o currículo do ER regido por temas valorativos, fundamentando-se nos seguintes conteúdos: “O Ser Pessoa Humana; O Universo e o Ser Humano; Comunicação versus alteridade; O ciclo da Vida: nascer, crescer e morrer; O Sentido da Vida; Religião e Contexto Cultural; Religiosidade: fé e relação com o divino” (Natal, 2018).

Simultaneamente à aprovação do Parecer pelo Conselho Estadual de Educação do RN, foram elaborados os critérios que inspiraram as normativas básicas para a Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Esse documento, com regulamentações específicas, destaca o ER a partir de uma reflexão centrada nos valores humanos, na solidariedade e no diálogo saudável entre pessoas que professam ou não uma religião. Tais normativas advertem, nos Artigos 47 “b” e 48, que “o Ensino Religioso, de capital relevância para a formação global do indivíduo, deve ser trabalhado numa perspectiva de paz” (SECD/RN, 2001).

Além disso, a maior evolução do ER no RN ocorreu em 8 de abril de 2005, com a publicação da Portaria nº 293/2005 – SECD/GS. Seu Artigo 1º definiu que o processo avaliativo do componente curricular no ensino fundamental deve ser valorizado de forma equivalente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, entre outras que avaliam os discentes através de notas.

Apesar de tais avanços na abordagem do ER não confessional focada no estudo do conhecimento religioso, das tradições culturais e diferentes correntes filosóficas, conforme definiu a BNCC e o DCRN-EF em orientações mais recentes, a questão catequética ainda gera discussões pontuais. Um exemplo é a Lei Estadual Nº 11.935, de 8 de outubro de 2024, sancionada pela Governadora do Estado, Fátima Bezerra, que autoriza o uso da Bíblia como recurso pedagógico — o que fere os princípios da laicidade potiguar.

No próximo tópico, será abordada a evolução jurídica e pedagógica do ER no contexto educacional da cidade de Natal (RN). A regulamentação na rede municipal se alinhou aos documentos curriculares que implementaram o ER no estado, em conformidade com a legislação nacional.

1.5.3. Ensino Religioso no contexto da cidade do Natal (RN)

Com o advento da Resolução nº 004/2007 do Conselho Municipal de Educação, publicada no Diário Oficial do Município do Natal (DOM/NATAL) em 2007, os sistemas de ensino implantaram o ER no currículo escolar. Segundo o Art. 17 da referida resolução, “O Ensino Religioso, ministrado na rede pública de ensino de Matrícula facultativa, terá seus conteúdos elaborados de acordo com o disposto no art. 33 da Lei 9.394/96, alterado pela Lei nº 9.475/97” (Natal, 2007).

Em consequência, o ER passou a ser orientado, conforme publicação em 1º de fevereiro de 2008 no DOM da cidade de Natal, através de uma parceria entre a Secretaria de Educação (SME) e o Instituto de Teologia Pastoral do Natal (ITEPAN). Este último ficou responsável pela formação dos docentes de ER nos sistemas de ensino. De acordo com o documento curricular de 2018, o maior desafio da capacitação desses profissionais foi observar “o cuidado em ofertar um Ensino Religioso alinhado com as discussões teóricas e filosóficas da área e com a legislação vigente” (Natal, 2018, p. 10).

Segundo o documento:

No ano de 2008, por meio da portaria nº 157 de 23/12/2008, foi regulamentado que o Ensino Religioso, ofertado em horário regular, contaria com uma carga horária semanal de uma aula, totalizando a cada ano de escolaridade 40h e ao final de toda a etapa do Ensino Fundamental 360h.

Nesse mesmo sentido, a Resolução nº 06/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), publicada no DOM de 28 de janeiro de 2010, instituiu o currículo do ensino fundamental dos sistemas de ensino do Natal/RN e reforçou o seguinte:

§ 2º - O Ensino Religioso, regido pelo Art 33 da Lei 9394/06, estabelecido pela Resolução nº 004/2007 – CME, será ministrado do 1º ao 9º ano por professor específico da Área, contando com uma (01) aula semanal e “constitui disciplina dos horários normais das Escolas públicas de ensino fundamental.

A Portaria nº 24, publicada em 30 de maio de 2005, designou os membros de uma equipe composta por professores(as) de ER da SME do município do Natal, sob a supervisão da coordenadora de formação docente, a professora Maria do Socorro Batista Martins. O objetivo dessa portaria foi oferecer aos profissionais do ER dos sistemas de ensino um referencial curricular condizente com o que foi estabelecido nos PCNER, elaborados pelo FONAPER para o ER.

Após a composição da equipe multidisciplinar e a publicação da referida portaria, seguindo nessa mesma direção, a SME e o CME elaboraram os referenciais curriculares de ER, cuja publicação ocorreu no ano de 2008. Além de inserir a matriz curricular do ER do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, foi adicionada uma matriz curricular do ER para a modalidade da

Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os Referenciais Curriculares de Ensino Religioso de 2008, a abordagem do componente curricular deve ser desenvolvida ao longo de todo o ensino fundamental. Este documento enfatiza a importância de uma perspectiva crítica e humanizadora, baseada em valores como a valorização da diversidade cultural e religiosa. A perspectiva curricular deve incluir o estudo das tradições e religiões presentes nas culturas ocidentais e orientais como uma forma de expressar a realidade (Referenciais Curriculares de Ensino Religioso, 2008, p. 7).

É relevante ressaltar que a direção do ER construída por esses referenciais não foi retrógrada nem confessional. É possível inferir que esse documento apresentou uma abordagem respaldada por concepções mais progressistas, em especial ao abordar as orientações desenvolvidas pelo FONAPER para o ER em nível nacional. Além disso, essa proposta curricular do ER foi pautada numa perspectiva reflexiva, dialógica, altruísta e, especialmente, no respeito à pluralidade e às filosofias de vida presentes na esfera social.

Outro aspecto a ser ressaltado é o dos projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Natal em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), em especial o PIBID — Programa Institucional de Iniciação à Docência —, que incentivou um trabalho de aperfeiçoamento de professores(as) e estudantes do curso de Ciências da Religião. Esse projeto foi conduzido pela professora Doutora Araceli Sobreira Benevides em algumas escolas municipais da rede de ensino. Este PIBID sublinha a relevância do ER e da formação docente, pois permite a participação efetiva do discente universitário no ambiente escolar. Desse modo, o projeto funciona como um preparatório, capacitando o(a) futuro profissional a desenvolver atividades didático-pedagógicas nas escolas, sempre sob a supervisão de um educador da licenciatura e de um professor(a) de ER pertencente à instituição escolar (Oliveira; Costa, 2015).

Segundo Benevides (2015), o PIBID contribuiu com a formação desses docentes, que cotidianamente enfrentam desafios e dilemas existentes na escola. No tocante ao ER, em particular, os(as) professores(as) que participaram desse PIBID com os(as) estudantes de licenciatura em Ciências da Religião da UERN construíram “um novo espaço para o curso e também para as práticas escolares, pelo fato de também entrarmos no cotidiano da escola e de trocarmos experiências com docentes tanto em vivências de planejamento quanto de ações na sala de aula” (Benevides, 2015, p. 230).

Outro tema importante é o curso de formação para ser docente do ER. A rede municipal do Natal/RN tem feito a seleção de docentes através de concursos públicos, cuja formação específica advém dos cursos de graduação e especialização na área de Ciências das Religiões.

Seguindo nessa mesma direção, o documento construído pela SME de Natal orienta que a política de formação docente adotará ações, como a de capacitação, filiando-se a instituições parceiras. Além disso, o planejamento deve incorporar programas, como congressos, seminários, oficinas pedagógicas acompanhadas pela equipe pedagógica e administrativa da SME (Natal, 2010, p. 12).

Outro ponto que queremos destacar é acerca da formação docente, pois o que motivou os sistemas de ensino do Rio Grande do Norte, em especial o município do Natal, a absorverem profissionais com formação específica para lecionar esse componente curricular, foi a implementação do Curso de Graduação em Ciências da Religião ofertado pela UERN, que desde o ano de 2002, vem formando docentes de ER de forma expressiva. Sobre o mesmo tema, segundo Oliveira et al. (2015, p. 190), a formação de profissionais de ER do Rio Grande do Norte precisava de “uma sólida base de conhecimentos epistemológicos do fenômeno religioso, fundamentada na tradição das Ciências Humanas”.

Desse modo, Oliveira e Costa (2015) consideram que o Estado do Rio Grande do Norte e o Município de Natal, apesar das dificuldades históricas e jurídicas que se impetraram contra o ER, avançam na condução didático-pedagógica desse componente curricular, e reuniram um conjunto de saberes que não caminha numa só direção. Dentre as ações curriculares destacadas do ER, segundo as referidas autoras, constam a formação continuada da SME e o PIBID do ER; ambos são projetos que dialogam com vários conhecimentos das Ciências Humanas e “priorizam a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o multiculturalismo, a fim de evitar que o(a) aluno(a) adquira uma visão fragmentada do conhecimento” (Oliveira; Costa, 2015, p. 15).

1.5.4 Tensões políticas e formativas à luz da laicidade no contexto potiguar

A laicidade, enquanto fundamento estruturante do Brasil, contrai sentidos plurais, quando refletida no contexto das ações educativas, especialmente do ER. Na realidade potiguar, tal fundamento não se dispõe apenas com uma normativa jurídica abstrata, mas como uma experiência tensionada pela história das tradições religiosas, sobretudo, da forte predominância do simbolismo cristão no espaço escolar. Tal realidade escolar, onde há incidência de perspectivas confessionais e de doutrinação, a formação docente em ER precisa reconhecer que o profissional do ER deve atuar em um campo com intensas forças de poder hegemônicas, o que se requer participação do Estado e respeito dos(as) atores(as) escolares.

A análise do DCRN-EF irá evidenciar esse entrecruzamento, ao mesmo tempo em que afirma o compromisso de não confessionalidade do ER. Assim, reafirmar que a escola potiguar é um espaço de diálogo e agencia de formação de sujeitos que inter cruzam religiões, tradições culturais e correntes filosóficas distintas, o que implica do(a) docente uma postura ética e epistêmica afinada à pluralidade (Rio Grande do Norte, 2018). No entanto, observa-se que, na prática, a caráter laico do ER se cruza com tensões e discursos de ódio e intolerância. Sendo necessário e urgente a inserção do ER reflexivo. Como aponta Pierucci (1998), a questão da laicidade brasileira é um processo “inacabado”, continuamente reconfigurado pela interação entre o secular e o sagrado.

Apesar do esforço em implementar políticas públicas de formação docente no Rio Grande do Norte, especialmente após a homologação da BNCC e do DCRN-EF, a educação potiguar demonstra avanços normativos, mas retrocede com lacunas estruturais, sobretudo no âmbito da formação docente, que se reflete no déficit de profissionais de ER que atuam no Estado. Além disso, embora o Estado pontue o crescimento de projetos que favoreceram a educação, ele negligência programa de formação continuadas. Essa ampla fragmentação curricular gera uma distância entre o discurso normativo da laicidade e as condições reais do trabalho de docentes, o que fragiliza a permanência do ER laico, plural e dialógico.

Do ponto de vista político, o Estado do RN tem demonstrado afeição à BNCC no território potiguar a ponto de adesão formal aos princípios que constituiu tal documento curricular, contudo, ausenta-se na leitura contextualizada da realidade sociocultural. As escolas ainda se depara com viés confessional, e com práticas pedagógicas privilegiando uma única crença por ausência de subsídios teóricos e tímida formação adequada. Conforme Fischmann (2011), a laicidade escolar não se consolida apenas com a promulgação de leis e decretos, é preciso formação epistêmica de docentes que consigam inter cruzar a educação da religião de forma crítica e reflexiva.

Diante os desafios de promoção da densidade crítica do ER, a laicidade é um princípio basilar para sua consolidação. Por isso, é essencial construir uma ponte sólida entre a laicidade normativa para uma laicidade formativa –, isto é, que o Estado do ER não decrete apenas a laicidade, mas que garanta, enquanto fomentador da lei, práticas e políticas educacionais absorvendo tal princípio, fazendo jus ao contexto republicando e a diversidade cultural e religiosa. O avanço no fortalecimento de projetos de formação docente, seja inicial ou continuada. Implementar investimentos que interconectem universidades, escolas e secretárias de educação, com o objetivo de valorizar o ensino e a pesquisa sobre o ER na perspectiva das Ciências das Religiões.

Portanto, a laicidade potiguar atravessa uma forte disputa simbólica, que requer entender que a sua inserção nos espaços escolares requer reflexão do seu papel para o fortalecimento das políticas educacionais do ER, que, ainda incide com restrição, o que fragiliza o encontro do ER com um projeto ético e plural.

1.6. Estado de conhecimento científico

Para mapear os estudos realizados sobre a temática de pesquisa, realizou-se uma coleta no banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira, que, atualmente, contém trabalhos acadêmicos publicados por diferentes instituições brasileiras. A título de informação, esta plataforma registra dados de pesquisas de todos os programas reconhecidos pelo MEC e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Dessa forma, foi efetuada uma busca por pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (2019–2024), utilizando como critérios os descritores: “transdisciplinaridade”, “formação docente”, “transdisciplinaridade e educação”; “Ensino Religioso, transdisciplinaridade”.

Foram identificadas 34 produções científicas, sendo 29 (85,3%) pesquisas (teses e dissertações) provenientes de diferentes programas de pós-graduação em educação, linguística e ciências da natureza. Além disso, encontramos 5 (14,7%) pesquisas na área de Teologia e Ciências da Religião que se aproximam da temática dissertada.

Esses dados foram sistematizados tabela abaixo (Tabela 7):

Tabela 8 - Sumarização de pesquisas que destacam a formação docente no contexto da transdisciplinaridade

	Autor	Título	Pesquisa/instituição
1	Suchara	Competências transcomplexas na formação continuada de docentes dos anos finais do ensino fundamental.	Dissertação (UNIARP)
2	Barros	Entre a docência e o ser docente: um olhar complexo.	Dissertação (PUC-SP)
3	Moreira	Inspirações na formação do docente universitário pelo paradigma emergente através da epistemologia da complexidade e da religação dos saberes pela transdisciplinaridade.	Tese (UFT)
4	Schaefer	Da formação continuada a práticas transdisciplinares e ecoformadoras na alfabetização: experiências comprometidas com a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.	Dissertação (UNIARP)
5	Zanol	Programa de formação-ação em escolas criativas: das demandas de docentes do ensino fundamental à agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.	Dissertação (UNIARP)
6	Campos	O docente como sujeito lacaniano, suas dificuldades e esperanças na prática do currículo integrado junto ao	Dissertação (IFAP)

7	Motin	curso técnico em agroecologia do Instituto Federal do Amapá – campus agrícola Porto Grande. Educação ambiental à luz da transdisciplinaridade e da complexidade na formação inicial docente: uma proposta de indicadores.	Dissertação (PUC-PR)
8	Marques	Criatividade e formação docente em busca da transdisciplinaridade.	Dissertação (UFTM)
9	Barbosa	A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática de Camaragibe-PE.	Dissertação (UFRPE)
10	Horn	Programa de formação-ação em escolas criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na educação básica de união da Vitória/PR.	Dissertação (UNIARP)
11	Muriana	Professoras-autoras: práticas e saberes docentes complexos na elaboração de recursos educacionais abertos para ensino de língua inglesa.	Tese (PUC-SP)
12	Lourenço	Espelho, espelho meu, que tipo de leitor sou eu? Aspectos axiológicos de um fractal identitário emergente de leitor competente, sob as óticas hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa.	Tese (UNB)
13	Sousa	Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.	Dissertação (UFT-PALMAS)
14	Sousa	Transdisciplinaridade: uma prática pedagógica formadora e transformadora.	Dissertação (UFB)
16	Silva	Aprendizagem significativa e transdisciplinaridade no ensino fundamental – educação, trabalho e empreendedorismo.	Dissertação (UERJ)
17	Lima	Implicações da gamificação na transdisciplinaridade e na avaliação da aprendizagem em cursos de educação profissional e tecnológica.	Dissertação (CEETEPS)
18	Silveira	O resgate do sentir na educação do ser humano: discursos, identidades e transdisciplinaridade	Tese (UNB)
19	Arieta	Inclusão e transdisciplinaridade: limites e possibilidades para a construção de uma rede de apoio ao professor, no contexto dos anos iniciais na educação básica.	Dissertação (PUC-RJ)
20	Marianno	O pensamento processual de Alfred North Whitehead: aplicações multidisciplinares da ética relacional.	Tese (UFRJ)
21	Gomes	O estudo sobre economia solidária na eja: experiência do estágio transdisciplinar do curso de pedagogia - FE/UFG	Dissertação (UFG)
22	Menezes	Formação de professores: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Tocantins Campus de Arraias (TO).	Dissertação (UFT)
23	Carvalho	A prática docente na educação infantil: caminhos para a ecoformação e transdisciplinaridade.	Dissertação (PUC-PR)
24	Paschoal	A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente.	Dissertação (PUC-PR)
25	Campos	Instrumento e características da gestão com transdisciplinaridade e visão estratégica e integrada dos processos no núcleo de educação à distância da Universidade Federal de São João Del Rei (NEADUFSJ).	Dissertação (UFSJ)
26	Pinheiro	Caminhos transdisciplinares para um autoconhecimento emergente em educação ambiental.	Tese (FURG)

27	Kampmann	Transdisciplinaridade e ecorformação na formação de professores da educação básica: entre as demandas locais e o compromisso com os objetivos de desenvolvimento sustentável.	Dissertação (UNIARP)
28	Pereira	Histórias em quadrinhos e a alfabetização visual pela perspectiva discente.	Dissertação (UNINOVE)
29	Silva	Transdisciplinaridade, uso de software de simulação e vídeo no desenvolvimento da coaprendizagem e de inter-relações entre educação matemática, científica, musical e socioambiental.	Tese (UFC)

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Nesse contexto, observamos que as referidas pesquisas sinalizaram valiosas contribuições da transdisciplinaridade para a ciência e a formação de docentes. Tomemos como exemplo o que propôs Suchara (2023) ao desenvolver, junto aos professores, uma proposta formativa, segundo a qual as experiências dos sujeitos em sala de aula seriam potencializadas. Além disso, esse plano educativo apresenta as competências transcomplexas — resiliência, autopoiese, empatia, complexidade e religação dos saberes — as quais são fundamentais para desenvolver uma prática educacional dialógica e reflexiva.

Seguindo nessa direção, um estudo realizado na área de linguística, que utilizou a epistemologia da complexidade e a abordagem transdisciplinar, revelou que 12 docentes de língua inglesa consideram a ótica do pensamento complexo inclusiva, pois contribui com reflexões sobre temas atuais e questões contemporâneas (Barros, 2022).

Da mesma forma, outro estudo realizado com docentes universitários constatou que a abordagem transdisciplinar expande a consciência do sujeito, na medida em que esse “indivíduo cognitivo é reintroduzido no ambiente global e contextualizado” (Moreira, 2020). Outro elemento destacado pelo autor é a proposta das escolas criativas, fundamentadas numa visão de educação holística como caminho para a melhoria da saúde planetária e da eco-humanização do indivíduo (Moreira, 2020).

Outra pesquisa, idealizada por Schaefer (2023), destacou a abordagem transdisciplinar como substancial para moldar o projeto de alfabetização de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de instituições da Rede Estadual de Ensino de Porto União/SC. Vinte e seis educadores participaram desse estudo, que sinalizou que a maestria de um plano formativo construído por várias mãos docentes aproximou esses profissionais das necessidades atuais e globais.

Seguindo na mesma direção, Zanol (2021) realizou uma pesquisa com a participação de 15 docentes, 10 (66,67%) docentes dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual

La Salle de Pato Branco (PR) e 5 (33,33%) profissionais que atuam na Rede Internacional de Escolas Criativas (designados para avaliar as escolas quanto aos projetos desenvolvidos para educação sustentável e ativos aos propósitos da agenda de desenvolvimento sustentável). A pesquisa indicou que um plano formativo sustentado pelo pensamento transdisciplinar é promissor na medida em que fortalece o diálogo, a reflexão e outros potenciais que são revelados graças à relação entre as experiências dos educadores e a ação nutrida pelo conhecimento transdisciplinar e ecoformador defendido pelas escolas criativas.

Um aspecto interessante abordado na pesquisa de Campos (2023) é a constatação de que a tessitura de um currículo integrado e contextualizado enfrenta dificuldades, pois é impactada por influências psicoemocionais e educacionais. A autora, no entanto, destaca a busca por aperfeiçoamento dos profissionais como um fator positivo.

Outro estudo, realizado por Motin (2019), sobre uma proposta de educação ambiental associada ao pensamento transdisciplinar, identificou uma visão conservadora sobre o meio ambiente entre alguns discentes e docentes especialistas. Apesar disso, a pesquisa observou valiosas contribuições da abordagem interdisciplinar para o ensino e aprendizagem nas escolas, tais como: interações entre sujeitos, diálogo, reflexão, ações solidárias, cooperação e ética sustentável, entre outras.

Nessa mesma linha, Marques (2023) investigou o objetivo de combater a educação cartesiana e conservadora no contexto escolar, considerado o "único" modelo de ensino. A pesquisa, realizada com 43 docentes de uma rede municipal, revelou a coexistência de duas ações educativas antagônicas na prática escolar: por um lado, a cultura da fragmentação do conhecimento disciplinar; por outro, reflexões positivas sobre experiências com ações pedagógicas criativas, carregadas de significados e sentidos.

Ainda sobre o tema, uma pesquisa de Barbosa (2020) com docentes de ciências da natureza e matemática de Camaragibe (PE) visualizou que nem todas as escolas constroem ações transdisciplinares, e que as práticas escolares estão mais alinhadas aos modelos neoliberais de ensino.

Corroborando a importância de flexibilizar o plano pedagógico, o estudo de Horn (2021), realizado com 30 profissionais de gestão escolar e docentes de União da Vitória (PR), identificou que a transdisciplinaridade contribui para que o plano não se limite apenas aos conteúdos pré-estabelecidos. A pesquisa também ressalta a participação coletiva para ampliar o conhecimento sobre as demandas do cotidiano escolar, local e global. Além disso, assim como Barbosa (2020), Horn (2021) destaca a interligação entre as áreas do conhecimento como uma contribuição fundamental

A questão da flexibilidade, segundo Moraes (2010), não significa "fazer trabalho pedagógico de qualquer jeito". Para a autora, um dos pilares da complexidade reside em evitar uma estrutura curricular rígida e linear. Recomenda-se, portanto, a atualização do conhecimento a partir de um currículo dinâmico e flexível, que leve em consideração “a realidade do mundo e a incompletude da vida” (Moraes, 2010, p.186).

Um estudo na área de linguística propôs elaborar recursos pedagógicos para o ensino de língua inglesa a partir da epistemologia complexa e transdisciplinar. Participaram desta pesquisa 10 docentes de diferentes realidades. Além disso, Muriana (2023) concluiu que houve um impacto positivo das ferramentas digitais utilizadas durante o curso que promoveu a elaboração da proposta transdisciplinar para o ensino de língua inglesa na escola. A autora também destacou a colaboração de planejamentos transdisciplinares para o contexto formativo do professor

Outro aspecto positivo da abordagem transdisciplinar foi identificado na pesquisa realizada com docentes em formação inicial do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, em uma instituição pública de ensino superior da região Centro-Oeste do país. Neste trabalho, Lourenço (2023), sob as lentes das “ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexas e hermenêuticas de observação”, destacou a “visão fractalizada do Eu-leitor”. Utilizando-se da metáfora do Espelho, a autora demonstrou as diferentes formas de percepção de si mesmo, bem como a multidimensionalidade e multirreferencialidade constitutivas do sujeito (Lourenço, 2023, p. 26).

Em outra pesquisa, Sousa (2023) abordou a questão da transdisciplinaridade e mostrou que a Escola Nossa Senhora da Conceição, uma instituição da zona rural localizada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, em Arraias (Tocantins), contempla saberes tradicionais (a língua materna, a cultura e a religião) em sua matriz curricular e em diferentes níveis de realidade. Contudo, a autora apontou lacunas, como a falta de suporte e a fragilidade estrutural das escolas, o que compromete o desempenho dessas atividades integradoras.

Similarmente, um outro estudo destacou que as práticas inovadoras desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, em consonância com a abordagem transdisciplinar, facilitaram o fazer pedagógico e incentivaram a ressignificação de saberes nutridos pelos projetos escolares. Além disso, segundo Sousa (2020), essa investigação também constatou que a transdisciplinaridade provocou inquietações nos docentes, na medida em que estes sujeitos tomaram consciência da emergência de se discutir propostas transdisciplinares que impulsionem o processo de ensino-aprendizagem conectado à realidade do estudante.

Em estudo realizado com alunos dos 9º anos do Colégio Municipal Dom Ottorino Zanon, em Penedo, localizado no estado do Rio de Janeiro (RJ), constatou-se que a preparação dos discentes para o mundo do trabalho, nutrida pelo pensamento transdisciplinar, auxiliou na escolha dos projetos de vida alinhados ao empreendedorismo. Além disso, essa investigação concluiu que a transdisciplinaridade colaborou a partir da interação dos conhecimentos científicos articulados à porvindoura vida profissional escolhida pelos estudantes (Silva, 2020). Uma das pesquisas demonstrou impacto positivo da transdisciplinaridade nos cursos de formação profissional e tecnológica, destacando colaborações nas avaliações das aprendizagens dos estudantes por intermédio de jogos, em particular, o Game-based Learning (GbL). Ademais, este estudo constatou que o GbL, refletido pela gamificação, estimulou os eixos cognitivos dos discentes de cursos profissionais, bem como fomentou um aprender significativo em seu contexto (Lima, 2022).

Outro foco investigativo, realizado com docentes em formação contínua, destacou os processos de (re)construção identitária e discursiva dos mesmos. Isso possibilitou entender algumas relações no tocante às concepções educacionais desses atores sociais, além de identificar suas representações identitárias atreladas às transformações que decorrem da vida, estimulando-os, segundo Silveira (2019), a uma postura aberta e reflexiva diante de sua atuação profissional.

Já em outra pesquisa, desenvolvida nos anos iniciais de uma escola regular de Educação Básica da instituição de Ensino Marista, localizada em Porto Alegre (RS), buscou-se identificar se havia elementos relevantes para a atuação da transdisciplinaridade e quais foram seus principais obstáculos. Entre eles, destacaram-se: as diferentes influências históricas e sociais, além de algumas produzidas nas relações sociais e absorvidas pelos docentes, que podem impactar no exercício laboral, prejudicando ou facilitando, conforme entende Arieta (2022), o processo de abertura ao outro (heteroformação) e o fomento de uma educação atuante em desfavor da exclusão.

Em estudo realizado nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Arraias (TO), o qual contou com o total de 41 participantes, sendo 35 (85,37%) cursistas, 5 (12,20%) docentes e 1 (2,44%) membro da coordenação, buscou-se analisar como se dá, de fato, a formação de educadores a partir da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade. Alguns resultados interessantes foram encontrados: a atuação de alguns profissionais presos ao paradigma tradicional de ensino; a ausência de articulação dos saberes científicos com os conhecimentos da população do campo; e a falta de diálogo entre os docentes. Contudo, constatou-se que a instituição conseguiu, em

parceria com a comunidade, desenvolver um trabalho em prol dos camponeses. No tocante à transdisciplinaridade, Menezes (2020) entende ser necessário e emergencial discuti-la. Em especial, a autora destacou os eixos constitutivos para tanto: a teoria da complexidade, os diferentes níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído como indispensáveis para a inserção de práticas de ensino emancipatórias.

Similarmente, em pesquisa realizada com docentes e coordenadores da educação infantil de uma instituição de ensino de educação básica da rede privada, localizada em Santa Felicidade, em Curitiba (PR), foi retratado que a prática docente pode atuar de forma transdisciplinar, bem como amparar-se metodologicamente na ecoformação. Este é um dos princípios que norteiam a docência transdisciplinar, segundo Moraes (2010), e que se constitui para fomentar a relação do indivíduo com o meio, conduzindo-o para uma formação que atue na educação sustentável e planetária. Carvalho (2023) classificou as percepções do magistério sobre complexidade e transdisciplinaridade alinhadas à atividade laboral; no entanto, esses conceitos não foram explícitos nas falas desses educadores, mas foi possível captá-los na “forma de pensar e agir dos(as) professores(as)” (Carvalho, 2023).

Seguindo na mesma direção, um estudo realizado em escola privada de Curitiba (PR) focou na relação do sujeito com a natureza no âmbito da educação infantil, destacando o papel da complexidade e transdisciplinaridade como fator positivo para a formação discente. Os resultados alcançados foram: os documentos oficiais, em particular as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, apresentaram a abordagem complexa e transdisciplinar como subsídio para o fomento dessa interação entre criança e natureza. Além disso, algumas práticas de educadores(as) se mostraram alinhadas à educação transdisciplinar, pois evidenciaram a formação como espaço de relações, de aprendizagens e de protagonismo do(a) estudante, sendo o docente o principal articulador desse processo (Paschoal, 2023).

Outra pesquisa tratou de investigar práticas organizacionais interdisciplinares do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de São João Del-Rei (NEAD/UFSJ) e do Curso de Bacharelado em Administração Pública – Modalidade a Distância (COADP). Participaram desse estudo cursistas, docentes e suporte técnico, entre outros. Os resultados revelaram a interdisciplinaridade, desenvolvida a partir dos seguintes temas: artes, sustentabilidade, urbanismo, entre outros, fundamentais para a desenvoltura de práticas organizacionais dos cursos de Educação a Distância que sejam nutridas de interação e diálogo, almejando a melhoria da formação discente (Campos, 2020).

Já em outro trabalho, observa-se a importância do autoconhecimento, alinhado à concepção transdisciplinar, para fortalecer o saber pedagógico da educação ambiental e

impulsioná-lo a favor de uma formação sustentável, integradora e apta aos enfrentamentos das adversidades do tempo hodierno (Pinheiro, 2022). Segundo a autora, a abordagem transdisciplinar pode proporcionar uma abertura epistemológica na medida em que nutre uma educação ambiental reflexiva, dialógica e solidária. Além disso, os resultados revelaram a urgência de construir uma postura transdisciplinar que enfrente as destrezas humanas, sobretudo as atrocidades do contexto atual. Três eixos reflexivos são destacados para o desenvolvimento do autoconhecimento na prática transdisciplinar: o fortalecimento das tecnologias; os desafios da educação ambiental para o combate à degradação ambiental; e a valorização da educação ambiental para a cultura de paz (Pinheiro, 2022).

O estudo realizado com docentes que atuam na Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo, da Rede Municipal de Ensino, na cidade de União da Vitória (PR), elaborou uma proposta de formação continuada que aproximou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do pensamento complexo, transdisciplinar e ecoformador. Participaram dessa investigação treze educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de uma professora universitária da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Kampmann, 2023). Nesse sentido, a autora entendeu que o material coletado por meio de entrevistas, questionários e análise de documentos oficiais contribuiu para a elaboração de uma proposta condizente com as demandas do cenário globalizado; caberia, no entanto, a atuação dos docentes para desenvolvê-la junto aos discentes (Kampmann, 2023).

Na pesquisa intitulada “Histórias em Quadrinhos e a Alfabetização Visual pela Perspectiva Discente”, Pereira (2023) investigou se o discente pode aprender a leitura por intermédio das histórias em quadrinhos utilizando a perspectiva transdisciplinar. A autora destaca a possibilidade de, a partir da alfabetização, analisar a linguagem não verbal dos quadrinhos pelo contexto da semiótica e de forma transdisciplinar. Essa concepção transdisciplinar, segundo Pereira (2023), amplia a “construção de sentido mais amplo de leitura”, bem como atua positivamente na formação da aprendizagem do estudante.

O trabalho “Transdisciplinaridade, uso de software de simulação e vídeo no desenvolvimento da coaprendizagem e de inter-relações entre educação matemática, científica, musical e socioambiental”, de Silva (2021), traz contribuições da docência transdisciplinar para o fazer pedagógico. Assim como Pereira (2023), Silva (2021) mostrou as diferentes direções metodológicas do pensamento complexo para o processo formativo. Em sua investigação, a alfabetização, de fato, fez sentido pelas formas como as linguagens — como as Histórias em Quadrinhos — auxiliaram na composição das aprendizagens dos discentes.

Para Silva (2021), o cenário atual exige a resignificação dos conteúdos e uma atuação do educador em prol de uma aprendizagem significativa. A referida autora tratou, em sua tese, de elaborar uma intervenção pedagógica com a participação de alguns cursistas durante a realização da disciplina de Tecnologias da Educação e Comunicação, na qual averiguou se os aportes teóricos e metodológicos alinhados à docência transdisciplinar e de diferentes áreas do conhecimento foram absorvidos pelos universitários a ponto de promover transformações ambientais, científicas, entre outras. Foi constatado, todavia, que ainda há necessidade de renovar a docência transdisciplinar, pois os(as) professores(as) incidem em práticas pedagógicas apenas disciplinares (Silva, 2021).

Infere-se, pelos estudos supracitados, que há uma profusão de pesquisas que associam a transdisciplinaridade ao ensino e à formação docente. Tais investigações evidenciam, como principais contribuições, a viabilidade de um plano formativo inclusivo, concebido de forma colaborativa por múltiplos atores sociais e consolidado em diferentes redes de ensino básico. Não obstante, reitera-se que a materialização dos projetos transdisciplinares depende fundamentalmente da intervenção e do engajamento do corpo docente

As regiões das quais foram extraídas essas referidas pesquisas estão listadas na Tabela Tabela 9 - Contribuições da transdisciplinaridade para formação docente: pesquisas de diferentes áreas de conhecimento distribuídas por regiões do Brasil

Instituição	Região	Quantidade
UFTM-Palmas	Norte	2
UCB	Centro-oeste	1
UERJ	Sudeste	2
CEETEPS	Sudeste	1
UNB	Centro-oeste	1
PUC-RS	Sul	1
UFRJ	Sudeste	1
UFG	Sul	1
PUC-PR	Sul	3
UFSJ	Sudeste	1
FURG	Sul	1
UNIARP	Sul	6
UNINOVE	Sudeste	1
UFC	Nordeste	1
UFT	Norte	1
PUC-SP	Sudeste	2
IFAP	Norte	1
UFRPE	Nordeste	1
UNB	Centro-Oeste	1

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Apesar do mapeamento realizado na Plataforma Sucupira ter revelado uma produção científica significativa sobre a transdisciplinaridade, a formação docente e o Ensino Religioso no contexto brasileiro (34 produções identificadas no período 2019-2024), a análise aprofundada dos dados revelou uma importante lacuna geográfica: a notável ausência de estudos concentrados e oriundos da região Nordeste do Brasil.

As 29 pesquisas em Educação, Linguística e Ciências da Natureza, bem como as 5 na área de Teologia e Ciências da Religião, estão predominantemente vinculadas a programas e realidades do Sul e Sudeste do país. Essa ausência de investigações no âmbito da região Nordeste não é apenas um dado estatístico, mas revela-se um ponto crítico que impacta diretamente a compreensão das realidades educacionais locais, marcadas por especificidades culturais, históricas e políticas únicas no campo religioso e educacional.

A carência de pesquisas que abordem a inter-relação entre transdisciplinaridade, formação docente e ER a partir de um prisma nordestino justifica, e até mesmo exige, o desenvolvimento desta tese. O ineditismo desta investigação reside, portanto, em preencher essa lacuna, ao propor um estudo mais focado na rede municipal de Natal (RN).

Articulando essa ausência à justificativa teórica, esta pesquisa se apropria do paradigma complexo e transdisciplinar (Morin, 2011; Nicolescu, 1999) como lente necessária para analisar o fenômeno no contexto específico do Rio Grande do Norte. A relevância teórica e social do trabalho se acentua na medida em que busca contribuir com a formação humanística, inclusiva e pluralista (Siqueira, 2019) em uma região cujas dinâmicas religiosas (incluindo as tradições afro-indígenas, frequentemente marginalizadas, como aponta Fernandes (2023), demandam olhares específicos e contextualizados. Desta forma, a tese não apenas avança no campo das Ciências das Religiões – enfatizando os princípios e fundamentos epistemológicos para o ER –, mas também localiza e enriquece o debate acadêmico ao trazer a experiência docente nordestina para o centro da discussão científica.

De forma similar, o mapeamento identificou apenas cinco pesquisas científicas na área de Teologia e Ciências da Religião publicadas nos últimos cinco anos (2019-2025). A análise geográfica dessas produções revela que elas estão concentradas em apenas duas regiões do país: o Nordeste e o Sudeste. A distribuição institucional é a seguinte: Universidade Federal da Paraíba (UFPB): 2 pesquisas; Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP): 1 pesquisa; Faculdades Unida de Vitória (FUV) / (ES): 1 pesquisa; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas): 1 pesquisa. Essa concentração reforça a percepção de que, mesmo

nas áreas diretamente ligadas ao estudo do fenômeno religioso, a abordagem da transdisciplinaridade e formação docente ainda é incipiente e geograficamente limitada, sublinhando a relevância e o ineditismo da presente tese ao focar na realidade educacional do Rio Grande do Norte.

Tabela 10 - Distribuição de pesquisas na área de Teologia e Ciências das Religiões por regiões do Brasil

Instituição	Região	Quantidade de Pesquisas
UFPB	Nordeste	1
FUV	Sudeste	2
UNICAP	Nordeste	1
PUC/MINAS	Sudeste	1

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Tabela 11 - Sumarização de Pesquisas que destacam a transdisciplinaridade e o ER no contexto da Teologia e Ciências das Religiões

N	Autor	Título	Pesquisa/instituição
1	Fernandes	ensino religioso à luz do paradigma complexo e transdisciplinar: uma proposta epistemológica e metodológica	Dissertação (UFPB)
2	Facanha	a inserção do ensino religioso no ensino fundamental de escolas públicas do estado do amapá a partir das ciências das religiões	Dissertação (FUV)
3	Silva	ensino religioso na escola pública do Brasil: contribuições do método complexo e transdisciplinar	Tese (UNICAP)
4	Guardra	educação física e ensino religioso: diálogo necessário para tolerância e respeito às diferenças	Dissertação (FUV)
5	Siqueira	ensino religioso: abordagem antropológica e abertura transdisciplinar	Dissertação PUC/MINAS

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Fernandes (2023), que resultou no título ER à luz do paradigma complexo e transdisciplinar: uma proposta epistemológica e metodológica, apresenta importantes contribuições para o campo das Ciências da Religião e mostrou a importância da transdisciplinaridade para o ER. O autor aponta a relevância dessa temática através de um estudo documental baseado na BNCC e consegue identificar uma proposta epistemológica para o ER fundamentada pelos saberes da área, dentre os quais destacou os

conhecimentos religiosos afro-indígenas, historicamente marginalizados no contexto escolar (Fernandes, 2023).

Seguindo na mesma direção, a tese de doutorado produzida por Silva (2019), *ER na escola pública do Brasil: contribuições do método complexo e transdisciplinar*, destaca o papel do ER através da sua evolução histórica e política. O autor apresenta a contribuição do Estado e das políticas educacionais desenvolvidas para o componente, sobretudo com o advento de diretrizes epistemológicas e pedagógicas criadas pelas Ciências da Religião. Dentre elas, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Licenciaturas em Ciências da Religião, um documento importante que realça critérios para seleção de docentes e formação continuada desses profissionais para o magistério do ER. Outro ponto enfatizado pelo referido autor é a abordagem transdisciplinar desenvolvida por Morin (2011) e Nicolescu (1999). Sobre esse assunto, ele ressalta que a contribuição teórica e metodológica dessa abordagem é basilar para a construção da formação integral dos jovens cidadãos.

O desafio de educar para o respeito à diversidade cultural e religiosa também é abordado por Facanha (2021) em sua investigação acerca da inserção do ER no Ensino Fundamental II de escolas públicas no estado do Amapá. A referida autora destaca elementos teóricos das Ciências da Religião para compreender se isso, de fato, ajuda a conduzir o ER dentro das escolas. A título de informação, a autora fundamenta sua pesquisa pelos escritos de Aragão e Souza (2018) e Nicolescu (1999), importantes estudiosos das Ciências da Religião e da transdisciplinaridade.

Outra investigação, de autoria de Guadra (2023), destaca um importante diálogo interdisciplinar entre Educação Física e ER. Segundo ele, a interação entre esses componentes curriculares pode contribuir para a reflexão sobre identidade e respeito às diferenças, bem como para a abordagem de temas como corpo, cultura e tradições religiosas.

Outra contribuição válida para a ciência é a pesquisa desenvolvida por Siqueira (2019), cuja questão principal é apresentar as percepções da transdisciplinaridade, mostrando como elas podem contribuir com o desenvolvimento pedagógico do ER. A principal contribuição foi ressaltar o compromisso da educação transdisciplinar para o fortalecimento da formação humanística, integral e solidária do ser humano.

Desse modo, percebemos, com este mapeamento, a existência de diferentes olhares sobre um determinado conhecimento científico. Um exemplo evidente são as pesquisas que envolvem a inter-relação entre transdisciplinaridade e formação docente, bem como transdisciplinaridade e educação. São, portanto, produções científicas provenientes de

diferentes áreas do conhecimento: Educação, Ciências Humanas e da Natureza, nos revelando experiências docentes com a abordagem transdisciplinar.

A partir de diferentes ângulos, enxergando as temáticas que envolvem transdisciplinaridade, educação e formação docente, percebemos os anseios destes autores/pesquisadores. Além disso, isso mostra a relevância da abordagem transdisciplinar construída no decorrer da História, da política e de diferentes correntes nas quais o sujeito está imerso. Como bem fala Usarski, em um de seus escritos, o cientista da religião não deve se limitar a uma única fonte, mas trilhar por diferentes caminhos metodológicos para compreender um fenômeno (Usarski, 2006).

Neste contexto, a reflexão crítica feita a partir de diferentes concepções, como transdisciplinaridade, Ensino Religioso e formação docente, está mergulhada na literatura e, também, embasada em vários discursos científicos.

Em suma, conseguimos identificar a abordagem transdisciplinar como substanciosa para as práticas educativas, sendo ela reflexiva, inclusiva, dialógica e, também, significativa. No contexto do ER, visualiza-se uma esperança na forma como a educação transdisciplinar e o pensamento complexo podem mediar o componente e orientá-lo sob um caminho dinâmico e plural.

Por fim, a sumarização de pesquisas demonstrou o quanto o campo da transdisciplinaridade é rico e diverso na produção científica. No âmbito das Ciências Humanas e da Natureza, Linguística, entre outras áreas científicas, os estudos deram enfoque à formação docente, demonstrando a contribuição da abordagem transdisciplinar e do pensamento complexo em diversos cenários educacionais. Dentre as contribuições apresentadas pelos pesquisadores, estão a formação humanística, inclusiva e pluralista dessa respectiva abordagem.

De forma similar, no contexto das pesquisas em Teologia e Ciências da Religião, foi encontrada uma diversidade metodológica oferecida pela filosofia das religiões, antropologia das religiões e outras, para o ER. Todas ajudaram, segundo constatou-se nas pesquisas, a combater a imposição dos paradigmas confessionais e ultraconservadores dentro do sistema educacional e do ER. Tais constatações ficarão evidentes quando apresentarmos a estrutura dos paradigmas metodológicos do pensamento complexo e transdisciplinar no próximo capítulo, no qual será demonstrada a importância da educação transdisciplinar no contexto do currículo do ER, da formação docente e das Ciências da Religião.

2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO, TRANSDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Este capítulo apresenta a discussão teórica do estudo de tese, no qual ficarão evidentes os motivos de pesquisar a transdisciplinaridade do ER no âmbito da discussão curricular, tecendo relações com as Ciências das Religiões. Mas a questão que precisamos elucidar é: o que é transdisciplinaridade? A maioria dos docentes não sabe responder, ou, confunde com a interdisciplinaridade. De certa forma, isso não está errado, já que a mesma se constitui como ponte entre os saberes, bem como colabora com as relações disciplinares promovendo um diálogo teórico e metodológico visando novas formas de construção de conhecimento (Possebon; Possebon, 2020). Contudo, a educação transdisciplinar é regenerativa na medida em que influencia a construção de um novo conhecimento ético, solidário e sustentável (Moraes, 2015).

Aborda-se, na primeira seção, a questão do currículo no cenário histórico brasileiro, enfatizando dilemas, implicações e controvérsias na sua composição. Na segunda, demonstra-se, brevemente, a contribuição da Teoria Pós-Crítica do Currículo e da transdisciplinaridade para o ER. Por conseguinte, em consonância com o tema proposto, vamos trazer, neste capítulo, alguns marcos históricos do itinerário de construção do ER para elucidar avanços e retrocessos jurídicos e curriculares, pois a disciplina, ao longo de sua jornada histórica, era compreendido como prática catequética, mas foi se transformando, aos poucos, em perfil de componente curricular.

Neste contexto, para entender o que é transdisciplinaridade e os desafios de sua evolução, este capítulo pretende introduzir o que foi o paradigma simplificador difundido pela Ciência Moderna, o qual resultou na formação do conhecimento disciplinar. Pretende-se apresentar o advento da epistemologia da complexidade e a contribuição conceitual, do seu principal expoente, Edgar Morin, para o ER. Além disso, destacaremos, neste segundo capítulo, como e para que os fundamentos transdisciplinares embasados pela física quântica foram elaborados (Nicolescu, 1999).

2.1. Contextualização da discussão curricular no âmbito da educação e do Ensino Religioso

A professora Glória das Neves Dutra Escarião, a qual desenvolveu uma tese intitulada “Globalização e homogeneizada do currículo no Brasil” (2011), compartilhou a sua visão de mundo sobre o tema “currículo”. Através de discussões e reflexões teóricas, a professora

esclarece o quanto é complexa a sua definição conceitual. Alguns dos autores por ela apresentados para leitura foram Antônio Flávio Moreira, Michael W. Apple, entre outros.

As obras mencionadas foram escritas por Moreira (1997) — o livro “Currículo e questões atuais” — e Apple (1982) — “Ideologia e currículo”. Vale destacar outras obras intituladas, como “Currículo, cultura e sociedade”, de Silva (1994), e “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, publicada pelo mesmo autor, versando a tessitura do currículo a partir de diferentes correntes de pensamento científicos e culturais.

Ao longo de seus estudos sobre currículo, Escarião (2011) clarificou o conceito das abordagens do currículo e das influências da atual conjuntura hodierna que impacta a sua concepção. Segundo a referida autora, o campo do currículo assume diferentes posturas que absorvem os valores humanos e visões de mundo que a sociedade concebe acerca da religião, da educação, da vida, entre outros (Escarião, 2011). Nesse cenário, o currículo assume uma postura de poder por trazer posições antagônicas de diferentes correntes ideológicas; por outro lado, existem mudanças contra hegemônicas, portanto, que quebram o paradigma de um currículo meramente hegemônico, acrítico e influenciado por uma cultura europeia que colonizou o Brasil por vários séculos da história para uma outra perspectiva curricular direcionada à “produção do conhecimento para a emancipação humana” (Escarião, 2011, p. 125).

Nesse sentido, alguns debates e reflexões foram realizadas para entender as concepções históricas da complexidade do currículo no cenário educacional brasileiro. Primeiro, ressaltando a pesquisa de Zotti (2004) que, na obra “Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980”, apresenta como o currículo foi concebido no decorrer da história para entender que o indivíduo e modelos de sociedade influenciam as percepções e os contextos curriculares atuais (Zotti, 2004).

Para compreender como o currículo foi concebido no decorrer da história da educação, Zotti (2004) evidencia que desde o período colonial, iniciado no século XVI até uma parte do século XIX, o Brasil demonstrava diferentes concepções de currículo influenciadas por pensamentos humanistas e científicos. Santos (2020) afirma que antes do Brasil adotar o seu primeiro currículo formal criado pelos jesuítas, absorvia valores, crenças, cultura e ensinamentos da educação indigenista. Contudo, houve a interferência do processo de colonização com a imposição do catecismo.

Segundo Zotti (2004), o currículo jesuíta adotou uma educação enciclopédica, na qual os ensinamentos eram determinados a partir dos valores cristãos frutos da imposição católica, em detrimento da identidade e da cultura indígena, cujo objetivo era o de colonizá-los. Nesse

cenário de educação colonial, predominou a cultura dominante católica, pois “os jesuítas mantinham a visão do colonizador. Nessa concepção, a igreja sustentava a reprodução ideológica” (Zotti, 2004, p. 15). Nesse ínterim, a educação indígena foi silenciada e o currículo formal dos jesuítas atuava tanto para se manter a produção capitalista quanto consolidava uma formação passiva, acrítica e dogmática (Santos, 2020).

Em uma outra etapa do período colonial, o ensino catequético ficava sob a custódia dos jesuítas, mas apenas os filhos da burguesia usufruíam da formação cristã, formados para disseminar a fé cristã. Desse modo, foram criadas instituições com um currículo restrito ao conteúdo enciclopédico, com assuntos meramente disciplinares, os quais apontavam os preceitos a serem seguidos pelo indivíduo. O currículo jesuíta, portanto, intitulado de *Ratio Atque Institutio studiorum (1599)* embasou essa formação humanista da segunda fase do período colonial.

Os preceitos a serem seguidos estavam na matriz curricular, a qual incluía a formação teológica, filosófica, e literária, nos níveis básico, médio e superior. O modelo humanista era o mais cursado entre os intelectuais que detinham a mão-de-obra escrava. Ademais, o objetivo desse ensino humanístico era expandir a ideologia da igreja católica e seu aparato econômico entre as classes da elite (Zotti, 2004).

Após os jesuítas serem expulsos do Brasil, no século XVIII, a reforma no ensino dirigida pelo Marquês de Pombal não deu ênfase à catequese, visto que a educação brasileira foi influenciada pelo conhecimento iluminista. Desse modo, o ensino ficou apenas regido por aulas régias, cuja formação era meramente humanista, e os mentores eram habilitados pelas escolas de jesuítas (Zotti, 2004; Santos, 2020).

Nesse ínterim, vale salientar que após os jesuítas não serem responsáveis pela condução do ensino, o Brasil foi excluído da proposta que buscava modernizar a educação a partir dos aspectos científicos oriundos da filosofia moderna e das ciências da natureza (Zotti, 2004). Outros países, de fato, conseguiram avançar com o desenvolvimento científico da ciência moderna impulsionado por Galileu Galilei e Isaac Newton, entre outros intelectuais contratualistas, como John Locke e Jean-Jacques Rousseau; além desses destaques, a publicação da obra “Didática Magna”, de Jan Amos Komenský (Comenius), demonstrou novas direções tomadas para pedagogia brasileira (Santos, 2020).

Com o advento do pensamento progressista, o currículo não se demonstrava mais atrelado a questões de fé, mas movido por aspectos racionais. De acordo com Santos (2020), os Estados Unidos tiveram Francis Wayland Parker como principal expoente desse pensamento. Ainda,

segundo a autora, Parker influenciou as discussões curriculares, até hoje, no século XXI (Santos, 2020).

Outro aspecto que influenciou a concepção de currículo foi o advento da industrialização, mais precisamente no século XIX e no início do século XX. As perspectivas sociais, culturais e econômicas influenciaram a sociedade com uma visão de mundo atrelada a essas transformações industriais (Santos, 2020).

Foi, destarte, a partir das mudanças ocorridas na sociedade globalizada e do auge do crescimento industrial, que o currículo tecnicista se tornou o ápice na formação educacional, fato demonstrado pelas teorias Behavioristas da aprendizagem (Silva, 2010). Essa teoria consistia em um ensino meramente mecânico, o que demonstrou, também, ausência de promoção da concepção crítica e reflexiva do sujeito (Santos, 2020).

Por outro lado, apesar das tendências pedagógicas liberais e tecnicistas embasarem as percepções de currículo, surgiu uma vertente progressista curricular liderada por John Dewey, o qual criticou o modelo tradicional de currículo, bem como desenvolveu uma perspectiva de ensino voltada para formação “intelectual, física e emocional” (Santos, 2020, p. 63).

Com o surgimento da visão progressista e democrática de currículo de Dewey, os pioneiros da Escola Nova (1945 a 1960) avançaram com essa discussão no Brasil através do Manifesto da Escola Nova, destacando a importância da educação laica e de qualidade. Esse manifesto foi liderado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros intelectuais brasileiros.

O outro marco fundamental da discussão no âmbito do currículo ocorreu entre o período de 1960 e 1970, com as perspectivas críticas oriundas do debate da sociologia inglesa e dos movimentos sociais dos Estados Unidos. Além disso, houve mudanças nas reflexões curriculares, dando-se voz aos indivíduos de baixa renda, bem como resistência dos grupos e minorias em defesa dos direitos civis e sociais (Apple, 1982; Giroux, 1996).

Com a ascensão dos movimentos sociais e políticos, a educação popular surgiu em contraposição ao pensamento dominante e autocrático, que promoveu injustiça social e desigualdade educacional entre os mais pobres (Santos, 2020). Paulo Freire, portanto, foi o principal expoente dessa nova concepção curricular educacional, voltada para alfabetização de jovens e adultos (EJA). Dentre suas obras publicadas, estão “Pedagogia do Oprimido” (2004); “Pedagogia da autonomia” (1996) e “Pedagogia da Esperança” (1992). Na primeira, Freire se contrapõe ao modelo de educação tradicional e enciclopédico da perspectiva neoliberalista. Na segunda, demonstra esperança por uma educação cidadã e tolerante, bem como releva seu posicionamento pela educação progressista. Na terceira, destacou a educação crítica fundamental para mudança de mentalidade dos sujeitos.

Seguindo nessa direção, as teorias críticas do currículo, influenciadas pelo contexto pós-moderno e pós-estruturalista, entre outras, estavam voltadas para as concepções de sujeito e de sociedade rica e diversa em identidades, crenças e fé (Silva, 2007; Santos, 2020).

Nesse sentido, o cenário educacional revelou-se diverso em identidades, singularidades; entretanto, não caberia mais o currículo tradicional, conservador e dominado pela visão religiosa cristã, como líder da formação dos jovens cidadãos. Estamos, portanto, em uma sociedade multifacetada quanto a religiões, espiritualidade religiosa e não-religiosa, identidade de gênero e sexualidade.

Segundo Santos (2020), o currículo multicultural abrange todos os conhecimentos e anseios da sociedade, revelando-se fundamental para abarcar a complexidade e os desafios humanos. Desse modo, os autores que se destacaram nos estudos acerca dessa respectiva concepção de abordagem pós-crítica de currículo foram José Gimeno Sacristán, Torres Santomé, Peter McLaren e Willian Pinar. No contexto brasileiro, temos Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva.

Dentre os autores supracitados, Silva (2010) demonstrou que o currículo multiculturalista não deve se restringir a educar para a tolerância e o respeito entre as culturas religiosas, mas aguçar os indivíduos a uma reflexão crítica acerca das diferenças e injustiças sociais existentes na sociedade. Num currículo multiculturalista e crítico, portanto, não há como eximir a neutralidade. O mesmo ocorre com a perspectiva hegemônica, uma vez que toda matriz curricular conservadora, excludente e heteronormativa — ou até mesmo aquelas que reivindicam por respeito, diversidade, contexto e identidade cultural — possui dimensões políticas e intencionalidade idiossincrática.

Nesse ínterim, o currículo, seja tradicional ou pós-crítico, detém uma perspectiva ideológica e, está, portanto, submerso a uma tessitura com concepções de poder (Santos, 2020; Moreira; Silva, 2008).

Nesse cenário, Arroyo (2011) apresenta, no livro “Currículo, território em disputa”, o currículo como um campo de poder. Segundo o autor, é preciso que a discussão curricular esteja em movimento e a comunicação com todas as classes sociais, etnias e religiões é fundamental para refletir a complexidade epistemológica e pedagógica do currículo escolar (Arroyo, 2011).

Nesse sentido, a abordagem curricular do ER multicultural pode refletir a “importância das memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária” (Arroyo, 2011. p. 41). Assim pensa, também, Santos (Santos, 2020), ao demonstrar que o currículo de abordagem multiculturalista contribui na

problematização e reflexão do ER, legitimando os conhecimentos que fazem parte da vida humana.

Nesse cenário, caberia refletir sobre a perspectiva de currículo do ER pela corrente pós-crítica. Segundo Santos (2020), essa vertente do currículo pode legitimar os conhecimentos do ER, entre os quais estão a questão da identidade, da crença e da cultura religiosa.

A vertente pós-crítica do currículo do ER se alinha a perspectiva da epistemologia das Ciências das Religiões e está articulada com a laicidade. Todavia, nota-se que há entraves atravessando a aplicação dessas dimensões curriculares plurais e político-pedagógica nas escolas laicas. Aferimos que embora a BNCC inspire novos discursos educacionais em prol da diversidade, ela é insuficiente para a efetivação da abordagem pluralista nas políticas educacionais.

Ao sugerir uma nova epistemologia para o ER, Cândido (2009) demonstra a pertinência de ampliar a concepção de mundo do(a) estudante ao contemplar a reflexão da religião no cotidiano escolar. Para efetivar tal valorização epistêmica, é preciso abordar aspectos relacionados ao sagrado, institucional, ético, moral, mas também considerar a vivência religiosa do(a) discente. Em outras palavras, o discurso não pode recair apenas em conteúdos ou impô-los como a única direção, mas refleti-los a partir de uma abordagem transdisciplinar.

Nesse contexto, existe um impacto da BNCC e do DCRN-EF na reconfiguração do ER como componente curricular das escolas públicas e laicas, contudo, para efetivar uma nova epistemologia complexa e transdisciplinar é preciso considerar diferentes fatores e tensões políticas e educacionais que atravessam os discursos educacionais. Por exemplo, no contexto educacional, ambiente onde há diferenças, não há como excluir os conflitos, diante das diferenças, mas é necessário a construção de diálogos e o fortalecimento de vínculos (Cândido, 2009). Nesse ínterim, reforçamos que a BNCC e o DCRN-EF inspiraram a elaboração de novas perspectivas dialógicas, mas para ampliar a visão do(a) estudante não podemos nos limitar aos conhecimentos oriundos desses documentos vigentes.

Ao longo do texto, veremos que a epistemologia da complexidade e a religião dos saberes, configurados pelo ER não confessional, contribuem com a reflexão fenomenológica da religião na práxis formativa, visando que a formação continuada conduza o docente à “abertura”. Todavia, caberia ao professorado(a) manter coerência epistemológica sem dissolver a especificidade do fenômeno religioso em uma lógica puramente relativista, imposta por determinados currículos que não refletem a realidade sociocultural. Estaríamos reduzindo o estudo da religião a um mero “ecletismo epistemológico”. Essa visão relativista, de fato, não contemplaria a forma transdisciplinar de ler o fenômeno religioso.

No DCRN-EF, observaremos mais adiante, que as análises empíricas constataram orientações epistemológicas pertinentes para o ER no cenário educacional contemporâneo. Contudo, o documento curricular não contempla toda a historicidade da formação docente, as contradições do ER, os limites e os caminhos que atravessam a história desse componente curricular na educação brasileira (Giumbelli, 2011).

O contexto formativo deve refletir os dilemas, as controvérsias e as tensões políticas e pedagógicas do cotidiano, visando reforçar as diferenças, a pluralidade e os vínculos afetivos e educacionais. Isso significa, problematizar os estudos da religião no DCRN-EF - reconhecendo a sua importância - mas ultrapassando os limites impostos pelos currículos vigentes - ou seja, reforçando a complexidade das experiências docentes, das histórias de vida e da religiosidade. Isso requer compromisso ético e pedagógico com o ER laico e plural.

A historicidade do ER e da formação docente dessa disciplina, por muitos séculos, foram construídas separadamente. A trajetória do ER sofreu influências políticas e culturais que levaram à formação de um currículo catequético/confessional. O perfil curricular do ER não confessional surgiu após a discussão histórica da laicidade que se expressou favorável a escola pública articular os estudos da religião a partir dos princípios democráticos, da liberdade de crença. A história, portanto, da formação da Ciências das Religiões no Brasil, emergiu em cenário de tensão, com discursos pertencentes ao magistério da ICAR e da reconfessionalização do ER (Junqueira, 2002; Passos, 2007; Diniz et al, 2010).

A partir da complexidade existente entre as forças hegemônicas que requerem a volta do ER confessional, estudos recentes⁹ sustentam a pertinência da proposta do ER está fundamentada nas Ciências das Religiões. Para visualizá-la, o quadro a seguir apresenta brevemente uma análise comparativa entre o currículo confessional e o currículo das Ciências das Religiões.

Quadro 25 – estrutura dos currículos do Ensino Religioso confessional e científico

Currículo Confessional	Currículo das Ciências das Religiões
Anti-laico	Laico
Proselitismo	Postura epistemológica
Temas pertencentes ao Magistério da ICAR	BNCC, DCRN-EF, entre outros.
Ministram pessoas ligadas a um credo religioso	Docente habilitado pela licenciatura na área
Intolerância	Alteridade
Igreja	Ciência

⁹ Obra “O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental” (2020).

Disciplinar	Interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar
-------------	---

Fonte: elaborado pelo autor

Os dois perfis, apresentados no quadro 25, revelaram as diferenças entre os currículos de ER. O confessional se ampara na indução a catequização. O currículo das Ciências das Religiões reafirma o papel da diversidade, da pluralidade e da laicidade, garantindo justiça religiosa (Diniz et al, 2010).

2.1.1. Abordagem pós-crítica do currículo: um diálogo com o contexto plural e transdisciplinar do ER

Para Morin (2011), a mudança de mentalidade ocorre quando a educação se torna uma unidade complexa de formação altruísta, holística e humanizadora. Nesse ínterim, a abordagem pós-crítica do currículo se detém, de fato, a respeitar essa natureza complexa da vida. As discussões e reflexões curriculares voltadas para o contexto multicultural e do pós-crítico [...] “constroem narrativas discursivas nas dimensões subjetivas das identidades e diferenças dos sujeitos” (Santos, 2020, p. 67).

Hall (2014), estudioso do currículo, demonstrou que a identidade na pós-modernidade se transforma devido à existência de diversos grupos étnicos e culturais. Cada um desses grupos possui o seu próprio sistema de crença, valores e costumes. Em razão dessa diversidade geográfica e das múltiplas identidades religiosas e culturais construídas decorrentes dessa diferença dos contextos, a discussão curricular é impactada por todas essas complexidades. Por isso, o currículo não pode ser concebido apenas como um documento que fica preso dentro dos arquivos de uma escola; ele reflete a realidade e a identidade de um campo político, econômico e social onde as disputas de poder influenciam nas concepções de sua construção epistemológica (Silva, 2010).

No cenário atual, existe uma disputa hegemônica e contra hegemônica do ER. Na primeira, uma perspectiva dogmática do ER, refletida sob a égide do padroado. Já na segunda, o currículo constrói-se num espaço de relações controversas e paradoxais, respeitando a identidade individual e coletiva de todos os grupos sociais.

Alinhada a esta discussão pós-crítica do currículo, a transdisciplinaridade do ER também assume uma direção complexa legitimada pelos diferentes conhecimentos científicos e filosóficos contra hegemônicos. Por isso, caberia refletirmos: o que é um currículo transdisciplinar do ER e qual a sua importância? Como a abordagem pós-crítica curricular pode

contribuir em um cenário onde a metamorfose cultural e religiosa ocorre constantemente graças ao crescimento de Novos Movimentos Religiosos (NMR)?

O currículo transdisciplinar precisa ser elaborado e reelaborado por diferentes atores da comunidade escolar e sociedade. Ele deve conter pesquisas e experiências que possibilitem transcender o aspecto conteudista, o qual engessa, de um certo modo, o docente em uma única direção. Por isso, a partir da transdisciplinaridade curricular, os docentes não caminham sozinhos, a caminhada torna-se coletiva, e a aprendizagem é o resultado da colaboração de todos os agentes, que almejam a transformação da sociedade (Arnt, 2010).

Já a perspectiva transdisciplinar do currículo do ER é a interpretação da realidade realizada a partir da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, destacando o sentido da vida de povos, culturas e religiões. Entretanto, para produzir a transdisciplinaridade do ER atrelada à abordagem pós-crítica do currículo, é necessário a promoção do diálogo e da cooperação, objetivando mitigar o preconceito contra as religiões, especialmente as tradições afro-brasileiras.

Nesse sentido, caberia, portanto, desvincular a representação do ER do modelo teocrático imposto na escola e, reconhecer, a importância dos grupos étnicos, principalmente dos povos indígenas e africanos, dentre outros que influenciaram na construção sociocultural do Brasil (Santos, 2020).

Nesse cenário global, no qual a diversidade é rica e multifacetada, é preciso, segundo Santos (2020), discussões de currículo com enfoque na cultura e tradições dos povos, enfatizando os aspectos sociais, filosóficos, estéticos, artísticos e literários. Transformar a escola em um espaço que reflita acerca da diversidade ao mesmo tempo em que demonstre repulsa por preconceitos e discriminações contra as religiões. No mais, abordar as diferentes concepções de vida e espiritualidades é, de fato, uma maneira de resistir ao modelo hegemônico de currículo que oprime as minorias e dissemina uma respectiva religião como única e universal. Para Oliveira, é urgente “chamar atenção para os aspectos da multiplicidade, da diversidade e da validade das experiências religiosas de outros povos e culturas” (2015, p. 79).

Destarte, a perspectiva transdisciplinar e sua abordagem curricular pós-crítica almejam uma discussão sobre o currículo que respeite o movimento da natureza e da vida, além dos aspectos históricos, culturais, globais e contextuais (Santos, 2020). Nesse ínterim, Hall (2014) enfatizou que a escola deve educar para transformar, para que sujeitos socializem com culturas, valores e identidades diversos. Entretanto, é necessário combater a concepção de uma identidade imutável, estática e presa a um determinado contexto, uma vez que ela é diversa e multifacetada.

Aferimos que à concepção curricular estática, acrítica e pouco reflexiva seja a maior dificuldade para o ambiente educacional absorver a abordagem transdisciplinar. Há também outros limites, a saber: teórico-metodológico, estrutural, escassez da formação docente e a questão política. O primeiro entrave é a resistência teoria. Apesar da existência de diferentes correntes pedagógicas progressistas e de tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação impulsionarem a construção de aprendizagens alinhadas ao pensamento complexo, interdisciplinar e transdisciplinar, a maioria das escolas públicas traduzem a lógica clássica e cartesiana de ensino. O segundo, de fato, é um problema grave presente na maioria das escolas: uma estrutura inadequada para realização do trabalho pedagógico. O terceiro, é o engessamento da formação docente à perspectiva disciplinar. É mister ressaltar que a capacitação inicial e continuada se prenda meramente a reflexões de métodos, e apresente pouco resultado significativo na práxis educativa. Não estamos desconsiderando o papel da formação, apenas reforçando que há dificuldade em selecionar critérios teóricos e metodológicos que asseguram que a transdisciplinaridade proposta mantém coerência com a realidade. Tal problemática é decorrente da falta de estrutura nas escolas e de projetos governamentais e administrativos. O quarto, trata-se da tensão política que atravessa os sistemas educacionais, demonstrando resistência frente às práticas curriculares plurais e dialógicas.

Todos esses entraves limitam a prática docente, refletindo extremamente na pedagogia dos currículos locais. No município de Natal, podemos tomar como exemplo o planejamento e a formação. São momentos onde os docentes constroem vínculos e discutem propostas efetivas para o ER, todavia, são momentos que merecem ser reconfigurados. O planejamento do docente ocorre, na maioria dos sistemas de ensino, de forma individualizada, ou seja, ausentando o debate coletivo e mantendo a perspectiva disciplinar de ensino. Em outras palavras, a disciplinaridade atravessa o currículo por séculos, demonstrando influência política, pedagógica e religiosa. O contexto jurídico do ER revelou a influência dos magistérios cristãos no discurso educacional.

2.2. Contexto histórico e jurídico do ER

O tratamento dado ao ER variou bastante ao longo da história da educação no Brasil. Durante quatro séculos, ele permaneceu associado ao ensino de uma única religião. A educação no período de colonização no Brasil foi postulada em três princípios institucionais: a Escola, a Igreja e a Sociedade (Costa, 2009). O autor explica que, nesse período, os colonizadores sobrepõem as suas ideologias e os valores da fé cristã à toda sociedade (Costa, 2009). Portanto,

segundo ele, o ensino de religião constituído no período colonial estava associado ao aparelho ideológico adotado pelo Estado e pela Corte Portuguesa (Costa, 2009).

O modelo de educação do colonizador português tinha uma finalidade central: converter os gentios à fé católica; assim, o colonizador os mantinha sobre o controle da esfera estatal (Lacerda; Sousa, 2021). Costa (2009) explica que a imposição dos sacramentos e da fé cristã predomina sobre os povos originários e africanos que chegavam por um forte momento de escravização da diáspora africana.

Com a ascensão do poder institucional da Coroa Portuguesa, instaura-se “conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal” a religião Católica Apostólica Romana oficial, na Constituição Imperial de 1824 (Lacerda; Farias, 2015). O artigo 5 ilustra: A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma exterior do Templo (Brasil, 1824, grifos nossos).

Conforme a Constituição Imperial, o catolicismo foi difundido como a única religião oficial a ser propagada, e o poder estatal não permitia a construção de outro templo e religião. Isso demonstrou forte “ausência de liberdade religiosa” (Lacerda; Farias, 2015, p. 81), bem como propagação ideológica da igreja sob a catequese e os sacramentos pelos magistérios eclesiásticos.

Desta forma, a prática catequética estava imersa na Constituição Imperial, que determinou todo o processo educativo alimentado pelos valores cristãos. Sob o tema, pronuncia-se Silva, a educação e a religião estiveram sempre ligadas influenciando “a construção de nossa cultura numa relação nem sempre harmônica, mas que interagiu no processo educativo e cultural do brasileiro. Se a religião influenciou a educação, mais ainda a religiosidade, que é intrínseca ao ser humano” (Silva, 2009, p. 29).

Costa (2009) ainda ilustra que, no Brasil Império, a religião católica foi estudada nas escolas com finalidade distinta da catequese difundida pelos colonizadores. A religião cristã foi a religião oficial do Império, levando as instituições e a sociedade política a seguirem o seu aparato ideológico, já a catequese se disseminava entre indígenas e africanos com o objetivo de convertê-los a religião católica.

Quando se instala o período republicano no Brasil, em 1891, “uma forte ruptura jurídica acontece entre Estado e Igreja” (Lacerda; Farias, 2015, p. 81). Importante destacar que, em 1899, a ciência, com forte participação do positivismo de August Comte, e surgimento de novas ideologias liberais revolucionárias, contribui com essa ruptura institucional da igreja com o poder público (Lacerda; Farias, 2015).

Em 1891, é decretada a laicidade do Estado brasileiro e, consequentemente, a Carta Magna, que rezava:

Art. 11 - É vedado aos Estados, como à União:

2º) estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos; Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 4º - A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

§ 28 - Por motivo de crença ou de função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico (Brasil, 1891).

No momento da implementação do ensino laico no Brasil e da elaboração da Constituição brasileira de 1891, cogitou-se a exclusão do ER. No entanto, com a Reforma de Francisco Campos, o ER tornou-se disciplina, cujo matrícula é facultativa para o estudante (Junqueira, 2002).

Com Vargas no poder, em 1930, o caráter facultativo ajuda o Estado a manter uma relação intrínseca com a igreja. A princípio, o ER estava associado a formação religiosa do(a) aluno(a), o que acarretou discordância da sociedade política, uma vez que dever-se-ia considerar a diversidade cultural e religiosa. É importante destacar que não havia cursos de formação científica para o professor(a) ministrar o ER (Lacerda; Farias, 2015). Devido à ausência de formação de professor(a), o ER ficava associado ao modelo multiconfessional¹⁰. No entanto, durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), o ER é substituído com a volta da disciplina educação moral e cívica (Junqueira, 2002).

Após duas décadas de Ditadura Militar, surge a necessidade de construção de uma nova Carta Magna, que permitisse a inclusão de novas ideias e necessidades sociais, além de fazer jus ao momento político republicano brasileiro. Dessa maneira, em 1988, com participação da sociedade civil e da pluralidade de ideias, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira. Ainda, durante a forte influência do neoconstitucionalismo, os direitos fundamentais foram fortemente postulados pelos princípios jurídicos republicanos, nos quais o respeito à

¹⁰ Aborda-se várias religiões na escola, contudo, ainda atrelado ao contexto confessional.

diversidade cultural é postulado como marco central dos direitos humanos (Lacerda; Farias, 2015).

Nesse contexto, o Estado deve afirmar a laicidade, de modo que os princípios constitucionais e jurídicos do Estado se assentem na preservação dos direitos fundamentais – liberdade religiosa e exercício da cidadania. Seguindo esse mesmo pensamento, com a formação do estado laico, existiu uma separação entre poder público e religioso, ou seja, a religião se afasta do poder político do Estado, sendo função do poder público resguardar aos cidadãos o direito de ter ou não uma religião (Domingos, 2009).

A partir da fala de Domingos (2009), nota-se que a laicidade está consagrada pelo Estado e associada à liberdade de expressão, assentada sobre os princípios da igualdade entre os homens. Dessa maneira, tal laicidade conversa com as religiões, igrejas, direitos individuais e coletivos e com a liberdade religiosa.

Para Domingos, o processo de laicização do Estado Democrático Brasileiro foi fruto de resistência de progressistas que foram a favor do afastamento jurídico entre igreja católica e Estado. Isso implica, portanto, dizer, a expressão laico ou leigo originou-se desde a Antiguidade, e significa ao que não é eclesiástico, mas ao que advém da própria sociedade secular, pois age em contramão ao que é dogmático. (Domingos, 2009).

Nesse contexto, a Constituição, ao fixar o diálogo com a diversidade cultural e religiosa, estaria reconhecendo o valor de cada convicção religiosa. Assim, a promoção da diversidade prevista perante os meios judiciais é essencial para o fortalecimento da formação do cidadão. Por isso, o Art. 210 enfatiza que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Com base no princípio do respeito à diversidade, o inciso 1, previsto no Art. 210 da referida Constituição estabelece a matrícula facultativa do ER nas escolas nos horários normais das escolas de ensino fundamental (Brasil, 1988). Desde então, o ER assume a postura de disciplina integrante do currículo do Ensino Fundamental. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº Lei 9.394, de 1996, tem a tarefa de regulamentá-lo:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (Brasil, 1996).

De acordo com Cecchetti e Pozzer (2015), especialistas e representantes da sociedade civil instigaram mobilização, posto ao que estava previsto no Art. 33 da LDB, promulgada em 1996. Ainda, segundo os autores, o movimento idealizado pelas entidades de alguns setores da sociedade envia à Câmara Federal propostas entre as quais o financiamento do poder público com as despesas do ER (Cecchetti; Pozzer, 2015). Assim, retifica-se o Art. 33 sob a forma da Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, dizendo o seguinte:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Brasil, 1997)

Portanto, em 22 de julho de 1997, uma nova redação do artigo 33 foi sancionada pelo padre Roque Zimmerman, defendendo o ER como disciplina do currículo escolar, e de suma importância para que Estados e Municípios elaborassem os próprios programas e regimentos para habilitação de docentes (Cecchetti; Pozzer, 2015).

Após a retificação do Art. 33, no ano de 1997, não existia uma proposta curricular para este componente curricular. Para preencher essa lacuna, o FONAPER instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), obedecendo os critérios de seleção de conteúdos através dos eixos temáticos Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos (PCNER, 2009). A reflexão prevista para o ER, segundo os PCNER, almeja a discussão laica e plural, cujo objetivo é abordar todas as dimensões do fenômeno religioso no espaço escolar (FONAPER, 2009). Contudo, o MEC não reconheceu os PCNER como documento oficial, cuja autoria e publicação foram de especialistas do FONAPER (Santos, 2021).

No tocante ao FONAPER, ressaltamos a sua atuação em algumas ações, entre as quais se destacaram a mobilização para alteração no Art. 33 da LDB, que oferecia o ER sem ônus aos cofres públicos; a coautoria da Ação Direta de Inconstitucionalidade do Acordo Brasil e a Santa Sé (Decreto nº 7.107); ter sido desfavorável à retirada do ER da última versão da BNCC; entre outras ações de suma importância.

Apesar de os PCNER não receberem a oficialidade do MEC, no ano de 2017, com o advento da BNCC, o ER, inicialmente, foi considerado uma área do conhecimento. No entanto, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº Parecer CNE/CEB Nº: 8/2019, o

Artigo 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos que fixou o ER como Área de Conhecimento foi alterado, no ano de 2019, para o status de componente curricular de Ciências Humanas.

Em suma, o referido documento elaborou as principais bases epistêmicas do Componente Curricular do ER fundamentadas pelo pensamento das Ciências humanas, destacando as Ciências das Religiões (Brasil, 2018, p. 436).

A inserção do ER na primeira versão da BNCC, no ano 2015, colaborou com o debate a nível nacional, no qual entidades civis e programas de pós-graduação em Ciências das Religiões deram contribuições para a construção do documento. No entanto, em 2017, houve a sua exclusão da Base Comum Nacional, embora tenha sido reintroduzido e homologado pelo MEC no mesmo ano.

Ainda no ano de 2017, após um longo debate acerca do ER na BNCC, a atenção se voltou para o Julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), do Acordo Brasil Santa Sé, em virtude do Decreto 7.107/2010, assinado pela Presidência da República em 11 de fevereiro de 2010, segundo o qual, o Art. 11 decreta:

(...) ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 2010).

O destaque dado ao ER, de caráter católico, levou entes judiciais a elaborarem uma ADI 4.439/2010, uma vez que esse referido Decreto se contrapõe ao Art. 33 da LDBEN, bem como abre portas para que o ER católico seja oficializado nas salas de aulas. Apesar da forte pressão social de órgãos judiciais, entidades civis e pesquisadores, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ADI como improcedente, por seis votos a cinco, resultando, então, na permissão do ensino católico e de outras confissões religiosas.

Ainda que o referido decreto tenha sido aprovado pelo STF, o processo de implementação do perfil de ER com referência acadêmica das Ciências das Religiões (CR) impõe-se, de forma desfavorável, ao modelo de ensino proselitista. Nesse contexto, nos últimos anos, a formação docente pautada pelas CR vem tentando ampliar o debate de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade religiosa. Segundo Santos (2020), os cursos de graduação, mestrado e doutorado em CR passaram a destacar uma perspectiva curricular para o ER amparada no rigor científico, diálogo, pesquisa e formação adequada dos docentes.

Acerca da formação docente, é relevante ressaltar que apesar dos retrocessos históricos do ER, houve avanços, entre eles: a inserção do ER na BNCC e a implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Licenciaturas em Ciências da Religião, homologada pelo MEC em 2018. Essas diretrizes definiram os cursos de CR apropriados para habilitar docentes para o ER. Diante do que está posto nesse referido documento, o licenciado em CR terá os instrumentos teóricos e metodológicos oferecidos para ministrar tal disciplina na educação básica.

Desse modo, respaldadas pelas forças jurídicas, as quais defendem o respeito à diversidade cultural e religiosa, as referidas diretrizes ressaltam que o docente do ER deve promover “a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos” (BRASIL, 2018), respeitando cordialmente a cultura e a religiosidade nos mais diversos contextos.

No tocante ao perfil do egresso em CR, o documento sinaliza que o docente deve se comprometer com a formação do cidadão, visando “a construção de uma sociedade e justa, equânime e igualitária” (BRASIL, 2018). Além disso, apresenta a importância da atuação interdisciplinar do ER através dos conteúdos específicos das Ciências das Religiões, dentre os quais, temos os princípios que regem as tradições religiosas (hinduísmo, budismo, cristianismo, entre outras); símbolos religiosos e mitologias religiosas; valores éticos, filosóficos, espirituais e morais; práticas religiosas e não religiosas e diversas outras temáticas abordadas pelas CR.

Por fim, as diretrizes enaltecem a contribuição da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar nos estudos das religiões, especialmente os trabalhos de cunho comparativo, sistemático e classificatório. Nesse contexto, os principais trabalhos destacados são de Max Müller (1823-1900), que estudou a religião a partir da abordagem comparativa; Joaquim Wach (1898-1955), que orientou os estudos da religião pela contribuição da ciência sistemática; e Cornelius Petrus Tiele (1830-1902), que abordou a religião pela perspectiva das suas características manifestas (Rodrigues, 2024), assim como Émile Durkheim (1858-1917); Rudolf Otto (1869-1937) e Mircea Eliade (1907-1986), os quais enalteceram a relevância dos estudos das religiões.

Nesse contexto, nota-se que o objetivo maior dos estudos da religião é a abordagem científica, a qual utiliza contribuições da História das Religiões, da filosofia, da antropologia das religiões, entre outras disciplinas que estudam tal fenômeno.

Para Rodrigues (2024), uma das características da CR seria o uso de sua abordagem hermenêutica, fenomenológica e filosófica, que consiste em analisar de forma complexa o alto valor simbólico do sentido da religião. Foi a partir, dessas perspectivas paradigmáticas, que se evidenciou o quanto o estudo comparado das religiões contribuiu com o grande quadro de referenciais historiográficos que constituíram as diferentes correntes interpretativas das Ciências das Religiões.

Daí a pertinência das Ciências das Religiões se tornar essencial para que os docentes da rede pública e privada ministrem o ER na escola abrangendo cordialmente as identidades, a diversidade e a pluralidade religiosa, conforme expressam as legislações e a BNCC. Tem-se, ao certo, que esse trabalho voltado ao pluralismo religioso é oriundo da implementação de políticas curriculares de ER aos(as) professores(as) dos sistemas de ensino, entre outros projetos governamentais e programas curriculares que ajudaram a evidenciá-lo como disciplina da educação básica.

Dessa maneira, além dos documentos nacionais e estaduais que advogam sobre o ER, nota-se que os diferentes campos de saberes dão seu alicerce teórico, mas a transdisciplinaridade — segundo Fernandes (2023), Aragão (2018) e Silva (2019) — tem fornecido contribuições valiosas para a formação docente, as quais falaremos no decorrer das próximas secções.

2.3. Modelos paradigmáticos

Apresenta-se, nas próximas secções, três paradigmas epistemológicos: paradigma simplificador, sistematizado pela lógica clássica e que tem como expoentes, Galileu Galilei, René Descartes, Isaac Newton, entre outros; o paradigma da complexidade, desenvolvido por Edgar Morin; e, por fim, clarificamos o que é transdisciplinaridade.

2.3.1. Paradigma simplificador

Com o advento da ciência moderna no século XVII, emerge o primeiro expoente que impulsionou os estudos da física moderna: o astrônomo e físico Galileu Galilei (1564 – 1642), que contribuiu para as reformulações de teorias científicas. É pertinente ressaltar que Galileu se destacou com as transformações paradigmáticas que ocorreram na sua época (Fernandes, 2023). Contudo, foi a partir de Nicolau Copérnico (1473 – 1543), astrônomo polonês, que emergiu uma revolução científica que refutou a concepção religiosa, perdurando por mais de mil séculos de história (Fernandes, 2023; Capra; Luisi, 2014). Para Silva (2019), ele foi o primeiro a mostrar que a terra gira em torno do sol. Essa ideia foi bastante difundida e criticada, mas Galileu defendeu a teoria de Copérnico através da obra *Diálogo sobre os dois grandes sistemas de mundo*, publicada em 1632.

Desse modo, Galileu marcou a ciência de sua época em virtude de associar a “experimentação científica com a linguagem matemática” (Fernandes, 2023, p.21). Mais tarde, essa linguagem deu origem às leis do universo. Para Capra e Luisi (2014, p. 45), no intuito de retratar a natureza através da matemática, Galileu desenvolveu um trabalho que se restringiu às “propriedades dos corpos materiais que podem ser medidas e quantificadas — formas, números e movimentos. Outras propriedades, como cor, sabor ou cheiro, eram meramente subjetivas e deveriam ser excluídas do domínio da ciência”.

Desta forma, a ciência moderna excluiu toda forma de relação com a subjetividade. Em outras palavras, não havia interesse da Ciência destacar as concepções subjetivas do sujeito, pois elas permitiam que apenas dados passíveis de serem medidos e quantificados fossem submetidas às comprovações empíricas. Essa visão da ciência moderna deu origem ao primeiro pilar do paradigma simplificador: não havia resultados científicos que inferissem sobre aspectos subjetivos.

René Descartes (1596 – 1650) e Isaac Newton (1642 – 1727), importantes expoentes da ciência moderna, contribuíram profundamente com o paradigma da ciência que existe hoje. O método cartesiano colaborou até hoje com o desenvolvimento científico da sociedade hodierna, mas o foco demasiado que lhe foi dado ajudou a fragmentar o conhecimento. Dessa forma, esse modelo científico dissipou a relação entre indivíduo e natureza (Nicolescu, 1999).

Descartes obteve formação em matemática e filosofia. Ele propôs, em seu estudo “Discurso do Método”, publicado em 1637, que a natureza precisava estar submetida ao domínio do homem. Aqui, mais um pilar do paradigma simplificador é destacado: o homem tendo o domínio da natureza. Além disso, Descartes conseguiu entender que a natureza apresentava uma linguagem matemática. Foi a partir desse pensamento científico que ele elaborou um método matemático para descrever na natureza (Fernandes, 2023).

Com a ascensão da ideia mecanicista de Newton, amplia-se a tese defendida por Descartes acerca do método cartesiano, na qual a natureza é como “uma máquina, regida por leis matemáticas exatas” (Fernandes, 2023, p.23). Desta forma, existiu, na época, um postulado muito marcado por ideias reducionistas na medida em que se determinou, por exemplo, que se “põe ordem no universo, expulsa dele a desordem” (Morin, 2015, p. 47), ou seja, um mundo administrado meramente por leis imutáveis.

De acordo com Silva, a fragmentação disciplinar ganha ainda mais força com o mecanicismo de Newton, que determinou com base na física e na matemática que “todos os fenômenos naturais devem ser explicados por referência a matéria em movimento” (Sommerman, 2006, p. 17 *apud* Silva, 2019, p.38). Essa visão reducionista e Newtoniana

corroborou com uma ausência da visão integral da vida por uma forma fragmentada do conhecimento (Silva, 2019). De modo que, mais tarde, essa visão reducionista e mecanicista embasou, fortemente, o modelo positivista de Auguste Comte.

Ao fazer uma relação desse paradigma simplificador com a educação, Silva nos diz que esse paradigma colaborou com a postura meramente linear da formação e da prática do(a) professor(a), fragmentada e disciplinar, que existe hoje no contexto curricular. A dicotomia consiste em compartimentar os fenômenos da realidade sob a ótica do cartesianismo, que separa em partes e reforça um modelo excludente (Silva, 2019).

Nesse sentido, ao apresentar as diferentes variações históricas do ER na educação brasileira, observou-se as influências de um paradigma dominado pelos eclesiásticos, que contribuiu com a prática do ensino católico nas escolas, cujo objetivo era formar religiosos. Essa concepção paradigmática eclesial corrobora ainda hoje com uma visão fragmentada do ER na medida em que impõe o que se deve ensinar, excluindo totalmente a diversidade cultural e religiosa.

Contudo, veremos adiante que a epistemologia da complexidade se postula em uma perspectiva que não reduz o sujeito apenas a um único nível de Realidade, assim como fez a ciência moderna, ao tentar reduzir tudo àquilo que era complexo à simplificação. Essa perspectiva complexa exprime “a lógica que é capaz de religar os diferentes níveis de Realidade e percepção dos fenômenos” (Fernandes, 2023, p.34). Isso significa que o ER poderá dialogar com os três eixos constitutivos que embasam o pensamento complexo (dialógico, recursivo e hologramático). A partir deles, o ER, segundo Fernandes, contribuirá para uma formação do sujeito integral, crítico e reflexivo (Idem, 2024, p.34).

Ainda, no tocante ao ER tradicional, o viés catequético está associado a uma concepção de ensino de religião voltado à fé cristã. No entanto, o pensamento complexo e transdisciplinar abrange o que pensa as Ciências das Religiões sobre o ER, mas, primeiramente, o objetivo dela é desassociar o ER da teologia confessional, para posteriormente afirmar o que se tem proposto na BNCC para o ER: estudar o fenômeno religioso, a pluralidade religiosa e espiritualidades nos diversos contextos históricos, respeitando cordialmente os saberes produzidos por todas as crenças religiosas e filosofias de vida (BRASIL, 2018).

2.3.2. Pensamento complexo e Ensino Religioso

Na subseção anterior, discutimos o paradigma simplificador, cujo modelo marcou profundamente a concepção de ciência moderna (o conhecimento científico ocidental). Esse modelo contribuiu significativamente para a hiperespecialização do saber, que, por sua vez,

compartimentou e fragmentou o conhecimento. Para Morin, essa visão paradigmática colaborou com o retalhamento das disciplinas, o que tornou impossível aprender a tecer junto, ou seja, a compreender o complexo (2022, p. 14).

Embora Morin (2015) faça duras críticas ao paradigma simplificador, ele reconhece a sua importância para o progresso da humanidade. No entanto, a crítica feita foca no modo como se operacionalizavam os princípios em leis gerais e absolutas, que reduziam uma realidade complexa a uma realidade simples, através da fragmentação.

Além das diversas fragilidades que compartimentaram o conhecimento e a organização de acordo com a lógica meramente disciplinar, o fenômeno da globalização impulsionou a concepção de mundo embasada pelo capitalismo e a educação ignorou a formação crítica do ser. Além disso, a sociedade fortaleceu o consumismo, que ao invés de fortalecer os vínculos humanos, minou em desigualdade entre homens e mulheres (Fernandes, 2023). No momento da ascensão da globalização, também houve a disseminação, segundo o autor, da intolerância religiosa, da xenofobia, da discriminação de gênero, de etnia, dentre outros (Fernandes, 2023). Nesse ínterim, essa concepção de pensamento fechado corroborou com a formação de um ser humano intolerante, sem possibilidade de diálogo com aqueles que pensam diferente.

Desta forma, esse pensamento fechado e reducionista não consegue mais explicar fenômenos complexos. No século XIX, o paradigma simplificador não foi mais suficiente para responder aos fenômenos mais complexos da física quântica (física de partículas), pois surge uma perspectiva mais complexa para compreender o fenômeno da realidade apontada pela física. Albert Einstein (1879-1955) já apontava através dos estudos quânticos que a luz, enquanto “fenômeno físico, não precisava se disseminar apenas em formas de ondas, mas, poderia ser apresentado através de diferentes partículas que poderiam viajar através do espaço vazio” (Capra, 1991, p. 46).

De acordo com Moraes, renomados cientistas, como Ilya Prigogine, premiado com Nobel de Química, descobriram a partir da teoria dos sistemas dissipativos, que não havia apenas “fluxos de energia, matéria e informação, mas também de instabilidade e desordem” (2015, p.40). Havia, portanto, uma interação entre sistemas vivos e meio ambiente. Mais tarde, ainda segundo Moraes, os estudos cibernéticos de Norbert Wiener e Ashby reconheceram “a complexidade de um sistema cibernético quando começaram a medir o grau de diversidade desses sistemas” (2015, p.40). A partir desses estudos, eles compreenderam a importância do conceito de unidade na diversidade dentro de um sistema complexo.

Mais tarde, esses estudos foram cruciais para elucidar que a física quântica mostrou uma forte ligação entre o observador e o objeto. Segundo Moraes (2015, p. 40), ao medir a

velocidade das partículas, os estudos afirmam que a velocidade muda de acordo com a forma que se apresenta: ora onda, ora forma de corpúsculo. Nesse contexto, os estudos quânticos mostraram que a relação entre sujeito e objeto muda de acordo com o ambiente onde vive.

Para Morin, esse fenômeno desencadeou uma relação complexa entre universo físico e universo biológico, que “assegurava a comunicação entre todas as partes do que nós nomeamos o real” (2022, p.37).

Morin, inspirado nos estudos de Bachelard¹¹ (1934), defende a complexidade como um tecido “complexus”, ou seja, tudo que está conectado. Para Morin (2015), a reflexão do pensamento complexa deseja refletir o paradoxo do uno e do múltiplo. Tal corrente epistêmica quer evidenciar que há paradoxalidade, ambiguidade e incerteza no mundo e na relação humana. Para o autor, a complexidade se constitui como um tecido de heterogeneidades. Para Passos, Morin (2015) defendeu uma sociedade marcada pela sua multiplicidade. Isso implica afirmar que é sob a ótica do paradigma da complexidade que podemos evidenciar a totalidade. (Passos, 2017). Podemos visualizar empiricamente quando observamos a relação das diferentes dimensões espaciais com os contextos religiosos de vida dos(as) estudantes. No ER, essas associações podem ser realizadas a partir de uma pesquisa sobre territórios sagrados, memórias e pertencimentos, demonstrando interconexões dos templos e espaços sagrados com a realidade sociocultural do(a) educando(a). Desta forma, a complexidade se torna um grande conjunto de ações, incertezas, ordem e desordem que constituem o universo fenomênico. Morin (2015) ilustra que é a partir da epistemologia da complexidade que se constrói uma abertura epistemológica,

No tocante a essa visão epistêmica complexa, ao abordar a respeito da organização do conhecimento, o referido autor afirma que o conhecimento é passível de reconstrução (Morin, 2022). Por exemplo, os próprios símbolos e signos são ressignificados ao longo do tempo por culturas, religiões e contextos, o que implica em um conhecimento que está a todo tempo em metamorfose. Além disso, esse processo circular, segundo o autor, nos coloca diante de dois momentos que ocorrem na construção do conhecimento: são eles as “operações de ligações (inclusão e conjunção) e de separação (oposição e exclusão)” (Morin, 2022, p. 24).

Toda essa mudança paradigmática foi engendrada, segundo Morin (2022), por três princípios que preconizam a religação dos saberes, são eles: o dialógico, o recursivo e o hologramático. O princípio dialógico associa lógicas diferentes juntas em uma unidade maior. Isso significa que o dialógico consiste em unir os antagônicos. Para o autor, “o princípio

¹¹ O novo espírito científico (1934), Bachelard.

dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (Morin, 2015, p. 74). Nos estudos da física, a dialógica foi concebida por Niels Borhr, que compreendeu que noções contraditórias são inseparáveis e complementares. O próprio autor ilustra usando o exemplo das partículas, que emergiram na forma de corpúsculo e onda (Morin, 2015).

De acordo com Moraes (2015), Edgar Moran intitula o princípio dialógico, o recursivo e o hologramático de operadores cognitivos. Esses operadores auxiliam a entender e colocar em prática o pensamento complexo. Portanto, são fundamentais para que o indivíduo compreenda como “transversalizar o que acontece no mundo físico, biológico (...) e o próprio homem, facilitando, assim, a compreensão da complexidade” (Moraes, 2015, p.52).

Para Silva e Souza (2019), é possível que o princípio dialógico colabore com a reflexão do ER na medida em que permite entender que as religiões são antagônicas, mas cada uma delas pode ensinar, transmitir saberes e fundamentos. De acordo com os autores (2018), é necessário a construção de uma ética da alteridade, que possa conectar pessoas de diferentes religiões, e que reforce o alto valor da mística, do cuidado e do vínculo com o outro para acessar a fé ou a sua concepção filosófica de vida. É acessando a crença do(a) outro(a) que conhecemos a pluralidade e fortalecemos os vínculos entre sujeito e objeto, algo tão significativo.

O princípio dialógico propõe resgatar um ensino pautado na tolerância e na ética da alteridade (Aragão, 2020), propiciando estudantes a construírem o sentimento, a empatia e a fraternidade pelas tradições religiosas, respeitando o caráter singular de cada sujeito que possui sua própria forma de se expressar o sagrado e a espiritualidade.

Isto está posto na BNCC, sob a orientação de que os conhecimentos religiosos das diferentes tradições e filosofias seculares de vida sejam valorizados na prática educativa. O documento coloca, ainda, que a escola precisa dialogar permanentemente com as identidades culturais e religiosas, respeitando o caráter singular de cada ser (Brasil, 2018). Um dos objetivos específicos do ER apresenta claramente o seguinte: “desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal” (Brasil, 2018, p. 436).

A BNCC também preconiza que, no Ensino Fundamental, o ER reconheça o diálogo como pilar orientador da aprendizagem e amplie o debate sobre os diferentes saberes, “visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (Brasil, 2018, p. 436).

Dessa forma, o princípio dialógico vai ajudar o ER a fortalecer os princípios da dignidade humana e da democracia, dando abertura para que o outro reconheça que há conexões e dependência do mundo com o(a) outro(a) (Lacerda; Sousa, 2021). É preciso refletir sobre essa importância do diálogo começando pela construção das identidades definidas por Levinas (1997), a partir de uma perspectiva existencial inspirada em Husserl e Heidegger, como enfatiza a ética do encontro com o outro como essência da humanidade. Ao ressaltar a questão do “outro”, Levinas (1997) adverte que ele não pode ser reduzido a um modelo de identidade imposto pela sociedade que, muitas vezes, quer determinar aquilo que o indivíduo deve ser. É preciso entender, segundo Levinas, que existem várias identidades nas quais o indivíduo pode se reconhecer.

Ao relacionar essa pertinência da formação do ser humano definida por Levinas (1997) com o princípio dialógico, considerando o pensamento complexo e o ER, é possível compreender que a identidade não pode ser reduzida a um padrão que é estático e linear, que não considere as diversas experiências construídas pelo sujeito no ambiente onde vive. A partir do pensamento complexo, entende-se que o ER pode refletir todos os princípios que constituem o ser humano, são eles: biológico, espiritual, social, emocional, psíquico e racional (Morin, 2011).

Alinhado ao dialógico, o segundo princípio é o recursivo. A recursividade rompe com a ideia de causalidade linear postulada pela ciência moderna (Moraes, 2015). Esse princípio revela que a inter-relação entre indivíduo e sociedade (sujeito/objeto) se constitui de forma essencial para compreender que, de fato, “tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo onde ele mesmo é autoconstitutivo, auto-organizador e auto-produtor” (Morin, 2015 p. 74). Para o autor, somos o produto de um efeito de produção, bem como o indivíduo também é produtor e causador do próprio efeito que o produz, que não acontece de forma linear, sendo constituído em forma de espiral (Morin, 2015).

O princípio recursivo vai engrandecer o ER e outras áreas de conhecimento e componentes curriculares. Na recursividade, a construção do conhecimento é fruto de um processo de interação entre sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, a exemplo do conhecimento religioso que é fruto de uma produção humana e construído por relações entre o homem e o meio onde vive. E é pensando sobre isso que a BNCC esclarece que o ER precisa ser o mediador do conhecimento construído num processo interativo, dinâmico e dialógico (Brasil, 2017; Silva, 2019).

Com isso, ressalta-se que o princípio da recursividade, ao romper com a causalidade linear, fortalece a ligação entre diferentes campos de conhecimento, permitindo um olhar

complexo dos fenômenos de natureza não linear. Nesse contexto, a organização do conteúdo não é fruto de uma transposição de conhecimento, determinada muitas vezes por currículos que pensam meramente em conteúdos programáticos, mas sim de um conhecimento construído no contexto, pela equipe escolar, comunidade escolar e sociedade (Silva, 2019; Moraes, 2010; Silva, 2017).

O terceiro princípio, conectado ao Dialógico e ao Recursivo, se chama Hologramático. Morin o associa ao holograma físico, ao mesmo tempo em que correlata que a parte está no todo e o todo está na parte. Esse princípio já havia sido definido por Pascal: “não podemos conceber o todo sem conhecer as partes, não podemos conceber as partes sem conhecer o todo” (Morin, 2022, p. 25).

Para Morin (2015), o Princípio Hologramático vai além do reducionismo, que reduz a complexidade dos fenômenos a uma identidade simples, e do holismo, que só vê o todo. Assim, considera-se “*complexus*” o que é tecido junto, ou seja, formado por diferentes partes que se entrecruzam. Isso implica dizer que, para pensar o global, é necessário associá-lo ao local” (Moraes, 2015, p 50).

O referido princípio pode contribuir com a superação da dicotomia de conteúdo imposta por um currículo fechado, numa lógica disciplinar através da religação dos saberes e da relação dos diferentes conhecimentos de mundo com a realidade do estudante.

Nesta perspectiva, de um princípio hologramático, o ER está associado ao “rizoma, segundo o qual existe uma rede de conexões entre o todo e as partes que interagem mutuamente” (Silva, 2019, p.186). Ainda, segundo o autor, o sagrado se apresenta em cada religião, assim como num holograma. Desta forma, “a religião é uma parte do sagrado, assim como o sagrado se manifesta nas religiões através de mitos, símbolos, normas, valores etc.” (Silva, 2019, p.186).

Isso está posto no ER, segundo a BNCC, através das unidades temáticas “manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida”, ao mesmo tempo em que elas estabelecem conexões com “símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças, mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos” (Brasil, p. 439)

Com isso, os mitos e símbolos religiosos estão conectados às religiões e, para compreender cada aspecto simbólico, mitológico ou cultural, é necessário associar essas partes (seja ritos, mitos etc.) como integrantes do todo, no caso as religiões.

Dessa maneira, o hologramático, o recursivo e o dialógico não impõem uma única forma de pensamento, ou seja, consideram a importância da inter-relações entre diferentes correntes

de pensamento e religiões, entre elas estão as religiões afro-brasileiras, indígenas e grupos marginalizados e excluídos da sociedade.

Portanto, isso quer dizer que os referidos princípios colaboraram com o aprofundamento da transdisciplinaridade, através de uma abordagem científica que busca a unidade do conhecimento cultural, espiritual e social. E é pensando nisso que na próxima subseção queremos apresentar o que é transdisciplinaridade, ao mesmo tempo fazendo interface com o ER.

2.3.3 Complexidade e religação dos saberes: aplicação desses conceitos no Ensino Religioso

No tópico anterior aproximamos a discussão curricular do ER do pensamento complexo. Todavia, reforçamos, na presente seção, a crítica à aplicação desses conceitos no ER, demonstrando que essa teoria oferece contribuições para os eixos estruturantes do ER, a saber: o diálogo inter-religioso, a unidade, o altruísmo, a ética planetária, entre outros conceitos que, de fato, harmonizam com a perspectiva não confessional e laica. Com base nas obras, “os setes saberes necessários para a educação do futuro” e na “introdução ao pensamento complexo”, podemos compreender o quanto as teorias reducionistas e relativistas foram realmente insuficientes para explicar os fenômenos da natureza.

Figura 2 – Dendograma dos eixos constitutivos do Ensino Religioso



Fonte: elaborado pelo autor com base nos escritos de Edgar Morin

Nesse cenário, o diálogo inter-religioso é uma das propostas abordadas pelo DCRN-EF, pela BNCC e dos Temas Transversais Contemporâneos, que visam estabelecer uma conexão

entre os saberes de mundo (ancestralidade, festas religiosas populares, crenças religiosas e filosofias de vida, espiritualidades, entre outros conhecimentos) com a prática educacional. Em uma experiência oriunda de um projeto “valores educacionais do Século XXI”, desenvolvido em uma escola municipal de João Câmara/RN, demonstrou-se que a educação fortalecida pelo diálogo deve ocorrer através de um debate crítico, sem imposição de nenhuma ideologia. Um exemplo, ao discutirem as realidades enfrentadas por comunidades tradicionais, os(as) estudantes puderam perceber não apenas a importância da preservação ambiental, mas também como esses conhecimentos estão interligados com as diversas tradições religiosas e culturais que reconhecem a natureza como sagrada. Ao apresentar o papel das tradições afro-indígenas no combate a degradação ambiental, promovemos, acima de tudo, um diálogo atual e relevante de novas políticas educacionais que promovem a transformação social e o compromisso ético de nosso cidadão para preservação da vida.

Morin (2011) destaca que “unidade” se fortalece a partir da conexão entre os saberes. Tal concepção é fundamental para valorizar o princípio da dignidade humana presente na Constituição Federal, na Declaração dos Direitos Humanos e em outros documentos vigentes. Fortalecer a convivência harmoniosa entre as tradições culturais e religiosas. E na superação de preconceitos e de violências religiosas. Sob essa perspectiva, o DCRN-EF e a BNCC reforçam os sistemas educacionais à promoção da reflexão e do diálogo entre pessoas de diferentes credos, enfatizando o que Morin (2011) nos ensina quando defende a nossa abertura e o nosso olhar mais sensível diante da diversidade. Veremos adiante nos exemplos apresentados pelos(as) docentes que, dentro da comunidade onde o(a) estudante reside, existe uma pluralidade religiosa – templos, igrejas, terreiros, mães de santos, padre, figuras e representações religiosas, buda, Jesus Cristo – entre outros deuses, divindades e elementos religiosos que constituem a unidade religiosa de uma sociedade hodierna.

O altruísmo é um conceito extremamente significativo, pois tal representa o que a educação contemporânea não pode negligenciar: a solidariedade, o cuidado com o(a) outra(a), a cooperação e projetos voltados ao bem-comum. O DCRN-EF traz de forma direta a pertinência do trabalho pedagógico de conscientização. Veremos como exemplo, as propostas de seminários voltados à perspectiva da intolerância religiosa e o papel das Organizações Não Governamentais (ONGs) na promoção da dignidade humana e dos direitos humanos, ambos os temas dialogam muito bem com os temas transversais contemporâneos.

Morin (2011) desenvolveu sete saberes para educação, ética planetária é um deles. A importância da consciência global, ética e ecológica é um dever civilizacional. Os temas transversais e currículos normativos do ER enfatizam tal conhecimento, mostrando o papel do

cuidado à natureza a cargo da sociedade e das religiões. As tradições religiosas tem muito a ensinar sobre a ótica planetária. As religiões que mantêm uma profunda relação com a natureza revelam um forte equilíbrio ecológico e respeito pela biodiversidade. Na mitologia africana, a terra, o mar, os animais e os astros são considerados entidades divinas, e os orixás exemplificam essa conexão intrínseca com o mundo natural. Oxumaré, por exemplo, é o orixá responsável pela criação do arco-íris, simbolizando a harmonia entre os elementos. Ossaim está associado às plantas medicinais e à cura, representando o poder da natureza como fonte de saúde. Já Oxóssi, o orixá das matas e da caça, reforça a ideia de uma relação respeitosa com o meio ambiente, uma concepção profundamente presente na cultura africana, onde a natureza é vista como sagrada e interdependente (Bamba, 2019).

Destarte, como se pode perceber, diversas tradições religiosas, em especial as religiões africanas, buscam uma conexão profunda com a natureza, reconhecendo-a como um espaço sagrado que merece respeito, cuidado e proteção. Esse reconhecimento da interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente deve ser integrado ao currículo do ER, para que os(as) estudantes compreendam a importância da harmonia entre os seres humanos e o planeta, promovendo um modelo de convivência mais justo e sustentável.

Nessa direção, os conceitos Morinianos, articulados com os eixos constitutivos do ER, relevaram que a conexão entre esses saberes demonstra um maior compromisso científico e social e abertura epistêmica se compararmos ao viés meramente disciplinar. A articulação entre os conhecimentos promove sentido e significado para o saber-fazer contextualizado com o contexto contemporâneo.

2.3.4 O que é transdisciplinaridade?

O conceito de transdisciplinaridade surgiu no século XX, como abordagem que concebe diversas oportunidades para que o contexto educacional evite a fragmentação disciplinar e a justaposição entre disciplinas, resgatando um processo educativo dialético e criativo, aspirando uma visão mais complexa do conhecimento. Dessa forma, ao propor o princípio metodológico e epistemológico, a transdisciplinaridade favorece que não continuemos apenas no nível disciplinar, pois na maioria das vezes essa única visão defende métodos que são insuficientes (Moraes, 2015). Segundo a autora, é necessário romper os obstáculos disciplinares que se assentam na perspectiva excludente e abrir-se para conhecer um mundo completo.

Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade não se intitula uma nova ciência e nem uma nova disciplina. Além disso, essa abordagem não refuta a importância do olhar disciplinar,

mas reconhece que é preciso transcender a sua perspectiva singular. O viés transdisciplinar não se restringe ao que é observável ou mensurável pelo campo científico, pois seria insuficiente compreender a complexidade da vida se analisarmos o mundo sob a ótica disciplinar. É, portanto, através da religação entre os saberes, que se consegue acessar diferentes níveis de realidade ou menos óbvios da realidade (realidade indireta) que emanam de uma única corrente de conhecimento (Moraes, 2015; Coll, 2002).

É importante destacar que, além de Moraes, que estuda especificamente os fundamentos ontológicos¹² e epistemológicos da transdisciplinaridade na educação, o físico Nicolescu (1999), que foi responsável por ampliar a discussão da transdisciplinaridade a partir de estudos da física quântica, ao determinar os três pilares fundamentais da teoria: a complexidade dos fenômenos; o reconhecimento dos níveis de Realidade; e a lógica do terceiro incluído. Veremos adiante o que significa cada um desses níveis.

No século XX, o termo transdisciplinaridade foi empregado pela primeira vez por Jean Piaget, Edgar Morin, Basarab Nicolescu e alguns intelectuais, em Nice, na França, no I Seminário Internacional, o qual abordou a Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, em 1970. O que motivou a realização desse seminário foi a preocupação de pesquisadores e cientistas em relação a hiperespecialização do saber imposta pela ciência moderna por vários séculos. Nesse evento, 21 representantes de vários países entraram no seguinte consenso “a crescente complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades hodiernas exigem políticas científicas que fomentem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar” (Santomé, 1998). Na visão de Alvarenga, Sommerman e Alvarez (2005), esse seminário contribuiu internacionalmente com a discussão sobre os pensamentos interdisciplinares e transdisciplinares, levando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a OCDE a incentivarem várias oportunidades para debater acerca das abordagens transdisciplinares (Apostel *et al.*, 1972).

A UNESCO contribuiu com a realidade de vários eventos internacionais sobre transdisciplinaridade. No seminário mencionado, Nicolescu (2005) confirma através do texto "Transdisciplinariedad: pasado presente y futuro" que Jean Piaget falou pela primeira vez o termo "transdisciplinaridade". Segundo o autor, as relações precisavam transcender a um nível maior de interação, rompendo barreiras e fronteiras existentes entre as disciplinas. Contudo, havia uma preocupação de Piaget, ilustrada por Nicolescu (2005), ao demonstrar que

¹² Moraes explica que a ontologia é uma corrente da filosofia que estuda sobre o “ser”. Desta forma, a ontologia significa *Ontos*, que deriva do grego, quer dizer *entes* (Moraes, 2015, p. 63).

a abordagem transdisciplinar não surgiu com a finalidade de se intitular uma “hiperdisciplina”, pois isso acarretaria uma noção de “sistema fechado”.

A declaração de Veneza¹³, publicada em 1986, ampliou a reflexão acerca do conhecimento científico, pontuando a importância do diálogo entre as diversas disciplinas. Todavia, a maior preocupação das personalidades¹⁴ que assinaram essa declaração estava no item quatro, o qual destacou a crítica ao modelo de ensino tradicional. Segundo o documento, o ensino convencional defendido pela ciência, detinha-se à perspectiva linear, provocando uma separação significativa entre ciência e concepções de mundo. Essa preocupação instigou a urgência do debate sobre novos métodos e conceitos plurais que respeitem as transformações políticas, culturais e os avanços conquistados pela civilização hodierna. Harmonizando especialmente os conhecimentos científicos com as expressões culturais (UNESCO, 2002). Nota-se que havia um interesse em demonstrar que o ensino convencional, propagado de forma linear e meramente disciplinar, não reconheceu os anseios da sociedade contemporânea, sendo necessário a busca de métodos que considerassem os novos princípios, ideias, tradições e culturas.

No congresso organizado pela UNESCO e o CETRANS (Centro de Educação Transdisciplinar), intitulado “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI”, em Paris, nos dias 2 a 6 de dezembro de 1991, a reflexão sobre transdisciplinaridade avança a partir do documento “Ciência e Tradição”, que orienta explorar nossas óticas com o intuito de torná-las interativas, ou seja, evitando o uso de uma única disciplina e respeitando a inteireza da natureza (UNESCO, 2002). Desta forma, a transdisciplinaridade propõe o diálogo entre os diferentes campos disciplinares, ou seja, uma abertura epistemológica que permita a unidade do conhecimento sem descaracterizar a identidade dessas disciplinas (Fernandes, 2023). Segundo o referido documento, a educação transdisciplinar precisa ultrapassar os limites da disciplinaridade, não desvalorizando a sua perspectiva, mas demonstrando que ela é insuficiente para encontrar o significado e o sentido da vida (UNESCO, 2002).

No Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, entre os dias 02 e 07 de novembro de 1994, em Convento de Arrábida, Portugal, vários cientistas militaram a favor dos pilares que sustentam os fundamentos transdisciplinares. O artigo dois revela que o(a)

¹³ A declaração foi elaborada durante o colóquio "A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento", realizado em Veneza, 1986

¹⁴ Entre os signatários estavam Basarab Nicolescu; Gilbert Durant (fundador do centro de pesquisas da teoria do imaginário) etc.

pesquisador(a) com atitude transdisciplinar reconhece a presença de diferentes níveis de Realidade (CETRAS,1999).

Com o advento da “Carta da Transdisciplinaridade”, consolida-se uma definição conceitual desse novo conhecimento. O artigo três reforça o papel da abordagem transdisciplinar complementar à perspectiva disciplinar, promovendo-se a conexão entre diferentes áreas de conhecimento e, proporcionando, uma nova perspectiva sobre a realidade. Isso demonstra que o seu foco principal é a abertura de todas as disciplinas, métodos e conceitos que possam se interconectar e ultrapassar as barreiras que existem entre elas. O artigo cinco reforça a abertura epistemológica da abordagem transdisciplinar, na medida em que o seu diálogo atravessa as ciências exatas e as ciências humanas, ou seja, reconhecendo a importância da experiência de vida, da produção literária, artística, entre outras expressões culturais. E o artigo 6 destaca a conexão profunda das abordagens interdisciplinar, multidisciplinar... (CETRAS,1999).

A “Carta da Transdisciplinaridade” engendra uma perspectiva de abertura epistemológica, amparada pelo saber acadêmico e se postula numa perspectiva de formação integral, ética, cidadã e sustentável. Desta forma, seu conteúdo, segundo Fernandes (2023), é debatido em Lacarno, Suíça, especificamente entre os dias 30 de abril a 02 de maio de 1997, no Congresso Internacional intitulado “Que universidade para o amanhã?”. Esse evento avançou significativamente na inserção da transdisciplinaridade dentro das instituições, bem como na definição metodológica dos três pilares.

Antes de falar sobre os referidos pilares, retomemos alguns aspectos da definição conceitual, assim como acerca da atitude transdisciplinar. O Artigo três apresenta uma transdisciplinaridade aberta, que não busca confrontar as disciplinas, mas mostra-se com uma abertura para acessar o que está entre e para além do conhecimento disciplinar (CETRAS, 1999). Para Moraes, a transdisciplinaridade não procura religar os conhecimentos disciplinares e tampouco focar apenas em conteúdos programáticos rígidos e fechados, mas sim em construir currículos com afeições das relações interpessoais, afetivas e sociais, e que reflitam sobre as questões históricas e culturais como aspectos de importância para a formação de educandos e educandas (Moraes, 2010). Já o Artigo quatro ratifica o que é posto no Artigo três, além de acrescentar a relevância do diálogo nutrido por uma transdisciplinaridade vivida (CETRAS, 1999).

Ao mostrar qual a atitude de um pesquisador transdisciplinar, o referido documento, especificamente o Artigo 9, reconhece a abertura da transdisciplinaridade em relação à diversidade religiosa, mitos e expressões culturais (CETRAS, 1999). E Moraes (2015)

complementa afirmando a contribuição da atitude transdisciplinar d(a) pesquisador(a)/docente no cotidiano escolar para abertura do reconhecimento do o(a) outro(a), e das identidades culturais.

No que diz respeito à relação entre religião e transdisciplinaridade, é importante destacar que a abordagem transdisciplinar não se caracteriza como religiosa nem a-religiosa, mas sim trans-religiosa. Isso significa que ela transcende os limites das tradições específicas para buscar uma compreensão complexa, plural e integradora do fenômeno religioso (Nicolescu, 1999, 2001). Nessa perspectiva, alcançar uma visão verdadeiramente complexa do mundo implica conhecer e dialogar com as diversas tradições religiosas, bem como com as visões ateístas e agnósticas, reconhecendo nelas diferentes modos de significar a existência. Além disso, a transdisciplinaridade supõe uma epistemologia sensível, na qual o conhecimento se articula à afetividade, à ética e ao compromisso com a transformação social. Tal sensibilidade constitui uma das marcas do(a) docente que compreende o ER como um campo de formação humana e emancipadora, e não apenas de transmissão de conteúdos. Nesse sentido, os documentos curriculares do ER, especialmente a BNCC e o DCRN-EF, evidenciam o papel sensível do(a) professor(a) diante da descoberta de novos fenômenos trans-religiosos. As competências gerais e os eixos constitutivos do ER expressos no DCRN-EF traduzem, de modo explícito, o diálogo com a transreligiosidade, compreendida como atitude de abertura, respeito e superação das fronteiras confessionais. Assim, o DCRN-EF reconhece que o respeito entre tradições religiosas constitui um princípio fundamental para a construção de uma ética planetária, em consonância com o pensamento de Edgar Morin. Todavia, o documento propõe ir além do simples estudo das religiões, ao buscar compreender o sentido simbólico e cultural que sustenta as diferentes expressões do sagrado, revelando a religiosidade como dimensão constitutiva da experiência humana e espaço de diálogo intercultural e transdisciplinar.

A figura 3 demonstra que o termo “abertura” é a principal característica da transreligiosidade, que se revela no diálogo e nos estudos das experiências espirituais e religiosas.

Figura 3 – mapa de definição conceitual da transreligiosidade



Fonte: elaborado pelo autor

Exemplos empíricos presentes no DCRN-EF (Rio Grande do Norte, 2018) evidenciam a materialização da perspectiva transreligiosa e transdisciplinar no ER. O documento propõe atividades pedagógicas que investem no diálogo, na pesquisa e na reflexão crítica sobre a diversidade religiosa. Entre essas práticas, destacam-se a realização de seminários e debates voltados à compreensão das diferenças entre as tradições culturais e religiões, enfatizando os valores éticos, morais e de convivência respeitosa entre educandos e educandas. Outra proposta exitosa é o estudo da religiosidade popular, por meio da análise de festas religiosas do Município do Natal, que possibilitam ao estudante compreender o alto valor simbólico e cultural dessas manifestações nas experiências humanas. De igual modo, o DCRN-EF estimula o estudo sobre o significado das indumentárias religiosas — como as utilizadas por padres, mães de santo, rabinos, muçulmanos, indígenas e outros representantes de diferentes tradições —, destacando o valor identitário e simbólico desses adornos entre os religiosos. A reflexão sobre os símbolos religiosos também se apresenta como eixo fundamental para a vivência da transreligiosidade, pois estimula o reconhecimento das diferentes expressões religiosas. Exemplos como a cruz, que remete à crucificação na tradição cristã, e os orixás, que expressam a força da natureza e da ancestralidade nas religiões africanas, permitem desenvolver uma interpretação plural, crítica e sensível das diferentes maneiras pelas quais as pessoas se relacionam com o sagrado.

Nessa perspectiva, segundo Ecleide (2010), a Transdisciplinaridade é multirreferencial, pois visando estabelecer uma intrínseca relação entre diferentes áreas e conhecimentos, ela dialoga tanto com a ciência quanto com outros saberes, religiosidades, correntes filosóficas,

mitologias e movimentos artísticos. Em síntese, o Artigo 7 da “Carta da Transdisciplinaridade” afirma que a abordagem transdisciplinar não é uma nova religião, e não se constitui uma filosofia. (CETRANS, 1999). Ela é uma teoria do conhecimento, que mantém relação com diferentes áreas em busca de diálogo. Ela reconhece a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do sujeito. Além de assumir uma postura respeitosa diante do(a) outro(a) e do mundo, a abordagem transdisciplinar deseja que as informações que constituem os diferentes níveis de Realidade (Mello; Barros; Sommerman, 2002).

São três níveis de Realidade, o primeiro é a complexidade dos fenômenos. Conforme Moraes (2015), o paradigma da complexidade considera a rigorosidade científica para fundamentar o conhecimento, que se sujeita a diferentes transformações, incertezas e dilemas do cotidiano. Além disso, como método, a transdisciplinaridade deve levar em consideração as múltiplas vivências do sujeito. Para Fernandes (2023), o âmbito religioso não é estático, vive em movimento o tempo todo e não é possível separá-lo do mítico, do social, do político, do psíquico e do racional. Sob a perspectiva da complexidade, a construção do conhecimento ocorre com atuação dos atores sociais, que carregam as próprias trajetórias de vida, sentimentos, sonhos, incertezas e emoções.

Sob a ótica do pensamento complexo, os diferentes níveis de realidade, segundo pilar estabelecido pela transdisciplinaridade, foram relevados por estudos da física quântica, no século XX, nos quais constataram que havia níveis nas escalas do interior do átomo, níveis subatômicos (Nicolescu, 1999). Daí toda a teoria paradigmática da física clássica e da lógica clássica, através da microfísica, não responderem mais ao contexto do mundo subatômico, sendo necessário a elaboração de novas lógicas, princípios e conceitos para explicar os diferentes níveis de realidade (Santos; Santos; Chiquieri, 2009).

Nesse cenário, a lógica do terceiro termo incluído promove o diálogo entre os diferentes níveis de realidade (Fernandes, 2023). Ela surgiu para atender à diversidade de interações que a ciência moderna não conseguiu explicar. Essas interações entre os fenômenos dão origem a um novo conhecimento, que se trata do que ocorre quando consegue compreender os níveis de realidade e de percepção. Por isso, é indispensável a superação de “verdades absolutas” e hegemônicas (Santos; Santos; Chiquieri, 2009).

No tocante ao campo da religião, mediante a multiplicidade de crenças, mitos, religiões, a lógica do Terceiro Termo Incluído (A, não-A e T) une esses contraditórios. Nesse caso, a transdisciplinaridade, por estar vinculada a um sistema complexo de conhecimento, apoia-se em métodos que ajudam a entender os diferentes níveis de realidade (Aragão; Souza, 2018). Assim, segundo os autores, no mesmo nível de realidade não seria possível o diálogo de

diferentes religiões. Elas possivelmente poderiam ser excludentes. No entanto, a partir do terceiro termo incluído, existe uma proposta reconciliadora entre forças antagônicas. Para Aragão e Souza, o que pode unir a todos, a saber: a hospitalidade, a comunhão, o compromisso ético e a atitude mística. Essa união de laços espirituais entre diferentes tradições religiosas mostra o altruísmo e o novo olhar das religiões que comungam os seus valores entre si (Aragão, Souza, 2018).

Além disso, a transdisciplinaridade considera os níveis de realidade e percepção do sujeito. Em exemplo clássico da consolidação dessa interpretação da realidade foi demonstrado nos estudos científicos, que aparentemente não encontrou contradição (onda ou crepúsculo¹⁵), pois, de fato, a lógica clássica se equivocou ao dizer que essas partículas atômicas são opostas (Nicolescu, 2001). Nesse sentido, a abordagem transdisciplinar usou tal conceito físico para aprimorá-lo na perspectiva transdisciplinar, ou seja, enfatizando a pertinência da superação da oposição religiosa e da contraditoriedade como algo negativo. Na dimensão religiosa, por exemplo, o discurso moralizante e de intolerância massificado pela sociedade se coloca diante da contradição, mostrando que determinada religião é verdadeira. É diante dessa realidade, que a construção do conhecimento com base no diálogo ajude os opostos a superarem as diferenças espaciais, culturais, religiosas, entre outras (Ciurana, 2003).

No âmbito do ensino, a complexidade e a transdisciplinaridade lembram alguns métodos que dialogam com diversos saberes. A maioria das metodologias estão sob o domínio das teorias progressistas da educação, especialmente construtivistas e sociointeracionistas. São elas: projetos de Kilpatrick, o método baseado na situação-problema; o método de Freinet e Paulo Freire, com enfoque na discussão e nos temas geradores; o método de Decroly, que aborda centro de interesses; a sugestão de atividades proposta por Fernando Hernández; a proposta do método dos Complexos de Blonsky, Pinkevich e Krupskaja; temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs (1997/2001); e a mais recente, a BNCC, que propõe currículo por competências (Santos; Santos; Chiquieri, 2009). Há também a publicação de “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação”, publicada em 2019.

Essas propostas metodológicas voltadas para a educação reconhecem outros níveis de realidade, assim como não trabalham pela justaposição entre disciplinas, mas consideram a abertura para a realidade complexa do ser humano (Santos; Santos; Chiquieri, 2009). São, portanto, saberes que decorrem da união de vários conhecimentos, os quais contribuem para

¹⁵ Conceito fundamentado pela física quântica para estudar a natureza e os níveis subatômicos.

que a formação do sujeito não se limite apenas aos conhecimentos disciplinares enrijecidos por algumas práticas curriculares tradicionais.

No cenário do ER, a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de realidade apontam para uma perspectiva dialógica, transcultural e trans religiosa, o que colabora com a construção do planejamento do ER de forma “interativa e aberta, e não só buscando distinguir e analisar, mas também articular e organizar” (Silva, 2019, p.168).

Partindo da mesma linha de pensamento, a lógica ternária na medida em que é aplicada à educação pode trazer grandes contribuições para a formação do(a) professor(a). Moraes (2015) aponta alguns aspectos colaborativos, como a lógica ternária ser desfavorável à dicotomia entre sujeito/objeto, indivíduo/natureza e professor(a)/aluno(a); ela também se dispõe a “desenvolver uma prática pedagógica integradora, sensível e renovadora das relações pedagógicas que sejam construídas de forma colaborativa entre docentes, discentes, gestão escolar e comunidade” (Moraes; Batalloso, 2015, p .105).

Essa prática pedagógica postulada por uma perspectiva ternária supera a dicotomia de conteúdo, a fragmentação do conhecimento, bem como uma lógica excludente e binária. Além disso, reconhece o diálogo como princípio que deve nortear as práticas pedagógicas. Dessa forma, a lógica ternária permite a inclusão da unidade na diversidade, assim como traz intrinsecamente uma “força conciliadora” entre os antagônicos.

Nesse contexto, os autores ilustraram que uma abertura epistemológica pode existir quando se superar a lógica binária. Sob a mesma perspectiva, Paulo Freire nos descreve que educar exige do(a) professor(a) uma contínua formação e abertura para conhecer o(a) outro(a). Segundo o mesmo autor, é preciso estar aberto para o(a) outro(a) de forma respeitosa, tomando essa ação de abertura ao diálogo para se permitir refletir sobre a própria prática docente (Freire, 1996).

Nóvoa (2019) revela que a formação continuada depende constantemente de um grupo empenhado com a reflexão, diálogo, e apoio mútuo, além do compromisso com o fazer pedagógico docente. Além disso, o autor considera que é na formação permanente que o professor(a) vai partilhar suas próprias ações pedagógicas (Nóvoa, 2019).

Portanto, tomando por lastro o exposto pelos referidos autores, no âmbito da formação de docentes de ER, a lógica ternária auxilia numa abertura para o reconhecimento da diversidade, das espiritualidades e dos diferentes níveis de realidade. Visto que ela corrobora com a inclusão do terceiro incluído. Nesse cenário, a transdisciplinaridade funciona como uma nova perspectiva, complexa, de enxergar e compreender a diversidade do ser humano e da natureza. Ela absorve, portanto, uma lógica ternária que permite a unidade do conhecimento

tanto de disciplinas quanto de múltiplos saberes desenvolvidos por pessoas e culturas religiosas (Aragão; Souza, 2020).

Alguns destes princípios da inclusão podem ser visualizados na BNCC (Brasil, 2018, p. 437), segundo a qual, “diretos humanos, interculturalidade, cultura de paz são temas que estão associados à formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade”. Desta forma, ela orienta que o ER desperta essa reflexão e diálogo, através do aprender a conhecer e do reconhecimento da diversidade religiosa como um todo (Junqueira, 2020).

2.4. Transdisciplinaridade no Ensino Religioso: construções de diálogos epistemológicos

O ser humano, por si só, é complexo e vive em um ambiente paradoxal e diverso. Neste cenário de complexidade, a transdisciplinaridade se apresenta adequada para atender as demandas políticas, econômicas, ambientais entre outras, do mundo contemporâneo. No espaço escolar, ela considera a importância das disciplinas além de enxergar a realidade que vive o educando (Santos et al., 2023; Morin, 2015; Nicolescu, 1999; Descartes, 1973; Dravet et al., 2019). A transdisciplinaridade abre-se para novas perspectivas, estimula a discussão e considera a multidimensionalidade.

Neste contexto, a ideia é que a escola seja ambiente de debate crítico sobre os conhecimentos religiosos para que todos possam enxergar as convicções e crenças religiosas (Nicolescu, 2000). Dessa forma, o estudo das religiões, no contexto da complexidade, exige do professor(a) compaixão, empatia, respeito, para que ele entenda a realidade social de sua clientela, e que o ambiente escolar seja pensado principalmente na formação de todos os agentes sociais (Aragão; Souza, 2018).

Nesse cenário, a disciplina de ER deve enxergar o conhecimento de forma transdisciplinar e pautado na interdisciplinaridade, considerando as diversas visões de mundo (Aragão; Souza, 2018; Silva; Aragão; Libório, 2019). Para Silva (2019), o conhecimento das religiões e crenças devem ser ministrados nas aulas de ER de forma ética e articulado com apoio de outras áreas de conhecimento, enfatizando a reflexão do aspecto cultural, respectivamente.

Diante desse cenário, a Constituição de 1988 nos convida a pensar sobre uma educação plural e laica, que respeite as diferenças e os níveis de realidade de cada indivíduo, a partir de um perfil de ER que possa, com o rigor científico, contribuir com as etapas de formação básica do estudante (Silva, 2019).

Partindo dessa linha de pensamento, a presença da transdisciplinaridade na educação básica, articulada ao sistema de ensino, e diante da realidade sócio-histórica, cultural e tecnológica, exige-nos compreender a importância de um ensino que colabore com a formação integral do discente, aberta para uma nova visão complexa do mundo. No entanto, o modelo de ensino desarticulado da realidade do estudante, bem como desintegrado e organizado apenas por um modelo próprio disciplinar se faz presente nas instituições de ensino básico pelas quais fragmentam a perspectiva curricular do ER (Pereira; Adão; Silva, 2022). Para Morin (2007) educar significa transformar vidas, e oportunizar a compreensão de mundos a partir da educação integradora e não de forma hiperestática, através de uma única visão de conhecimento.

Neste cenário, o ER alinhado com as Ciências das Religiões reúne um conjunto de saberes historicamente produzidos por tradições religiosas, relacionando cada período até o momento presente com o intuito de entender o itinerário histórico religioso, resgatando as características religiosas e assumindo um compromisso respeitoso e dialógico entre as diferenças (Brasileiro, 2010).

Diante disso, considerando que o Brasil é um país laico, ou seja, não possui religião oficial, ainda que seja um país multicultural, precisamos de um processo dialógico e respeitoso entre indivíduos das diversas culturas e religiões. A escola enquanto ambiente de formação básica precisa incentivar o diálogo inter-religioso, plural e pacífico, assim como enfatizar que preconceitos, discriminações e *bullying* religioso são temas recorrentes e merecem ser alvos de debate e pesquisa escolar (Duran, 2023).

O maior desafio é superar um currículo de ER colonial, que consistem em reforçar uma única visão religiosa, o que, por sua vez, acarreta na proliferação da desigualdade e das injustiças sociais e religiosas. Por isso, é preciso reivindicar uma epistemologia comprometida com as pessoas, ter sensibilidade com as histórias de vida e memórias, sem descaracterizar a própria identidade. A proposta do ER decolonial abrange epistemologicamente o olhar para a realidade de forma interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, entendendo a importância da democracia e da garantia de direitos sociais de educadores e educandos (Yehia, 2007).

De acordo com as diretrizes que conduzem o ensino em nosso país, como a BNCC, tem-se uma aclamação ao respeito às concepções de mundo dos estudantes, respeitando-se as diferenças e diversidades, ressaltando que a educação básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano, o que implica entender o papel da complexidade, evitando um currículo fechado ou que privilegie, por exemplo, a uma dimensão cognitiva em detrimento da intelectual. Em síntese, a BNCC estabelece que a escola dialogue com a interculturalidade (Brasil, 2018).

Seguindo essa linha de pensamento, D'Ambrosio (1997, p.7) diz que a universidade e o sistema de ensino precisam de uma matriz curricular pautada em perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares. Segundo o autor, a transdisciplinaridade é transcultural, pois não favorece uma única verdade (Peixoto; Harres, 2021). A perspectiva transdisciplinar tem uma postura “de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência.” (D'Ambrosio, 1997, p.7).

Destarte, operacionalizar o ER através da educação transdisciplinar voltada para experiência de valores dos cidadãos pode ajudá-los a agir de forma consciente, bem como nutrir eticamente os diferentes conhecimentos de mundo, visando uma vida digna e igualitária. Nesse ínterim, é mister que a colaboração entre docentes seja fundamental para consolidar a perspectiva de formação que respeite os direitos humanos, acima de tudo, caminhando de forma transdisciplinar para alcançar a holisticidade do conhecimento (Rocha; Basso; Borges, 2015).

2.4.1. A formação do docente de ER e transdisciplinaridade

Conforme Duran (2023), a formação docente deve utilizar de forma adequada a transposição didática para o ER, com envolvimento do conhecimento científico das Ciências das Religiões. Nesse cenário, o que vai contribuir com a formação discente são conteúdos fundamentados pela Ciências das Religiões para o ER, elaborados com base teórica e metodológica, as quais oferecem um suporte adequado ao mesmo tempo em que estabelecem uma leitura de mundo a partir da religião, cultura, religiosidade, sociedade e política.

Ademais, o ER desenvolvido pelas Ciências das Religiões está articulado ao princípio da laicidade, isso implica dizer que escolas não devem ser antirreligiosas ou anticristãs, assim como não se deve apenas assegurar a liberdade de crença da maioria em detrimento da minoria. A escola, assim como está posto na Constituição Federativa Brasileira, precisa garantir o respeito à diversidade, além disso, priorizar projetos formativos e sustentáveis que visem a formação humana (Duran, 2023).

A transdisciplinaridade e a multirreferencialidade são propostas discutidas para mudanças nos currículos das escolas que pensem num projeto formativo laico e plural. Para Fagundes e Burnham (2001), a transdisciplinaridade possibilita que a interação entre disciplinas fortaleça o conhecimento, muitas vezes separado pela força disciplinar.

Em suma, para que a transdisciplinaridade atue de forma efetiva precisamos considerá-la como proposta epistemológica e metodológica, postulada pelo princípio da complexidade, o qual considerou como fruto de sua composição o conhecimento ecológico, social, biológico,

físico, espiritual e emocional. Ademais, a lógica do terceiro estabeleceu o diálogo entre os contraditórios, e os níveis de realidade revelaram que os fenômenos do mundo e da natureza são complexos devido a essa pluralidade presente na matriz de uma sociedade (Viveiros; Diniz, 2010).

No cenário educacional, os principais desafios para que a prática docente efetive a transdisciplinaridade é entender, no primeiro momento, os aspectos epistemológicos da teoria que possam ser estudados. Entender também que a sua compreensão epistemológica e a sua presença na proposta curricular educacional vão contribuir tanto para o esclarecimento de que o paradigma hegemônico é excludente quanto advogar a formação em favor da resistência, luta e consciência de classe contra o dualismo entre sujeito/objeto, professor(a)/aluno(a), indivíduo/natureza (Dravet *et al.*, 2019).

Dessa forma, são muitos os percalços a serem enfrentados pelo docente perante uma comunidade escolar constituída pela multiculturalidade, sendo a inserção da Ciências das Religiões a área mais preparada para a promoção da educação para diversidade cultural e religiosa. Portanto, o ‘como fazer’ relacionado ao ER pela CR sinaliza um itinerário formativo laico, que se contrapõe às forças teocráticas e proselitistas. Nesse contexto, é mister lembrar da importância da formação de docentes contra a educação prosélita; a preocupação deve ser com a formação integral e multicultural. Para Fleuri (2009), a educação intercultural deve ser provida pelo diálogo entre diferentes grupos sociais, de modo que as relações não afetem as diferenças, mas possam ajudar na evolução pessoal e profissional de cada indivíduo.

Segundo o autor, existe uma dificuldade de alinhamento das ações escolares voltada à pluralidade, pois falta clareza sobre a condução das práticas que, na maioria das vezes, não são cuidadosas com os diferentes grupos de nossa sociedade (Fleuri, 2009). Algumas das ações se concretizam com xingamentos transfóbicos, xenofóbicos, racistas, entre outros, que desprezam o estudante, e em alguns casos, essas atitudes não são tratadas como temas de reflexões e debates dentro da escola.

Diante de tantos desafios para desenvolver a prática transdisciplinar no contexto docente, entre os quais destacamos a falta de clareza sobre o tema, se faz necessário trabalhar os aspectos teóricos, especialmente os múltiplos níveis de realidades, levando em consideração os aspectos de cada indivíduo. É necessário um trabalho que considere o contexto multidimensional, composto por várias vivências fenomenológicas às quais são sujeitas as imprevisões e acasos. Para que consigamos acessar os diferentes níveis de realidade do sujeito é necessário, portanto, estar aberto a entender o aspecto singular de cada ser humano e respeitá-

lo, isto é, que a atitude de um indivíduo não seja desrespeitosa perante a sexualidade, identidade de gênero, religiosidade e espiritualidade de outrem (Dravet *et al.*, 2019).

2.4.2. Desafios e contribuições das Ciências das Religiões na perspectiva transdisciplinar do Ensino Religioso

Contar a evolução da religião no contexto histórico e humano, considerando as culturas, mas deixando a fé independente, e ainda refletindo sobre o fato religioso à luz da História, Antropologia, Sociologia, Teologia, Filosofia e Psicologia, abrangendo todas as religiões, convicções e espiritualidades é algo intrínseco às Ciências das Religiões (Passos; Usarski, 2013).

Nessa conjuntura interdisciplinar e transdisciplinar, compreende-se os fenômenos religiosos de forma abrangente, enfatizando a relevância histórica das religiões e do papel político que elas ocupam desde os primórdios da humanidade. Cabe, portanto, ao ER, abordar os conhecimentos das religiões, culturas e espiritualidades de forma ética e respeitosa, adotando uma postura investigativa científica e dialógica. Para Aragão e Souza (2018), o ER deve ser consolidado com abordagens éticas e científicas das CR, sem privilegiar nenhuma crença, e, no Ensino Fundamental, esse componente curricular deveria promover conteúdos que ajudem a combater a violência religiosa.

Nessa conjuntura, é retrógrado pensar em uma só direção, como se existisse uma única realidade. A transdisciplinaridade amplia essa visão considerando uma realidade multidimensional, organizada por múltiplos níveis e que promove um diálogo entre as disciplinas (Adamatti; Bigolin Neto, 2016; Coll, 2002). Segundo Japiassú (1976), ela retrata uma integração disciplinar além da interdisciplinaridade. Neste panorama, as Ciências das Religiões investigam o fenômeno religioso alinhada aos pensamentos das ciências humanas, sociais, biológicas, entre outras, com o objetivo de defender uma educação transdisciplinar e uma proposta curricular democrática e contra hegemônica (Brasileiro, 2010). Ademais, Mann, Costa e Saheb (2021) entendem que a transdisciplinaridade transcende a lógica clássica e, em particular, mitiga o modelo de ensino tradicional e doutrinário, dando ênfase a uma reflexão da realidade plural e complexa.

De acordo com Dravet e colaboradores (2019), a transdisciplinaridade possui três princípios: epistemológico, metodológico e axiológico, os quais se manifestam na nossa maneira de ser fisiológica, biográfica entre outras, assim como na forma de educar-se para a vida. Além disso, a prática transdisciplinar transcende-se ao mesmo tempo nas relações

interpessoais, mesmo que não tenhamos consciência de sua presença na vida cotidiana, a qual se revela na forma psicocognitiva, transpessoal, entre outras.

Para Rocha Filho *et al.* (2015), neste contexto, a espiritualidade é vista como intrínseca ao ser humano e, por certo, aponta para uma formação auto transcendente. Os referidos autores sugerem que, a partir da educação transdisciplinar, se dá importância à humanização do ser, com enfoque na complexidade do ser e livre de autoritarismos.

Neste panorama, o ER deve considerar a realidade do professor(a) e do(a) aluno(a), bem como os seus conhecimentos culturais e priorizar os direitos de cada indivíduo para que ele escolha, de forma livre e consciente, a sua crença ou fé. É ideal que se desenvolva em sala de aula, o diálogo da religião demonstrando a sua influência na formação de uma sociedade, alinhando-se à realidade sócio-histórica marcada pelo pluralismo e concepções de vivências espirituais e religiosas (Brasil, 2018). Desse modo, o ER transdisciplinar enfoca-se na construção de sentidos de vida, assentada por valores, princípios éticos e filosóficos da vida humana (Fuchs; Munsberg; Silva, 2022).

Dessa maneira, um plano de educação transdisciplinar, com conteúdo, métodos e formação docente, pode colaborar com a construção epistemológica do currículo do ER. Para Miranda *et al.*, a formação de professores precisa construir uma sólida proposta “afiançada pela relação dialógica entre a realidade histórica (estudo do contexto), a utopia (compromisso da educação na formação do “homem novo”), o conhecimento científico e os valores e atitudes que fazem parte da formação dos educadores e educandos” (2018, p. 1476).

Nesse cenário, ilustrado pelos referidos autores, o conhecimento curricular pode proporcionar uma relação dialógica conectada à realidade social, histórica e cultural, demonstrando a utopia, o paradoxo e os valores que se constituem na formação de docentes e discentes (Miranda *et al.*, 2018). Ademais, Brandão (2008) entende que a transdisciplinaridade é uma atitude dentro de um contexto e que não aceita a fragmentação de práticas sociais. Para uma educação transdisciplinar, se faz necessário o rigor, a tolerância, o desenvolvimento da capacidade de escuta e a disponibilidade para pensar em conceitos de forma mais ampla e procurar conexões entre ciências.

Seguindo essa linha de pensamento, o ER é importante para a educação integral do cidadão e na construção de sociedade justa e solidária (Brasileiro, 2010). Sendo assim, conforme explica a BNCC, a escola, ao inserir a disciplina no currículo, deve refletir e integrar os conhecimentos religiosos e seculares, mitologias, simbologias, identidades, alteridades, práticas éticas e religiosas e filosofias de vida para a formação da cidadania. Porém, alguns desafios persistem, são eles: conseguir superar o preconceito religioso; lembrar da importância

do pluralismo de ideias, convicções e diversidade cultural e religiosa presente na sociedade hodierna; e obter sólida formação inicial e continuada de docentes na área (Cardoso, 2017; Espírito Santo, 2009; Aragão; Souza, 2018).

De acordo com o filósofo Domingues (2005), a transdisciplinaridade busca, através do modo de enxergar, métodos abrangentes e unificação das teorias, visto que a realidade é diversa e plural, e, por isso, não pode ser entendida apenas a partir de suas partes. Nestas circunstâncias, ao pensar sobre o currículo do ER, é preciso afiançar, que em conjuntura de temáticas, serão abordados diferentes narrativas sagradas; com personagens (heróis mitológicos) presentes em escrituras sagradas; valores morais e éticos; representações religiosas, dando importância aos grandes líderes históricos (Dalai-lama, Mahatma Gandhi, Mãe Meninazinha de Oxum etc.); entre outros. A multiplicidade e a diversidade de aspectos presentes no currículo do ER demonstram a complexidade de sua abordagem em um contexto onde há relações de poder, assimetrias e desigualdades. Ademais, essa diversidade cultural demonstra o quanto é complexo construir diretrizes curriculares no cenário educacional multifacetado, bem como estruturar a direção formativa para a capacitação docente (Fuchs; Munsberg; Silva, 2022).

Uma reforma do pensamento e do ensino seriam interessantes para modificar a direção das metodologias das escolas de educação básica no que se refere à forma como as disciplinas são estruturadas. No entanto, uma reforma paradigmática exige participação dos docentes, o que requer uma atitude pedagógica reflexiva e aberta a novas percepções de vida e mundo. Além disso, essa reorganização das atividades curriculares interdisciplinares e transdisciplinares exige apoio das esferas governamentais, da sociedade civil e dos sistemas de ensino básico e superior (Pereira; Adão; Silva, 2022).

Dessa maneira, a docência transdisciplinar é importante na construção de um novo conhecimento, integrando as diferentes informações e unindo disciplinas. É preciso engajamento de todos os campos disciplinares para dialogar com a diversidade artística e cultural, com a espiritualidade, o imaginário, com as tradições históricas, e com fenômenos diversos (Dravet *et al.*, 2019).

Nesse cenário, é indispensável a construção de um projeto de natureza transdisciplinar, formalizado com base na dialética da complexidade. Ele envolve o contexto global, a utopia e o conhecimento, tendo como ênfase a luta por igualdade, equidade e justiça social. Essa conjuntura desafia os(as) educadores(as) a compreenderem as dimensões teóricas e práticas da transdisciplinaridade; a superar as dificuldades e os dilemas do cotidiano, ressaltando a pluralidade curricular e contribuindo com a construção e desconstrução da escola, cujo objetivo maior seria que os agentes sociais, principalmente docentes e discentes, conscientizem-se a

partir de um novo paradigma civilizatório no qual a vivência e a relação com o outro são frutos de diálogo (Santos *et al.*, 2023; Miranda *et al.*, 2018; Panikkar, 2000).

. Além de pensar na construção de um projeto transdisciplinar, é necessário compreender de que forma ele deve ser organizado e os impasses que dificultam a sua execução. Ainda neste aspecto, de acordo com Santos *et al.* (2023), o currículo dar ênfase a transdisciplinaridade demonstrando a sua relevância social, histórica e cultural.. Dessa forma, o maior desafio relacionado ao ER está na imposição hegemônica que, em vez de promover abertura aos fenômenos complexos, silencia-os com uma única visão de mundo, contrariando o princípio do respeito à diversidade cultural e religiosa

Nesse cenário, a importância da abordagem transdisciplinar é fundamental, pois ela considera diferentes níveis de realidade e é aberta a uma nova lógica ternária de inclusão. Não podemos continuar amarrados a um único nível de realidade ou sempre haverá uma luta sangrenta entre povos e religiões. Nesse ínterim, o novo paradigma civilizatório tem como vocação unir as diferenças e os diferentes. No cenário educacional, é interessante a participação do docente no sentido de acolher e respeitar a todos, promovendo-se a partir do próprio ER, uma nova proposta educacional de ER solidária, afetiva e amorosa (Silva; Aragão; Libório, 2019).

Ademais, segundo Pereira, Adão e Silva (2022), existem complexos fatores na educação básica que impedem de organizar melhor o conhecimento de forma transdisciplinar. Alguns deles são: a estrutura curricular fechada, a valorização de algumas disciplinas, a falta de interesse de docentes e discentes, desvalorização docente e falta de aplicação de recursos do poder público. Assim sendo, é interessante refletir sobre a relevância de mudar esse paradigma no espaço escolar ao incluir a complexidade para ampliar o olhar sobre as situações, associar e contemplar as questões socioambientais e biopsicossociais, além de todas as demais que emergem na realidade, sem reduzi-las a um único paradigma.

Considerando as reflexões feitas até então, podemos nos referir às Ciências das Religiões como uma área de conhecimento com perfil interdisciplinar, que busca rigor científico e disciplinar para estudar o fenômeno religioso, visto que ela compreende que o fato religioso está conectado ao contexto cultural, e que, neste meio, as abordagens devem ser interdisciplinares. Dessa forma, a interdisciplinaridade, por certo, auxilia na evolução teórica e metodológica das Ciências das Religiões (Ferreira; Senra, 2012).

Neste contexto, as Ciências das Religiões têm enfrentado resistência política para a aquisição, por exemplo, de materiais didáticos adequados para o Ensino Religioso, apesar de, paulatinamente, conquistarem espaço dentro das universidades — avanço ainda ínfimo no

Brasil. Santos (2020) aponta em sua pesquisa mais de quinze licenciaturas em Ciências das Religiões em instituições de ensino superior, entre elas: Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Centro Universitário Municipal de São José (USJ); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade do Contestado (UNC); Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial (UNIASSELVI); Centro Universitário Internacional (UNINTER); Unidades de Ensino Superior do Claretiano (CEUCLAR) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Tal implementação dos cursos na área não implica a efetivação da abordagem transdisciplinar. De acordo com Fularnetto (2010) e Alvarenga et al (2005), é preciso a perspectiva epistêmica da área articulada com a prática educacional, ou seja, comprometida com a interação dos saberes e com a transformação dos sistemas educacionais. Tais instituições ainda possuem dificuldade em harmonizar o papel da transdisciplinaridade com a prática educativa, isto é – há pouca apropriação das perspectivas curriculares devido às tensões provocadas pelo pensamento fragmentado e linear (Morin, 2000).

O avanço de políticas públicas voltadas à formação docente contribuiu com a inserção de profissionais habilitados para o ER. Entretanto, o cenário educacional tem dado respostas lentas e fragmentadas para a condução dessa disciplina. De acordo com Junqueira (2002, 2011), é possível observar que o déficit de formação na área e pouca efetividade na sua condução crítica e reflexiva dos conhecimentos religiosos conduz o ER a sua reconfessionalização, Tal perspectiva confessional não se alinha aos princípios constitucionais vigentes (Passos, 2007; Brasil, 2018). Segundo Moraes e Oliveira (2019), é evidente que a escassez de políticas de formação docente e a indefinição epistêmica comprometem a promoção do ER laico e desvalorizam a identidade do(a) professor(a) no cenário educacional

Desse modo, é preciso refletir sobre um paradigma científico para o ER, que possa oferecer subsídios (conteúdo) e métodos específicos; só assim acontecerá uma transformação que rompa tanto com práticas prosélicas na sala de aula quanto atue de forma efetiva na capacitação de professores(as) através de formação epistemológica e pedagógica nos sistemas de ensino no tocante às Ciências das Religiões (SILVA, 2019). Além disso, também é imprescindível que a formação continuada defendida pelo sistema de ensino assegure

autonomia ao professor(a), que não deve ser um mero transmissor de conteúdo. Neste novo projeto transdisciplinar, o conhecimento científico deve dialogar com o contexto histórico, guiando-se pela ética e se solidarizando com o contexto do discente (Miranda *et al.*, 2018).

Nesse contexto, o estudo da religião na escola deve favorecer a formação básica do jovem cidadão, enfocando em religiosidades e espiritualidades. Estamos num estado laico que se fundamenta na pesquisa crítica e reflexiva dos conhecimentos religiosos que influenciam a vida humana na esfera individual, coletiva e global (Aragão; Souza, 2018). Para Soares (2010), o ER não pode ir em contramão à laicidade e, por isso, o perfil do ER constituído pelas Ciências das Religiões instiga a construção epistêmica e pedagógica mais abrangente que a teologia, pois as Ciências das Religiões buscam conexões na Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, olhando interdisciplinarmente para o contexto educacional.

Ainda segundo os referidos autores, além de buscar conexões entre campos disciplinares, as Ciências das Religiões incorporam o ER de forma transdisciplinar superando o passado conteudista e bastante fragmentado através de estudos pedagógicos que visam a experiência do sujeito e o seu envolvimento com projetos de vida terapêuticos e comunitários. Além disso, para Possebon e Possebon (2020), a área de estudos das Ciências das Religiões é muito abrangente, pois envolve diferentes crenças e tradições religiosas antigas e atuais. Portanto, estudá-las por diferentes perspectivas históricas e sociológicas ajudam, por conseguinte, entendê-las sem discriminação ou preconceito, verificando como acontece a evolução de cada uma delas (Tiele, 2018).

Dessa maneira, apesar da evolução da discussão da transdisciplinaridade no cenário da formação docente, especialmente das Ciências das Religiões, conforme explicaram os referidos autores — e da organização dos currículos do ER — a transdisciplinaridade desafia educando(a) e educador(a) a se habilitarem para se adequarem a um cenário de complexidade (Fagundes; Burnham, 2001).

Dessa forma, é importante convencer setores do MEC a participarem do debate do ER em políticas públicas especialmente de formação docente. A exemplo do que foi posto no Seminário Nacional de Formação de professores(as) para o ER (SEFOPER), realizado em 2023, na Universidade Católica de Brasília (DF), o qual reuniu pesquisadores, estudantes de graduação, pós-graduação e docentes de algumas universidades e faculdades privadas e representantes do governo federal e do MEC. Nesse seminário, foi redigida uma carta aberta, assinada pelo FONAPER e programas de graduação e pós-graduação em Ciências das Religiões, cobrando ao MEC investimentos expressivos na área de formação docente do ER, notadamente na capacitação inicial e continuada de docentes de ER.

Dessa maneira, além de desenvolver um trabalho político de mobilização docente com entidades civis (FONAPER, ANPTECRE e SOTER), as instituições precisam incluir nos próprios programas curriculares, trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de evoluir a pesquisa dentro do ensino superior até a educação básica, com anseios maiores, são eles: retirar a matrícula facultativa do ER e colocá-la como obrigatória; realizar um trabalho político efetivo de enfrentamento ao proselitismo religioso; e obter mais clareza na seleção de métodos, docentes e conteúdos (Silva, 2019; Silva; Aragão; Libório, 2019).

Considerando todo o processo histórico e da própria evolução das Ciências das Religiões na educação, é preciso lembrar que a contribuição das Ciências das Religiões vai permitir ao educando compreender que o ser humano não pode aprender a viver sozinho, e ter, por isso só, a própria verdade como absoluta. Nesse cenário, busca-se, por certo, substituir uma perspectiva confessional, a qual endossa apenas a formação catequética, por um conhecimento que entenda os princípios laicos e os direitos de cada educando em ter ou não ter uma religião a professar (Diniz; Lionço; Carrião, 2010).

Por fim, a transdisciplinaridade, assimilada no âmbito educacional, pode se proliferar através da sensibilidade, da empatia, da perseverança, do amor e do respeito, deixando explícito que além de um interesse pela transmissão de conteúdo disciplinares, o fazer pedagógico também estimula as habilidades emocionais e subjetivas e, acima de tudo, a valorização pela vida, enfatizando a história de vida, a cultura e crenças, bem como a ênfase no desenvolvimento de outro ser humano. Outrossim, precisamos que o ER enfoque a condição humana e as necessidades atuais, englobando as necessidades educacionais que nos preocupam. (Dravet *et al.*, 2019; Rodrigues, 2024).

Considerando as reflexões feitas até então, o currículo transdisciplinar, desenvolvido para o ER à luz do paradigmática da CR, assume uma perspectiva com enfoque na condição humana, enfatizando os aspectos espirituais e humanitários. Boff (1995) revela essa importância ao propor uma ética planetária a partir da Teologia da Libertação, na qual destacou que a espiritualidade religiosa pode ser uma força mobilizadora na defesa da vida planetária. Para ele, precisamos cuidar de nós ao mesmo tempo em que zelamos pelo bem-estar do planeta e dos animais.

Destarte, caberia a perspectiva transdisciplinar demonstrar que o ensino das religiões na escola precisa abordar as questões da centralidade da vida e enfatizar a conexão do “eu com o “outro”, com a harmonia, a estética e a arte presentes nas diferentes tradições. Um dos elementos que representam essa força harmônica é ilustrada pela flor de Lótus, símbolo hindu

que demonstra a espiritualidade, o equilíbrio interior e o bem-estar, elementos que também refletem a harmonia com a natureza (Schneider, 2017).

Nesse ínterim, estamos, portanto, diante de uma diversidade cultural que pode ensinar o ser humano acerca da vida e da complexidade dos fenômenos. Como enfatiza Aragão (2020), é vital que os "valores de diferentes religiões e cosmovisões de mundo", abordados de forma transdisciplinar em sala de aula, possam ampliar a percepção ética e espiritual, proporcionando um olhar mais crítico e respeitoso acerca da diversidade humana e da vida.

2.5 Concepções da didática transdisciplinar e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte: um diálogo com o campo epistemológico da formação docente para o Ensino Religioso

Ao analisar o documento curricular no próximo capítulo, podemos observar avanços significativos do ER como componente curricular. Todavia, persiste uma deficiência no campo pedagógico, especialmente quando busca-se efetivar a didática transdisciplinar. O DCRN-EF é um importante e legítimo marco orientador para a prática cotidiana do docente. Contudo, para efetivar-se tal abordagem, é necessária uma interpretação crítica acerca das tensões políticas que atravessam as escolas.

No campo da didática transdisciplinar e das práticas curriculares existem diferentes autores(as) que pesquisam sobre currículo e políticas educacionais contemporâneas problematizando a noção de “complexidade” e sua apropriação no contexto das práticas curriculares. Lopes e Macedo (2006, 2011) e Silva (2010) apresentam que tais conceitos, ao serem inseridos em discursos normativos, tendem a serem superficiais o caráter reflexivo e crítico e transformados apenas em “retóricas de inovação e integração”. Tais autores reconhecem que os documentos curriculares atravessam lutas e disputas de poder simbólica e política, de tal modo que, influencia na perspectiva transdisciplinares que forem adotadas nas escolas. Macedo (2006, 2011) explica que temas como transdisciplinaridade, transversalidade, interdisciplinares, entre outros, são inseridos pelas políticas governamentais como novo paradigma, destacando-se como estratégias que visam apenas inovação e performatividade, mas que mitigam a autonomia pedagógica (Moreira, 2003); (Sacristán, 2000).

Nessa direção, Silva (2001, 2005) adverte que o currículo deve ser compreendido como uma construção política e cultural, marcada por disputas de sentido e relações de poder, e não como estrutura neutra de organização do conhecimento. Tal perspectiva é destacada por Moreira (2003) e Sacristán (2000), ao demonstrarem que o campo curricular é atravessado por

tensões ideológicas – hegemônica e contra-hegemônica – e socioculturais que direcionam à produção e circulação de saberes. Assim, problematizar a apropriação da complexidade no âmbito das políticas curriculares implica reconhecer que toda proposta educativa está inserida em contextos de poder e governança, nos quais a retórica da inovação muitas vezes encobre as contradições estruturais da educação contemporânea. Morin ao enfatizar a contextualização da educação hodierna reforçou que o pensamento complexo contribui significativamente com as mudanças paradigmáticas, que atualmente precisam enfrentar o forte relativismo presente nas práticas pedagógicas.

A didática transdisciplinar deve diretamente articular-se com as práticas curriculares, enfatizando o alto valor simbólico, político e pedagógico da escola, enfatizando o protagonismo docente e discente, dando-se autonomia a emancipação ao processo educacional. O que Furlanetto (2018, 2023), Alvarenga (2023) e Schaefer (2023) propõem acerca das perspectivas do currículo integral aproximam-se diretamente da proposta do ER laico, uma vez que o ER não confessional reforça o compromisso ético e social com as religiões, respeitando os valores e as crenças presentes no cotidiano escolar. Para tanto, a escola precisa de uma renovação paradigmática, ao articular o conhecimento científico, o saber sensível e o espiritual em uma perspectiva integradora e complexa. Essa abordagem rompe com o modelo fragmentado de ensino, estimulando a formação integral do(a) docente, capaz de compreender a realidade em sua totalidade.

No contexto do DCRN-EF, é possível identificar expressões empíricas dessa concepção transdisciplinar. As orientações pedagógicas acerca da promoção de seminários e debates inter-religiosos, a análise de manifestações religiosas locais — como festas populares, indumentárias e símbolos — e a reflexão sobre crenças e filosofias de vida expressam a intenção de ir além do ensino sobre religiões. Trata-se de uma prática que busca compreender os fenômenos humanos e as transformações culturais dessas experiências, demonstrando-se a importância do compromisso ético, e reafirmando a perspectiva de transreligiosidade destacada por Alvarenga (2023).

Para Torre *et al* (2018), a didática transdisciplinar deve promover a reflexão e criticidade do(a) sujeito, enfatizando-se a educação da/para a sensibilidade, na qual o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como totalidade. Essa dimensão está expressa pela DCRN-EF quando o documento enfatiza a importância da empatia, do respeito e do cuidado nas interações pedagógicas, evidenciando uma pedagogia do cuidado, que contribui diretamente para a formação docente humanizadora. Trata-se de uma mudança de paradigma que requer a

construção de práticas pedagógicas transformadoras, as quais enfatizam que aprender vai muito além da compreensão de um conteúdo.

A partir da perspectiva Schaefer (2023), reconhecemos que há desafios para consolidação da formação integral, dentre os quais destacam-se a superação da fragmentação disciplinar e de um modelo educacional excludente, acrítico, mercadológico e religioso. É preciso, propor que o ER dialogue com todas as áreas de conhecimento, favorecendo uma visão holística e complexa da realidade educacional.

Por sua vez, Silva, Oliveira e Lacerda (2011) enfatizam a necessidade de um Ensino Religioso ético, pautado na alteridade e na superação do proselitismo. Essa postura é coerente com as diretrizes do DCRN-EF, que concebem o respeito à diversidade religiosa como eixo estruturante para a construção da convivência fraterna e para o desenvolvimento da ética planetária.

Assim, observa-se que o DCRN-EF incorpora princípios da didática transdisciplinar ao propor práticas pedagógicas voltadas à sensibilidade, à alteridade e à integração dos saberes. Essa perspectiva contribui para uma formação docente complexa e humanizada, em que o docente de ER é compreendido como mediador do diálogo entre culturas, crenças e visões de mundo, sem imposição de uma única fé.

O foco do próximo capítulo será a reflexão sobre as contribuições epistemológicas e pedagógicas da transdisciplinaridade no ER, conforme delineado no DCRN-EF. A análise subsequente visa identificar as contribuições essenciais dos professores de ER para a efetivação e para a condução dessa abordagem integradora para este respectivo componente curricular.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO OS FUNDAMENTOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO NATAL (RN)

Este capítulo apresenta os resultados da análise da pesquisa realizada com docentes de Ensino Religioso (ER) da Rede Municipal de Ensino de Natal (RN), tendo como um de seus objetivos visualizar a abordagem transdisciplinar do ER no Documento Curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental (DCRN-EF). Busca-se, ainda, identificar nos depoimentos dos docentes de ER quais são as contribuições da transdisciplinaridade presente no DCRN-EF para a formação docente nessa disciplina escolar.

Para a análise do Documento Curricular do Ensino Religioso (ER), foram selecionados elementos do Quadro Organizador Curricular, que apresenta os temas e conteúdos estruturantes abordados por essa disciplina.

Quadro 4 - Eixos estruturantes da matriz curricular do Ensino Religioso

Eixo estruturante da matriz curricular do Rio Grande do Norte
Unidades Temáticas
Problematização
Objetos de conhecimentos
Habilidades
Sugestões didáticas

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Para analisar o conteúdo, este estudo utilizou os critérios de análise categorial estabelecidos por Bardin (2015), os quais foram definidos a partir do processo de codificação de dados feito no DCRN-EF; através da investigação analítica. Contudo, dentre os eixos temáticos do Quadro Organizador Curricular do ER, foi dado maior ênfase na análise às unidades temáticas, aos objetos de conhecimentos e às sugestões didáticas.

Nesse contexto, identificamos semelhanças na organização dos eixos temáticos do ER do Rio Grande do Norte com a abordagem da BNCC.

Quadro 5 - Estrutura dos conteúdos do ER na BNCC

Unidades temáticas do 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental	Identities e alteridades e manifestações religiosas
Unidades temáticas do 4º ano do ensino fundamental	Manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida
Unidades temáticas do 5º ano e 6º ano do ensino fundamental	Crenças religiosas e filosofias de vida
Unidades temáticas do 7º ano do ensino fundamental	Manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida
Unidades temáticas do 8º ano e 9º ano do ensino fundamental	Crenças religiosas e filosofias de vida

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com a BNCC (2025)

Assim, entendendo a amplitude dos eixos temáticos dentro do Quadro Organizador Curricular do ER e o foco dessa investigação selecionamos três categorias e seus componentes norteadores: identidades e alteridades; manifestações religiosas; e crenças religiosas e filosofias de vida.

Na categoria identidades e alteridades, busca-se enaltecer as questões simbólicas, bem como os significados que são atribuídos a cada um desses elementos sagrados e sacralizados pelo ser humano, cujo intuito é a valorização da diversidade. Tal tema “pretende despertar nos educandos e educandas o reconhecimento e acolhida da singularidade e diversidade” (Aragão, 2020, p.177). Ainda, segundo o referido autor, é preciso orientar, nessa etapa escolar do estudante, sobre a importância da construção das identidades individuais e coletivas, e do acolhimento do ser humano, dos símbolos e dos significados construídos pelas relações interpessoais (Aragão, 2020). Ainda sobre esse tema, a literatura reforça a relevância de pautar tal assunto no início do ensino fundamental, visto que é um momento no qual o discente está construindo a própria identidade centrada no altruísmo e na alteridade (Aragão, 2020). Na categoria manifestações religiosas, o objetivo é valorizar a diversidade cultural e religiosa e o pluralismo de ideias presentes nas diferentes esferas sociais. O eixo temático crenças religiosas e filosofias de vida é empregado com sentido análogo, com algumas diferenças. Crenças religiosas significa um conjunto de crenças e expressões religiosas. Podemos ampliar o seu sentido usando a contribuição de Silva (2024), que nos diz com clareza que crenças também são atitudes e práticas humanas envolvendo fé, espiritualidade e devoção. Sobre filosofias de vida/espiritualidades, trata-se das diferentes práticas e experiências que buscam se conectar com

“o eu ou para além do eu” (Frankl, 2011; Silva, 2024). Há também diferentes comportamentos humanos e significados atribuídos à vida e também sobre atribuições de aspectos inerentes ao existir, numa noção de que há algo maior, de transcendência, uma perspectiva de conexão sujeito — comunidade/mundo — algo superior (Silva, 2024). Agrega-se experiências espirituais às filosofias de vida, que, segundo o mesmo autor, têm um prospecto amplo, abstrato e subjetivo, está associado à qualidade e ao significado da vida/sentido da vida (Silva, 2024).

Nesse cenário, compreendemos que a espiritualidade se refere ao aspecto subjetivo do ser humano, manifestando-se nas atitudes de respeito, sensibilidade, empatia, compaixão, escuta, diálogo e cuidado consigo mesmo e com o(a) outro(a). Tal dimensão transcende a esfera, expressando-se como uma energia ética e existencial que impulsiona o ser humano ao encontro e à solidariedade (Silva, 2023; Boff, 2001). Assim, cultivar o cuidado com o(a) outro(a) constitui um princípio formativo essencial em diferentes contextos — na escola, na comunidade, na rua, no bairro, na igreja, no terreiro e em todos os espaços de convivência humana. Sob essa perspectiva, a espiritualidade, enquanto experiência de interconexão e de alteridade, configura-se como um eixo transdisciplinar que promove a integração entre o saber, o ser e o viver.

Em tese, o conteúdo “Identidade e alteridade” aborda a questão do ser humano em sua relação consigo, com o(a) outro(a) e com o mundo, enfatizando a construção da identidade e o reconhecimento da diferença. Já o conteúdo “Manifestações religiosas” deve tratar de forma específica os aspectos intrínsecos das tradições religiosas e as formas de expressão da fé e da religiosidade, por meio de símbolos, alimentos, indumentárias e demais elementos culturais. Por sua vez, o tema “Crenças religiosas e filosofias de vida” destaca as diversas expressões religiosas, não religiosas, místicas e espiritualidades, favorecendo a compreensão da pluralidade de sentidos atribuídos à existência humana.

Nesse sentido, para aprofundar a discussão dessa investigação, a primeira parte desse capítulo organiza-se em três subseções inter-relacionadas. A primeira trata das identidades e alteridades, refletindo sobre as construções identitárias e os desafios do reconhecimento do outro no contexto do ER. A segunda subseção aborda as manifestações religiosas, analisando suas expressões culturais, simbólicas e culturais de diferentes tradições religiosas. Por fim, a terceira subseção discute as crenças religiosas e as filosofias de vida, destacando a importância de uma abordagem ética e plural para o ER.

Nesse cenário, dentro de cada uma dessas subseções, visualizamos se de fato há uma abordagem transdisciplinar do ER à luz do DCRN-EF, conforme se apresenta nas figuras abaixo:

Figura 4 - Organizador curricular do 1º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO UNIDADES TEMÁTICAS: IDENTIDADES E ALTERIDADES; MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Quem é você? Quem mais você conhece? Quem são essas pessoas? O que elas representam para você? Todos são iguais a você? Como seria se só existisse uma pessoa no mundo? Qual a diferença de ter uma só pessoa no mundo e ter um mundo cheio de pessoas? Por que existem pessoas que não são cuidadas por ninguém? Você cuida e se preocupa com quais pessoas? E quais as pessoas que cuidam de você? Você tem alguma ideia do que fazer para que todos sejam cuidados? ↓	O eu, o outro e o nós. Imanência e transcendência. Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. (EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	Mostrar ao estudante que ele é um ser único e singular: eu indivíduo, eu sujeito, eu ser humano multidimensional. Possibilitar ao estudante condições para: reconhecer as semelhanças e as diferenças entre o eu, o outro e o nós; reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam; reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. Orientar o estudante para que perceba e valorize as diversas formas de vida. Proporcionar ao estudante condições para: identificar, respeitar e acolher sentimentos (felicidade, alegria, dor, tristeza, saudade etc.), lembranças, memórias e saberes de cada um. ↓

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 5 - Organizador curricular do 1º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Além das pessoas, o que mais existe no mundo? Essas coisas são importantes? Você conhece alguma igreja? Onde você mora tem muitas igrejas? Elas são iguais? Além das igrejas existem outros espaços onde as pessoas se reúnem para rezar, orar ou meditar? As religiões são importantes para nos ajudar a valorizar a vida, o planeta Terra e todas as coisas da Natureza? Você se lembra de algum momento ou acontecimento importante que ocorreu na sua vida? Qual foi? Onde? Quem mais estava envolvido?	O eu, o outro e o nós. Imanência e transcendência. Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.		Possibilitar ao estudante a compreensão de que o nosso “mundo” particular é constituído de outros mundos que se intercomunicam e desejam produzir relações duradouras; observar a importância de percebermos que existimos na comunhão e interação com outros organismos; reconhecer e valorizar a dinâmica da espiritualidade como caminho para abertura ao outro (natureza, semelhante, divino). Organizar rodas de conversas sobre os temas estudados. Propor a construção de painéis a partir de recortes e colagem de desenhos e figuras.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 6 - Organizador curricular do 2º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS: IDENTIDADES E ALTERIDADES; MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Para você o que significa ter uma família? Sua casa e tudo o que nela se produz é importante para você? Qual a importância da sua casa? E da sua família? Todas as famílias são iguais? Fazem as mesmas coisas? Vivem nos mesmos espaços? Por quê? Você partilha sua casa com mais alguém? Quem você convida para entrar em sua casa, por que e para quê? Na sua família alguém fala sobre religião? Existe alguma prática religiosa em sua família? Você consegue identificar uma pessoa religiosa? Como? Que outros sinais de práticas religiosas você conhece? Você costuma guardar objetos e coisas? Onde e por que os guarda? ↴	O eu, a família e o ambiente de convivência. Memórias e símbolos. Símbolos religiosos. Alimentos sagrados.	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência. (EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...). (EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência. (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. (EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Propor aos estudantes que conversem com alguém de sua família sobre o que aconteceu quando eles nasceram e o que mudou a partir desse dia. Promover junto aos estudantes debates sobre as descobertas que fizeram sobre os meios que os rodeiam: o campo, a cidade, a casa, a rua, o bairro, a escola, o ambiente que ali é construído e estimulado. Conversar com os estudantes sobre os costumes e hábitos desenvolvidos com a família, na escola, no templo (igreja, terreiro, sinagoga, mesquita e outros) e em outros espaços de convivência. Estimular os estudantes a compartilharem suas memórias e lembranças (festas familiares como aniversários, batizados, casamentos; visitas a lugares históricos e lugares sagrados; e outros). Propor aos estudantes que identifiquem os símbolos religiosos presentes nos diversos espaços de seu convívio. Verificar com os estudantes a alimentação que a família prepara e o que ela representa nas relações e articulações da família. ↴

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 7 - Organizador curricular do 2º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Guarda as coisas porque elas custam muito dinheiro, ou porque elas são importantes? As coisas que você e sua família guardam servem para lembrar alguma coisa? Na sua família existe alguma manifestação religiosa? Costuma conversar sobre isso com sua família? O que você aprende com seus pais produz memórias (lembranças) e referências importantes? Você conhece algum símbolo (bandeiras, flâmulas, escudos, hinos, brasões)? O que eles representam e significam? Você já ouviu falar em símbolos religiosos (cruz, candelabro, fogo, vestimentas)? Quais os símbolos religiosos que você conhece? Você sabe a quais religiões eles pertencem? Qual a importância e o significado de cada um? Na sua casa tem algum alimento especial? Em que momentos eles são consumidos? Você sabe que existem alimentos que são considerados sagrados pelas religiões?	O eu, a família e o ambiente de convivência. Memórias e símbolos. Símbolos religiosos. Alimentos sagrados.		Propor aos estudantes que identifiquem os alimentos sagrados das religiões estudadas em sala de aula (religiões de matriz africana, indígena, oriental, ocidental). Convidar os estudantes a produzir painéis ou pequenas representações teatrais sobre os conteúdos estudados.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 8 - Organizador curricular do 3º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS: IDENTIDADES E ALTERIDADES; MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Como você se relaciona com a natureza? Ela lhe diz alguma coisa? Alguma vez já visitou uma mata e/ou uma floresta? Esteve em uma cachoeira, um rio ou um lago? Todos os lugares na natureza são iguais? Se alguém nos disser que a natureza é sagrada, o que acha disso? Já ouviu falar que existem pessoas e povos que vivem na floresta? Você conhece algum lugar considerado sagrado? Você alguma vez participou de uma festa? Todas as festas são iguais? Tem algumas que são mais importantes? Como as pessoas comemoram/celebram os acontecimentos que marcam a vida? Você já participou de alguma festa religiosa? Como foi? ↴	Espaços e territórios religiosos. Práticas celebrativas. Indumentárias religiosas.	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas. (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. (EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	Mostrar aos estudantes que existem espaços e territórios sagrados na natureza (rios, cachoeiras, lagos, grutas etc.) e construídos pelo homem (templos, cidades sagradas, cemitérios etc.). Propor aos estudantes que realizem uma pesquisa para descobrir como as culturas indígena e afro-brasileira se relacionam com os rios, as florestas e as montanhas. Pedir aos estudantes que elenquem algumas cenas de manifestações religiosas (festas de padroeiros, peregrinações, procissões, romarias, festa de Iemanjá, festa de Cosme e Damião, caminhadas em prol da paz etc.) no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município em que vivem. Pedir aos estudantes que observem como os líderes religiosos se vestem. Conversar com os estudantes sobre as roupas ritualísticas utilizadas nas diferentes culturas e tradições religiosas. Convidar representantes de diversas religiões presentes no Rio Grande do Norte (judaísmo, cristianismo, islamismo, de matriz afro-brasileira, budismo e outras) para conversar com os estudantes sobre espaços e territórios sagrados, práticas celebrativas e indumentárias de suas religiões. ↴

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 9 - Organizador curricular do 3º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Que tipo de roupas gosta de usar? Usamos sempre o mesmo tipo de roupa? Existem roupas especiais? Para que servem? Já prestou atenção nas roupas dos(as) religiosos(as)? Sabia que a roupa, nas religiões, não serve apenas para proteção do frio ou do calor, mas também tem significados? Você consegue relacionar as vestimentas de uma pessoa a uma expressão religiosa? O que você observa nas vestes de uma pessoa que pratica uma determinada crença religiosa?	Espaços e territórios religiosos. Práticas celebrativas. Indumentárias religiosas.		Mostrar aos estudantes que existem espaços e territórios sagrados na natureza (rios, cachoeiras, lagos, grutas etc.) e construídos pelo homem (templos, cidades sagradas, cemitérios etc.). Propor aos estudantes que realizem uma pesquisa para descobrir como as culturas indígena e afro-brasileira se relacionam com os rios, as florestas e as montanhas. Pedir aos estudantes que elenquem algumas cenas de manifestações religiosas (festas de padroeiros, peregrinações, procissões, romarias, festa de Iemanjá, festa de Cosme e Damião, caminhadas em prol da paz etc.) no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município em que vivem. Pedir aos estudantes que observem como os líderes religiosos se vestem. Conversar com os estudantes sobre as roupas ritualísticas utilizadas nas diferentes culturas e tradições religiosas. Convidar representantes de diversas religiões presentes no Rio Grande do Norte (judaísmo, cristianismo, islamismo, de matriz afro-brasileira, budismo e outras) para conversar com os estudantes sobre espaços e territórios sagrados, práticas celebrativas e indumentárias de suas religiões.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 10 - organizador curricular do 4º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS; CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Você faz as mesmas coisas todos os dias? Que coisas você precisa repetir todos os dias? Você já participou de algum rito religioso (batizado, casamento, funeral)? Como foi? Eles são iguais? Todas as pessoas realizam esses rituais da mesma forma? Que artistas você conhece? Que tipo de arte eles produzem? Você já viu alguma obra de arte em algum templo religioso ou em outro espaço? Quem são seus ídolos? O que eles fazem? O que eles têm de diferente das outras pessoas? Podemos dizer que são como deuses/divindades? ↓	Ritos religiosos. Representações religiosas na arte. Ideia(s) de divindade(s).	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. (EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. (EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	Propor aos estudantes que pesquisem, em histórias em quadrinhos infantis, cenas que expressam hábitos aos quais se dá muito valor. Pedir aos estudantes que escrevam sua rotina diária durante uma semana e identifiquem quais atitudes ou ações se repetem durante esse período. Explicar para os estudantes que as ações repetidas caracterizam um ritual. Pedir aos estudantes que, em grupo, discutam o resultado de suas pesquisas. Examinar com os estudantes os ritos nas diversas tradições religiosas. Verificar com os estudantes as semelhanças e diferenças nos diversos ritos das tradições religiosas. Propor aos estudantes que distingam os diversos tipos de ritos. Pedir aos estudantes que listem as diversas formas de expressão da espiritualidade que eles conhecem. Sugerir aos estudantes uma dramatização envolvendo diversas expressões da espiritualidade. ↓

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 11 - organizador curricular do 4º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Você faz as mesmas coisas todos os dias? Que coisas você precisa repetir todos os dias? Você já participou de algum rito religioso (batizado, casamento, funeral)? Como foi? Eles são iguais? Todas as pessoas realizam esses rituais da mesma forma? Que artistas você conhece? Que tipo de arte eles produzem? Você já viu alguma obra de arte em algum templo religioso ou em outro espaço? Quem são seus ídolos? O que eles fazem? O que eles têm de diferente das outras pessoas? Podemos dizer que são como deuses/divindades?	Ritos religiosos. Representações religiosas na arte. Ideia(s) de divindade(s).		Organizar uma excursão aos espaços sagrados de sua cidade ou região com o intuito de os estudantes: observarem as expressões artísticas (pintura, escultura, arquitetura, ícones e imagens) presentes no ambiente; identificarem as diversas divindades e a que matrizes religiosas pertencem. Possibilitar aos estudantes o reconhecimento de que em seu ambiente de convivência existem diversos elementos que representam alguma religião ou divindade.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 12 - organizador curricular do 5º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA: CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Quais os acontecimentos de sua vida que você guarda na memória? Eles são importantes para compreender a sua história de vida? Você sabe que as religiões têm suas histórias? E que algumas estão escritas em livros e outras estão na memória das pessoas? Você sabe o que é mito? Você sabe se existem mitos nas religiões? Onde estão os mitos das religiões? Você conhece alguém que conta histórias? Como é essa pessoa? Ela é jovem? É idosa? Você sabe o que é tradição oral? E que a tradição oral é importante para a preservação da memória cultural e religiosa?	Narrativas religiosas. Mitos nas tradições religiosas. Ancestralidade e tradição oral.	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória. (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte). (EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	Expor aos estudantes quais são as formas de preservação das memórias (oralidade, registros escritos, pictografias, arte) nas culturas e tradições religiosas. Fazer uma explanação sobre o conceito e os tipos de mitos presentes nas tradições religiosas. Propor uma pesquisa sobre os mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. Mostrar aos estudantes que as tradições orais são importantes para a transmissão dos valores e crenças religiosas. Debater com os estudantes sobre como tradições indígenas, afro-brasileiras e ciganas se mantêm e como fazem para perpetuar seus ensinamentos. Apontar a importância dos líderes religiosos e anciãos na orientação e na transmissão dos valores e ensinamentos para os mais novos do grupo nas culturas religiosas de tradição oral. Propor aos estudantes uma pesquisa com o mapa-múndi e o do Brasil para que identifiquem a região de origem das religiões de tradição oral. Expor aos estudantes a história das religiões de tradição oral no Brasil e no Rio Grande do Norte.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 13 - Organizador curricular do 6º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA: CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Você conhece textos religiosos/sagrados? Quais? Eles são usados por uma ou mais religiões? Você sabe quando, onde e por quem eles foram escritos? Você acha que é importante conhecê-los? Você já ouviu falar em tradição oral? Qual a diferença entre tradição oral e tradição escrita? Textos religiosos antigos produzem algum efeito nos hábitos e nas condutas das pessoas na atualidade? Todas as religiões fazem uso de textos para os mesmos fins e todas elas os empregam da mesma forma? Os ritos, os mitos e os símbolos usados pelas religiões têm alguma função para a prática religiosa? O que eles querem transmitir para as pessoas?	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados. Ensinamentos da tradição escrita. Símbolos, ritos e mitos religiosos.	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do budismo, cristianismo, espiritismo, hinduísmo, islamismo, judaísmo, entre outros). (EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. (EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.	Propor aos estudantes uma pesquisa sobre os primeiros registros das tradições religiosas escritas (pinturas rupestres, cerâmica, papiro e pergaminho). Examinar com os estudantes textos sagrados das diversas tradições religiosas presentes na sociedade brasileira. O que eles ensinam e como eles são usados por seus adeptos. Destacar a importância dos textos escritos para a preservação dos costumes, ritos, crenças e ensinamentos. Apontar para os estudantes que os textos sagrados são fontes de orientações e ensinamentos das mensagens religiosas, do conjunto das doutrinas, das normas e dos preceitos, além das formas de como o fiel deve se relacionar com o transcendente nas diversas tradições religiosas escritas (budismo, cristianismo, espiritismo, hinduísmo, islamismo, judaísmo, entre outras). Confeccionar cartazes e painéis, expondo textos sagrados de diversas religiões (religiões históricas e novos movimentos), observando os ensinamentos/orientações dos referidos textos. Propor uma pesquisa para saber qual a função dos ritos, mitos e símbolos das diversas culturas e tradições religiosas. Ressaltar para os estudantes a necessidade de respeitar os ritos, os mitos e os símbolos religiosos das diversas religiões.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 14 - Organizador curricular do 7º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS; CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Você já ouviu falar de mística? E de espiritualidade? O que você sabe sobre isso? Será que tem relação com as práticas religiosas? Você conhece alguma pessoa religiosa que tem importância no nosso dia a dia? E na vida da sociedade? E no mundo? É possível desenvolver a espiritualidade independente da religião? O que você ressalta das lideranças religiosas que conhece? Você compreende a afirmação de que as religiões são historicamente produtoras de guerra e paz? ↴	Místicas e espiritualidades. Lideranças religiosas. Princípios éticos e valores religiosos. Liderança e direitos humanos.	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos). (EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. (EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. (EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. ↴	Propor aos estudantes que pesquisem o significado das palavras mística e espiritualidade. Estimular os estudantes a realizarem entrevistas com pessoas religiosas, para que elas falem sobre mística e espiritualidade em suas religiões. Sugerir aos estudantes que observem nas atividades cotidianas práticas e atitudes que denotem experiências místicas e de espiritualidade das pessoas, nos mais diversos momentos e situações. Organizar palestra com especialista no tema sobre a prática da religiosidade e da espiritualidade nas diversas religiões. Estudar os diversos eventos religiosos que estão presentes nas tradições potiguaras: devoções, rituais, hábitos e manifestações da espiritualidade visíveis nas cidades e comunidades. Propor aos estudantes uma roda de conversa para falar sobre o que é ser um líder religioso e qual o papel dele. Fazer uma pesquisa para identificar líderes religiosos que se destacaram no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município em que os estudantes residem. ↴

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 15 - Organizador curricular do 7º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
O que essa questão provoca em você sobre a possibilidade de resolver conflitos e promover a paz? Os valores religiosos são iguais em todas as manifestações religiosas? A moral deve ser preservada como uma conquista das sociedades e dos grupos humanos? Pode haver uma ética sem o fundamento moral que oriente o que devemos fazer? Como você percebe a atuação das religiões e/ou movimentos religiosos no sentido da conscientização de que precisamos proteger o planeta? Você conhece algum líder religioso que tenha se destacado na defesa e garantia dos direitos humanos? ↴	Místicas e espiritualidades. Lideranças religiosas. Princípios éticos e valores religiosos. Liderança e direitos humanos.	(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam. (EF07ER09RN) Identificar os movimentos sociais e religiosos originários do Rio Grande do Norte e suas contribuições para o povo potiguar.	Pedir aos estudantes que debatam sobre as mudanças nas manifestações religiosas no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município em que residem e sobre como essas mudanças podem ter desencadeado posturas éticas. Promover com os estudantes ciclos de estudo sobre a atuação dos líderes religiosos para a promoção dos direitos humanos. Suscitar a discussão sobre o preconceito e a intolerância religiosa praticados contra alguns grupos religiosos. Organizar seminário para discutir o preconceito e a intolerância cometidos contra algumas pessoas com relação a questões étnico-raciais, de gênero e sociais. Pedir aos estudantes que leiam e analisem a Declaração Universal dos Direitos Humanos para identificar os direitos que já foram garantidos e os que não são atendidos. Examinar o que os estudantes sugerem como ação a ser realizada em relação à divulgação da Declaração e dos direitos nela apresentados. ↴

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 16 - Organizador curricular do 7º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
As religiões têm papel e função determinante na defesa das liberdades humanas, no respeito e nas garantias da vida? As religiões devem adotar uma ação contestadora e transformadora, de combate ao preconceito e à intolerância? Você conhece algum movimento social e/ou religioso que tenha origem no Rio Grande do Norte? Já ouviu falar em Movimento de Natal? O que sabe sobre ele? Que outros movimentos sociais e/ou religiosos originados no Rio Grande do Norte ou no seu município você conhece?	Místicas e espiritualidades. Lideranças religiosas. Princípios éticos e valores religiosos. Liderança e direitos humanos.		Realizar uma pesquisa sobre o Movimento de Natal, seus idealizadores e suas contribuições para a sociedade potiguar. Discutir sobre a atuação de movimentos e organizações não governamentais (ONGs) que se preocupam com as questões de cunho social e dos direitos humanos.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 17 - organizador curricular do 8º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA: CRENÇAS, CONVICÇÕES E ATITUDES			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Qual seu entendimento sobre crença, convicções e atitudes? Você toma suas decisões com base em quê? O que você entende por doutrina? Para que serve a doutrina? Você sabe o que é doutrina religiosa? Qual a diferença entre a esfera pública e a privada? Você conhece alguma ação promovida em nosso estado, nossa cidade, nosso bairro ou nossa escola por orientações das religiões que contribuem para o entendimento e o desenvolvimento humano? Qual a importância das mídias e das tecnologias para sua vida? ↴	Crenças, convicções e atitudes. Doutrinas religiosas. Crenças, filosofias de vida e esfera pública. Tradições religiosas, mídias e tecnologia.	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas, destacando seus princípios éticos. (EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. (EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. (EF08ER07RN) Reconhecer que, na base da formação religiosa do povo do Rio Grande do Norte, estão valores oriundos das culturas africana, cristã, indígena e judaica.	Pedir aos estudantes para procurar em material impresso ou virtual cenas, imagens, gestos e acontecimentos que sejam expressões culturais e religiosas em relação a crenças, convicções e atitudes. Organizar com os estudantes um painel enfatizando os princípios éticos (respeito, honestidade, justiça, beneficência e outros) das diversas tradições religiosas. Fazer a leitura de textos de diversas tradições religiosas para identificar as concepções de mundo, de vida e de morte apontadas em cada uma delas. Estimular os estudantes a procurar nos jornais e revistas impressos e na internet notícias sobre a ação das religiões no cenário político-social. Averiguar se existem movimentos religiosos e entidades civis e de classe que promovam debates e apresentem reflexões sobre problemas sociais e políticos que afetam a sociedade potiguar. Promover debates para refletir sobre a atuação dos movimentos religiosos e entidades civis e de classe que desenvolvem ações voltadas para a solução de problemas sociais e políticos que afetam a sociedade brasileira, potiguar e/ou local. ↴

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 18 - Organizador curricular do 8º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
As mídias e a tecnologia contribuem e/ou facilitam para que você adquira novos conhecimentos? O advento de novas tecnologias de informação e comunicação trouxe alguma modificação na forma como as pessoas se comunicam na atualidade? Você já participou ou assistiu a algum evento religioso transmitido pela televisão ou pela internet? Você sabe qual é a origem religiosa do povo potiguar? Você já participou de alguma festa religiosa e/ou manifestação folclórica? Você sabe como elas surgiram?	Crenças, convicções e atitudes. Doutrinas religiosas. Crenças, filosofias de vida e esfera pública. Tradições religiosas, mídias e tecnologia.		Pedir aos estudantes para elencar os canais de televisão que eles conhecem cuja programação é exclusivamente religiosa. Suscitar o debate sobre as notícias falsas divulgadas na internet e as suas consequências para as pessoas. Provocar discussões sobre <i>cyberbullying</i>, <i>sexting</i> e aliciamento virtual, bem como sobre o uso excessivo das mídias e redes sociais. Pedir aos estudantes que assistam a programas religiosos nas mídias locais para observar como ocorre a difusão dos ensinamentos das tradições religiosas nesses veículos de comunicação. Pesquisar em material impresso e/ou virtual sobre a formação religiosa do povo potiguar. Realizar seminários sobre a origem de alguns costumes, ditados populares, festas religiosas e manifestações folclóricas presentes no Rio Grande do Norte.

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 19 - Organizador curricular do 9º ano do ensino fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA: CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA			
PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Você tem ideia do que significam os termos imanência e transcendência? Você percebe a ação do Criador/Transcendente nos acontecimentos cotidianos? Você já vivenciou a experiência da ação do Criador/Transcendente em sua vida? O que você acha da vida? Já pensou na morte? O que você acha que acontece após a morte? Reflita sobre as seguintes questões: De onde vim? Para onde vou? O que faço na Terra? O que espero da vida? O que tenho de mais importante? Do que necessito para me desenvolver plenamente? ↴	Imanência e transcendência. Vida e morte. Princípios e valores éticos.	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida por meio da análise de matérias nas diferentes mídias. (EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição). (EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.	Proporcionar aos estudantes um momento para a prática de <i>brainstorming</i> (tempestade de ideias) sobre o significado dos termos imanência e transcendência. Pesquisar em dicionários de língua portuguesa e de Filosofia o significado dos termos imanência e transcendência. Pedir aos estudantes que relatem experiências em que sentiram a presença do Criador/Transcendente em suas vidas. Propor uma pesquisa sobre os mitos de origem (criação ou fundantes), a fim de identificar elementos da natureza que integram a narrativa (por exemplo, no cristianismo, no judaísmo e nas tradições indígenas e afro-brasileiras). Fazer uma exposição sobre os mitos de origem (criação ou fundantes). Pedir aos estudantes que assistam a diferentes programas em diversas mídias para identificar e apontar situações de valorização e/ou de desrespeito à vida. Investigar qual a concepção de vida e de morte em diferentes tradições religiosas. Entrevistar líderes de diferentes tradições religiosas para saber qual é a concepção de vida e de morte em suas respectivas religiões. ↴

Fonte: DCRN-EF (2018)

Figura 20 - Organizador curricular do 9º ano do ensino fundamental

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Uma sociedade evoluída econômica e socialmente, mas sem valores éticos aceitos por todos os seus indivíduos, é uma sociedade feliz e humanamente saudável? Qual seu entendimento sobre o que são valores estéticos, morais e éticos? O mundo tal como o conhecemos contribui para que façamos projetos para nosso futuro? A religião pode contribuir para o combate à violência e ao desrespeito à vida?	Imanência e transcendência. Vida e morte. Princípios e valores éticos.		Orientar os estudantes para que façam uma redação expressando a própria compreensão sobre vida e morte em diferentes tradições respondendo às seguintes questões: Qual o valor da vida? Qual o valor da morte? Qual a relação do sentido da vida e da morte nas tradições religiosas? Realizar seminários sobre as temáticas: atitude ética, respeito a vida e dignidade humana. Após a realização dos seminários, provocar um debate no sentido de se perceber semelhanças e diferenças entre atitude ética, respeito à vida e dignidade humana. Provocar nos estudantes a reflexão sobre as limitações humanas e sobre o desejo de plenitude e de contato com o Transcendente. Estimular o diálogo entre os estudantes acerca dos valores estéticos, morais e éticos. Pedir aos estudantes que selecionem músicas nas quais aparecem princípios e valores éticos. Sugerir a produção de textos em prosa ou em versos falando sobre princípios e valores éticos. Elaborar um manifesto de compromissos da turma com os princípios e valores éticos. Promover com os estudantes projetos de mobilização na escola e na comunidade que possibilitem identificar e discutir sobre os direitos fundamentais de todo ser humano.

Fonte: DCRN-EF (2018)

3.1. Identidades e alteridades

Em um artigo publicado nos anais da SOTER, em 2011, discutimos as consequências do proselitismo religioso e os principais desafios para mudança de paradigma do ER; nele, acabamos por destacar a alteridade. Mas antes de falarmos sobre ela, voltemos à questão do proselitismo, o causador principal do preconceito religioso que tanto assola o país. Sobre esse tema, Bobbio (1996, p. 117), entende que “se o preconceito nasce na cabeça dos homens”, precisamos combatê-lo, mas como? Vivemos numa sociedade marcada pela diversidade sexual, religiosa e cultural, e comportamentos maliciosos contra o(a) outro(a) precisam ser combatidos com intervenção da formação humanística e plural para inibir o preconceito. Segundo o referido autor, para que a democracia se efetive precisamos aperfeiçoá-la demonstrando que as pessoas podem pensar livremente, sem julgamentos. Dessa maneira, destruir o preconceito é, destarte, um dos caminhos para tornar a sociedade livre. (Bobbio, 1996).

O preconceito está ligado à “carência de raciocínio” (Silva; Oliveira; Lacerda, 2011), que se remete muitas vezes a uma opinião contraditória que procura acanhar ou diminuir com destreza o pensamento do outro, inclusive seu credo religioso e, mais notadamente, as religiões de ritos afro-brasileiros. Ele também nos priva de nosso “saber inovar” (Trocmé-Fabre, 2004, p 56). Tomemos como exemplo o silêncio e a omissão de um docente quando um discente umbandista é chamado de “macumbeiro”.

A expressão “macumbeiro”, usada de forma pejorativa para discriminar estudantes de religiões afro-brasileiras, tem sido predominante nas escolas, provocando danos incalculáveis à vítima. Para Gomes (2003), as imagens negativas sobre o negro, sobretudo com tais atos de violência, é recorrente nos espaços escolares, mas, dentro deles, é possível superá-los. É preciso evitar difundir a “naturalização das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial” (Gomes, 2003, p. 78). Para a autora, precisamos valorizar, dentro do currículo escolar, a literatura afro-brasileira. Nos movimentos políticos e sociais, a representação do negro e da mulher negra deve ser trazida à tona. Adiante, veremos em algumas categorias de pesquisa como a diversidade afro-brasileira pode ser abordado em sala de aula para mitigar violências (Gomes. 2003)

Para se contrapor ao proselitismo, a alteridade pode atuar na contramão destas atitudes discriminatórias e de violência religiosa. Isso pode significar a sua importância para valorização do diálogo com o outro, principalmente com o diferente, sejam indivíduos ou grupos sociais, onde devem ser preservados e respeitados o seu modo de pensar e agir não acima dos demais (Silva; Oliveira; Lacerda, 2011, p. 1818).

Nesse sentido, nas séries iniciais do ensino fundamental, o ER é constituído pelas temáticas “identidades e alteridades”. A respeito do tema, destacamos:

Segundo Silva, Oliveira e Lacerda (2011), a ética da alteridade não implica concordar ou ser conivente com todas as posturas, mas consiste em respeitar as diferenças e reconhecer, na relação com o(a) outro(a), uma oportunidade de aprendizado e crescimento humano. Os(a) autores(as) destacam que o ser humano é constituído por pluralidades, e é justamente essa diversidade que o torna singular. O preconceito, em suas múltiplas formas — racial, religioso sexual, social —, compromete o sentido da alteridade, que pressupõe reconhecer a existência do(a) outro(a) e, simultaneamente, perceber-se como parte dessa relação. Nessa perspectiva, a implementação da alteridade no contexto escolar e social é essencial para a promoção da paz e da convivência ética. Portanto, o ER, quando conduzido por profissionais qualificados na área das Ciências das Religiões, pode tornar-se um espaço privilegiado de diálogo e formação para

o respeito à diversidade, contribuindo para a superação do proselitismo e de práticas excludentes no ambiente educacional.

A ética da alteridade é o motor que inibe o preconceito e impulsiona a reformulação ER. Transformado, o ER assume um perfil curricular com potencial para oferecer uma visão holística e global. Esta mudança ganha profundidade com a educação transdisciplinar, que, ao incorporar as mudanças de paradigmas científicos, amplia significativamente a compreensão e a atuação do ER frente às transformações sociais. Diante dessas transformações, o debate se concentra no futuro: Qual é o perfil de indivíduo e sociedade que buscamos edificar? E de que forma o ER pode ser um agente catalisador nesse processo?

A literatura aponta o novo modelo de humanidade. Boff (1999, p. 190) postula que o ser humano deve ser “complexo, sensível, solidário, cordial e conectado com tudo e com todos no universo”. Essa perspectiva é reforçada por Moraes (2010), que, em diálogo com Morin (2010), complementa que a sociedade deve fomentar um indivíduo generoso, empático, respeitoso e aberto para o mundo."

Para que o ser humano seja educado na direção humanística e altruísta, é preciso, no entender de Brenner (2001), que o(a) professor(a) transdisciplinar mantenha-se atento ao riscos sociais, culturais e éticos que envolvem o contexto educativo, vivenciando uma atitude transdisciplinar em sua prática cotidiana. Para esse docente, o princípio do terceiro incluído — que quebra com a lógica excludente do “ou isto, ou aquilo” — torna-se algo natural e incontestável, pois ele já transformou seu sistema de referência e reconhece a complexidade da vida em todas as suas dimensões. Trata-se de um docente capaz de desenvolver sua criatividade, compreendendo as leis e relações que regem a vida e orientando sua atuação por uma ética de responsabilidade e conexão planetária. Essa concepção sobre o ser-docente-transdisciplinar harmoniza-se com os pressupostos formativos do DCRN-EF, que compreende o(a) educador(a) como um mediador do diálogo entre saberes, culturas e tradições religiosas. Ao reconhecer a complexidade e a pluralidade do fenômeno religioso, o DCRN-EF propõe um estudo das religiões pautado em atitudes reflexivas, éticas e sensíveis, coerentes com o paradigma transdisciplinar destacado por Brenner (2001).

Diante dessa perspectiva apresentada pelos autores, observamos que a transdisciplinaridade vai mesmo muito além das relações disciplinares, de modo que, a partir dela, podemos pensá-la como fundamental na formação da identidade e dos potenciais a serem desenvolvidos pelos estudantes a partir de um cenário educacional consciente da atuação da abordagem transdisciplinar.

No tocante à contribuição do ER, a sua abordagem transdisciplinar pode ser fundamental para 1) desenvolvimento da civilização; 2) formação contra a exclusão; 3) diálogo entre os diferentes credos e convicções religiosas; 4) reconhecer as diferenças e os saberes; e 5) prática da alteridade como fortalecedora das relações humanas.

Diante do exposto, para aprofundar esta investigação, realizaremos uma análise das temáticas da identidade e da alteridade, abordadas no Quadro Organizador Curricular (QOC) do ER e direcionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo do 1º ao 3º ano. A escolha por esse recorte justifica-se pela relevância de tais eixos na formação inicial dos(as) estudantes, momento em que se consolidam os fundamentos do respeito à diferença, da convivência ética e do reconhecimento do outro — princípios fundamentais para a efetivação do ER laico, plural e humanizador.

Nesse sentido, o QOC presente no DCRN-EF classifica o eixo temático “Identidades e Alteridades” como componente dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em sua estrutura, o eixo se desdobra em subtemas que expressam um percurso formativo do autoconhecimento ao reconhecimento do outro: “eu, o outro e nós”, “o eu”, “Imanência e transcendência”, “Sentimentos, lembranças, memórias e saberes” e “o eu, a família e o ambiente de convivência”. Esses subtemas articulam uma proposta educativa voltada à formação da identidade, compreendida em suas múltiplas dimensões — física, emocional, espiritual e ontológica —, conforme explicitam os objetivos de conhecimento do documento (Rio Grande do Norte, 2018).

Tomemos como referência a contribuição da formação humanística do jovem cidadão, orientada pela promoção do diálogo e da alteridade. Trata-se de um princípio presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica, as quais destacam o Ensino Fundamental como etapa essencial de formação humana, solidária e sustentável, comprometida com a ampliação dos interesses sociais mais emergentes — em especial, os de justiça social. De acordo com as DCNs, o educando deve desenvolver o senso “de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação” (BRASIL, 2013, p. 107). Tal orientação evidencia que a escola, ao se constituir como espaço de convivência plural, deve fomentar práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento do outro e o exercício ético da cidadania, fundamentos indispensáveis para uma educação comprometida com os valores democráticos e com o respeito à diversidade.

Morin (2022) afirma, em uma de suas reflexões sobre a educação contemporânea, que é necessário recorrer à compreensão humana como princípio orientador para enfrentar os múltiplos conflitos que permeiam a sociedade, entre eles o ódio, a exclusão e a discriminação. Nessa perspectiva, o tema da alteridade e da identidade apresenta-se como um caminho formativo que possibilita ao estudante perceber o outro sob diferentes prismas, reconhecendo a diversidade sem recorrer a posturas excludentes ou violentas. Nesse ínterim, a função do docente nesse processo é a de mediador — aquele que escuta, sente e interpreta as experiências e dificuldades vividas pelos estudantes, favorecendo o diálogo e o respeito mútuo

A necessidade de conectar o conhecimento à realidade é central na proposta de Morin (2022). Sua abordagem preconiza uma discussão sobre diversos assuntos que não se desvincule do contexto global e da compreensão de que a identidade do indivíduo é formada por uma teia de fatores – culturais, políticos, familiares, entre outros. Essa visão de mundo complexa exige, imperativamente, que o docente religue os ensinamentos, em vez de separá-los em estruturas rígidas, que D'Ambrosio (1997) metaforicamente denomina “caixinhas” ou “gaiolas epistemológicas”. Para tanto, o profissional deve ser capaz de “unir o conhecimento filosófico, antropológico, sociológico e pedagógico em prol de uma articulação mais lúcida e coerente” (MORIN, 2022, p. 51), promovendo, assim, uma compreensão verdadeiramente transdisciplinar.

A análise das propostas de atividade do ER no QOC revela uma inclinação predominante à perspectiva interdisciplinar. Embora essa abordagem se limite a estabelecer diálogos entre as disciplinas, é notório que o documento incorpora princípios fundantes da transdisciplinaridade, como a necessidade de abertura epistemológica, a partilha de saberes e a busca por conexões que transcendem as fronteiras disciplinares. Este uso de vocabulário transdisciplinar, sem uma articulação explícita do paradigma, sugere uma apropriação superficial dos conceitos em discursos normativos.

A perspectiva de Nicolescu (1999) sobre a ciência transdisciplinar é crucial, pois postula que sua contribuição se dá por meio da abertura epistemológica e da valorização da experiência vivida e compartilhada. Essa visão encontra ressonância direta no contexto do ER. Em uma sala de aula marcada pela diversidade de credos — com discentes que frequentam a igreja, o terreiro, ou que professam o agnosticismo/ateísmo, por exemplo —, a postura mais prudente e pedagógica é a promoção da inclusão do Terceiro. Tal princípio, inerente à lógica transdisciplinar, não busca eliminar a contradição entre 'antagonistas' (as diferentes crenças), mas sim superá-la e unificá-la em um novo nível de realidade por meio da interação e do

diálogo. O objetivo é que a diversidade se torne uma ferramenta de conhecimento e não um fator de exclusão.

Uma proposta – em ressonância com o tema identidade e alteridade – busca abordar as descobertas, ou seja, incentivar uma pesquisa realizada pelo estudante sobre a cidade, a rua, a escola e outros lugares aos quais ele está de alguma forma conectado. A Segunda proposta destaca a partilha de vivências do estudante em relação às suas memórias, lembranças familiares e visitas históricas a lugares considerados sagrados."

Diante do exposto, é possível observar que as propostas de trabalho sobre identidade e alteridade se relacionam com uma postura de ensino interdisciplinar na medida em que se postula relacionar o conhecimento de mundo do(a) estudante, ou seja, enfatizando características do bairro, da rua e da escola onde vivem os(as) sujeitos(as) aprendentes. Tal perspectiva reflete-se com o pensamento complexo de Morin (2011), que argumenta a necessidade da escola promover a concepção do aprender a "estar aqui" no planeta, o que implica desenvolver a capacidade de viver, dividir, comunicar e comungar. Embora essas habilidades sejam inicialmente aprendidas por meio das culturas singulares, é imperativo que os indivíduos expandam essa consciência para serem "terrenos", ou seja, capazes de viver e interagir com todos os seres humanos do planeta Terra, e não mais apenas pertencer a uma cultura específica (Morin, 2011, p. 66).

A partir de tal conceito, abordado pelo autor, compreendemos que somos uma só civilização, reconhecida por sua diversidade e experiências diferentes entre povos e religiões, mas onde há também o egocentrismo e a intolerância. Desse modo, comunicar-se num planeta com múltiplas diferenças entre organismos, exige de nós cultivar a alteridade e a tolerância. O autor mostrou também clareza ao propor que a aprendizagem seja construída através das trocas de experiências entre sujeitos. No contexto educacional, na medida em que o(a) estudante partilha com os(as) outros(as) vivências familiares, memórias afetivas e lembranças, o processo de comunicação entre os(as) discentes começa a se desenvolver de forma tolerante e respeitosa. Por meio dessa interação, é possível que haja uma compreensão sobre o todo, bem como é possível que o indivíduo amplie sua visão de mundo na medida em que aprende a ser, a viver e a dividir a sua experiência religiosa e irreligiosa com o(a) outro(a)

Consonante a esse pensamento, Aragão reforça que as identidades, os valores, os sentidos e as crenças são compartilhadas em cada dimensão cultural, levando em consideração o dialeto linguístico, as histórias, os ritos e rituais que são difundidos pelas tradições (Aragão, 202). Ainda, segundo o autor, o ER precisa se desprender do confessionalismo para humanizar as pessoas. Desse modo, a construção de identidades abertas ao diálogo pode contribuir com

uma convivência fraterna, generosa e atuante em prol da promoção da cultura de paz e, também, fazer com que o(a) discente acesse diferentes níveis de realidade.

Seguindo nessa mesma direção, a postura de abertura pode contribuir com a formação holística do ser humano, transformando o ER em algo inclusivo e plural, de modo especial para os que mais sofrem violência religiosa dentro e fora da escola.

O outro aspecto que se mostrou coeso a esse processo é a questão do “ser único e multidimensional”, apresentado em outra proposta didática do ER. O QOC não deixa claro como o(a) docente deve abordar essa temática em sala de aula, mas o referencial curricular do município do Natal (RN) aponta algumas estratégias como o(a) indivíduo conhecer a si mesmo pelo corpo humano; conhecer a história do nome dos(as) docentes e dos(as) discentes; além de nomes de pais e familiares importantes (Natal, 2018).

Sobre o conceito “ser único e multidimensional”, Morin (2011, p. 35) defende que “o ser humano além de ser biológico, ele é social, psíquico, social, afetivo”. O autor ainda acrescenta que o contexto hodierno possui “dimensões históricas, econômica, sociológica, religiosas, antropológica” (Morin, 2011, p.35).

Desse modo, o conhecimento não funciona de forma autônoma; ele deve ser conectado e compreendido em sua multiplicidade de significados, sendo social e culturalmente construído em suas tessituras históricas. Nesse contexto, o docente que medeia os conteúdos referentes à identidade tem o papel fundamental de promover a reflexão do(a) estudante sobre as dimensões: eu indivíduo, eu sujeito, eu ser humano e eu coletividade (Referencial Curricular do Natal - RN, 2018).

Outras propostas trazem questões bastante substanciais para repensarmos a identidade e alteridade como eixos temáticos em sala de aula. Estamos nos referindo à compreensão de que o nosso mundo particular é constituído de outros mundos que se intercomunicam e desejam produzir relações consistentes. A outra sugestão pedagógica ressaltou a necessidade de ampliar a interação entre os seres humanos; e a valorização da espiritualidade como meio de abertura para si mesmo e cuidado com o(a) outro(a).

A espiritualidade, no entendimento de autores como Silva (2019), Giovanetti (2008), Farris (2008) e Boff (2001), é concebida como um caminho que transcende a organização e a doutrina específicas de uma instituição religiosa. Nessa perspectiva, a espiritualidade manifesta-se como uma disposição intrínseca do ser, desmembrando-se em um conjunto de ações éticas e relacionais. Tais práticas demonstram a qualidade da conexão do indivíduo com o mundo e com a alteridade, sendo expressas concretamente por meio de respeito, gratidão, empatia, generosidade e cuidado com o outro. Assim, a espiritualidade é entendida não como

filiação a um credo, mas como a capacidade de transcender o ego e promover o vínculo e a responsabilidade mútua no convívio social.

A perspectiva que postula a espiritualidade como uma dimensão que transcende os limites institucionais da religião é fundamental para o desenvolvimento do ser. Essa ideologia pressupõe que o ser humano absorve e manifesta a espiritualidade por meio de atitudes que promovem o bem comum, o altruísmo e a holisticidade no convívio social. Tal compreensão é notavelmente compatível com o pensamento de Camus (2001), que idealizou o ser humano do futuro como o "homem transcendental" (*homo sui transcendentalis*). Camus salientou ser plausível a existência de um indivíduo capaz de buscar o autoconhecimento e a autotranscendência sem se render ao "egoísmo exacerbado". Este egoísmo, frequentemente imposto e cultivado pela carência de partilha, afeto e solidariedade, é justamente o oposto da espiritualidade ética e da visão transcendental que humaniza a existência (CAMUS, 2001).

Ao analisar a obra "O homem e sua evolução possível", publicada em 1947 pelo filósofo Ouspensky, visionário do 'homem do futuro', Camus (2001) evoca a definição do homem em três dimensões: física, emocional e intelectual. Nenhuma dessas definições visa moldar definitivamente um homem perfeito, mas sim apresentá-lo como um indivíduo construtor de sua própria identidade. Camus (2001) sugere que a transdisciplinaridade aponta para uma evolução transhumanista ao defender que a concepção humanista tradicional deve desenvolver a dimensão cultural e espiritual das pessoas. Independentemente da crítica, a aceção desenvolvida por Nicolescu e consolidada na Carta da Transdisciplinaridade (1994) sustenta que as experiências — sejam elas místicas ou agnósticas — devem transcender o contexto religioso e hegemônico. Essa perspectiva visa conferir maior liberdade ao indivíduo para construir suas próprias escolhas e significados, permitindo que a espiritualidade se manifeste fora dos limites institucionais.

É nesse sentido que queremos enfatizar o contributo da identidade, segundo o DCRN-EF: 1) Reflexão do eu; 2) Abertura para inclusão do terceiro incluído; 3) Atuação, no dizer de Adonis, "na troca, entre o eu e o outro" (Adonis, 2001, p. 54).

Contudo, no tempo hodierno, é imperativo enfrentar certos obstáculos para que a educação transdisciplinar atue efetivamente na capacitação do ser humano, em prol de sua formação identitária e de sua abertura para a alteridade. Para tal intento, faz-se necessário refutar os seguintes antagonismos: o egoísmo e o proselitismo religioso; o etnocentrismo; e o aperfeiçoamento da identidade humana pela imposição mercadológica e comercial."

A imposição mercadológica pode acarretar uma esquizofrenia mundial, no dizer de Brenner (2001), pois os próprios currículos normativos atravessam essa percepção quando

impõe-se uma identidade humana heteronormativa, cristã, desconsiderando outras filosofias de vida. Tal perspectiva fica clara, devido às produções cinematográficas produzidas nos Estados Unidos, que induzem uma percepção do “quem eu sou?” a partir do consumismo e do capitalismo. Segundo (Brenner, 2001, p. 209), isso fica evidente nas propagandas, que reforçam: “você pode transformar-se em você mesmo comprando um carro ou aquela marca de chocolate.

Portanto, o panorama de reflexão sobre a identidade que emerge do DCRN-EF, notadamente em suas propostas pedagógicas, demonstra que a formação da identidade humana e o desenvolvimento da alteridade são eixos fundamentais para o exercício da cidadania e para o fortalecimento da cultura de paz. Essa urgência torna-se ainda mais evidente em uma sociedade contemporânea onde a religião, lamentavelmente, ainda é instrumentalizada como motivo para a promoção de guerras e conflitos armados, como se observa, a exemplo, no Oriente Médio.

Seguindo nessa direção, o DCRN-EF classificou os eixos temáticos do ER (identidade e alteridades) e as propostas pedagógicas para o ER condizentes e fundamentais para formação holística, integradora, dialógica e partilhada, sem vieses dogmáticos e catequéticos. Além disso, houve, também um esforço em afastar o conceito de identidade e alteridade de um viés confessional, evidenciando, em seu discurso, que nenhuma crença está acima das demais.

No próximo tópico, aprofundaremos o estudo sobre a aplicação da abordagem transdisciplinar, voltando nosso olhar analítico para a temática das manifestações religiosas. Buscaremos examinar de que forma o paradigma da complexidade e da religação dos saberes permitiu uma análise mais densa e inclusiva das diversas expressões da religiosidade e da espiritualidade, superando a tendência à fragmentação e ao tratamento meramente descritivo ou etnocêntrico do conhecimento religioso.

3.2 Manifestações religiosas

O bloco temático intitulado 'Manifestações Religiosas' é composto por uma série de subtemas abrangentes, tais como: 'memórias e símbolos,' 'símbolos religiosos,' 'alimentos sagrados,' 'espaços e territórios sagrados,' 'práticas celebrativas,' 'indumentárias religiosas, ritos religiosos,' 'representações religiosas na arte,' e 'ideias de divindades'. Tal eixo está inserido do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental e é reintroduzido apenas no 7º ano. Contudo, observa-se uma abordagem tímida desse tema até o 2º ano, visto que a maior ênfase curricular nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é dedicada aos temas estruturantes da identidade e da alteridade."

Tomemos como exemplo a sugestão da proposta pedagógica, que aborda os diferentes tipos de comidas sagradas (de matriz africana, indígena, oriental, entre outras). Esse é um tema ainda bastante negligenciado em alguns livros didáticos, nos quais a figura do negro e de outras minorias é mostrada com predominância na condição de subalternização ao homem branco. Essa persistência ideológica é corroborada pela pesquisa “As belas mentiras” de Nosella (1998). Nesse livro, a autora aponta que a maioria das capas e ilustrações de materiais didáticos age com uma função ideológica patriarcal, na qual se normatiza a concepção do negro como realizador de trabalho pesado e submisso, e a mulher é retratada primariamente como cuidadora de filhos e do lar.”

Desse modo, visando a desmistificação desses estereotípicos e preconceitos religiosos, pesquisar as comidas sagradas produzirá um caminho reflexivo em prol da inclusão e da valorização da diversidade e da interculturalidade. Dessa maneira, o documento menciona a importância de estudar sobre alimentos sagrados. No entanto, caberia ao docente aprofundar a temática mostrando a contribuição histórica da alimentação religiosa no Brasil e, em algum ponto, enaltecer a culinária afro-brasileira, que, devido a força da imposição religiosa, sofreu mais preconceito em relação as demais religiões (Rio Grande do Norte, 2018).

O trabalho intitulado “Converter indivíduos, mudar culturas”, de Prandi (2008), pesquisador responsável por livros sobre a cultura afro-brasileira, mostra-nos que a culinária africana é bastante agraciada por turistas e “que hoje se come nas diferentes regiões do país, em casa, em restaurantes e bancas de rua, nada mais é do que a comida sagrada dos deuses afro-brasileiros: o acarajé de Iansã, os bolinhos de inhame de Oxalá, o quiabo com camarão de Xangô, a brasileiríssima feijoada de Ogum” (Prandi, 2008, p.167).

A contribuição, portanto, da saudosa temática de culinária religiosa é substancial na medida em que a reflexão vai sendo feita em sala de aula; pode-se também trazer outros aspectos da comida religiosa em diferentes religiões de matriz cristã, indígena, oriental, europeia e, destacar em modo particular, as relações e a sacralidade que existem entre elas, segundo o DCRN-EF. Em particular, a intrínseca relação sincrética entre alguns grupos religiosos, que também foram influenciados pelos alimentos sagrados no Brasil (Prandi, 2008).

Similarmente, a proposta didática do ER, referente a tal tema, propõe-se pesquisar sobre essas diferentes culturas religiosas (indígena e afro-brasileira) com a finalidade de relacioná-las com os elementos da natureza, como rios, florestas e montanhas. Em relação a esse tema, o documento curricular da rede municipal aprofunda melhor, trazendo a relação dos povos indígenas com a terra, e o simbolismo do sagrado presente na cura medicinal. Além desses

povos, tal documento apresenta a figura dos povos ciganos, os quais caracterizam a natureza, a chuva, o sol e a terra como elementos sagrados (Rio Grande do Norte, 2018; Natal, 2018).

Outra abordagem consiste em pesquisar as festas religiosas populares, como festas de padroeiros, procissões, romarias, festa de Iemanjá, entre outras. Desse modo, não identificamos nenhuma menção às festas regionais do RN, mas orienta-se que festividades religiosas no Brasil, no RN e no município onde se vive sejam pesquisadas (Rio Grande do Norte, 2018). Complementando tal tema, Alves (2009) salienta a riqueza cultural presente nos festejos religiosos, notadamente no Seridó Potiguar, que, de forma predominante, é forte na atuação do catolicismo popular, o qual verbera-se em diferentes cidades dessa região. A autora destacou quatro exemplos, são eles “a Festa de Sant’Ana, no Município de Caicó e também no Município de Currais Novos; a Festa de Nossa Senhora das Vitórias, em Carnaúbas dos Dantas; e a Festa de Nossa Senhora dos Impossíveis, no Município de Patu” (Silva, 2009, p. 3-4). Ademais, a mesma autora destaca “a Festa dos Mártires de Uruaçu e Cunhaú, celebrada no município de São Gonçalo do Amarante, localizado na região metropolitana do Natal; a Festa de Nossa Senhora da Guia, realizada em Acari; as peregrinações ao Santuário do Lima, em Patu; e a subida do Monte do Galo, em Carnaúba dos Dantas” (Silva, 2009, p.3). Para a autora, essas tradições reforçam o papel da identidade cultural e religiosa, atrelada a um contexto de devoção e fé. Nessa direção, as referidas atividades podem potencializar esse conteúdo das festividades populares, mas tendo como seus intuitos sensibilizar o estudante e despertá-lo para um espírito solidário, fraterno e altruísta. Mas também contextualizar esse conhecimento religioso na medida em que for sendo pesquisado com o(a) aluno(a) para apresentá-lo à influência da matriz indígena, africana e europeia na cultura popular do povo potiguar.

Seguindo na mesma direção, o Referencial Curricular do município do Natal (RN) destaca tanto os festejos católicos realizados na Catedral Metropolitana do Natal (RN) quanto a tradicional festa da imagem de Iemanjá, na Praia do Meio, no mesmo município. Além dessas tradições, foram também mencionadas as festas religiosas populares realizadas por algumas tradições religiosas, como “o Ramadã (judaísmo); festa de Oxalá (afro-brasileira); peregrinações e romarias católicas, manifestações folclóricas”, entre outras (Natal, 2018, p.27). É mister a contribuição desse tema das festividades religiosas no ER, pois resgata a valorização da riqueza cultural presente num país tão diverso geograficamente e miscigenado, com características próprias em seus festejos em cada região. Ademais, em relação às referidas atividades religiosas da cidade de Natal (RN), deve-se desenvolver um trabalho pedagógico sobretudo acerca das festas de cultos africanos e indígenas. Por exemplo, a tradicional festa que

destaca o simbolismo de Iemanjá, cuja estátua, esculpida pelo pintor Emanuel Câmara, já foi alvo de vandalismo, e restaurada várias vezes devido à intolerância religiosa.

O DCRN-ER destaca a proposta da pesquisa sobre a origem e a história das festas religiosas populares mais predominantes no Brasil e nos municípios onde os estudantes residem, destacando o aspecto da religiosidade popular e do patrimônio imaterial de cada um desses ritos e tradições. Para a execução desse trabalho, seria interessante ressaltar a presença dos componentes curriculares de História, de ER e de Artes, que podem contribuir com a materialização de um possível projeto transdisciplinar que valoriza aspectos históricos das festas religiosas populares, demonstrando o caráter sincrético entre catolicismo e religiões afro-brasileiras, bem como a religiosidade popular, e o caráter sagrado presente na composição da arte sacra (santos católicos, imagens de orixá, entre outros) (Rio Grande do Norte, 2018). Tal documento curricular também sugeriu uma excursão pedagógica aos lugares sagrados da cidade para o(a) estudante observar a presença da arte sacra (pinturas, obras de arte etc.) (Rio Grande do Norte, 2018). Sobre o assunto, Vieira observa a arte como uma fonte inspiradora para o pensamento transdisciplinar, uma vez que a arte promove a mudança de pensamento de uma civilização. A forma como a arte incidiu nas culturas nos séculos XX e XXI evidencia a necessidade de flexibilizar a noção disciplinar do conhecimento (Viera, 2010). Nessa direção, a arte assume um papel fundamental para a integração dos saberes, trazendo a pluralidade complexa, que outrora foi ignorada por muitos séculos, nutrida pela ideologia fragmentada e por um certo conservadorismo metodológico e científico das ciências.

Para ampliar essa perspectiva, o DCRN-EF sugeriu alguns lugares sagrados onde estudantes e docentes podem investigar a arte nas religiões: Forte dos Reis Magos, reconhecido como um dos principais pontos do turismo do município do Natal; Catedral Metropolitana; Pedra do Rosário; Estatua de Iemanjá; entre outros. A título de informação, alguns desses pontos turísticos e religiosos são tombados como patrimônio da memória material do RN (Natal, 2018).

Uma proposta pedagógica aponta a abordagem transdisciplinar ao demonstrar a pertinência das “diferentes divindades e a que matrizes religiosas pertencem” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1053). De forma similar, o documento curricular do Natal sugere desenvolver uma cultura ética e respeitosa, propondo-se aos estudantes o reconhecimento das várias divindades – deuses e seres mitológicos – nas manifestações religiosas. Para isso, os estudos devem focar em atitudes que valorizem as divindades e seus atributos (amor, solidariedade, justiça, força e fé), entendendo a influência da cultura na crença individual. O principal ponto é o respeito à crença na divindade do outro e à sua cultura (Natal, 2018). Caso você tenha

observado, essa temática precisa ser investigada a partir do senso crítico e reflexivo do(a) docente, pois há muita riqueza cultural a ser explorada nesse conteúdo das ideias de divindade nas religiões. De forma transdisciplinar também é possível, com suporte de outras áreas de conhecimento – História, Geografia, Artes, entre outras. Para execução do tema, o trabalho precisa ser criativo e envolver diferentes narrativas poéticas, míticas e religiosas de diferentes culturas. Isso significa destacar os mitos presentes nas tradições religiosas do mundo, do Brasil e das regiões onde os estudantes habilitam.

O outro mito que pode ajudar a visualizar as tradições afro-brasileiras como parte de nossa cultura e não como ameaça a nossa civilização é o de Olorum, o ser supremo nas religiões africanas, como a iorubá, o candomblé e a umbanda (Silva *et al.*, 2017). Segundo a tradição, Olorum representa a força maior do universo, criador da terra e de elementos que compõem a natureza. Através do mito de Olorum, podemos conscientizar alunos e alunas que as tradições africanas nos ensinam a cuidar da natureza e não estão associadas à figura do mal (Silva *et al.*, 2017).

Nesse sentido, não há como explorar as divindades nas religiões se não olharmos com complexidade o fenômeno. Pois, nas mitologias, seja a grega, a nórdica, a egípcia, a indígena ou a africana, existe uma história que nos ensina. Temos dois mitos que retratam a narrativa poética nas religiões. O Mito de Pandora, que a descreve como a primeira mulher; mas, para a sua construção, foi necessário que cada deus do Olimpo atribuisse um dom a ela. Dessa maneira, ela foi criada para trazer o sentido do caos, da desordem e das consequências mais obscuras para o mundo. Em outras palavras, o que desejamos mostrar ao apontar o mito de Pandora é que, dentro das mitologias, existe uma pluralidade de sentidos e significados que transcendem os muros da racionalidade, ou seja, a diversidade simbólica presente nas mitologias amplia e abre o pensamento para uma compreensão plural, sobretudo das culturas religiosas, que revolucionam as mudanças de paradigmas através dos saberes que são necessários para o exercício da transdisciplinaridade.

Assim, Nicolescu conclui o seu *Manifesto da Transdisciplinaridade*, apresentando nitidamente a ideia de que “a transdisciplinaridade não é o caminho, mas é um caminho de testemunho de nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida através dos fabulosos saberes de nossa época” (Nicolescu, 2000). Quais seriam, portanto, esses saberes? Todos os conhecimentos construídos pela civilização e que façam sentido para o mundo. Nos exemplos que mostramos acima – os mitos gregos e africanos – sobretudo as ideias de divindades e orixás fornecem ao indivíduo uma pluralidade que precisa ser despertada em sala de aula pelo(a) docente por intermédio de rodas de conversas, teatro de fantoches, seminários, pesquisas e

estudos comparativos sobre os seres mitológicos e divindades, entre outras formas pedagógicas que despertem a investigação nesse tipo de assunto.

Portanto, foi constatado que o tema “manifestações religiosas” desenvolvido no DCRN-EF traz interlocuções com a interculturalidade. Segundo Santos (2020), a educação intercultural em interação com o ER contribui com a promoção da diversidade cultural, pois ela favorece a importância do reconhecimento de si mesmo e da cultura do respeito. Tal perspectiva, abarca em sua metodologia, “sentidos, vivências, conhecimentos e diversidades” (Pozzer, Wickert, 2015, p. 92). Caberia ao ER atuar a partir dessa perspectiva plural, distante do viés proselitista. É nítido que o currículo de ER de base intercultural efetiva-se na escola como um gerador de significados para a vida do(a) educando(a) e o acompanha na sua jornada, a fim de nutri-lo com compaixão, respeito e amor ao próximo, contribuindo com a mitigação da intolerância que persiste dentro das escolas. Nessa mesma direção, Pérez-Estévez (2013) e Pozzer e Wickert (2015) entendem que o ER de cunho intercultural se reflete a partir do diálogo, nutrido pela educação da alteridade, na qual o “eu” e o “nós” atuam juntos pelo bem comum e pelo respeito a diversidade e a vida humana.

Comparativamente, utilizemos a mesma direção para afirmar a fundamental importância de trabalhar diferentes tradições religiosas (judaísmo, hinduísmo, cristianismo, religiões afro-brasileiras, entre outras) estrategicamente alinhadas às Ciências das Religiões, área de formação que abarca a opção mais assertiva para habilitar o profissional para o magistério.

Diferentes autores alinhados ao pensamento transdisciplinar, Aragão e Souza (2018) e Silva, Aragão e Libório (2019) conhecem bem a função desses temas dentro do ER, uma vez que temáticas como identidades, alteridades, manifestações religiosas recebem um tratamento pedagógico das Ciências da Religião, cujo rigor metodológico pretende refletir o cenário complexo e transdisciplinar, abarcando a interculturalidade, a filosofia e histórias das religiões, além de todas as cosmovisões religiosas que precisam ser tematizadas na metodologia do ER.

Desse modo, a maneira como a composição do tema “manifestações religiosas” foi colocada nos documentos curriculares do ER precisa, sobretudo, de interlocuções entre docentes de História, Artes e ER, os quais podem contribuir severamente com a inserção de projetos interdisciplinares e transdisciplinares envolvendo assuntos como arte sacra, patrimônio histórico material e imaterial, festas religiosas populares, diferentes manifestações e ritos folclóricos e culturais.

Observa-se que as ações desenvolvidas como projetos interdisciplinares podem contribuir com a atitude transdisciplinar do(a) docente de ER. Ao abolir o caminho dogmático e anti laico, o professor deve regenerar o sentido do ER para outros níveis de realidade. Estes

só podem ser acessados se ultrapassarmos as barreiras da disciplinaridade, do binarismo e do dualismo. Nesse sentido, o acesso aos diferentes conhecimentos exige abertura. Graças à lógica ternária, as forças antagônicas não podem ser simplesmente separadas, ou seja, colocadas em lados opostos e tratadas como inimigas. No âmbito da religião, em especial no ER, se ultrapassarmos as barreiras do disciplinar, acessaremos níveis de realidades de forma holística. Por outro lado, não podemos esquecer que a maior dificuldade da sociedade do século XXI é, justamente, dialogar com o(a) outro(a). E a sua maior "tolice" é enxergar o contraditório como algo estranho, ausente de sentido e significado.

Nesse cenário, não há como promover a unidade entre pessoas de diferentes religiões (judaica, muçulmana, budista, indígena, africana, entre outras) se ceifarmos a comunicação entre elas. Em outras palavras, não podemos construir um debate saudável anulando a unidade, principal elemento mobilizador da abordagem transdisciplinar, segundo Nicolescu¹⁶ (2000). Isso significa, portanto, abdicar das próprias convicções religiosas? não, cada religião possui sua estrutura, linguagem e fundamentos. No entanto, é possível uma mudança de paradigma promovida pela abertura e respeito aos contraditórios. Tal autor aponta que “tolerância na linguagem quer dizer escutar o outro e respeitar os contraditórios” (Nicolescu, 2000, p.85).

A próxima subseção abordará outro eixo temático fundamental, que recebe destaque no DCRN-EF em relação ao conteúdo do ER. Trata-se da promoção do diálogo e do respeito à diversidade religiosa e cultural. A ênfase recai sobre a necessidade de desenvolver competências que permitam aos(as) estudantes interagir com as diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida a partir de pressupostos éticos e não confessionais, essenciais para a formação do(a) jovem cidadão.

3.3 Crenças Religiosas e filosofias de vida

A respectiva temática, “crenças religiosas e filosofias de vida”, é constituída pelos seguintes subtemas: “narrativas religiosas”; “mitos nas tradições religiosas”; “ancestralidade e tradição oral”; “tradição escrita”; “registro dos ensinamentos sagrados”; “ensinamentos da tradição escrita”; “místicas e espiritualidades”; “lideranças religiosas”; “princípios éticos e religiosos”; “lideranças e direitos humanos”; “crenças, filosofias de vida e

¹⁶ A ideia deste autor foi extraída do livro “o pensamento transdisciplinar”, produzido por Michel Randon, no qual reúne um compilado de entrevistas realizadas com intelectuais, são eles: Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Michel Camus, entre outros.

esfera pública”; “tradições religiosas, mídias e tecnologia”; “crenças convicções e atitudes”; e “doutrinas religiosas” (Rio Grande do Norte, 2018).

Em relação às propostas pedagógicas, uma proposta destaca como temática central a geografia das religiões e a sua relação com a tradição oral. Para sua execução, o docente utilizaria o mapa-múndi e o do Brasil para que os discentes localizem quais são as regiões onde há maior incidência das tradições religiosas com forte predominância da cultura oral (Rio Grande do Norte, 2018). Dentre as tradições orais apresentadas, há como sugestão investigar as religiões africana e indígena, cujas tradições predominam a oralidade convertida pelas danças, músicas, rituais, entre outros (Natal, 2018).

No âmbito da interdisciplinaridade, seria interessante a integração entre Geografia, Educação Física, ER e Artes, para fomentar um diálogo reflexivo sobre a geografia das religiões e os estudos da tradição oral. Além disso, essa parceria permitiria promover um debate crítico — utilizando as Artes, a Educação Física e o Ensino Religioso — sobre a tradição oral evidenciada nas produções artísticas, danças, músicas, rituais religiosos e outras manifestações folclóricas locais.

Em outra proposta, sugere-se pesquisar as celebrações religiosas e ritos de tradição do Rio Grande do Norte que representem a fé, a espiritualidade e a devoção (Rio Grande do Norte, 2018). Para tanto, é indicado uma pesquisa sobre as características dessas práticas, que envolvem “dança, músicas, cânticos, símbolos religiosos e rituais” (Natal, 2018, p. 42).

Em relação à tradição escrita, o DCRN-EF orienta pesquisar quais são os “primeiros registros históricos encontrados”, com destaque dado aos elementos pelos quais essa tradição é revelada — nas pinturas rupestres, cerâmicas, papiros egípcios, entre outros (Rio Grande do Norte, 2018). Para tal execução, seria substancioso a contribuição dos docentes de Artes, História e ER para discutir as diferentes formas de expressão da oralidade presente nos registros rupestres e papiros, trazendo uma interlocução e comparação entre os modos de produção histórica dessas tradições.

Outro tema de pertinência para o ER transdisciplinar, orientado pelo DCRN-EF, é a pesquisa sobre as principais lideranças religiosas do Brasil, do Rio Grande do Norte e do município em que os discentes residem (Rio Grande do Norte, 2018). Para desenvolvê-la, é possível destacar as figuras mais representativas das religiões, além de líderes comunitários e em direitos humanos. Algumas das principais lideranças são mencionadas em tal currículo, como por exemplo, o Hinduísmo, focado na cultura de paz (Prabuphada); o Confucionismo e a importância da educação (Confúcio); o Budismo e o desapego (Buda); o Judaísmo, que enfatiza a confiança e o sentimento (Moisés); o Cristianismo, com o amor ao próximo e a partilha (Jesus

Cristo); e o Islamismo, que destaca o cuidado e a partilha com o próximo (Maomé). Além dessas figuras centrais, o texto aponta outras representações de lideranças, como Zoroastro, Martin Luther King, Bispo Tutu, Papas, Patriarcas, Madre Teresa de Calcutá, Dalai Lama e Mãe Menininha de Gantois (Referencial Curricular de Natal, 2018, p. 43-44). Nesse contexto temático, destaca-se a relevância das contribuições política, social e religiosa de líderes religiosos brasileiros e internacionais. Conforme Silveira e Silveira (2020, p. 63), alguns desses líderes, em particular, foram cruciais na promoção dos direitos humanos. Para aprofundar essa discussão sobre liderança, pode-se explorar o desenvolvimento desses direitos, “desde a Revolução Francesa até a Declaração da Organização das Nações Unidas, em 1948, e outras convenções internacionais”.

Nessa perspectiva, a atuação de docentes de Língua Portuguesa, de História, de ER e de Geografia é gratificante para se desenvolver a transdisciplinaridade do conteúdo, que consiste em ressaltar as contribuições históricas de algumas lideranças em prol da liberdade e contra a discriminação racial, étnica e religiosa. Deve-se destacar, também, em que países houve maior incidência de lideranças que atuam a favor da cultura de paz. Tomemos como exemplo Martin Luther King, importante liderança que mobilizou as pessoas contra movimentos antirracistas nos Estados Unidos (EUA).

Há uma ênfase curricular voltada para princípios éticos e valores religiosos. Tal proposta propõe-se a elaboração de uma história em quadrinhos composta por valores nos quais as pessoas têm maior interesse. Desse modo, para abordar de forma transdisciplinar esse tema, o documento não aponta nenhuma sugestão, mas é interessante a participação de docentes de Língua Portuguesa (para explicar a função dos gêneros textuais) e de ER (para explicar e problematizar o termo ético e valores nas diferentes religiões).

O ER pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes, conforme sugerido pelo DCRN-EF, que propõe pesquisas sobre intolerância e violência (religiosa, de gênero, étnico-raciais e sociais). Essa contribuição ocorre de forma direta: ao conhecerem as diferentes tradições religiosas e seus valores éticos, os(as) estudantes são levados a refletir e, conseqüentemente, a mudar pensamentos. No entendimento de Morin (2022), essa união de conhecimentos e a formação de uma visão mais aberta são fundamentais para combatermos "mentes retrógradas" e atitudes intolerantes. Sobre esse tema, o DCRN-EF sugere um seminário para discutir a violência religiosa no Brasil, a discriminação étnico-racial e de gênero. Para abordar essas questões de forma transdisciplinar, o referido documento não aponta nenhuma sugestão. Contudo, é indispensável a atuação do docente de ER em conjunto com outros componentes curriculares (Matemática, História, etc.) com o objetivo de executar

o seminário, mas também de atualizar o estudante por meio do levantamento de dados estatísticos de casos de intolerância religiosa, de gênero e de crime racial no estado do RN e nas cidades em que os estudantes residem. Tais dados estão disponíveis, por exemplo, no 'II Relatório sobre a intolerância e violência religiosa no Brasil, América Latina e Caribe', publicado em 2023 pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que contém dados atualizados de casos de violência religiosa até o presente momento. O documento (Natal, 2018) propõe uma abordagem dupla no combate à intolerância religiosa: pesquisar e identificar os espaços midiáticos onde a intolerância religiosa é mais incidente; resgatar a concepção da valorização da vida como condição humana intrínseca. Essas ações, combinadas, auxiliam substancialmente no combate aos preconceitos e à discriminação religiosa.

A proposta pedagógica sobre a intersecção entre política e religião sugere como estratégia inicial uma pesquisa aprofundada em jornais, materiais impressos e na internet sobre a participação das tradições religiosas no debate político-social, com foco no contexto do Rio Grande do Norte em 2018. Para o desenvolvimento desta abordagem, é essencial a contribuição transversal de diferentes áreas do conhecimento, exemplificadas aqui pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, que fornecem ferramentas analíticas cruciais para a compreensão do fenômeno. No que tange à intervenção em sala de aula, sugere-se que os docentes elaborem, em conjunto com os estudantes, atividades como produção textual, seminários, rodas de conversa e a análise de filmes. Tais recursos visam demonstrar as influências das religiões no cenário político, secular e globalizado, sem negligenciar a discussão sobre a relação do capitalismo com a ascensão de grupos religiosos fundamentalistas e progressistas. Para navegar de forma verdadeiramente transdisciplinar sobre o tema, faz-se indispensável que cada componente curricular, sob a condução do docente de Ensino Religioso (ER), problematize as relações temáticas utilizando filmes nacionais e regionais. Essas produções devem, prioritariamente, enaltecer temas recorrentes e urgentes, em particular, a violência de gênero e a discriminação religiosa no cenário político atual. Dentre os títulos indicados estão: "O pastor e o guerreiro" — produção de Nilson Rodrigues, lançado em 2023, dirigido por José Eduardo Belmonte; "Fé em disputa" — produzido pelo Brasil de Fato, que narra a história dos evangélicos e seu crescimento no Brasil; "Àkará, no fogo da intolerância" (2020), "O casamento de May" (2013) e "Do meu lado" (2014).

O DCRN-EF propõe uma investigação aprofundada a partir da pergunta norteadora: "Quais são os principais movimentos religiosos e sociais que dialogam sobre desafios sociais e políticos que impactam no contexto do RN? Até que ponto a atuação desses movimentos religiosos pode contribuir com a resolução de problemas sociais?" (Rio Grande do Norte, 2018).

Essa abordagem fomenta, do ponto de vista transdisciplinar, a interação e a discussão sobre o tema, com a intervenção de vários componentes curriculares e a contribuição direta da pesquisa realizada pelos(as) estudantes sobre o respectivo estudo de campo. Adicionalmente, a proposta pedagógica prevê a elaboração de um seminário que dê enfoque à pesquisa dos grupos religiosos e organizações não governamentais que atuam voluntariamente por causas humanitárias e sustentáveis. À luz da transdisciplinaridade, ciências da terra como a sismologia e a vulcanologia, entre outras áreas, evidenciam a urgência de discutirmos esses temas, partindo do princípio de que todos habitamos uma só Terra. Pela ótica do pensamento complexo, é possível apresentar a influência dessas ciências na mudança de mentalidades do ser humano, sobretudo através da atuação política e das mobilizações sociais dos estudantes e docentes.

Outra temática bastante sensível e alta em números estatísticos é a questão do *cyberbullying* e do *sexting*. A proposta sugere a discussão desse conteúdo, mas não apresenta um aprofundamento metodológico. É mister ressaltar que esses temas não são estritamente de competência do docente do ER. O(a) educador(a) pode discutir sobre o assunto, mas seria mais interessante se o *cyberbullying* e o *sexting* fossem abordados de forma transdisciplinar e interdisciplinar, sobretudo com uma oficina pedagógica ou um fórum orientado pelos(as) educadores(as) e com a participação de especialistas na área dos crimes digitais. No entanto, o docente de ER pode desenvolver um trabalho de conscientização e de valorização da vida com outras áreas do conhecimento. Para executar essa ação, é preciso promover recortes em revistas, jornais e informações da internet sobre casos de *cyberbullying* e *sexting*. Promover, também, uma pesquisa sobre o que são *cyberbullying* e *sexting*. E criar uma semana de conscientização contra o aliciamento em redes sociais e o uso excessivo de mídias, destacando principalmente ações como o uso consciente das redes sociais, entre outras que combatam a violência nessas respectivas redes cibernéticas (Rio Grande do Norte, 2018).

A próxima proposta pedagógica enfatiza a pesquisa em materiais e na internet sobre as tradições religiosas do povo potiguar, cuja temática corrobora com a discussão e a reflexão sobre a fé, a espiritualidade e a devoção da sociedade local, influenciada pela multiplicidade de credos. Desse modo, para refletirmos sobre esse tema pela perspectiva transdisciplinar, recorreremos um pouco à historiografia e à história do Rio Grande do Norte, expressas nos escritos de Câmara Cascudo (1898–1986), autor de vários livros que narraram a relação do RN com as culturas indígena e católica. O autor revela na obra *Religião no Povo* a sua paixão pela cultura e religiosidade — popular e institucional — e pela Igreja Católica (Lima, 2009). Nesse escrito, publicado em 1974, Cascudo apresentou seu vínculo com a religiosidade popular. Além desses temas, ele se mostrou interessado pelos estudos da História da Igreja no RN, desde a

ascensão da Companhia de Jesus no território potiguar. Além da contribuição de Cascudo (1974), abordar as tradições religiosas populares de forma transdisciplinar também deve perpassar a literatura de cordel, que é forte no RN. Nela, temos a presença de aspectos que exaltam a cultura popular, as tradições, os rituais religiosos e as manifestações de devoção e fé da sociedade potiguar.

De forma similar, há outra ênfase curricular do ER que propõe a pesquisa sobre “a origem de alguns costumes, ditados populares, festas religiosas e manifestações folclóricas presentes no RN” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1061). Desse modo, caberia aqui também a contribuição da literatura de cordel, bem como rodas de conversa, seminários e debates sobre o respectivo tema.

Seguindo em outra direção, a próxima proposta pedagógica consiste em sugerir uma pesquisa aos dicionários de Língua Portuguesa e Filosofia sobre dois conceitos já abordados nos anos iniciais do ER: imanência e transcendência. A imanência significa a dimensão concreta e biológica do ser humano, as ações pelas quais o sujeito histórico consegue sentir e ouvir. A transcendência é a dimensão subjetiva, por onde se dá a relação do homem com o sagrado (BNCC, 2018). Contudo, é preciso mostrar que esses conceitos não se aplicam a todas as tradições religiosas. Segundo Silveira e Silveira (2020), isso muda, pois “há religiões sem transcendência (religiões orientais — budismo, hinduísmo; de matriz africana, indígena, entre outras). Da mesma forma acontece em relação aos termos de valores éticos. Existe ética pragmática, ética de responsabilidade e ética de valores” (Silveira, Silveira, 2020, p. 63). Adicionalmente, o que se observou nesta proposta foi a questão das Ciências das Religiões (CR) se amparando de forma interdisciplinar na Filosofia e na Língua Portuguesa. Esse fenômeno é explicado como a transferência de conhecimento de uma disciplina para outra (Aragão; Souza, 2018, p. 54). Se analisarmos do ponto de vista transdisciplinar, buscaríamos as interseções e interações que existem entre essas disciplinas, mas precisamos ir além dessas relações disciplinares visando a “buscar a unidade do conhecimento” (Aragão, Souza, 2018, p. 54).

A proposta relaciona temas como mídias e religião e traz a seguinte intervenção: que o estudante assista a programas e aponte ações em desfavor da vida. Assim sendo, há um enfoque interdisciplinar nessa estratégia didática, na qual diferentes componentes curriculares e especialistas em áreas como saúde, educação e meio ambiente poderiam colaborar com a discussão, que se entrelaça com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) definidos pela BNCC, como ética, saúde e direitos humanos (Brasil, 2019). Além disso, pode-se aprofundar a reflexão com debates ou fazer rodas de conversa sobre algumas ações humanas de desvalorização da vida. Tomemos como exemplo a violência urbana e a ameaça à

biodiversidade. Os TCTs corroboram com a integração e a inter-relação de conhecimentos inerentes a todos os componentes curriculares, preconizando uma formação holística e contextualizada para o estudante cidadão. Nesse cenário, é mister ressaltar o papel dos TCTs em consonância com a prática interdisciplinar e transdisciplinar, pois há consenso no sentido de superar a fragmentação do conhecimento e substituí-lo por competências integradoras e socialmente atuais (Brasil, 2019).

Ainda sobre a proposta anterior, embora não tenha destacado a degradação ambiental como um elemento importante em desfavor da vida, a sua discussão no contexto educacional é indispensável. Isso não dependerá apenas da atuação do(a) docente do ER, mas de um amplo debate transdisciplinar do tema. Em "Transdisciplinaridade: um caminho da ciência com consciência", Vieira (2010) evidencia que a abordagem transdisciplinar é uma fonte de conhecimento plural, enraizada nas diferentes culturas e religiões. No referido relato, o autor destaca uma conversa que teve com um moçambicano de comunidade tribal. Este último salienta que, para a cultura africana, a natureza possui um papel educativo fundamental, estando intrinsecamente ligada ao ser humano, que deve cultivá-la internamente (Vieira, 2010). Portanto, tomando como lastro o exposto, as diferentes culturas religiosas e a africana, respectivamente, trazem a origem do conhecimento transdisciplinar. Vieira (2010, p. 230) argumenta que não é viável considerar tais saberes como "crendice, superstição" ou algo sem valor de significado. Além disso, o relato do moçambicano destacou dois eixos da transdisciplinaridade: a abertura e a conexão com a natureza.

Outro tema pertinente, orientado pelo DCRN-EF, preconiza a realização de seminários sobre os seguintes temas: ética, respeito à vida e dignidade humana. Similarmente, uma proposta já apresentada anteriormente complementa a anterior ao propor também, ao término do seminário, um debate sobre os respectivos temas (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1063). Nesse cenário, há uma possibilidade de relação dos referidos conteúdos com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), são eles: direitos humanos, cidadania, civismo, meio ambiente e saúde (Brasil, 2019). Dentre esses temas norteadores, a Educação em Direitos Humanos é urgente e essencial para o ER materializar, por excelência, o compromisso ético com a multiplicidade de credos e religiões. Tal perspectiva é reforçada pela Constituição Federal que preconiza a liberdade religiosa direito inalienável.

Há destaque para promoção da reflexão sobre valores éticos, morais e estéticos. Para discorrer sobre o tema, é preciso acrescentar o significado dos termos ética e moral, bem como suas variações históricas dentro de cada contexto. Tomemos como exemplo a concepção de moral e suas diferenciações dentro do catolicismo e do islamismo. Ambas as religiões são

monoteístas; no entanto, a concepção de divindade não é a mesma entre elas. Os católicos acreditam na figura de Jesus Cristo como divindade, enquanto os muçulmanos não o veem dessa forma, mas acreditam que Maomé seja o profeta. Além disso, a visão sobre família, casamento e relações interpessoais também sofre influência da doutrina religiosa outorgada para essas respectivas crenças.

Da mesma forma que há variações conceituais entre ética e moral religiosa, o DCRN-EF propõe uma discussão sobre o “contato com o sagrado” e a relação com o transcendente. A atividade centraliza-se no questionamento sobre “a reflexão sobre as limitações humanas e sobre o desejo de plenitude e de contato com o Transcendente”. Tal proposta instiga o(a) docente de ER a uma tarefa desafiadora, visto que a ideologia de sagrado e do transcendente não se aplica a todas as religiões e espiritualidades. Isso ocorre porque, é preciso considerar a multiplicidade de crenças, tradições e correntes irreligiosas - ateístas e agnósticas (Nicolescu, 1999). Nesse sentido, sob a perspectiva da transdisciplinaridade, faz-se necessário promover reflexões e aberturas que transcendam os limites das disciplinas tradicionais. Essas abordagens devem consistir na ampliação do entendimento de questões existenciais e fenomenológicas, visando explicar a complexa relação do ser humano com o mundo, o sagrado e a fé.

No tocante aos rituais religiosos, tema mencionado pelo DCRN-EF, Vilhena (2005), em sua obra *Ritos, expressões e propriedades* — parte da coleção de livros com temas do Ensino Religioso —, conclui que não se deve olhar para um ritual apenas de fora para dentro. É fundamental considerar toda a dimensão complexa contida no rito e na prática ritualística: o caráter mítico e imagético, respectivamente. Na direção do pensamento complexo e transdisciplinar, é profícuo abordar os ritos e rituais religiosos com abertura e ampliação do tema, a fim de entender, claramente, todo o movimento que permeia essas práticas nas diferentes religiões. Isso significa levar para a sala de aula as manifestações ritualísticas que se destacam no cotidiano e na comunidade onde o estudante vive. Alguns desses movimentos são estritamente religiosos, mas outros ritos também estão presentes nas festividades culturais da cidade, a exemplo dos festejos juninos e de manifestações folclóricas locais, como o Pastoril, os Caboclinhos e o Boi de Reis. Incluem-se ainda os rituais indígenas, africanos e outros que predominam na região da Grande Natal (RN) (Oliveira; Costa, 2015).

Nesse cenário, entretanto, não se pode isentar a importância do(a) docente transdisciplinar como mediador do conhecimento. Como observado, essa mediação não deve ser imposta ao discente nem enraizada em métodos cartesianos e tradicionais, os quais seriam insuficientes para a exposição de diferentes temáticas e suas articulações com o contexto interdisciplinar e global — a exemplo dos Temas Transversais e Contemporâneos apontados

pelo DCRN-EF e de outros conteúdos conectados aos temas de investigação do ER. Caberia, portanto, não isentar a contextualização do conhecimento, pois isso resultaria em uma abordagem meramente disciplinar, insuficiente para o aperfeiçoamento do ser humano, dada a sua multidimensionalidade e pluralidade. Além disso, essa postura estaria em oposição ao pensamento complexo e transdisciplinar, que defende que uma educação autêntica deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar (Nicolescu, 1999).

3.4 Iramuteq

Para o tratamento das entrevistas foi utilizado o software **Iramuteq** (Camargo & Justo, 2013), adotando-se procedimentos quali-quantitativos de análise textual. O corpus foi constituído por 12 textos (resultantes de entrevistas em grupo e individuais com oito docentes), organizados em 170 segmentos de texto (ST) e 5.747 ocorrências lexicais processadas pelo programa. Antes da análise automática realizou-se pré-tratamento do corpus: normalização de caixa, remoção de pontuação e tokens irrelevantes, e aplicação de uma lista de *stopwords* adaptada ao português brasileiro. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi executada com critério estatístico de associação léxica, considerando apenas termos com frequência mínima de ocorrência (ver Apêndice C para parâmetros completos). O percentual de “texto válido” indicado pelo programa (54,74%) refere-se à proporção de segmentos classificados estatisticamente como significativos para a formação das classes. Após a extração das classes lexicais pelo Iramuteq, procedeu-se à leitura qualitativa dos segmentos integrantes de cada classe, para construir categorias interpretativas em diálogo com a epistemologia da complexidade e as referências das Ciências das Religiões.

Para tal intento, o processo ocorreu da seguinte forma: no primeiro momento realizamos a transcrição das entrevistas e armazenamos os dados em um único arquivo com indicações de comando a fim de realizar a análise textual pelo *software*. Cujo principal intuito foi apresentar os elementos textuais localizados nos depoimentos dos docentes para então distribuí-los de forma sistemática em análises lexicográficas.

De acordo com Camargo e Justo (2013) a análise de dados textuais, ou análise lexical, permite que se supere a ideia dicotômica entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Ainda, segundo os autores, a “análise lexical, conforme Lahlou (1994) propõe que se supere a dicotomia clássica entre quantitativo e qualitativo na análise de dados, na medida em que possibilita que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas – os textos” (Camargo; Justo, 2013, p. 514)

Dentro do referido *software*, permite-se diferentes análises, como elementos lexicográficos, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), análise fatorial, análise de similitude e nuvem de palavras. Porém, para esta pesquisa, utilizamos três métodos: método da CHD, análise de similitude e nuvem de palavras. Essas análises realizadas foram pertinentes para conseguirmos localizar fragmentos textuais com enfoque no tema central desta investigação.

Para entender especificamente a função de cada um dos desses termos na pesquisa, realçamos os principais conceitos usados nessa análise textual. A CHD consiste em um agrupamento de termos realizados pelo Iramuteq que visa “a análise estatística dos segmentos de textos presentes no conjunto de todas as entrevistas em função do seu vocábulo” (Souza; Bussolot, 2021, p.6). Além disso, também possibilita realizar uma aproximação entre diferentes termos, apontando semelhanças entre eles.

A análise de similitude aponta um modelo matemático que prioriza trazer conexões estabelecidas entre os vocábulos. Para Mendes *et al.*, coocorrência entre as palavras e seu resultado fornecem indicações da conexidade entre os termos, contribuindo na identificação da estrutura de um *corpus* textual. Além disso, esse método permite distinguir partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (2016, p. 3).

No tocante à análise da nuvem de palavras, foi possível averiguar termos que se destacam com maior e menor frequência.

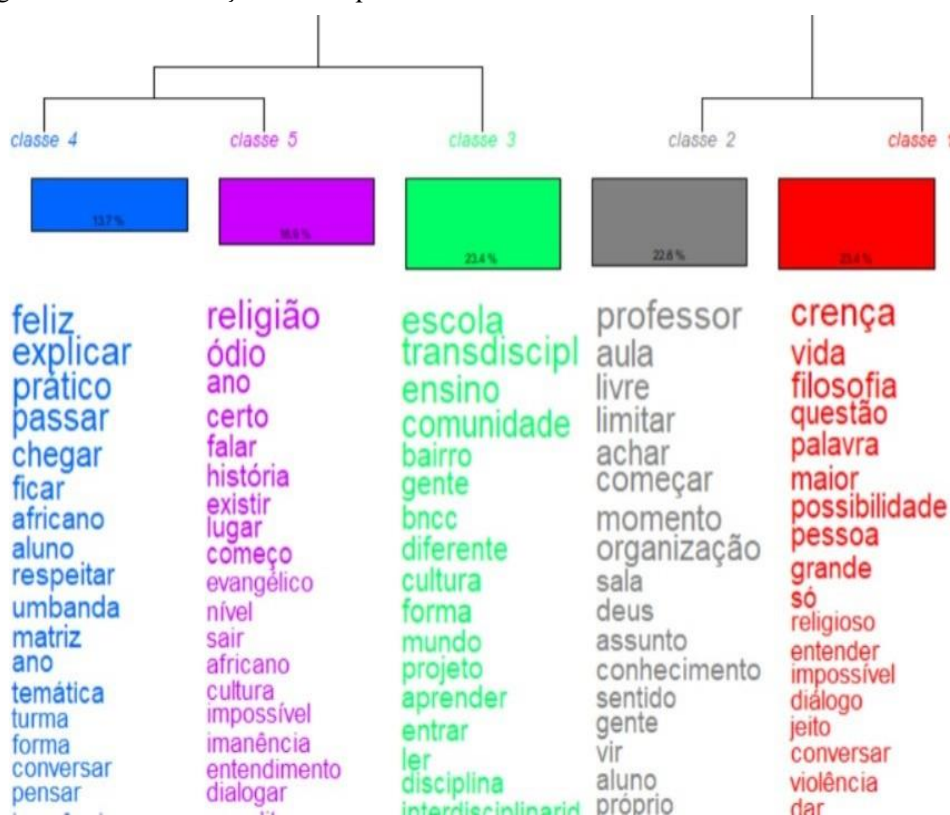
Após entender cada um desses termos e sua aplicabilidade dentro deste estudo, partimos para analisar os dados por meio do software Iramuteq; utilizamos nesse primeiro processo, a Classificação Hierárquica Descendente, que segundo Souza *et al.* compreende-se como uma “base no corpus original, a recuperação dos segmentos de textos e a associação de cada um, o que permite o agrupamento das palavras estatisticamente significativas e a análise qualitativa dos dados, (...) Unidade de Contexto Inicial (UCI)” (2018, p. 2).

No contexto dissertado, essas UCIs referem-se aos trechos das entrevistas, processados pelo referido programa, no qual destacam-se os termos mais frequentes e significativos. Ainda, segundo os mesmos autores, as Unidades de Contexto Elementar (UCE) são obtidas pela UCI, as quais apresentam um vocabulário semelhante entre si e as classes (categorias) (Souza et al., 2018).

3.4.1 Discussão dos resultados

Os resultados automáticos do Iramuteq (dendrograma com cinco classes) forneceram um mapa lexical das principais preocupações e sentidos expressos pelos docentes. Entretanto, a mera existência de classes estatísticas não produz significado analítico por si só — foi necessário interpretar os segmentos que compõem cada classe e correlacioná-los às categorias teóricas do estudo (por exemplo: formação docente transdisciplinar; religião dos saberes; práticas de mitigação da intolerância). Dado o caráter exploratório do corpus (8 docentes; 12 textos), as porcentagens lexicais (ex.: Classe 1 = 23,4%) devem ser lidas como **indicadores de relevância temática** no grupo analisado, e não como medidas de prevalência populacional. Assim, cada classe foi descrita com: (a) termos mais frequentes; (b) trechos exemplares (curtos) selecionados dos ST; e (c) interpretação teórica que explicitou a relação entre o léxico observado e as apreensões de Morin e fenomenológicas sobre o ER. A triangulação com a análise documental do DCRN-EF reforçou a interpretação, ao mostrar convergências entre o vocabulário docente e as orientações curriculares.

Figura 21 - Classificação Hierárquica Descendente das entrevistas com docentes do ER



Fonte: Iramuteq - elaborado pelo autor (2025)

O Dendrograma apresenta cinco classes separadas de acordo com os respectivos termos extraídos das entrevistas (Camargo; Justo, 2013). Classe 1 — Filosofia da Religião; classe 2

— abertura epistemológica; classe 3 — Transdisciplinaridade no ER; classe 4 — Religiões de matriz africana e classe 5 — Intolerância religiosa. Em relação a frequência de palavras obtidas estatisticamente pelo *software* por classe temos: classe 1 com 23,4%, classe 2 com 22,6%; classe 3 com 23,4%, classe 4 com 13,7%, e a classe 5 com 16,9%.

A classe 1 e 3 contém maior quantidade de vocábulos, totalizando cerca de 46,8 %, cujos destaques foram para os termos “crença”, “vida”, “filosofia” e “questão”. Importante ressaltar também que a classe 3 contém palavras significativas para fundamentar esse processo de investigação, como “escola”, “transdisciplinaridade”, “ensino” e “comunidade”. Já a classe 2 é composta por palavras que endossam a abertura epistemológica do ER: “professor”, “aula”, “livre”, “limitar”, “achar”, “começar”, “momento”, “organização”, entre outras. A classes 4 aponta o itinerário para abordar as religiões de matriz africana através das seguintes expressões: “feliz”, “explicar”, “prático”, “passar”, entre outras. Ademais, a classe 5 trouxe sugestões para mitigar o preconceito religioso, e os termos que mais se destacaram nessa respectiva classe foram: “religião”, “ódio”, “certo” e “falar”.

Na classe 3, intitulada transdisciplinaridade no ER, ressalta-se a importância dos conhecimentos presentes no cotidiano do aluno(a), sobretudo, a arte, a cultura e outros aspectos pertinentes para sua formação. O trecho extraído da entrevista com um docente (DC) mostra a relação entre os vocábulos apresentados nessa respectiva classe.

[...] a transdisciplinaridade, quem trabalha muito é Luzia Senna. Quando eu fiz a minha monografia de especialização ensino religioso, eu peguei como base ela justamente a transdisciplinaridade, onde ela ressalta muito que o aluno. A gente se preocupa com a Inter. Mas a trans é justamente para que o aluno saia da escola, leve o que aprendeu para fora, para a comunidade. Então, quando a gente desenvolve um projeto, que envolve a comunidade fazendo com que ela venha para dentro da escola, ressaltando a arte que tem no bairro a cultura do bairro, a gente está fazendo uma transdisciplinaridade, que é justamente trazer. Eu achei isso muito interessante, que é a formação docente. É um livro de Luzia Senna. É um livro muito pequenininho, mas que trouxe essa reflexão, em cima da trans, digo agora que a partir de agora não faço mais trans, como é, não faço mais inter, mas transdisciplinaridade. E a gente observa que o aluno se envolve bem mais. Porque ele passa a ser um agente construtor daquele conhecimento também [...] (DC1).

Um outro trecho trazido por um outro docente, complementou, dizendo:

Transdisciplinaridade quer dizer trans, quer dizer que vai além da própria disciplina, né? São 9 áreas de conhecimento a nossa, uma delas. E a gente dialoga muito com a parte de disciplinas de humanas, História, Geografia, artes. Fazemos, por exemplo, uma aula de arte Sacra, A gente entra em parceria com o pessoal das artes, quando falamos de eventos históricos como a reforma protestante, o surgimento do islamismo na Arábia, chegamos no pessoal de história, a dispersão geográfica das religiões a gente dialoga com o pessoal da Geografia e eu pessoalmente, no sexto e no sétimo ano, onde existe um déficit de alfabetização dessas turmas, eu tenho muitos números estatísticos na cabeça. Aí eu faço aulas envolvendo matemática e religiões, simulados e as 4 operações, fundamentais. Acredito que isso não é parte humanística e a gente pode. Eu estendi um pouco a matemática, como o sexto e sétimo ano (DC2)

O fragmento acima evidenciou que o Ensino Religioso (ER), sob a ótica transdisciplinar, permite uma abertura para abordar temas que transcendem as fronteiras disciplinares. Isso é perceptível nos exemplos que o docente trouxe para explicar a inter-relação do ER com outras áreas do conhecimento, como História, Geografia, Artes e Matemática. Segundo o relato, o ER pode explorar essas conexões a partir de temas como a arte sacra, a Reforma Protestante, a história do islamismo na Arábia, a dispersão geográfica das religiões e projetos que articulam matemática e religião.

Nessa direção, o escopo epistemológico transdisciplinar incide no ER também por meio do debate sobre o pluralismo religioso. O relato afirma que, de forma similar, a "classe 2", que aborda a abertura epistemológica, apresenta uma relação positiva entre os vocábulos.

É quando a gente trabalha a questão da transdisciplinaridade dentro do ensino religioso, interessante que a gente vê a questão das culturas pluralistas. E quando a gente vê, trabalha com o Fenômeno religioso na sua forma plural. Ela entra na questão da transdisciplinaridade, que fica muito mais fácil da gente trabalhar, porque a gente vai trabalhar todas as várias metodologias, né? E a gente pode pegar também as outras disciplinas em si e vai fazer um conglomerado e a gente vai trabalhando essa questão plural das várias, das diferentes religiões, das culturas etc. (DC3)

De forma similar, a classe 2, de abertura epistemológica, apresenta uma relação entre os vocábulos. Os trechos demonstram que tal abertura é um fator benéfico, desde que o docente organize o planejamento de modo a abranger diferentes contextos e conhecimentos, sem se limitar estritamente aos temas propostos em leis e documentos nacionais.

Assim, é se a gente for obedecer somente o que tem lá na BNCC, como é que nós vamos trabalhar transdisciplinaridade, que é tão amplo? (DC5)

A base foi muito importante para orientar a formação nas faculdades, no centro de formação de Ensino Religioso. Para a questão do livro didático, para a questão da unidade em todo o território nacional. Mas sempre lembrando que é a base, né? Ali não tem tudo. A gente pode ampliar, eu me recordo do livro de Edgar Moran que diz saberes locais e saberes universais. O que a gente deve trabalhar o Universal, o clássico, mas também trabalhar o cotidiano dos alunos, o bairro, a comunidade onde ele está inserido (DC4).

A transdisciplinaridade ela, a meu ver, ela desacomoda muito os professores. Em que sentido? Por que ele vai ver que o conhecimento dele vai ter um grande leque para ser desenvolvido e ele vai mergulhando nas outras disciplinas justamente para quê? Para que complete aquilo que ele que ele está passando, principalmente, eu acho assim, que a gente tem muito isso nas mostras culturais que a gente organiza nas escolas, onde tem um tema gerador. E cada, e nós vamos criando as condições, dependendo do nosso tema gerador, a gente vai criando essas condições, essas condições e a gente vai fazendo justamente esse passeio, não é, em relação aos outros. Nós saímos do nosso mundinho, nós saímos de dentro da escola. É porque que a gente para poder construir esse momento, a gente tem que ter essa consciência desse leque, a transdisciplinaridade ela quer que cada vez mais o professor tenha esse leque aberto. De novas possibilidades, de novos conhecimentos, não é para quê? Para que cada vez mais a gente entenda que o nosso aluno precisa de um conhecimento amplo e irrestrito.

Não é só o que a gente, o que a gente trabalha na escola que ele vai aprender. Ele aprende muito mais, principalmente nas redes sociais, que ele está ali direto nas redes sociais e ele vê esses conteúdos, com mais ilustrações. E a gente tem que entrar nesse mundo também. E se não partir para a transdisciplinaridade se não trouxermos o mundo dos alunos também para gente, a gente fica meio ultrapassado (DC1).

A partir dos recortes dos fragmentos apresentados, conclui-se que é fundamental ampliar o conhecimento no ER, em vez de resumir o conteúdo apenas ao que é orientado pela BNCC. Essa limitação de conteúdo, muitas vezes, acomoda muitos docentes em uma única direção pedagógica. Por isso, segundo os próprios educadores(as), os conhecimentos universais são relevantes para a formação do estudante, assim como os temas geradores oriundos do cotidiano. Desse modo, ampliar os saberes do ER pode oferecer, conforme os entrevistados, um leque de possibilidades, como a organização de mostras culturais nas escolas. Além disso, quando há abertura para novas aprendizagens pedagógicas, ocorre um processo renovado de conscientização do saber, aumentando o nível de percepção, consciência e expressão do(a) educador(a). Esses níveis são consolidados quando o docente possui clareza a respeito das dimensões complexas da aprendizagem.

Para Arnt (2010, p. 133), a consolidação da aprendizagem exige que a expressão do conhecimento proporcione clareza. Nesse sentido, ao utilizar diferentes linguagens para expressar a percepção, incluindo o papel da arte na articulação entre razão e sentimento, ampliam-se os recursos de comunicação. Essa reflexão constante eleva o nível de consciência do(a) educador(a). No contexto do ER dialógico, reflexivo e plural, essa perspectiva é crucial. A clareza na expressão do(a) docente(a) não se limita a transmitir informações sobre as tradições religiões, mas a mediar a compreensão de fenômenos complexos da vida, instigando o(a) discente a articular suas próprias concepções. A utilização de múltiplas linguagens, como a arte, no ER, é uma ferramenta de criticidade que permite ao(à) estudante ir além do discurso puramente racionalista, integrando a emoção e a subjetividade na sua leitura de mundo plural, consolidando, assim, uma aprendizagem mais profunda e consciente.

A classe 1 aproximou, de forma profícua, o ER da filosofia da religião, que consiste em abordar o fenômeno religioso e as diferentes crenças, não-crenças e concepções filosóficas, conferindo uma nova perspectiva conceitual para o componente curricular. Nesse cenário, os docentes de ER revelaram: 1) a importância da contextualização do termo "crenças"; 2) as diferenças existentes sobre crenças entre os variados contextos religiosos; e 3) a amplitude do próprio termo "crenças". Tais pontos serão ilustrados nos próximos trechos.

Eu não sei quando colocaram esse tema na BNCC se referia, porque a gente tem uma clientela que são religiosos, agnósticos e ateus. E se crenças religiosas estariam ligadas mais aos religiosos que creem em Deus e filosofias de vida estaria ligado necessariamente são religiosas, por exemplo, a questão do mineralismo, a questão do veganismo. É porque no nono ano existe a questão do projeto de vida. E esse projeto de vida tem que se partir da crença ou da filosofia que a pessoa tem também. Ai é quando se falou crença, eu lembrei, pensei logo em crença. Mas a questão do conceituado definir crença religiosa e filosofia de vida também a gente sabe que alguns textos fizeram separação entre religião e filosofia, religião no ocidente, filosofia no Oriente (...) (DC4).

Crenças religiosas e filosofia de vida são de lá, são, por exemplo, o budismo, não, não, não é uma religião. Quando o budismo cita reencarnação, é um aspecto meramente religioso. Mas a roda do Dharma, as oito vias, aí é uma questão filosófica. A ética cristã é uma questão filosófica. Já a ressurreição é um aspecto meramente religioso. Se complementam. Acho que toda a religião tem esses dois aspectos (DC2).

E para eles entenderem que a crença religiosa não é uma coisa nova. É desde que o ser humano existe, ele começou a crer em alguma coisa. Para eles não terem a ideia de que crença só é se eu tiver uma prática religiosa dentro de uma igreja. Não. A crença tem a ritualidade no sentido religioso e tem a crença eu acredito no ser humano. Então, é uma crença que eu tenho para que eles comecem a entender justamente essa amplitude de uma palavra que ela não é fechada. Essas palavras são utilizadas, justamente para você entender melhor. Mas que a crença, né? a crença é uma palavra muito maior. Do mesmo jeito que as filosofias são palavras muito maiores e que a gente para não se perder tanto, normalmente a gente dá definições para se tornar mais simples o nosso entendimento. Só nesse sentido, mas que eles, que essa crença da BNCC é justamente a abertura desse leque, quando a gente estuda é a BNCC, os objetivos, o teor científico que ela tem, vai entender justamente isso, que ela está lhe dando essa possibilidade de uma organização, mas que também você vai ter esse sentido maior que uma palavra é uma palavra, mas que ela tem que você tem que ter a consciência que ela tem um sentido bem maior do que simplesmente uma palavra (DC1).

A classe 4, intitulada "religiões de matriz africana", destacou que os docentes de ER orientam a sua abordagem em sala de aula por intermédio do diálogo e do respeito. Além disso, promovem debates, seminários, conversas e a desmistificação de estereótipos construídos socialmente para denegrir e subalternizar essas respectivas religiões. Essa abordagem é exemplificada no relato de um dos docentes, que será apresentado a seguir:

Eu fiquei muito feliz uma certa vez. É, tínhamos alguns alunos que já não tinham tanto medo de falar da sua prática religiosa, principalmente quando se refere às religiões de Matriz africana. Então eu fiquei muito feliz quando algum aluno do sétimo ano disse que ele é da religião da umbanda. Quando aluna do nono ano, disse que a religião da umbanda e que os alunos respeitaram aquela prática dela ficaram curiosos e foram perguntar. Eu aproveitei esse ensejo, passei um seminário para eles apresentarem. Ela foi e explicou. Passei um trabalho, foi muito rico. Então, quando você tem essa prática, você fica feliz, quando alguns alunos que chegam para mim, já teve aluno que foi dizer para mim que era satanista, e aí eu fui explicar, aí eu fui conversando com ele. E para você, o que é satanismo. Conversar porque os outros ficam muito assim, como não tem um conhecimento. E aí vamos desmistificar essas questões. Então eu fico muito feliz com hoje em dia a gente já tem esses alunos que já chegam e já expressam sem nenhum medo nem vergonha a sua prática religiosa ou da sua família. E é um respeito entre eles na sala de aula sem haver essa violência (DC3).

Ao abordar religiões, especialmente as de matriz africana, é crucial despertar a sensibilidade dos(as) estudantes, pois muitos estereótipos negativos demonizam esses cultos e

os colocam em posição de inferioridade em relação a outras religiões. No caso relatado, o docente ouviu os(as) alunos(as), um que se declarou umbandista e outro satanista. A intervenção realizada por meio de um seminário contribuiu para a exposição da temática, e o professor demonstrou que o diálogo foi um dos caminhos possíveis para mitigar o preconceito religioso naquele momento.

Ao tratar de um tema sensível, que acentua aspectos históricos e culturais do processo de colonização portuguesa no Brasil — onde a hegemonia cristã e a intolerância religiosa ainda são predominantes —, a complexidade de abordar essa questão em sala de aula é evidente. Por isso, seria cabível o uso do operador cognitivo dialógico, que consiste em "pensar na lógica do terceiro incluído", que sugere a existência de um outro nível de realidade, mais amplo, além daquele em que os objetos de observação fazem parte. O que parece ser contraditório, na verdade, não o é, mas sim complementar (Suanno, 2010, p. 210; Nicolescu, 1999). Isso implica a condução de um debate aberto e respeitoso, apesar das intervenções contraditórias entre indivíduos de diferentes religiões.

A contribuição do pensamento complexo, nessa situação, reside no fato de que toda relação complexa requer que as experiências sejam compartilhadas em um ambiente, seja ele escolar ou social, repleto de diversidade e pensamentos distintos. É dessa forma que se evidencia a importância do diálogo em um contexto onde os estudantes declaram suas religiões abertamente. Nesse cenário, portanto, a atuação do docente foi fundamental para a mediação dos conflitos e para nutrir, entre todos(as), o desejo de abertura e de reconhecimento do desconhecido (Suanno, 2010).

De forma similar, o fragmento a seguir, relacionado à classe 5 – discriminação religiosa:

Bom, é porque às vezes até o próprio professor era violento quando o aluno vinha dizer, dizia assim, professora, que é isso, menino? Deus, Deus me livre. Não vinha nem com essa conversa para cá, entendeu? Então como hoje que eu acho que esse é esse. Isso a gente agradece muito a nossa formação acadêmica. Essa abertura, desse, desse leque, Que a gente começa, nós mesmo, que nós sabemos que ainda tem muito professor que não aceita sim quando o aluno chega, que ele é diferente da prática dele e ele não faz a menor questão de entender o mundo daquele aluno, além dele ser perseguido, porque se é diferente, ainda é mais perseguido, por quê? Porque o que o professor queira, o que não queira naquele momento, ali ele é uma liderança. E a atitude dele, a maneira como ele acolhe aquele que é o diferente, é muito importante. Tanto para o nosso aluno, que ele vai pronto, eles vão. Eu tenho alunos de matriz afro, que eles vão com os colares, com as guias, que aí ele, os meninos diziam, olha, esse teu colar é do flamengo, porque era preto e branco, aí não, não é exu, ele disse, “deus me livre sangue de Cristo tem poder.”, Ou seja, ela disse não, meus guias. Meus guias, ou seja, e no momento que ela que ela tem essa coragem de ir dizer isso mais tempo a gente que diz não, Deus me livre, não quero nem saber o que é isso, entendeu? (DC1)

O referido trecho demonstrou que a intolerância é recorrente, manifestando-se, por exemplo, em falas que reprimem o outro. Isso causa o efeito a que nos referimos no início do

capítulo: o preconceito religioso oriundo do proselitismo e da inércia de docentes, como apontado no relato acima, quando há alunos de religiões de matrizes africanas sendo reprimidos em sala de aula. Diante de tal situação, a discriminação se aplicou ao contexto relatado.

Na ótica da complexidade, Suanno revela que a contrariedade deve ser utilizada como aprendizagem. Isso significa que uma pessoa se completa com aquilo que ainda não é seu, mas que é fruto da interação social, "transformando em seu conhecimento e dele se apropria ao seu jeito" (Suanno, 2010, p. 210). Em outras palavras, o autor destaca a importância de uma prática escolar construída de forma complexa, humanizadora, fruto de interações e que integre múltiplas dimensões do conhecimento.

Para Peretti (2001), é isso que Stéphane Lupasco propôs ao se referir a uma educação fortalecida pela base da heterogeneidade, ou seja, que se preocupe com os contrastes culturais, sociais e religiosos e que a escola absorva essa realidade. Esse é um dos principais motivos pelos quais consideramos, no contexto educacional, a existência de deficiências nas práticas pedagógicas tecnicistas e tradicionais, que não munem o indivíduo criticamente, a ponto de os discentes não acompanharem as mudanças e o desenvolvimento de uma sociedade abundantemente heterogênea.

Isto posto, a formação acadêmica, conforme exposto pelo docente, permitiu ampliar a perspectiva do ER. Assim como adverte Rodrigues (2024, p. 78-79), essa formação "deu munção teórica e metodológica para o ER desenvolver seus objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos necessários para a abordagem das religiões, ressaltando-lhes a relevância pragmática e ontológica e contribuindo para a formação de cidadãos críticos".

A classe 5 trouxe alguns relatos profícuos obtidos pelos docentes do ER. Entre eles, alguns destacaram as consequências da intolerância religiosa, a importância de estudos comparados das religiões como alternativas para o enfrentamento de práticas prosélicas, e a interdisciplinaridade do tema com outras áreas do conhecimento:

É a intolerância. Aqui nosso, principalmente no Brasil. Isso não é tão forte porque é muito velado. Mas é nesse sentido, a gente, no momento que você diz que eu, o esclarecimento do aluno no momento que você não respeita a prática religiosa do outro, isso é uma violência. Não chegou uma violência física, mas isso aí, isso aí, você pode classificar como a violência moral, como uma violência do não respeito, que é a violência social. Ou seja, é a violência simbólica, tudo isso, então eles só entendem. eles acham que violência religiosa é só quando tem a briga. A violência agora tá lá em Israel. Por quê? Porque eles estão matando, tão brigando. Mas eles têm que começar a entender essa sutileza dessa violência. No momento que eu acho que só eu sou certo, que só a minha prática é a correta, é a única que existe, isso é uma forma de violência que eu estou fazendo em relação ao outro, do não respeito. Uma violência do não respeitar o outro (DC1).

Na minha opinião, trabalhar a violência religiosa é quase impossível, porque os monoteístas não abrem mão da questão da exclusividade. E aí tem uma dificuldade

muito grande, porque se ele não abre mão da exclusividade, vai faltar possibilidade do diálogo. Existem, porém, duas possibilidades que aí pode ajudar nesse processo de ter mais pacificação, que é a questão da comparação, a religião do outro parece mais do que a mais com a minha do que eu imagino. Assim como também a questão do respeito, na minha humilde opinião, fora essas duas possibilidades, é impossível trabalhar, é a violência religiosa fomentando a pacificação, considerando principalmente a questão monoteísta (DC6).

No oitavo ano eu trabalho uma aula sobre leis e religiões e no código penal é tipificado como crime Ódio religioso vilipêndio a imagens. Há muitas décadas, o código penal trata é isso como crime e existem inúmeros estatísticos, e denúncias de violência religiosa, e assim, e as religiões afro e são certamente são as que mais sofrem, porém, as religiões majoritárias. Os evangélicos e os católicos também sofrem com isso. E no nono ano eu faço uma produção textual por bimestre, que é para estudantes das escolas técnicas, que é uma adaptação da produção textual que teve no Enem há alguns anos, não me lembro qual o ano, que foi sobre a intolerância religiosa. Eu peguei aquele texto, fiz uma adaptação. Porque o Enem é terceiro ano e o ensino médio já. Aí eu adaptei um pouco pra linguagem para nono ano. Dessa forma eu trabalho violência, ódio religioso, oitavo e nono principalmente (DC2)

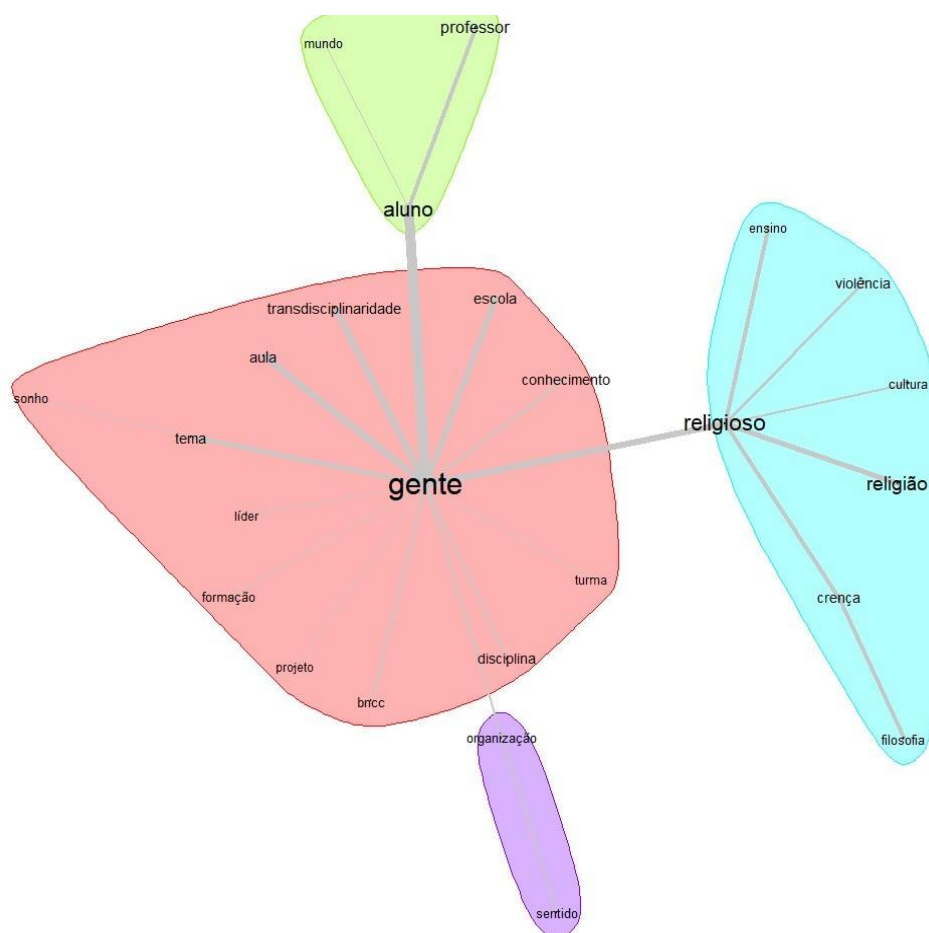
O primeiro trecho ressaltou o preconceito religioso e os diferentes tipos de violência — simbólica, física e moral. Além disso, destacou que a atitude do docente ao encarar esses atos de intolerância deve ser a de ressaltá-los como desrespeitosos. Tais atos não se resumem apenas à violência física, como os conflitos armados entre o Estado de Israel e o Irã no Oriente Médio; o simples fato de afirmar que apenas uma prática religiosa é verdadeira já constitui uma ação de desrespeito e violência.

Similarmente, o segundo trecho, de outro docente, salienta um dos entraves que pontuamos em uma pesquisa de intervenção sobre a percepção dos estudantes acerca das religiões afro (Lacerda & Souza, 2021): a dificuldade de abertura para o diálogo. Entretanto, o docente aponta os estudos comparados da religião como um caminho mais viável para que os estudos da cultura e religiosidade africana sejam abordados na escola.

Já o terceiro fragmento aborda a aplicação da interdisciplinaridade. Nele, o docente descreve uma prática realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, que demonstra a eficiência da intercontextualidade da temática da intolerância religiosa, tema este que já foi abordado em uma das edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Adicionalmente, destacou-se a relevância de considerar a violência contra manifestações religiosas dentro do contexto legal e social.

Após a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), prosseguiu-se para a análise de similitude, fundamentada na teoria dos grafos. A árvore de similitude é composta por diferentes comunidades, cada qual distinguível por cores distintas. Cada comunidade centraliza-se em torno de um vocábulo proeminente e é circundada por expressões interconectadas de diversas formas. Observa-se que a força dessas conexões varia, indicando diferentes graus de relação entre as palavras.

Figura 22 - Análise de Similitude das entrevistas com docentes do ER



Fonte: Iramuteq – análise de similitude elaborado pelo autor (2025)

No estudo realizado, com oito docentes entrevistados, constituíram-se quatro comunidades; o núcleo principal da maior delas destacou o termo “gente”, que está conectado fortemente aos termos “aluno(a)” e “religioso” e timidamente com “organização”. Sobre o termo “gente”, constatou-se que ele está associado ao pronome “nós” — docentes, nesse caso —, pois os entrevistados usavam o pronome falarem de si mesmos e sua categoria.

O termo "gente", destaque da maior comunidade na análise de similitude, está conectado com maior grau de intensidade às expressões "tema", "aula", "transdisciplinaridade", "escola" e "conhecimento". Tais conexões direcionam-se aos principais desafios da docência transdisciplinar no contexto educacional, munidos de projetos que se aplicam para a sua contribuição. Além disso, o termo "gente" possui ligação com "turma", "disciplina", "BNCC", "projeto", "formação" e "líder".

Para compreender o motivo da relação entre esses vocábulos, trouxe-se um relato substancial de um docente, no qual é apresentado um amplo espectro de envolvimento do componente curricular com a interdisciplinaridade. Isso incluiu um projeto, intitulado "Sonho", conforme pode-se observar na análise de similitude. O docente relata:

A gente tem alguma relação. Tem relação, assim... Porque eu faço... Eu tenho muitos projetos, eu desenvolvo muitos projetos em cima da escola toda. A gente sempre na mostra cultural da escola, a gente tem os grupos afins principalmente, mas é parte de um tema gerador é escolhido lá. E que todo ano a secretaria, ela dá esse tema gerador. E nós é que vamos criar como é que nós vamos trabalhar esse tema gerador? Porque é justamente na primeira jornada anual dos professores da rede que é a formação a nível do município todinho. Então eles determinam isso. E eu tenho uma parceria muito grande com a minha professora de artes. O ano passado nós trabalhamos essa temática que eu estou dizendo para vocês de identidade. Nós criamos um projeto "Sonhar. Mais um sonho possível". Onde os alunos, nós fizemos os sonhos deles através das invenções. Ou do barco ou de avião. Porque esse sonho vai ter que ter obstáculos. E a gente fez o simbolismo justamente por "as grandes navegações". O que eles enfrentaram até chegar ao objetivo que eles queriam; Aí nós também fizemos um voo através de avião. Mas hoje em dia já chegou o quê? E nós trabalhamos muito com o filme Up. Que no próprio trabalho em si eles escreveram, nós fizemos uns balões, porque de acordo com o filme, os balões e fizemos umas caravelas. Que era o sonho mais antigo que eles conheciam era dos nossos invasores, né? Então eles escreviam na caravela e escreviam no balão qual era o sonho que eles tinham. que é que eles queriam ser. E eu exemplifiquei para eles da seguinte maneira. Para eles entenderem que todo sonho é possível. Mas eu tenho que ter a consciência de qual sonho eu vou sonhar. Por isso que o tema era sonhar mais um sonho possível. Eu disse para eles. Eu disse, olha. Por que será que eu não fiz Medicina? Que é o curso que mais todo mundo gosta. Por que eu não teria capacidade de passar no curso de Medicina? Não. Porque eu me avaliando eu não posso ver sangue. Então que tipo de médica eu seria? Se eu não convivo com aquilo aí. Se eu me corto eu passo um mês inteiro sentindo o corte. Aquilo acontecer. Então eu teria condições? Como é que eu iria fazer uma cirurgia? Então eu sonhei o meu sonho possível. Aquilo que eu sei que eu saberia fazer. Que eu me realizaria. E que não era um sonho impossível de eu conquistar. Então é isso que nós temos. Vocês todos aqui tem capacidade de sonhar o que vocês quiserem. Mas vocês têm que partir desse ponto. O que é? Será que eu vou poder sonhar esse sonho? Por isso que o tema era sonhar mais um sonho possível (DC1)

Conforme relatado pelo docente, houve uma intervenção pedagógica em parceria com o componente curricular de Artes. Dentre os destaques apresentados no trecho, chamou-se a atenção para a articulação do conteúdo do filme Up com a temática dos "projetos de vida", tema geralmente proposto para o 9º ano do ensino fundamental. Ademais, a reflexão sobre o filme e sua relação com as profissões permite entender que a integração dos temas só foi possível a partir dos seguintes aspectos: 1) trabalho colaborativo, com apoio de outras áreas do conhecimento; e 2) interação dos conteúdos e sua amplitude de reflexões associada ao cotidiano do estudante.

Isto posto, pode-se concluir que houve uma aprendizagem significativa, na medida em que o projeto desenvolvido pelos docentes de ER e Artes, munido de sentido e significado,

tomou proporções mais amplas, sobretudo quando se contextualizou a história retratada no filme *Up* com a vida profissional do futuro jovem cidadão. Nesse cenário, essa realidade ilustrada no trecho relatado pelo docente se assemelha ao pensamento de Arnt, que concluiu que: De acordo com Arnt (2010, p. 120), a aprendizagem significativa e integrada deve considerar a totalidade da realidade humana. Para isso, é necessário desenvolver um ambiente educacional acolhedor e aberto ao(a) outro(a). além disso, o trabalho escolar precisa ser colaborativo, assim como incluir, em seus temas, reflexões sobre a vida.

Outro destaque apresentado na análise de similitude foi o da comunidade de cor verde, na qual o termo "aluno(a)" possui ligação com "professor" e com a palavra "mundo". Dessa forma, esses termos demonstraram claramente que uma das principais contribuições da abordagem transdisciplinar para o Ensino Religioso (ER) é a contextualização do conteúdo, o que, por sua vez, permite que o docente trabalhe temas recorrentes do cotidiano. Sobre isso, relata o docente: “no início desse ano eu peguei e pedi para os(as) alunos(as) trabalhar a partir das comunidades religiosas que existem onde eles moram, e tirar foto, e colocar o endereço. Isso então eles mesmo fizeram um mapeamento da cultura religiosa do bairro e do mundo” (DC4).

Em outra comunidade, de cor azul, a palavra central é "religioso", que está ligada aos termos "ensino", "violência", "cultural", "religião", "crença" e "filosofia". Esses vocábulos são ilustrados nos depoimentos dos docentes. O primeiro relato aponta para a questão da violência, que, segundo o docente, ocorre porque no Brasil, por exemplo, há uma incidência de estudantes que já reconhecem a cultura cristã como majoritária. No entanto, ele notou um certo afastamento dos estudantes quando abordou os conteúdos sobre o espiritismo e a cultura africana.

Eu vejo, por exemplo, é uma familiaridade quando se fala obviamente em catolicismo e evangélicos no Brasil. E uma certa curiosidade quando se fala em religiões estrangeiras. O islã, o budismo. E até ser ponto um estranhamento e distanciamento quando se fala dos outros grupos religiosos, principalmente o espiritismo e as religiões afro. Ora uma certa aproximação por conhecimento familiar desde o berço, ora uma curiosidade porque é uma cultura religiosa, até estrangeira, desconhecida. Percentualmente, muito pequena no Brasil e ora, um certo distanciamento e preconceito que a gente busca quebrar isso (DC2).

No próximo trecho, o docente realizou um trabalho sobre representações religiosas em várias culturas e religiões. Ele descreve:

Eu esse ano, aliás, desde o ano passado eu tenho feito a experiência de pegar temas que são da cultura da maioria, que é doutrinas mesmo, que, por exemplo, tem na igreja católica. Eu trabalhei o diabo, mas o diabo através de várias religiões, perspectivas. Esse ano estou trabalhando o tema do inferno. Já trabalhei o tema Jesus, Jesus segundo

os budistas, Jesus segundo os judeus. E eles estão gostando, quer dizer, partindo do que eles conhecem para algo que eles desconheciam (DC4).

Uma outro docente, após a sua fala, complementou:

Eu mesmo costumo trabalhar esses sistemas aí. Relacionada à cultura religiosa de vários povos. Pode ser a cultura religiosa aqui, o que eles veem, que é mais o cristianismo, que é o espiritismo. Mas eu procuro trabalhar de forma as culturas religiosas em vários lugares do mundo, como é, independente também do nível do aluno. Se eu trabalho de sexto ao nono ano, eu tenho muita oportunidade para fazer esse trabalho sobre culturas em vários lugares do mundo. Como religião, como culturas, cultura de vários lugares do mundo (DC5).

Já a respeito da crença e da filosofia, notou-se a importância de abordá-las a partir do que os estudantes entendem sobre elas. O que é crença? O que é filosofia de vida? No que tange aos conceitos de crença e filosofia, notou-se a importância de abordá-los partindo do entendimento prévio dos estudantes. A questão central da abordagem pedagógica, nesse contexto, torna-se: como os alunos definem "crença"? E o que eles compreendem por "filosofia de vida"? Essa estratégia inicial permite ao docente estabelecer uma conexão entre o saber cotidiano do(a) estudante e o conhecimento sistematizado pelo ER, ampliando um diálogo sobre a experiência vivida, o que, simultaneamente, instrumentaliza o(a) aluno(a) com ferramentas conceituais mais robustas.

Eu acho interessante é essa questão, porque a gente muda o tempo todo, né? Nossa prática vai de acordo com cada turma, né? Cada turma que a gente pega, por mais que a gente pegue turmas de oitavo ano, nem todos os oitavos diferenciam um do outro, né? Então, quando a gente trabalha isso, a gente vai primeiro a questão crenças religiosa e filosofias de vida, né? O que são crenças, né? vamos trabalhar primeiro os conceitos. O que são crença? o que são filosofias? O que é filosofia? O que são filosofias de vida? Quais são as crenças que nós temos dentro da nossa sala de aula? Quais são as filosofias de vida que eles partilham entre a família deles, né? E a comunidade a qual eles estão inserido? Então acho que tudo vai, né? De acordo com. A gente vai mudando a cada, porque cada aula é uma aula, cada turma é uma turma, né? Seres humanos são, são únicos, né? São ícones e singulares. Então a gente vai ter que ir trabalhando nessa perspectiva, né? Desse jeito (DC3).

Posto isto, observamos uma conexão entre as quatro falas. Na primeira, o docente trouxe a questão do distanciamento em relação ao espiritismo, às tradições afro, ao budismo e ao islamismo, mostrando que ainda existe preconceito religioso em abundância, o qual precisa ser dissipado entre os estudantes. Contudo, na segunda, o docente apresenta uma proposta de desmistificação dos preconceitos a partir dos estudos das culturas religiosas aplicados ao ER, destacando a necessidade de valorizar o conhecimento prévio dos discentes para levá-los aos mundos religiosos que desconhecem. Na terceira, o docente reiterou a contribuição de trabalhar as culturas religiosas em vários países nos anos finais do ensino fundamental. E na quarta,

salientou o contributo dos conceitos de crença e filosofia de vida, sem desconsiderar a relação com o contexto familiar, social e singular de cada estudante.

Efetivamente, essas falas destacaram a importância da valorização das crenças, filosofias de vida, religião e cultura, mostrando que a contextualização do conhecimento religioso possibilitará uma abertura epistemológica e um entendimento global acerca do fenômeno religioso. Acrescenta-se que essa aproximação do aluno com outras culturas quebra, paulatinamente, barreiras de preconceitos e atos de intolerância, na medida em que o próprio termo "crença" não seja "diretamente associado à religião", dada a amplitude conceitual do termo, como afirma Cruz (2020, p. 112).

A menor comunidade, de cor lilás, trouxe apenas os termos "organização" e "sentido". Assim, no contexto pesquisado, ambos estão associados à BNCC e ao planejamento curricular.

Segundo relato:

No momento em que a BNCC vem, ela faz com que nós tenhamos esse sentido de organização. Quando tem essa divisão ficou até mais fácil. Porque antes era algo muito vago. A gente ficava sem saber o que que a gente vai trabalhar. E aí, quando houve essa sistematização, houve uma brilha de olhos. Para que a gente se ou fizesse aquela organização curricular e a partir como ele colocou a dessa, desse nível de a gente poder é entrelaçar os níveis, fica mais fácil da gente entender que em determinado nível vai iniciar. Muito bem iniciar e no outro vai ter um avanço. Vai ampliar esse conhecimento nos estudantes (DC3).

Demonstrou-se, a partir da análise de similitude processada pelo software Iramuteq, elementos relevantes que contribuíram para esta pesquisa. Por outro lado, utilizando o mesmo software, consolidou-se a nuvem de palavras, evidenciando o que emergiu de mais significativo nas falas extraídas das entrevistas. Assim, é possível identificar na figura os termos "gente", "aluno(a)" e "religioso" ilustrados como uma tríade, ou seja, três elementos fundamentais que, se conectados, gerarão novas aprendizagens significativas para o Ensino Religioso (ER). Em outras palavras, Fabre (2004) entende que essa interação entre os referidos atores (aluno, docente e o conhecimento de mundo religioso) é uma das estratégias adequadas para a formação integral do ser humano.

Reforça-se a partir dos dados do Iramuteq, nas nuvens de palavras em destaque aparece a palavra “gente, o quanto isso é significativo; O termo “gente” tem uma força simbólica especial no discurso educacional: ele aponta para a dimensão humana, relacional e coletiva das práticas docentes. Sua frequência na nuvem de palavras sugere que, para os participantes da pesquisa, o ER e o trabalho pedagógico são atravessados por relações interpessoais, afetos, convivência e reconhecimento do(a) outro(a). Em outras palavras, o foco não recai sobre conteúdos ou técnicas, mas sobre pessoas, sujeitos, vínculos. Isso pode indicar que os discursos

sobre o ER estão ancorados em valores humanistas e relacionais — algo que dialoga com a proposta da transdisciplinaridade, entendida como integração de saberes e de dimensões humanas.

Figura 23 - Nuvens de Palavras das entrevistas com docentes do ER



Fonte: Iramuteq - elaborado pelo autor (2025)

Ao observar a nuvem de palavras, destacaram-se os termos apresentados com maior frequência nas entrevistas; os principais foram: "gente", "aluno(a)", "religioso", "religião" e "ano". Os vocábulos também em evidência foram: "questão", "professor", "achar", "crença", "transdisciplinaridade" e "ficar". Desse modo, os termos que ficaram em evidência são os frutos principais dessa investigação, processados pelo software Iramuteq. Outros vocábulos foram identificados, tais como "cultura", "violência", "conhecimento" e "filosofia", entre outros cujos objetivos já foram demonstrados no contexto pesquisado.

Concluindo a investigação, os termos "aluno(a)", "gente" (professor) e "religioso" demonstraram influência relevante para que uma abordagem transdisciplinar seja consistente e efetiva. Isso, por sua vez, só pode ocorrer quando o docente se torna o mediador do conhecimento, o aluno, o aprendiz, e o "religioso" (ou o fenômeno religioso) representa o próprio conhecimento a ser explorado.

O tripé composto por aluno(a), professor(a) e conhecimento de mundo, apresentado pelos(as) docentes de ER efetiva-se, portanto, na produção de sentidos e significados para o processo de ensino e aprendizagem. É dessa forma que Morin (2015), em “Introdução ao

pensamento complexo”, defendeu a complexidade, a recursividade e a retroatividade. Para ele, a complexidade oferece uma abertura epistemológica e é ilustrada pela relação holística do sujeito com o objeto, opondo-se à forma dicotômica, dissipada e fragmentada do conhecimento, pois a unidade deve ser a construtora desse novo universo chamado Terra. Já a recursividade, assim como a retroatividade, contrapõe-se à forma linear, pragmática e reducionista de ensino, compreendendo que todas as linguagens, crenças, costumes e cosmovisões se transformam a todo momento. Nesse cenário, a educação precisa acompanhar a evolução de sua civilização, adotando uma postura crítica que supere a fragmentação disciplinar e abrace a interconexão e a dinamicidade dos saberes no processo formativo.

3.4.2 Interpretação crítico-analítica dos dados (DCRN-EF, base teórica e classe lexical extraídas do Iramuteq)

A tabela de interpretação cruzada, a seguir, demonstra como cada classe lexical (extraída empiricamente pelo *software*) se relaciona com as categorias teóricas da tese — isto é, com os conceitos oriundos da transdisciplinaridade, da fenomenologia da religião e das Ciências das Religiões.

Tabela 12 - Triangulação dos dados

Classe (Iramuteq)	Termos mais frequentes (núcleo)	Exemplo de trecho curto (ST)	Categoria interpretativa (empírica)	Ligação teórica
Classe 1	crença; vida; filosofia; questão	“A gente trabalha a crença como aspecto da vida do aluno...” (DC2, ST#34)	Formação docente: Morin sentido e saber-fazer	(complexidade), Aragão
Classe 2	professor; aula; livre; organizar	“Se a gente obedecer só a BNCC, como vamos trabalhar transdisciplinaridade...” (DC5, ST#67)	Abertura epistemológica / tensão normativa	Nicolescu; BNCC / DCRN-EF
Classe 3	transdisciplinaridade; escola; ensino; comunidade	“...a trans é pra que o aluno saia da escola e leve aquilo para a comunidade” (DC3, ST#52)	Transposição didática comunidade	e Moraes; Boff
Classe 4	religião; ódio; falar; certo	“Temos que falar sobre intolerância, porque existe ódio” (DC7, ST#121)	Intolerância práticas mitigatórias	e Relatórios de direitos humanos; DCRN-EF
Classe 5	feliz; explicar; prático; passar	“Eu explico com música, com dança...” (DC4, ST#95)	Estratégias pedagógicas transdisciplinares	Didática transdisciplinar (Schaefer, 2023)

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados sugerem que a perspectiva transdisciplinar no ER é percebida e praticada pelos docentes em um campo de tensão entre a norma curricular e a necessidade de um saber-fazer ampliado voltado à vida real e global. O primeiro aspecto urgente e essencial é reforçar o núcleo de prática docente do ER (Classes 1 e 5). Na classe 1, ao demonstrar o sentido do Saber-Fazer, o(a) professor(a) de ER transcende de um estudo meramente religioso para dar ênfase à "crença" e "filosofia" como "aspecto da vida humana" do discente (ST#34). Isso alinha-se diretamente à complexidade de Morin, que exige religar o conhecimento à vida. Nesse contexto, o ER torna-se um componente curricular comprometido com a multiplicidade de crenças e correntes filosóficas e não mais alinhado à concepção de magistérios eclesiásticos.

A classe 5 aponta as estratégias transdisciplinares, a qual enfatiza a necessidade dos(as) docentes buscarem ativamente uma didática inovadora e prática ("música, dança", ST#95) para explicar o conteúdo e contextualizá-lo à realidade real. Tal proposta transdisciplinar é vista como uma prática metodológica (o "saber-fazer") que conecta o conteúdo à experiência do(a) aluno(a), além de tornar o saber prático e significativo.

Um ponto dessa análise identificou a tensão entre o contexto normativo (Classe 2) e a autonomia do(a) docente. O(a) professor(a) percebe a BNCC e o DCRN-EF como um limite normativo à liberdade de "organizar" o conteúdo. A citação (ST#67) é crucial para entender tal concepção: "se a gente obedecer só a BNCC, como vamos trabalhar transdisciplinaridade..." Isso indica que a transdisciplinaridade é vista como uma ruptura ou "abertura epistemológica" que exige a liberdade para ir além da disciplina e do currículo prescrito. A escola e o(a) educador(a) precisam de autonomia para efetivar a transdisciplinaridade e contrapor a rigidez da política educacional. A liberdade para "organizar" o conteúdo torna-se, assim, uma condição *sine qua non* para a transdisciplinaridade. Essa concepção foi significativamente criticada pelos(as) estudiosos(as) do currículo¹⁷, que demonstraram preocupação com a educação meramente disciplinar, visto que educar não significa transmitir conhecimento (Freire, 1996). A finalidade da formação é ética e social (Classes 3 e 4).

As Classes 3 e 4 definem a finalidade da prática transdisciplinar, que é social e ética. A Classe 3 – transposição didática e Comunidade – demonstra o propósito da "transdisciplinaridade": o saber deve ser levado e aplicado fora dos limites da "escola". Isso evidencia a Transposição Didática de um saber vivido, pertinente e transformador.

A Classe 4 (Intolerância e Mitigação) enfatiza a necessidade de falar sobre a "religião" e reforçar a urgência de mitigar a "intolerância" e o "ódio" presente nos discursos políticos e

¹⁷ Santomé (1998); Macêdo (2006), Freire (1996), entre outros.

educacionais. A transdisciplinaridade, nesse contexto, serve como uma ferramenta para o diálogo ético e a formação para a cidadania. A educação em direitos humanos pode reforçar o compromisso das escolas e a sua missão de educar para a tolerância. Em “O segundo sexo”, ao afirmar “querer ser livre é também querer livres os outros” Simone de Beauvoir (1949) ressalta a natureza coletiva da liberdade, um fundamento dos direitos humanos. No ER, essa frase pode inspirar discursos e práticas que instiguem: a empatia, a cidadania, ética, valores, entre outros que atravessam as políticas curriculares do ER.

3.4.3 O Ensino Religioso como potencializador da formação integral e transdisciplinar

É preciso reforçar o compromisso da formação docente para esse saber-fazer ampliado. O ER pode tornar-se um mediador dessa abordagem laica e plural, um dos poucos componentes curriculares que, por conta de seu objeto de investigação, reflete de forma direta em questões existenciais, morais, éticas e culturais que transcendem todos os campos científicos. Por exemplo, a abordagem ilustrada pelos TTCs, articulada às dimensões curriculares do ER, contribui significativamente com a integração do conhecimento dos fenômenos religiosos. Pois, é preciso destacar, o ER lida com a totalidade da experiência humana, os valores, a morte, a moral, a ética, os direitos humanos. Tais questões não cabem em uma disciplina e, por isso, requerem a transdisciplinaridade. Essas temáticas revelam-se através das dimensões afetivas, espirituais e cognitivas do(a) estudante. O currículo disciplinar e tradicional, seria, portanto, insuficiente para trabalhar a complexidade do ser humano e do mundo hodierno.

Infelizmente, essas práticas curriculares integrais são pouco absorvidas pelas escolas, onde pouco se dá ênfase à formação para a cidadania e diversidade religiosa. O estudo das religiões e de diferentes visões de mundo – incluindo o ateísmo e agnosticismo – fomenta o diálogo, a empatia e potencializa a educação e o fortalecimento dos direitos humanos. A transdisciplinaridade, nesse cenário, é indispensável para contribuir diretamente com a mitigação da intolerância, do bullying, do ódio e de outras violências expressas nos discursos hodiernos.

A formação docente é uma política essencial para dialogar com os saberes contemporâneos. No entanto, ela não pode se resumir ao conteudismo, mas deve ser uma fonte mediadora capaz de conectar o conhecimento religioso com diferentes áreas. Essa questão foi respaldada pela Carta da Transdisciplinaridade. Segundo ela, políticas públicas de educação devem ser fortalecidas pelos princípios da dignidade humana e, consolidadas eticamente, a partir da conexão entre a complexidade dos saberes com a vida real.

Em suma, a contribuição dos docentes de ER é tríplice: eles atuam como agentes de religação epistemológica, ligando o conteúdo à vida; resistem ativamente à fragmentação normativa, exigindo autonomia; e, por fim, transformam o ER em um espaço de transposição didática voltado para a mitigação da violência e a construção de uma cidadania complexa. A formação, nesse contexto, deve ser encarada como o processo de capacitar o docente a gerir essa tensão e a consolidar essa agenda ética do ER na escola.

3.5 Transdisciplinaridade como bússola de “novas aprendizagens” para o docente de ER

A experiência prática do(a) educador(a) em sala de aula enriquece fundamentalmente o seu saber-fazer docente. Tal assertiva encontra respaldo em inúmeras vivências que demonstraram como a atuação pedagógica é crucial para mitigar a intolerância religiosa. Além disso, evidenciou-se que a transdisciplinaridade desponta como uma proposta profícua, que fomenta a abertura e a interação entre as diversas áreas do conhecimento para a compreensão aprofundada do fenômeno religioso. Essa abordagem foi observada quando os(as) docentes, ao proporem trabalhar os temas previstos na BNCC, almejavam ir além das diretrizes do documento. Ou seja, buscaram valorizar o conhecimento prévio do(a) estudante, dando ênfase à sua cultura e, principalmente, à identidade religiosa que se manifesta no cotidiano desse aluno ou aluna.

Esta subseção apresenta categorias de pesquisa que se encaixam nesse amplo espectro investigativo. Tais categorias surgiram do fenômeno pesquisado e foram retiradas da perspectiva de análise de conteúdo ilustrada por Bardin (2015). Elas se consolidaram no processo de análise categorial, constituído a partir da aplicação de um questionário a onze professores de Ensino Religioso (ER) da rede municipal de Natal (RN). A tabela a seguir apresenta uma síntese da análise categorial realizada no Capítulo I.

Quadro 6 - categorias centrais da investigação

Formação transdisciplinar	BNCC e DCRN-EF:	Contribuição transdisciplinar da formação docente	Propostas de conteúdo
Interação com outras disciplinas	Organizar o conteúdo	Troca de experiências	Crenças, não-crenças e filosofias de vida
Ampliar o conhecimento	Direcionar o conteúdo	Aprendizagem	Influências dos povos africanos na cultura brasileira
Abertura	Organizar o planejamento	A formação docente não é suficiente	Discriminação e violência
		Pesquisa constante	Discussões e reflexões sobre identidades e alteridades

Fonte: elaborado com base da técnica classificatória da AC de Bardin (2015)

Diante disso, retornemos à questão inicial: por que utilizar a transdisciplinaridade como bússola para "novas aprendizagens" no contexto do(a) docente de ER? Para compreender tal pergunta, é necessário voltar ao cerne da epistemologia transdisciplinar. Segundo essa perspectiva, a transdisciplinaridade promove uma abertura para a compreensão holística de toda a realidade. Em vez de uma visão meramente causal, ela incorpora uma visão global, inspirada, por exemplo, pelos princípios da física quântica. Nesse real holístico, todos os aspectos da realidade podem ser respeitados e integrados (Random, 2000). Tais aspectos, conforme destacado pelo autor, abrangem os conhecimentos científicos, afetivos, religiosos e espirituais.

Nesse cenário, portanto, delineia-se um novo caminho, uma nova bússola que orienta as aprendizagens a enxergarem o todo, sem recortes fragmentados. Tal abordagem oferece um suporte teórico e metodológico apoiado fenomenologicamente em ações educativas nutridas de significado. Em outras palavras, trata-se de uma educação transdisciplinar: ecologicamente altruísta, humanística e empiricamente estruturada para um mundo acentuado por contradições e diferenças.

Aprofundaremos a análise de perspectivas cruciais apontadas pelos docentes, que não apenas refletem o espectro empírico da transdisciplinaridade, mas também demonstram como essa abordagem pedagógica se manifesta e advoga no contexto fundamental da formação docente. Tais considerações serão detalhadas na próxima subseção, ilustrando a aplicabilidade prática desse referencial teórico.

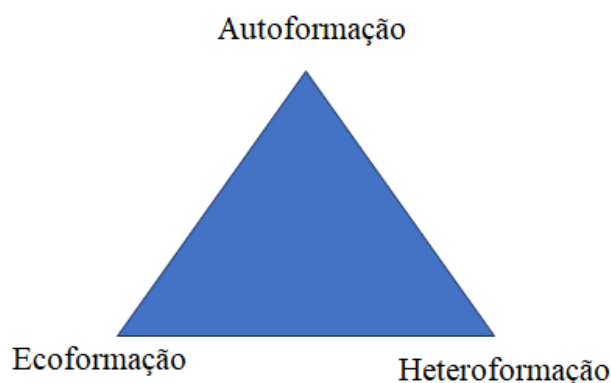
3.5.1 Complexidade e transdisciplinaridade: uma proposta epistemológica para o ER

A complexidade na educação não caminha numa só direção e não impõe um conhecimento acima dos demais. Para Navas (2010), essa perspectiva significa que a educação complexa nos permite descrever toda a realidade pedagógica e os conhecimentos que dela emergem. Nesse contexto, aplicado ao ER, caberia a essa área do conhecimento nutrir esse pensamento, entendendo a totalidade dos fenômenos religiosos em suas diferentes dimensões espaciais, subjetivas e sociais. Aderir a essa visão de totalidade implica, fundamentalmente, na urgência de mudar o pensamento retrógrado do currículo alinhado a elementos burocráticos, restritamente conservadores e de pouca reflexão. A estrutura curricular precisa, portanto, comportar os conhecimentos e suas relações intrínsecas com o mundo. Foi essa mesma totalidade, que não dissocia sujeito e objeto, que a física quântica defendeu ao considerá-los como partes de um todo, conforme aponta Navas (2010).

Essa necessidade de atualização do currículo reflete-se, diretamente, no âmbito da formação continuada dos docentes. O principal objetivo de uma investigação nesse campo é acompanhar os professores em sua trajetória, dando-lhes apoio no enfrentamento de erros e acertos e corroborando para a atuação efetiva deste profissional na atividade laboral. No entanto, nesse esboço epistêmico e formativo, é preciso se adequar e se atualizar às demandas do contexto contemporâneo. Para tal intento, Pineau (2006) desenvolveu três eixos constitutivos de uma docência transdisciplinar, que oferecem um caminho para essa atualização: autoformação, heteroformação e ecoformação.

Tais eixos formam a base da prática transdisciplinar: a autoformação está ligada à busca do significado de “ser docente”, o que requer do educador autorreflexão sobre a própria prática e a vida como bem maior da existência. A heteroformação está associada à interação social entre sujeito e objeto – no nosso caso, do(a) docente de ER com o seu aluno(a). Já a ecoformação consiste em conectar o sujeito com o meio ambiente. Esses três eixos, portanto, constituem-se elementos indissociáveis da docência transdisciplinar, promovendo a formação integral do educador.

Figura 24 - Tripé da docência transdisciplinar (Pineau, 2006)



O termo autoformação ocupa uma posição de destaque nesse esboço tripolar da docência transdisciplinar. Ele representa “a apropriação do sujeito de sua própria formação” (Sommerman, 2006, p. 59, apud Moraes, 2010, p. 188). Paralelamente, o conceito de heteroformação está intrinsecamente ligado ao contexto de interação social construído dentro do próprio processo formativo, enfatizando a apropriação do conhecimento para a ação educativa. Por fim, a ecoformação relaciona-se com o “ambiente material”, sendo um conceito, talvez, menos explorado em relação aos demais. Contudo, é fundamental ressaltar que nenhum desses três conceitos é mais importante do que o outro, haja vista a conexão e a interdependência que existem entre eles (Moraes, 2010).

Nessa perspectiva, pretendemos, na sequência do texto, apresentar tanto a autoformação quanto a heteroformação como partes intrínsecas do movimento formativo. Veremos que os docentes utilizam, por exemplo, a reflexão que emerge da própria prática, assim como a troca de experiências e a somatização do conhecimento. Tais exemplos são, portanto, essenciais para entendermos a importância que ambos os referidos termos possuem no cotidiano da ação laboral do(a) educador(a).

Nesse cenário, quais são os aspectos fundamentais que emergem na formação transdisciplinar do ER? A investigação realizada destacou três categorias principais que se complementam e definem essa abordagem: a “interação com as disciplinas”, o “ampliar o conhecimento” e a “abertura” (ou “abertura a novas possibilidades/perspectivas”). Essas categorias funcionam como pilares que sustentam uma prática pedagógica inclusiva.

Sobre o tema, consoante os docentes:

Acredito que contribui ampliando o conhecimento e deixando a aprendizagem deixando de ser uma coisa muito engessada, “abrindo” para abordarmos temas sem precisar “fechar” em uma só disciplina (DC16¹⁸).

Ao trabalhar os conteúdos de forma transdisciplinar, o objeto de conhecimento dialoga, reforça e aproveita conhecimentos a priori do aluno e dos objetos de conhecimentos de outras disciplinas (DC11).

Tem várias contribuições significativas para a formação do professor de Ensino Religioso, especialmente para ampliar a compreensão do fenômeno religioso em um contexto educacional plural. A contribuição inclui: integração de saberes, respeito a diversidade cultural e religiosa, formação humana integral, promoção do diálogo e da tolerância”(DC15).

A promoção do diálogo e a cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento que possuem afinidade (DC10).

É de suma importância, pois o conhecimento de outras disciplinas interage e complementa o nosso conhecimento (DC14).

O ensino religioso busca (trazer) apresentar aos educandos temas significativos. Para isso ocorrer, é importante que a formação dos professores esteja alinhada com essa perspectiva. A transdisciplinaridade é necessária para que isso ocorra de maneira efetiva (DC7).

Contribui em mais conhecimentos para a prática pedagógica. Facilita a planejar as aulas de forma contextualizada (DC12).

Atuação no agir pedagógico da escola, inserção nos projetos pedagógicos, e evitar isolamento (DC17).

É uma abordagem científica e cultural, ou seja, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade (DC15).

O campo de formação (Ciências da Religião) da disciplina já perpassa por várias áreas que alimentam, integram o Ensino Religioso (DC10).

A perspectiva dos(as) docentes de ER delineou um cenário pedagógico no qual o conhecimento é concebido de forma irrestrita e ilimitada. Segundo os professores investigados, as diversas áreas do saber se complementam e convergem para fortalecer a perspectiva transdisciplinar do ER. Nesse contexto, a formação acadêmica é vista como um elemento integrador do arcabouço epistemológico da área, superando a fragmentação disciplinar tradicional e promovendo uma compreensão holística do fenômeno religioso. Essa visão crítica demonstra a superação de currículos acrícos, que frequentemente isolam o ER das demais disciplinas. A integração sugerida pelos(as) docentes reforça que o conhecimento religioso não deve ser um apêndice, mas sim um eixo temático que dialoga e se nutre pelas ciências.

é a possibilidade de integrar e ampliar o saber do Ensino Religioso com conhecimentos culturais, sociais filosóficos, políticos, favorecendo a visão de um todo, onde o entendimento se manifesta em outras áreas das ciências como: ecologia, enfim, assim acontece a manifestação dos saberes em forma dinâmica na sala de aula (DC8).

Nesse contexto, quando se trata de uma formação integral inspirada pelas diferentes áreas do conhecimento, múltiplos saberes precisam ser aplicados na prática escolar. Saberes

¹⁸ Nomenclatura utilizada para substituir os nomes originais dos participantes, respeitando o anonimato do voluntário.

como o ecológico, o filosófico e o cultural, entre outros, seriam fundamentais para a consolidação de uma formação verdadeiramente ecológica e humanística. Nesse ínterim, essa perspectiva paradigmática enfatizaria a educação na ecologia do cuidado, a qual corrobora com a construção de uma sociedade mais sustentável e solidária (Boff, 2009).

Tais concepções são fundamentais para a implementação dos eixos constitutivos da metodologia transdisciplinar. Na lógica da inclusão, por exemplo, recorreremos ao conceito do Terceiro Incluído. Desenvolvido na ontologia dissertada por Lupasco, esse princípio não coloca indivíduos em lados opostos — como alunos(as) e docentes que professam crenças diversas — mas sim em um espaço de coexistência e diálogo (Nicolescu; Badescu, 2001). Em outras palavras, ao sair de um único nível de realidade, predominante no viés disciplinar, atinge-se uma amplitude de conhecimento que Nicolescu, em seu *Manifesto da Transdisciplinaridade*, chamou de “uma nova visão de natureza e realidade a ser descoberta” (1999, p. 162).

Isso implica dizer que, ao ampliar a concepção de indivíduo altruísta e holístico e conectá-lo à natureza, podemos fazê-lo perceber que os diferentes ecossistemas, religiões, filosofias de vida e concepções de mundo se manifestam variadamente. Desse modo, cada grupo social e religioso possui suas próprias filosofias de vida. Caberia, no contexto do Ensino Religioso (ER), ao docente, mediar esse conhecimento, apresentando os diversos segmentos culturais e religiosos, sem que nenhum deles se posicione acima dos demais.

Silva (2019) descreveu muito bem essa questão quando demonstrou que a academia ampliou o entendimento da morfologia do fenômeno religioso, ao deixar em aberto a sua natureza plural de interpretação dos fenômenos e das cosmovisões. Para o autor, “trata-se, assim, de uma discussão em aberto, e que envolve, na composição do espectro multidisciplinar das Ciências das Religiões, entre outras disciplinas, como, por exemplo, a filosofia” (Silva, 2019, p. 84).

Outros aspectos relacionados à ampliação e abertura foram mencionados pelos depoentes quando falaram do DCRN-EF e da BNCC, contudo, com lacunas no contexto de sua construção:

Na organização dos conteúdos; na abertura para outras áreas de conhecimento (DC17).

Contribui de forma que possamos elaborar um planejamento dentro da proposta. No entanto, no mais, a base (BNCC) (DC16).

Contribui positivamente na organização e articulação dos conteúdos a serem trabalhados, no entanto, esse documento ainda possui lacunas (DC7).

Contribui na organização do conteúdo de forma sistemática: realização da aprendizagem dentro das possibilidades de inclusão dentro da sala de aula e na escola. Reflexão no elaborar os planejamentos anual, bimestral e semanal. Sequência didática (DC8).

Contribui de forma plural onde temos um documento que podemos seguir as orientações elaboradas para o planejamento pedagógico de forma orientada (DC12).

Que o diálogo entre as áreas de conhecimento enriquece bastante o aprofundar de um determinado conhecimento, facilitando o planejamento de EF 1 e EF 2, na perspectiva de ampliá-los de acordo com o Estado e a cidade, oportunizando interagir com a religiosidade, a cultura e costumes (DC12).

Que eela propõereflexões sobre fundamentos, costumes e valores das diferentes religiões existentes na sociedade, explorando os conteúdos de maneira interdisciplinar, com atividades que estimulem o diálogo e o respeito entre a diversidade religiosa (ou seja entre as religiões) (DC15).

A BNCC é vista como fonte mentora de acesso a um conhecimento universal. Esse documento me trouxe a segurança de contextualizar conteúdo com a realidade e como professora dessa disciplina dialogar com o conhecimento fundamentado numa visão de amplitude, onde a holisticidade se faz presente em sala de aula, oportunizando ao estudante uma educação de qualidade, mediante a minha visão de inclusão do todo (DC8).

Organizar melhor os conteúdos por ano de escolaridade (DC7).

Nesse cenário, o acesso aos documentos oficiais do Ensino Religioso (ER) ocorreu, predominantemente, por meio da formação continuada. Essa mediação é corroborada pelos trechos extraídos das transcrições dos professores, que relataram ter tido contato com as diretrizes "de acordo com o ensino proposto pelas universidades no período de formação" (DC9) e, em outros casos, "mediante pesquisa" individual (DC10). Nessa perspectiva, torna-se nítido que a formação continuada constituiu o espaço principal onde documentos cruciais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCRN-EF (Documento Curricular Referencial do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental), foram não apenas apresentados, mas também debatidos. Esse fato demonstra um engajamento ativo e uma reflexão crítica por parte dos(as) docentes a respeito da matriz curricular do ER, superando a mera recepção passiva das normativas oficiais.

No próximo tópico, a reflexão proposta abordará o ER a partir de uma perspectiva complexa e transdisciplinar, munida de um processo inovador denominado auto-organização sistemática do ensino. Esse processo está intrinsecamente relacionado à estrutura e aos fundamentos epistemológicos do ER, os quais se consolidam tanto à luz do paradigma interdisciplinar da Ciência da Religião quanto a partir da prática docente ancorada em diferentes saberes. O objetivo central é não restringir a docência a um contexto educacional monocrático, acrítico, elitista e conservador. Tal abordagem seria insuficiente e inadequada para abarcar a totalidade e a complexidade que compõem o fenômeno religioso em suas múltiplas esferas — culturais, religiosas e não religiosas.

3.5.2 Auto-organização sistemática do ER à luz do pensamento complexo e transdisciplinar

A auto-organização sistemática do ER efetiva-se a partir do contexto educacional no qual a interação entre docente e discente é compreendida como parte de um todo. Nesse sentido, Navas (2010, p. 89) entende que a interação entre esses sujeitos aprendentes (discente e docente) produz um impacto significativo na totalidade do centro educativo, influenciando diretamente na forma como a instituição, em seu conjunto, promove e estimula a aprendizagem organizativa. Em outras palavras, segundo o autor, novas aprendizagens emergem por intermédio dessas interações sociais e pedagógicas, que reverberam por todo o sistema educacional.

Apresentamos, a seguir, alguns depoimentos de entrevistados(as), os quais salientaram que a mediação pedagógica precisa ser nutrida de compaixão, respeito e solidariedade, e é fundamental ao abordar as religiões africanas, o espiritismo e o islamismo. Além disso, os trechos ilustrados também enaltecem a importância da pesquisa sobre essas respectivas religiões, quando conduzida em sala de aula com afetividade e reflexão.

Conscientização da importância do respeito e tolerância das crenças religiosas e suas características específicas. Esclarecimento que nem todas as atitudes e buscas do bem comum estão ligadas as crenças religiosas existem instituições e pessoas que mesmo não fazendo parte de um grupo religiosos, procuram viver a fraternidade e solidariedade como prática de vida (DC17).

Procuro levar meus alunos a refletirem que a religião não está isolada da realidade da vida prática. A religião contribui para o modo de vida das pessoas (fiéis) nela envolvida, seja no modo de se vestir, alimentação, princípios éticos e morais (DC11). Eu inicio com uma reflexão coletiva sobre o que seja crença e filosofia de vida. Perguntaria aos alunos o que entendem por crença religiosa e filosofia de vida e como influencia suas escolhas e comportamentos no dia a dia. Exploraria perguntas como: o que é uma crença? Como ela é formada? (DC15).

Os trechos dos(as) docentes resumem que as crenças religiosas não podem ser associadas meramente a indivíduos que creem em uma divindade. O conceito é muito mais amplo, pois abrange diferentes modos de vida que, embora não estejam necessariamente ligados a uma instituição religiosa, defendem o bem-viver, a solidariedade, o amor e o respeito. Esse tema, retratado pelos docentes, é abordado de forma reflexiva.

Outra forma ilustrada de se trabalhar a reflexão em sala de aula é através da intervenção da temática da intolerância religiosa:

Leitura e discussão de texto sobre o assunto. Conduzindo o estudante a refletir sobre a incapacidade do ser humano aceitar e respeitar o pensamento do outro. Entender que o preconceito diante de religiões e crenças alheias leva a restrição, a exclusão, a violência contra o pensamento religioso específico de um sujeito ou de um povo (DC8).

Para essa aula buscamos através de vídeos, fotografias e reportagens, despertar a sensibilidade dos alunos sobre os perigos da intolerância religiosa. Ainda demonstrando que isso é ilegal (DC7).

Textos sobre o tema, vídeos e filmes, diálogo e reflexões sobre o tema (DC16).
 Como é algo intrínseco e nossa cultura precisamos desmistificar – pois todos buscamos a felicidade – e a religião é algo que nos plenifica (DC14).
 Dialogando é preciso sempre conversar sobre o tema, assistir vídeos e trazer cartaz sobre casos de intolerância e violência religiosa para discussão (DC12).

De acordo com os docentes de Ensino Religioso (ER), é por meio da reflexão e do diálogo que crianças e adolescentes assimilam melhor o conhecimento e compreendem que a intolerância religiosa tanto degrada as relações interpessoais quanto viola direitos. Alguns dos entraves a serem combatidos são a exclusão social e o preconceito, entre outros. Nesse sentido, foram indicadas propostas como a utilização de vídeos, filmes e reportagens que abordem casos de discriminação religiosa.

Outra forma preconizada pelos docentes sobre o trabalho reflexivo em sala de aula se prosperou com o tópico da identidade e alteridade, segundo os quais:

Faço dinâmicas de reflexão de como se conhecer como ser transformador. Busco pautar as diferenças e semelhanças e a importância para uma melhor convivência (DC9).
 Iniciaria com uma discussão sobre o que os alunos entendem por identidade. Perguntaria: como vocês se definem? O que faz parte da sua identidade? Faria uma breve reflexão sobre como nossa identidade é construída e influenciada pelas relações sociais. Como a sociedade lida com as diferenças? O que acontece quando a alteridade não é respeitada? (DC15).
 Na prática é incluindo esses conceitos interligados para ajudar o estudante a entender que: cada pessoa é parte de um grupo, é um ser único e tem sua história (DC8).
 Uso vídeos, histórias, música e reflexões sobre os temas (DC16).

Os trechos apresentados revelam as concepções dos docentes de Ensino Religioso (ER) acerca das sugestões pedagógicas utilizadas para abordar o tema da identidade. Conforme pontuado nesta pesquisa, a identidade é um dos temas trabalhados inicialmente nos três primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano). Nesse contexto, os docentes elegeram a reflexão como elemento norteador para a discussão, utilizando perguntas-chave como: "Como o educando se define?" e "Quais os elementos constitutivos de uma identidade?". Desse ponto, a alteridade (o reconhecimento do outro) emerge naturalmente como o segundo elemento central de reflexão. Para a execução prática do tema, os professores lançaram mão de uma variedade de recursos didáticos, incluindo vídeos, histórias, músicas e outras formas de abordagem. É crucial destacar o uso do lúdico, haja vista que a faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental requer, por parte do mediador pedagógico, criatividade no planejamento de atividades, como o uso de jogos, brincadeiras e outras atividades recreativas que engajem os estudantes.

Os depoentes trouxeram outras formas de valorizar a diversidade cultural e religiosa, como as influências das culturas africanas no Brasil e sua religiosidade.

Nesse cenário, assinalam os depoentes:

As aulas sempre começam com música que remetam as religiões de matriz africana, diálogo respeitoso, textos sobre religiões de matriz africana, cartazes, quadrinhos e literatura africana (DC12).

Começo sempre falando das nossas raízes culturais e que o povo africano faz parte da nossa formação na música, nas roupas, costumes e crenças (DC14).

A partir de alguns elementos da matriz africana como ancestralidade, ritos e rituais, alimentos sagrados, música, danças, procuro trazer para o cotidiano dos alunos esses elementos como fatores de identidade e religiosidade (DC17).

Mostro que a matriz africana tem contribuído para a cultura de modo de vida de todos nós brasileiro, seja no esporte (capoeira), na dança (samba, maculelê, coco de roda). No futebol, na música, na arte. Ela absorveu e moldou também os credos religiosos (DC11).

Uso vídeos que abordem o tema, livros infantis e fazemos reflexões sobre.

Iniciaria com uma breve introdução sobre as origens das religiões de matriz africana, enfatizando como eles chegaram ao Brasil através do trágico de escravizados. Faria um paralelo entre a resistência cultural e espiritual desses povos e a importância das religiões de matriz africana (DC15).

Trabalho sobre a lei, faço roda de conversa abordando as experiências deles de mundo, reflito com eles sobre a importância do respeito e a laicidade do nosso estado (DC9).

Gosto sempre de falar primeiro sobre intolerância religiosa, racismo e seu contexto histórico para depois falar sobre as religiões de matriz africana (DC9).

As falas acima ilustram diferentes formas de se desenvolver, na escola, a discussão sobre a temática da cultura e religião africana, algo urgentemente necessário. Dentre os elementos destacados, sobressai a relação da história com as religiões africanas, abordando a música, a comida e os vários elementos cuja influência na cultura brasileira é predominante. Nesse cenário, os docentes utilizaram recursos lúdicos — como quadrinhos e literatura africana —, além de ritos, a ancestralidade e a própria legislação para discorrer sobre o tema. A Lei nº 10.639/2003, que destaca a inclusão da História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, e a Lei nº 11.645/2008, que ressalta a contribuição da história dos povos indígenas para a formação de educandos e educandas, servem como base legal para essa abordagem.

Um outro aspecto ressaltado pelos docentes de ER foi a discussão histórica das religiões africanas, demonstrando como elas chegaram ao Brasil. Enfatizou-se o processo da Diáspora Africana e suas implicações no país, especialmente o racismo religioso que está enraizado nas pessoas (Lacerda & Souza, 2021). Schwarcz (1993), em “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930”, deixa evidente que a promoção da desigualdade não ocorreu por acaso, mas sim que emergiu de uma conjuntura devidamente refletida por uma racionalidade específica (Lacerda & Souza, 2021).

Assim, na medida em que as nuances do racismo estrutural são retratadas, torna-se possível conscientizar educandos e educandas para que entendam o motivo pelo qual há resistência contra as religiões africanas (Lacerda & Souza, 2021). Ribeiro (2010) resgata um ponto essencial desse diálogo, fruto, hoje, do feminismo negro. Segundo a autora, “é importante

aprender a nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome” (Ribeiro, 2010, p. 9).

Dessa forma, faz-se necessário criar nos estudantes uma consciência crítica e reflexiva do seu lugar de fala, bem como provocar neles o respeito e a responsabilidade pelo(a) outro(a). Para Ribeiro (2010), essas ações reflexivas precisam desconstruir os preconceitos que estão arraigados nas pessoas, e a luta e as reivindicações pela igualdade racial devem ser uma exigência de todos(as) (Lacerda & Souza, 2021).

Isto posto, é, de fato, interessante o modo como esse tema é levado para a sala de aula. Primeiro, porque os docentes promoveram uma discussão histórica, mostrando que a religião dos povos africanos chegou ao Brasil exercendo grande influência cultural na música, na dança e na literatura. Na condução das atividades, eles utilizaram rodas de conversa, reflexões e a própria vivência dos(as) estudantes, o que permite enfatizar os movimentos históricos e sociais de luta antirracista (Ribeiro, 2010).

Todos esses elementos apresentados pelos docentes de ER evidenciam a importância de debates sobre as religiões afro-brasileiras de forma interdisciplinar, fazendo pontes com a história, a legislação e a cultura. Isso implica dizer que visualizar como essas tradições foram constituídas ao longo do tempo contribui tanto para a desmistificação de preconceitos quanto para a promoção da cultura de paz como força motriz da vida.

A partir das práticas docentes analisadas, o próximo tópico discutirá a relevância da formação continuada de ER e sua proposta central de fomentar “novas aprendizagens formativas”. Esse enfoque se conecta diretamente ao Tópico 3.3.3., que será dedicado a explorar a Formação continuada de ER como um espaço do “saber-aprender”.

3.5.3 Formação continuada de ER: um espaço do “saber-aprender”

Como observado, o processo reflexivo inspirado na epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade pode contribuir significativamente para a aprendizagem do estudante, atuando como um fator positivo e assertivo para o desenvolvimento de uma docência transdisciplinar. Nesse contexto, questiona-se se caberia à formação docente advogar a favor desse processo. A resposta é afirmativa: a formação continuada é fundamental para que o professor ressignifique o seu saber. Conforme entende Fabre (2004), o docente precisa aprender a trocar conhecimento, pois essa troca é um contributo essencial que evita "engessar o conteúdo" em práticas pedagógicas rígidas e tradicionais.

Nessa direção, ilustramos como os depoentes advogam pela formação docente de ER promovida pela Secretária Municipal de Educação do Natal (RN). Segundo os depoentes:

A secretária através da formação contribui para que cada vez mais nos apropriemos desse conhecimento através das metodológicas que renovam e inovam a cada tempo (DC14).

A formação é muito proveitosa para o conhecimento atualizado das realidades atuais no tocante a diversidade religiosa que vivemos (DC17).

Essa formação tem como finalidade é de capacitar os docentes para atuar de forma inclusiva e plural, respeitando a diversidade religiosa presente na sociedade. Prepara os professores para lidar com o ensino da religião dentro do contexto escolar, sem favorecer uma crença específica, mas sim, promover o respeito às diferentes tradições religiosas e filosofias (DC15).

É muito boa, cada professor que vem traz uma contribuição pertinente, A formação é sempre proveitosa. Contribui na nossa prática com orientações e sugestões de aulas, ajudando no fazer pedagógico (DC16).

A formação continuada é como um encontro mensal, com temas diversificados que vem facilitar o saber pedagógico em sala de aula” (DC8).

Dessa maneira, como são constituídas essas novas aprendizagens na formação de ER?

A troca de experiência entre os professores, atualização das temáticas religiosas da atualidade, a conexão com o mundo acadêmico (DC17).

Que as oficinas permitem que os professores reflitam sobre suas práticas, compartilham desafios e aprendemos novas metodologias que podem ser aplicadas diretamente no dia a dia da sala de aula. E nos traz oportunidades de atualização constante (DC15).

De tudo. Do conhecimento compartilhado (DC12).

Pela interação com os professores da mesma área (DC9).

É uma somatização de conhecimento. A participação, diálogo e sobretudo os colegas compartilham experiências de sala de aula (DC8).

Observamos, assim, termos como “trocas de experiências”; “somatização do conhecimento”, “aprender novas metodologias” e outros que realçam a dimensão da complexidade da formação desses educadores de ER. É dessa maneira que se concebe “a verdadeira seiva da árvore do saber-aprender” (Trocmé-Fabre, 2003). Nesse contexto, docentes de ER não podem fazer o que Fabre chama de “fazer economia em relação ao seu próprio percurso” (Trocmé-Fabre, 2003). Para a autora, a ontologia formativa precisa manter viva a aprendizagem significativa a partir da afetividade e se inspirar no que Levinas intitulou de “ética do encontro com o outro” (Levinas, 1997).

Nesse contexto, o a formação continuada se configura como um espaço dinâmico. Ela emerge não apenas como um local de aprendizagem da pluralidade, mas também de partilha de saberes, de movimento constante, de renovação pedagógica, de desenvolvimento da sensibilidade e de aprimoramento contínuo da sequência didática. Tais dimensões são corroboradas pelos relatos a seguir:

foi a importância da formação continuada dos professores de Ensino Religioso em um contexto plural e diverso. Esses aprendizados ressaltam como o ensino religioso deve ser conduzido com sensibilidade, sempre com o objetivo de respeitar as diversas identidades e culturas presentes em sala de aula, algo que eu não havia explorado com tanta profundidade antes (DC15).

A partilha das atividades nas oficinas (DC12).
 A vida é movimento que se renova com o tempo (DC14).
 aprimoramento da sequência didática (DC8).

Dentro desse espectro epistêmico da formação, os docentes apontaram a qualificação como um contributo para "trabalhar o ER com sensibilidade" (DC15) e "aprimorar a sequência didática" (DC8). Contudo, uma leitura analítica dos dados revela uma ressalva significativa: os docentes mensuraram que o aperfeiçoamento, embora útil na condução de boas práticas, é insuficiente por si só. Esse entendimento crítico sugere a existência de lacunas estruturais ou desafios subjacentes que a formação pontual não consegue resolver plenamente, pois, segundo eles:

todos os dias aprendemos com o nosso aluno e com o tempo histórico em que estamos, por isso se faz necessário sempre novas aprendizagens (DC14).
 precisamos buscar outros tipos de formações, como pós-graduações; cursos de extensão; eventos científicos; leituras de periódicos, entre outros (DC7).
 A prática a pesquisa constante e a reformulação de acordo com erros e acertos da prática docente (DC11).
 Embora as formações continuadas ofereçam uma base sólida e sejam essenciais para aprimorar o ensino, acredito que elas não são suficientes por si só para garantir a qualidade das aulas. Porque ministrar boas aulas depende não apenas do conhecimento adquirido nas formações, mas também da prática constante e da capacidade de refletir sobre a própria prática. O professor precisa aprender a adaptar o que aprendeu à realidade de sala de aula, que é única, e isso exige flexibilidade e inovação (DC15).
 A formação continuada é como um encontro mensal, com temas diversificados que vem facilitar o saber pedagógico em sala de aula (DC8).
 Que até os professores seletivos (temporários) deveriam participar dessas formações (DC9).

A formação, embora insuficiente para sanar todas as demandas, apresenta resultados perceptíveis, conforme apontado pelos(as) depoentes desta pesquisa. Ela corrobora, fundamentalmente, com a reflexão, a partilha e a pesquisa, eixos cruciais para o desenvolvimento de boas práticas interdisciplinares e transdisciplinares. Contudo, é mister ressaltar que os(as) docentes vivenciam, cotidianamente, uma miríade de experiências complexas — dilemas, controvérsias, desafios e percalços que mobilizam (e, por vezes, tensionam) sua ação pedagógica. Muitas dessas interpelações emergem da própria práxis, pela dinâmica e movimento idiossincráticos de cada escola, mundo e vida. Nessa conjuntura, a vivência, especialmente aquela construída nas formações docentes, configura-se como um caminho necessário para a atualização do conhecimento; porém, seu tempo é estruturalmente limitado diante da imensidade e fluidez dos desafios e percalços reais da docência.

Alguns estudos advertem que a experiência construída pelo docente também se deve ao seu aperfeiçoamento contínuo, embora este seja insuficiente por si só, uma vez que o(a) educador(a) deverá sempre buscar novas aprendizagens. Para Furlanetto (2010), os espaços

formativos tradicionais são limitados. Nesse sentido, para conceber a aprendizagem complexa e transdisciplinar, é preciso buscar respostas, ser criativo, renovar, inovar e estar permanentemente insatisfeito, no sentido de procurar, incessantemente, por novas práticas exitosas e pedagógicas.

No entanto, encontram-se obstáculos que merecem ser observados. Conforme o relato de um depoente, os docentes temporários frequentemente se ausentam das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Natal (RN). Esse déficit de profissionais na formação continuada impossibilita a troca de experiências entre docentes efetivos e temporários, gerando uma lacuna significativa. Isso impacta, sobretudo, a capacidade de repensar, de forma global e contextualizada, a questão do ER na escola pública do município, dificultando a reflexão sobre as próprias dificuldades de atuação desses docentes temporários dentro de suas respectivas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a falta de assiduidade dos(as) docentes com vínculo temporário reflete a realidade política e pedagógica da rede municipal de Natal (RN). Esse cenário é mitigado pela desvalorização profissional, com perdas salariais estimadas em cerca de 63% entre 2020 e 2024, segundo dados do SINTERN¹⁹ (2024). Além disso, existe uma notável falta de articulação por parte da própria SME em relação ao processo formativo desses educadores, pois a opção de matrícula facultativa nas capacitações docentes ecoa de forma frágil entre esses profissionais.

Moraes (2015) destacou-se na discussão sobre essa temática da formação docente, enfatizando que é crucial a contribuição administrativa na condução das formações, mas que também é indispensável o compromisso social do próprio docente. Contudo, caberia destacar a dificuldade na qual se encontram os(as) educadores(as), apontada pela mesma autora: a atividade laboral exaustiva indis põe o profissional a participar das oficinas pedagógicas oferecidas pelas secretarias de educação. Em particular, os docentes que ministram o componente curricular de ER, em sua maioria, não conseguem concentrar sua carga horária em uma única escola, precisando se locomover entre diferentes unidades municipais, situação comum também a outros docentes com múltiplos vínculos laborais.

Comparativamente, a docência transdisciplinar do ER caminha paulatinamente, ou seja, de forma lenta. Isso porque, mediante o cenário ilustrado por esta pesquisa, revela-se o afastamento de docentes temporários da referida formação oferecida pela SME, o que

¹⁹ Sindicato de(as) trabalhadores(as) em educação do Rio Grande do Norte (SINTERN).

demonstra fragilidade no acompanhamento desses atores(as). Apesar de não serem efetivos, eles necessitam do aperfeiçoamento provido pela própria rede de ensino onde atuam profissionalmente.

Destarte, o significado de ser um docente transdisciplinar não se reduz apenas ao conhecimento adquirido na formação inicial ou continuada. Articular toda essa experiência vivida nas formações é um passo relevante, mas insuficiente. O exercício do magistério do ER precisa obter dos órgãos administrativos (prefeituras, governos, secretarias, entre outros) o compromisso e a responsabilidade ética e social para que a atividade laboral seja aplicada efetivamente na formação integral do jovem cidadão em sua pátria-terra (Morin, 2015).

Nesse cenário de pesquisa, observou-se que a transdisciplinaridade busca enxergar os indivíduos como seres históricos, ou seja, como atores biológicos, racionais, complexos e de múltiplas dimensões, incluindo as subjetivas e espirituais. Tais dimensões, segundo Aragão e Souza (2018, p. 45), não podem ser ignoradas, pois isso equivaleria a negar o sujeito e o próprio sentido da vida. Os autores supracitados destacaram, ainda, que o conhecimento se estabelece na relação entre sujeito e objeto. Para eles, a transdisciplinaridade busca superar as dicotomias por meio de uma abordagem "analética" — que considera o que é anterior e está além do objeto de estudo — e "ternária" — que inclui um terceiro elemento lógico no processo. Essa perspectiva permite uma observação contínua a partir da conexão, do "entre, através e além" das diversas disciplinas científicas (Aragão e Souza, 2018, p. 45).

No contexto do ER, ignorar a subjetividade da criança e do adolescente significaria uma omissão para com sujeitos que carregam histórias de vida e de mundo, inseridos em contextos culturais com distintas características culturais e religiosas. No DCRN-EF e no Referencial Curricular do ER, observam-se as riquezas transculturais e trans-religiosas do município de Natal (RN), as quais revelam sentidos e significados que precisam ser discutidos pelos docentes em suas formações e fora delas

Um olhar para as religiões com uma visão humanista, por exemplo, abarcaria a compreensão da "abertura como caminho de acesso às culturas religiosas" (Rodrigues, 2024, p. 103). Essa perspectiva remete ao cenário pesquisado, pois trouxe elementos muito bem abordados pelos(as) docentes de ER, que propuseram aulas sobre história das religiões afro-brasileiras articuladas com música, literatura, futebol, arte e muitas outras conexões. Tais abordagens permitem ultrapassar o campo da disciplinaridade e construir novas aprendizagens, ampliando o conhecimento do(a) estudante.

Apesar de os relatos dos depoentes terem gerado esperança, os desafios e dilemas ainda são significativos. Observou-se, em uma fala dos(as) educadores(as), que alguns alunos

insistem em negar a religiosidade alheia, usando expressões como "Deus me livre" ou "sangue de Cristo tem poder", valorizando o cristianismo em detrimento de outras religiões,

Para concluir este capítulo, apresentaram-se elementos da epistemologia complexa e transdisciplinar da obra “A Árvore do Saber-Aprender”, de Trocmé-Fabre (2003). A obra demonstra os saberes e conhecimentos essenciais para os formadores de estudantes, a fim de contribuir com a discussão transdisciplinar do ER em sala de aula. Pretende-se analisar dez princípios de saberes e relacioná-los com as propostas dos docentes: 1) saber-descobrir; 2) saber-reconhecer as leis do vivo; 3) saber organizar; 4) saber criar-sentido; 5) saber-escolher; 6) saber inovar; 7) saber-trocar; 8) saber-compreender; 9) saber integrar; 10) saber-comunicar (Trocmé-Fabre, 2003). Segundo Trocmé-Fabre (2003), as dez etapas do saber-aprender indicam que a aprendizagem deve incluir os conhecimentos da natureza, da diversidade, da alteridade e outros aspectos como valiosos para a vida. Os dez passos da aprendizagem promovem a integração dos saberes com o mundo e a vida, ampliando o conhecimento e dando sentido ao aprendido.

No ER, é crucial reconhecer a complexidade da natureza religiosa em suas dimensões e implicações para a vida. Os fenômenos religiosos devem ser abordados pedagogicamente pelo componente curricular. O(a) professor(a) é o mediador da formação de crianças e adolescentes inseridos em culturas e contextos que não podem ser ignorados, pois isso comprometeria a reflexão do ER. Os conhecimentos do cotidiano, do bairro, da rua e da escola, bem como os aspectos religiosos da realidade do(a) aluno(a), são fundamentais para uma aprendizagem transdisciplinar.

Quadro 7 - Dez passos do saber-aprender do Docente Transdisciplinar de Ensino Religioso

A árvore do saber aprender “novas aprendizagens”		Contribuição Transdisciplinar do Docente de ER
1	“saber descobrir”	Tema: identidade e alteridade — “valorizar, olhar para o outro e aceitá-lo como ele é realmente (DC13)
2	“Saber-reconhecer”	Tema: crenças religiosas — “já trabalhei os cargos dentro das comunidades religiosas, as funções, os cargos dentro de uma igreja católica, dentro de terreno, dentro de uma igreja evangélica” (DC4).
3	“Saber-organizar”	Tema: crenças religiosas — “fazemos, por exemplo, uma aula de arte Sacra, A gente entra em parceria com o pessoal das artes, quando falamos de eventos históricos como a reforma protestante, o surgimento do islamismo na Arábia, chegamos no pessoal de história, a dispersão geográfica das religiões a gente dialoga com o pessoal da Geografia (DC2).

4	“Saber criar-sentido”	Tema: identidade e alteridade — “Nós criamos um projeto “Sonhar. Mais um sonho possível. Onde os alunos, nós fizemos os sonhos deles através das invenções” (DC1)
5	“Saber-escolher”	Tema: crenças religiosas — “Gosto sempre de falar primeiro sobre intolerância religiosa, racismo e seu contexto histórico para depois falar sobre as religiões de matriz africana” (DC9) “As aulas sempre começam com música que remetam as religiões de matriz africana, diálogo respeitoso, textos sobre religiões de matriz africana, cartazes, quadrinhos e literatura africana” (DC12).
6	“Saber-inovar”	Tema: crenças religiosas — “Aí eu faço aulas envolvendo matemática e religiões, simulados e as 4 operações, fundamentais. Acredito que isso não é parte humanística e a gente pode. Eu estendi um pouco a matemática, como o sexto e sétimo ano” (DC2).
7	“Saber-trocar”	Experiência formativa — “que as oficinas permitem que os professores reflitam sobre suas práticas, compartilham desafios e aprendemos novas metodologias que podem ser aplicadas diretamente no dia a dia da sala de aula. E nos traz oportunidades de atualização constante” (DC15).
8	“Saber-compreender”	Tema: crenças religiosas — “já teve aluno que foi dizer para mim que é era satanista, e aí eu fui explicar, aí eu fui conversando com ele. E para você, o que é satanismo. Conversar porque os outros ficam muito assim, como não tem um conhecimento. E aí vamos desmistificar essas questões” (DC3). “De novas possibilidades, de novos conhecimentos, não é para quê? Para que cada vez mais a gente entenda que o nosso aluno precisa de um conhecimento amplo e irrestrito. Não é só o que a gente, o que a gente trabalha na escola que ele vai aprender. Ele aprende muito mais, principalmente nas redes sociais, que ele está ali direto nas redes sociais e ele vê esses conteúdos, com mais ilustrações. E a gente tem que entrar nesse mundo também” (DC1).
9	“Saber-integrar”	Tema: intolerância religiosa — “uma adaptação da produção textual que teve no Enem há alguns anos, não me lembro qual o ano, que foi sobre a intolerância religiosa. Eu peguei aquele texto, fiz uma adaptação” (DC2).
10	“Saber-comunicar”	Tema: identidades e alteridades — “Por isso que o tema era sonhar mais um sonho possível. Eu disse para eles. Eu disse, olha. Por que será que eu não fiz Medicina? Que é o curso que mais todo mundo gosta. Por que eu não teria capacidade de passar no curso de Medicina? Não. Porque eu me avaliando eu não posso ver sangue. Então que tipo de médica eu seria? Se eu não convivo com aquilo aí. Se eu me corto eu passo um mês inteiro sentindo o corte. Aquilo acontecer. Então eu teria condições? Como é que eu

		iria fazer uma cirurgia? Então eu sonhei o meu sonho possível” (DC1).
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor com base na árvore do saber-aprender (2025).

O quadro assinalou os dez saberes da aprendizagem para os formadores, desenvolvidos por Trocmé-Fabre (2004). Em seguida, realçaram-se os depoimentos dos docentes de Ensino Religioso (ER) para observar se, de fato, as experiências docentes se articulam com o pensamento complexo e transdisciplinar. Os seguintes resultados foram encontrados:

O **saber-descobrir** é a primeira etapa do saber-aprender e traz, intrinsecamente, a importância do contato do sujeito com os órgãos sensoriais, visto que são eles que auxiliam o indivíduo a ter uma referência de mundo para contextualizar o conhecimento. Em consonância com tal pensamento, trouxe-se como contribuição o tema da identidade e alteridade, uma vez que olhar para o outro e respeitá-lo, considerando o desenvolvimento cognitivo e a faixa etária do estudante, permite a assimilação da amplitude da diversidade humana, ilustrada por diferentes características simbólicas, culturais e religiosas (Trocmé-Fabre, 2004).

No **saber-reconhecer**, o docente precisa ler a realidade e valorizá-la em sua totalidade. Desse modo, é fundamental entender a complexidade da vida e da diversidade, evitando seguir uma direção única. Nesse cenário, o tema "crenças religiosas e filosofias de vida" trataria, por exemplo, de assimilar tal saber na medida em que há, de fato, um reconhecimento da diversidade na proposta desenvolvida pelo DC4. Tal proposta consistiu em trabalhar cargos religiosos dentro de diferentes tradições: católica, evangélica e afro-brasileira. Isso implica que o docente explorou várias direções para abordar os fenômenos religiosos, mostrando que, dentro das organizações religiosas, existem funções distintas em cada um desses contextos mencionados.

O **saber-organizar** consiste em "comparar, classificar e codificar o conhecimento" (Trocmé-Fabre, 2004, p. 36). Para a autora, a estrutura cerebral foi criada para escolher e para que as pessoas se estabilizem no mundo, não havendo como privá-la dessa aptidão e função (Trocmé-Fabre, 2004). A autora considera que, entre as principais consequências de não estimularmos a criatividade e a mente para novas aprendizagens, está a estagnação. A formação, nesse caso, não refletiria a complexidade da vida, resultando em uma "concepção linear da realidade" (Trocmé-Fabre, 2004, p. 36). Desse modo, uma contribuição transdisciplinar do ER, alinhada a esse saber, refere-se à proposta do DC2, que desenvolveu aulas dinâmicas sobre arte sacra das religiões, Reforma Protestante, história das religiões e dispersão geográfica, com o auxílio de outros profissionais.

Já o **saber-criar sentido** é uma etapa necessária para refletir sobre as questões motrizes da aprendizagem: "saber dar sentido a partir do que somos, do que fomos e do que queremos ser" (Trocmé-Fabre, 2004, p. 37). Seria uma aprendizagem significativa, discutida também pela perspectiva ausubeliana. Tais saberes precisam abranger afetos, sonhos, desejos e sentimentos. Para abordá-los em sala de aula, o DC1 realizou uma intervenção pedagógica interdisciplinar intitulada "Sonhar mais um sonho impossível", na qual mobilizou todos os alunos a refletirem sobre seus sonhos, ou seja, possíveis projetos de vida futura.

O **saber-escolher** está relacionado à tomada de decisão do docente. Por isso, essa formação é fundamental no auxílio de decisões coerentes com a realidade do aluno. Nesse cenário, a experiência de sala de aula, os encontros formativos e a investigação científica são elementos desse processo pedagógico que tomam diferentes direções. Para compor esse referido saber, trouxeram-se duas intervenções sobre crenças religiosas e filosofias de vida. Na primeira, o(a) docente abordou a intolerância religiosa, ilustrando o que é racismo e finalizando com a exposição histórica das religiões de matriz africana. Na segunda aula, destacou também as religiões de matriz africana, utilizando músicas, quadrinhos, literatura, entre outros recursos.

Saber-inovar é o saber da ação docente criativa e diferenciada. Requer que o professor esteja pronto para desenvolver propostas e práticas pedagógicas que não sejam inertes ao tempo, mas que mobilizem todos os sujeitos a participarem da construção do conhecimento.

Saber-trocar é um saber que requer abertura e diálogo. Como discutido em tópicos anteriores, o docente de ER precisa ter em mente que a sua capacitação é um espaço de partilha de dificuldades, experiências, erros, acertos e novas aprendizagens. Para exemplificar a aplicação desse saber, utilizou-se a citação de um docente, retratada no quadro anterior, que falou a respeito da formação docente como um grande momento de troca de experiência, além da sala de aula, para mobilizar os caminhos metodológicos desse componente curricular. As oficinas são destacadas por contribuírem com reflexões e atualizações do conhecimento. Tais oficinas são, portanto, laboratórios de aprendizagem que abordam como estudar as religiões na escola usando o lúdico, a literatura, a música, entre outras formas de fazer com que o estudante assimile a realidade.

O **saber-compreender** requer prontidão docente, uma vez que, a todo momento, o mediador (docente) deverá ser capaz de trocar e refletir. No quadro anterior, mostraram-se duas ações pedagógicas de cunho reflexivo: na primeira, o docente relatou que o debate é o canal para tratar sobre crenças religiosas e filosofias de vida; já na segunda, destacou-se a holisticidade do conhecimento e o cotidiano do aluno, onde ele aprende abundantemente, e que

o docente, enquanto mediador, não pode negligenciar a experiência vivida pela criança e pelo adolescente fora da escola.

Saber-integrar implica em "acolher e englobar o contexto" (Trocmé-Fabre, 2004, p. 43). Seguindo nesse caminho, revelou-se, no quadro acima, o saber-integrar dentro de uma abordagem interdisciplinar, contextualizada pelo docente por meio de uma produção textual usando um tema abordado pelo ER — a intolerância religiosa.

Saber-comunicar "significa o saber-ser" (Trocmé-Fabre, 2004, p. 43). Para representá-lo, indicou-se um trecho de um docente que, ao propor uma atividade sobre os sonhos dos futuros alunos-cidadãos, trouxe sua própria vivência para mostrar-lhes que todo projeto de vida é viável, mas que a tomada de decisão sobre uma futura vida profissional deve ser consciente e eticamente responsável.

Conforme observado, os dez saberes da aprendizagem revelam que a ação docente no ER requer a capacidade de interpretar o mundo e o fenômeno religioso, transformando o espaço escolar em um momento de reflexão e partilha. Rodrigues (2024, p. 123) complementa essa visão ao argumentar que o ER deve proporcionar abertura para que os discentes contribuam com suas visões de mundo de forma crítica e reflexiva. Consequentemente, tal perspectiva pedagógica fomenta a ótica compreensiva e a função semiótica da disciplina. A autora em questão apresentou uma perspectiva similar à que se pretende refletir neste trabalho: a de posicionar o ER como um componente curricular de capacidade compreensiva e como ferramenta pedagógica para conscientizar o aluno sobre a importância da alteridade e da empatia (colocar-se no lugar do outro).

Nesse caminhar, portanto, o olhar intercultural do ER, nutrido de respeito, empatia e compaixão pelo próximo, é fruto da abordagem transdisciplinar e pode contribuir significativamente para a forma como o aluno lê e compreende o mundo. Desse modo, o ER, alinhado ao pensamento das Ciências da Religião (CR), pode, de fato, assumir sua posição de componente curricular e colocar o aluno na qualidade de sujeito reflexivo, apto a assimilar uma realidade plural e complexa. A questão central permanece: como efetivar essa abordagem? A resposta reside em "criar formas de registrar, pensar e ler o mundo" (Rodrigues, 2024, p. 123). Em outras palavras, o docente de ER deve ir além da simples exposição de dogmas, investigando crenças religiosas e filosofias de vida por meio da diversidade metodológica consistente das CR, como a fenomenologia das religiões, sua história comparada e sua filosofia. Esse conjunto de estratégias metodológicas contribui decisivamente para que os estudos das religiões na escola tenham uma jornada genuinamente transdisciplinar e interdisciplinar, promovendo uma educação mais holística e crítica.

CONCLUSÃO

Após percorrer um longo caminho de investigação doutoral, é o momento de concluí-la, trazendo implicações acerca do objeto central desta pesquisa. Algumas dessas observações que serão feitas aqui poderão desencadear novas produções científicas, haja vista a amplitude desta temática.

O objetivo da referida tese foi analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para a formação continuada de docentes de ER no contexto da cidade de Natal (RN), além de promover uma discussão sobre o currículo do ER, a partir das CR, em consonância com a BNCC e o DCRN-EF. Diante do que foi dissertado, os objetivos desse estudo foram atingidos.

Contudo, é preciso ressaltar as limitações. A primeira diz respeito à redução na quantidade de docentes que participaram deste estudo. A perspectiva era conseguir abranger os docentes temporários com o intento de compará-los com o grupo de educadores(as) que frequenta a formação, o que não foi possível. Uma segunda limitação deu-se no âmbito da literatura na área das CR, pois encontramos apenas cinco pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. Desse modo, essa tímida discussão do tema, até onde foi pesquisado, demonstrou que fizemos uma escolha pertinente, devido à importância e o potencial dessa investigação para os estudos da religião.

Vale registrar a partir das análises desta pesquisa — das produções científicas (teses e dissertações) na área das ciências humanas e da natureza educacional onde foram observadas — que a transdisciplinaridade é rica e diversa, pois leva os docentes a refletirem sobre sua própria prática. Contudo, observou-se ausência de estudos nordestinos, o que demonstrou a pertinência dessa pesquisa para a ciência.

Essa pesquisa acrescenta ao debate epistemológico sobre o ER transdisciplinar a relevância do caráter formativo e humanizador da experiência docente, demonstrando que a transdisciplinaridade não é apenas uma abordagem que visa promover uma interconexão entre as disciplinas, mas ela atravessa essa perspectiva teórica na medida em que mostra a dimensão humana, relacional e coletiva das práticas docentes.

Contudo, a pesquisa identificou rupturas, avanços e tensões. Uma maior preocupação atravessa o âmbito político e pedagógico do ER no ambiente potiguar, que ainda possui discursos moralizantes e intolerantes, os quais negligenciam a religião e a subjetividade do(a) estudante. Nesse cenário, é urgente refletir o papel do ER na escola pública alinhado à laicidade do Estado. E reforçar o compromisso docente contra a intolerância, o proselitismo a violência

e o racismo religioso. Não podemos mais nos silenciar diante de atrocidades que promovem a demonização de religiões e encontrar docentes despreparados profissionalmente para atuar no ER ampliando esses atos violentos. Esse despreparo, portanto, pode indicar limitações da abordagem transdisciplinar impostas pela resistência extremamente forte contra à discussão laica, dialógica e plural do fenômeno religioso. Em alguns casos, aferimos que o(a) docente preparado profissionalmente tem dificuldade de efetivar essa abordagem humanista ancorada nos saberes científicos.

Nessa direção, o papel do ER não confessional na escola pública demonstra coesão com a laicidade. O ER plural e dialógico constrói uma força simbólica extremamente significativa para o cenário educacional contemporâneo, que precisa reforçar o seu compromisso ético e social com a formação dos estudantes. Todavia, os grupos políticos conservadores e religiosos tem levantado pautas que travam projetos interdisciplinares, transdisciplinares, entre outros que destoam da perspectiva disciplinar e catequética. Um exemplo foi o Acordo Brasil Santa Sé e o seu impacto nas escolas. Isso mostra a urgência do debate institucional acerca do ER e das Ciências das Religiões contra uma matriz pedagógica historicamente eurocêntrica, que deseja perpetuar o ensino colonialista nas escolas.

É preciso, acima de tudo, reforçar também o papel da transdisciplinaridade como paradigma de religação dos saberes e de superação do dualismo confessional/laico. Essa tese buscou, em seu corpo textual, sustentar a pertinência da proposta de um ER fundamentado nas Ciências das Religiões, destacando o caráter formativo e humanizador da experiência docente.

Por outro lado, é mister ressaltar que existem fatores políticos e formativos que dificultam a aplicação dos princípios teóricos do currículo do ER transdisciplinar no cotidiano docente. Destaca-se a carência de formação docente como entrave para o fortalecimento de práticas não confessionais. Mas há também pertinência observar se, de fato, as narrativas dos docentes apresentadas nessa pesquisa estão efetivas nas escolas. Essa problemática caberia para os novos estudos explorarem essas dificuldades de aplicação da abordagem transdisciplinar, demonstrando a importância para o campo de políticas curriculares do ER.

Essa pesquisa demonstrou que a formação docente promoveu uma experiência educativa, rica e diversificada, contribuindo com a interação dos(as) educadores(as), o que é fundamental para o desenvolvimento pedagógico e político do ER e, também, enfatiza o estudo da religião na escola sob o contexto das CR, uma área acadêmica que habilita profissionalmente os docentes desse componente curricular.

Ao identificar como a epistemológica da complexidade e da transdisciplinaridade foi inserida no DCRN-EF, visualizou-se que as Ciências das Religiões inspiraram fortemente a sua

construção. Isso implica lembrar que a elaboração desse referencial também é fruto da atuação dos cursos de graduação e especialização de docentes do ER oferecidos pelo Rio Grande do Norte.

Um aspecto empírico foi demonstrado, nesta pesquisa, no âmbito do perfil acadêmico dos(as) educadores(as) de ER, onde constatamos 10 (40,00%) participantes com formação acadêmica na área, pois os outros docentes possuem formações em diferentes campos: pedagogia, teologia, história, entre outras. Esse percentual estatístico visualizado na análise demonstra uma precarização da formação docente e, aferimos, lacunas no âmbito de políticas curriculares mais efetivas.

No DCRN-EF, as diversas temáticas enfatizaram que o conhecimento e os saberes epistemológicos do ER podem inspirar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, dialogando com outras áreas de conhecimento, com temas contemporâneos e transversais. Contudo, observamos que este documento curricular, assim como os outros referenciais do ER da rede municipal de Natal (RN) foram elaborados, de acordo com os docentes de ER entrevistados nessa pesquisa, como um instrumento orientador do planejamento pedagógico, o que não substitui o currículo da disciplina. Cabe aos docentes buscarem, nessa tessitura curricular, conexões com o seu contexto, dando vida e sentido à aprendizagem do estudante.

Nesse ínterim, a formação docente adequada aos critérios teóricos e metodológicos das CR, conforme foi lembrado nesta investigação, traduz-se, de forma epistemológica, em um grande potencial para abordar os estudos da religião na escola sob a ótica interdisciplinar e transdisciplinar. Sendo assim, o ER, à luz da fenomenologia da religião, da antropologia da religião e da filosofia da religião pode refletir a complexidade do ser humano e a sua relação com o mundo, valorizando a diversidade cultural e religiosa.

Isto posto, no decorrer da pesquisa, o relato dos docentes enfatizou a transdisciplinaridade do ER e como isso reflete os saberes locais, globais e de mundo. Todos os conhecimentos devem inspirar a construção de paradigmas multiculturais e interculturais para o ER. Nesse contexto, a abordagem transdisciplinar e o pensamento complexo detêm de uma epistemologia aberta, plural e laica.

Nessa direção, foi basilar para esta investigação destacar que a formação continuada promovida pela SME instiga a reflexão. Dentro desse processo, há uma ponte entre os saberes acadêmicos, produzidos pelos docentes com as suas ações. Isso implica dizer que a capacitação advoga paulatinamente pela atualização do currículo, que não deve se refletir apenas como um documento com informações pré-estabelecidas, mas ser fruto de um processo dialético e sócio-histórico, nutrido de sentido e significado.

Comparativamente, a transdisciplinaridade inspira a compreensão de um mundo mais justo, igualitário e respeitoso, o que é fundamental para demonstrar que sua abordagem vai muito além da relação interdisciplinar do ER com outras áreas de conhecimento. Isso implica dizer que entender a natureza complexa do ser humano requer abertura epistemológica para que possamos atuar em prol da formação humanista (Boff, 2014). O mesmo autor lembrou que o estudante precisa desenvolver habilidades de fortalecimento da ética do cuidado, do amor, da compaixão, da ternura e do respeito, acima de tudo (Boff, 2014).

Por isso, é fundamental que a formação docente seja este lugar de promoção de reflexão, de ações pedagógicas que enfatizem a transdisciplinaridade necessária para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas do estudante para que este compreenda o quanto a diversidade humana é multifacetada.

Para entender panoramicamente esses aspectos e os resultados atingidos, foi, destarte, constatado contributos relevantes que vão muito além do que foi posto no documento curricular do ER. São eles: o termo docente-aluno(a)-mundo, identificado nas análises dessa investigação e que demonstrou que a prática transdisciplinar no ensino também é fruto da vivência significativa entre esses sujeitos sociais que estão intrinsecamente conectados. Ademais, os saberes transdisciplinares não podem se resumir apenas ao que consta nas leis, visto que é preciso ampliá-los e acolher os conhecimentos que o estudante detém em sua vida.

Nessa direção, a formação docente propiciou a experiência, a reflexão sobre a própria prática e a somatização do conhecimento. Contudo, a capacitação não foi suficiente para uma condução transdisciplinar do ER no contexto educacional, pois requer do docente renovação e atualização permanente de suas práticas dentro dos diversos espaços escolares.

Outro aspecto ressaltado e importante foi a contribuição da transdisciplinaridade para combater tanto o proselitismo religioso quanto evitar o isolamento curricular do ER. Por isso, ressaltamos a importância do diálogo em sala de aula sobre o fenômeno religioso, em particular para apontar a violência religiosa, por exemplo; observou-se, pelas falas da maioria dos entrevistados, ‘que a abertura para abordar diferentes conhecimentos religiosos de forma contextualizada e interdisciplinar ampliou a compreensão do estudante acerca da cultura simbólica, mítica e imagética da religiosidade africana, mitigando o preconceito.

Seguindo nessa direção, as “novas aprendizagens” construídas tanto na formação docente quanto pela prática no contexto educacional são diversas e requerem muito amadurecimento teórico e metodológico do docente de ER, inserido em diferentes realidades escolares onde a diversidade se faz presente.

Nesse contexto, a partir das análises, conclui-se que existe um incentivo profissional para refutar o proselitismo religioso, já que a formação adequada permite que os docentes trabalhem o ER à luz das CR; para manter a diversidade de temáticas e sugestões didáticas, conforme abordado pelos entrevistados, que enaltecem as interfaces entre Ciências das Religiões e ER, ampliando o conhecimento da disciplina para promoção da cidadania e da diversidade; destacar a importância da interculturalidade através da valorização da religiosidade, da cultura afro-brasileira e de outras tradições religiosas e filosóficas; e para promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Esses vieses científicos, isentos de proselitismos, de fato, ajudam o ER a ser compreendido como componente curricular que trabalha a reflexão e, sobretudo, a colaborar com o combate à violência religiosa dentro das escolas. No cenário atual, por exemplo, é cada vez mais preocupante observar crianças e adolescentes discriminando o outro por motivos religiosos, étnicos e de gênero, gerando consequências gravíssimas para o fortalecimento das relações humanas.

Assim sendo, a partir do ER-reflexivo-transdisciplinar será possível atuar na promoção da cidadania e da diversidade. Essa perspectiva paradigmática requer formação permanente, contextualização do conhecimento, criatividade e inovação.

Contudo, é mister lembrar que todo esse processo transdisciplinar precisa que as escolas sejam preparadas de forma estrutural e pedagógica. E que o profissional da educação seja remunerado devidamente pelas esferas de governo.

Nesse contexto, alguns obstáculos colocam em risco o trabalho docente do ER nas escolas municipais do Natal (RN) devido à aprovação do Projeto de Lei Complementar (PLC) 25/2023, proposto pelo ex-prefeito Álvaro Dias, que promove a reestruturação da carga horária dos servidores deste município. Esse PL impacta na condução do ER, uma vez que os pedagogos substituiriam os docentes do ER que hoje atuam nos anos iniciais.

Nesse cenário, existe um sentimento de preocupação acerca dos docentes de ER que atuam na rede municipal do Natal (RN) e que indevidamente estão sendo submetidos a um retrocesso histórico e educacional, o que poderá impactar no modo como o ER também será ministrado nos anos iniciais da disciplina, podendo incidi-lo de modo proselitista e catequético.

É evidente que, se concretizado, o PLC nas escolas pode fazer o ER perder o seu caráter acadêmico com a atuação de outros profissionais de outras áreas nos anos iniciais e, conseqüentemente, sair da matriz curricular da rede municipal do município de Natal (RN). Em virtude disso, é preciso considerar que tal cenário é preocupante e angustiante para a área do ER.

Destarte, o ER não pode ser negligenciado pelos órgãos de governo. No contexto hodierno, é cada vez mais importante que a sua permanência dentro da matriz curricular seja um compromisso do Estado, onde políticas laicas e não confessionais atuem a favor da formação humanística, integral e ecológica. E, nessa direção, o ER precisa abarcar a diversidade. Por isso, é de fundamental relevância que a sua reflexão seja transcultural e transreligiosa.

Não é possível, entretanto, negar que o Brasil não seja culturalmente diverso quanto a deuses e de religiões. Foi com um samba enredo *Brasil de todos os deuses*, que a Imperatriz descreveu o país da seguinte forma: “o índio dançou, em adoração. O branco rezou na cruz do cristão. O negro louvou os seus Orixás. A luz de Deus é a chama da paz” (Lima et al, 2010). É nessa perspectiva pluralista que o ER deve ser conduzido pelos docentes e, a partir deste, contribuir com aprendizagens que mitiguem o proselitismo e a violência religiosa.

Destarte, esse trabalho não se esgota aqui; é preciso dar atenção à abordagem transdisciplinar dentro das escolas, dos projetos pedagógicos e das formações iniciais e continuadas, dentre outros espaços que reconheçam a importância da mudança de mentalidade no século XXI.

No contexto do ER, essa pesquisa demonstrou que a transdisciplinaridade muito contribui para sua permanência, enquanto componente curricular nutrido de diversos conhecimentos simbólicos, míticos, religiosos, espirituais e outros, que reconhecem a diversidade. Além disso, mostrou que o ER não pode ser abordado de qualquer jeito, pois é tão importante quanto Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Contudo, o docente precisa estar aberto ao diálogo e evitar o isolamento disciplinar.

Nesse cenário, o cientista da religião detém de toda a técnica e habilitação necessária para combater o dogmatismo e a sua consequência para a educação contemporânea. Talvez seja essa a direção tomada para as futuras pesquisas — mostrar como a realização dos projetos transdisciplinares do ER, conduzido pelo profissional das Ciências das Religiões, podem impactar a vida de estudantes e contribuir com mudanças de mentalidades dentro desses espaços formadores.

Conclui-se que o ER, ao incorporar os fundamentos da transdisciplinaridade e das Ciências das Religiões, alcança uma dimensão formativa que ultrapassa o ensino de tradições religiosas e se consolida como prática de humanização, diálogo e religação dos saberes. O Documento Curricular do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte (DCRN-EF) revelou-se um importante instrumento orientador dessa perspectiva, ao promover uma abordagem plural, ética e integradora, embora sua concretização ainda dependa de políticas públicas

consistentes e de processos contínuos de formação docente que favoreçam a transversalidade curricular e um ethos escolar aberto à diversidade. As análises realizadas com o Iramuteq confirmaram a presença, nas vozes docentes, de um vocabulário ético e plural, sinalizando abertura para novas formas de ensinar e aprender religião no contexto escolar. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a integração entre a análise lexical e a hermenêutica fenomenológica, de modo a ampliar a compreensão das experiências religiosas vividas no espaço educativo. Assim, esta tese reafirma a necessidade de consolidar o ER como campo científico autônomo, interdisciplinar e humanizador, comprometido com uma educação complexa, dialógica e promotora da dignidade e da diversidade humanas.

REFERÊNCIAS

ADAMATTI, B.; BIGOLIN NETO, P. A transdisciplinaridade como opção de abertura metodológica: a superação do pensamento racional-moderno. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 161 – 176, Jul/Dez, 2016.

AIRES, A. M. P. *et al.* Educação Integral no Documento Curricular do Rio Grande do Norte: potencialidades interculturais e decoloniais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 845-864, set./dez. 2021

ALVARENGA, A. T. de; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.9-29, dez. 2005.

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez; QUINTANILHA, Clarissa M. **Experiências-Formadoras Docentes: por uma didática transdisciplinar**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2023, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Realize Editora, 2023. Disponível em: [Link específico do trabalho]. Acesso em: [Data de acesso].

ALVES, M. L. B. Novos Caminhos do Turismo: Cultura e Tradições Religiosas na Região do Seridó Potiguar/RN. VI Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2009.

ARAGÃO, G.; SOUZA, M. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo v. 58 n. 1 p. 42-56 jan./jun., 2018.

ARAGÃO, G. de S. Identidade e alteridade na BNCC: importância para o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião. In: SILVEIRA, E. S. da; JUNQUEIRA, S. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 174-185.

ARAGÃO, G.; SOUZA, M.F.C. de. As religiões e a reconstrução dos direitos humanos: uma abordagem transdisciplinar¹. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo v. 60, n. 1 p. 14-29 jan./jun. 2020.

ARAGÃO, G. FERNANDES, R. E. Ensino Religioso à luz de um novo paradigma: pensamento complexo e transdisciplinar. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 20, n I, p. 348-369, 2023

ARIETA, M. de S. **Inclusão e transdisciplinaridade: limites e possibilidades para a construção de uma rede de apoio ao professor, no contexto dos anos iniciais na educação básica**. Dissertação de Mestrado; Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul (PUC/RS). Porto Alegre. 2022.

APOSTEL, L. *et al.* **L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche**. Paris: OCDE, 1972.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

ARNT, R. de M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximação em foco. *In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (orgs.) Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução Antônio José Pinto Ribeiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BAPTISTA, P. A. N. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Revista REVER**. Ano 15. Nº 02, p. 107-125, Jul/Dez., 2015

BAMBA, Mamadou. **Acosmologia Africana e a Relação com a Natureza: O Ensino Religioso em Perspectiva**. São Paulo: Editora ABC, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, Edições 70, 2015.

BARROS, T. Mi. **Entre a docência e o ser docente: um olhar complexo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRASILEIRO, M. de S. E. **Ensino religioso na escola: o papel das Ciências das Religiões**. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

BRASIL. **Constituição política do império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Acesso em 15 dez. 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 9394/96, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **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, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho de 1997.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº: 8/2019**. Conselho Nacional de Educação. Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que “fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº de 2016**. Apelante: Rogério Marinho. Altera a Lei nº 13. 005, de junho de 2014. Plano Nacional da Educação – PNE visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovado pelo Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. BNCC (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL, 1891. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012

BRASIL, **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 05, de 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, Diário Oficial da União, 12 de fevereiro de 2010.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais**: propostas de práticas de implementação. Ministério da Educação. 2019.

BRASIL ESCOLA. Economia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/economia-rio-grande-norte.htm>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Relatório da Secretaria de Direitos Humanos sobre intolerância religiosa (2011-2015). Disponível em: <[RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf](#)>. Acesso em: 03 maio, 2025.

BARBOSA, J. J. **A transdisciplinaridade na formação continuada de professores de ciências da natureza e matemática em Camaragibe-PE**. 2020. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

BRANDÃO, C. A. L. Introdução Transdisciplinaridade. In: PAULA, J. A. de. (org.). **A Transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p.17-39.

BENEVIDES, A. S. Ensino religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M. J. T. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **Le deuxième sexe**. Paris: Gallimard, 1949. (Two volumes: *Les faits et les mythes* and *L'expérience vécue*).

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOFF, L. Palestra proferida durante o Fórum Social Mundial, realizado em Belém do Pará, em jan. 2009. Disponível em: <http://www.slideshare.net/.../forumsocialmundial-2009>. Acesso em: 27 set. 2025.

BOFF, L. **A Terra: um novo olhar**. Ecologia e espiritualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CAMPOS, D. M. de. **O docente como sujeito lacaniano, suas dificuldades e esperanças na prática do currículo integrado junto ao curso técnico em agroecologia do Instituto Federal do Amapá – campus agrícola Porto Grande**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Amapá, 2023.

CAMPOS, G. M. **Instrumento e características da gestão com transdisciplinaridade e visão estratégica e integrada dos processos no núcleo de educação a distância da Universidade Federal de São João Del Rei (NEADUFSJ)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2020.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Do ensino religioso ao estudo da religião: uma proposta epistemológica. **Interações**, Belo Horizonte, v. 4, n. 5, p. 229-244, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/interacoes/article/view/6696>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CARVALHO, M. da R. **A prática docente na educação infantil: caminhos para a ecoformação e transdisciplinaridade**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica Do Paraná (PUC/PR). Paraná. 2023.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27/07/2023.

CAMUS, M. Homo sui transcendentalis. In: ADONIS *et al.* **O homem do futuro: um ser em construção**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2021.

CAPRA, F.; RAST-STEINDL, D. **Pertencendo ao universo: explicações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade**. Tradução Maria Lourdes Eichenberger e Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1991.

CARVALHO, M da. **A prática docente na educação infantil: caminhos para a ecoformação e transdisciplinaridade**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica Do Paraná (PUC/PR), Paraná. 2023.

CARVALHO, E. de A.; MENDONÇA, T. (orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre, Sulina, p.48-63, 2003.

CARDOSO, M. A. Breve Trajetória do Ensino Religioso no Brasil. **UNITAS — Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 2, p. 957-976, 2017.

CETRANS. Carta da Transdisciplinaridade. In: CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade**. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 1999, p. 167-171.

CECCHETTI, E.; POZZER, A. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, A *et al.* (orgs.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 335-352

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa**. Tradução Sandra Mailman da Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2014

CONGRESSO CIÊNCIA E TRADIÇÃO: PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES PARA O SÉCULO XXI. Comunicado final. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. (orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002. p. 191-192.

COSTA, A. M. F. da. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. *Anais do [evento]*, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN. **Parecer Normativo nº 050/00 - Normatização do Ensino Religioso**. Natal: Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do RN, 08.11.2000.

COLL, A.N. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In: CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade II**. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 73-92.

CCIR. **Relatório de casos assistidos e monitorados pela Comissão de combate a intolerância religiosa no estado do Rio de Janeiro e no Brasil**: II jornada em defesa da liberdade religiosa. Rio de Janeiro: CCIR, 2009.

CIURAMA, E. R. Complexidade: elementos para uma definição. In: D'AMBROSIO, U. (2012a). **Educação matemática da teoria à prática** (23a. ed.). Campinas, SP: Papirus.

CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO. **Projeto político pedagógico de Ciências da Religião** - UERN. Natal: UERN, 2001.

CRUZ, J. S. da. **Espiritualidade, Resiliência e Logo-educação**: fundamentos noológicos para o Ensino Religioso. 2020. 232 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências das Religiões) — Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

DRAVET, F. *et al.* Transdisciplinaridade e educação do futuro. Brasília: **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**, Universidade Católica de Brasília, 2019. 260 p.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-81 (Coleção Os Pensadores).

DECLARAÇÃO DE VENEZA. Comunicado final do Colóquio “A ciência diante das fronteiras do conhecimento”. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. de M. (orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002. p. 187-190.

DENZIN, N. K. *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: Aldine Publishing Company, 1978.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO; Letras Livres; EdUnB, 2010.

DOMINGOS, M. de F. N. **Rui Barbosa e a questão da laicidade na escola**. Setembro, 2009.

DOMINGOS, M. de F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Rever – Revista de Estudos da Religião**. setembro / 2009 / pp. 45-70

DOMINGUES, I. Apresentação. In: Ivan Domingues. (org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p.9-14.

D’AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DIÁRIO CARIOCA. Censo 2022: população do Rio Grande do Norte cresceu 0,35%. Disponível em: <https://www.diariocarioca.com>. Acesso em: 27 set. 2025.

DURAN, N. M. As ciências das religiões, o ensino religioso e sua relação com a cidadania para a educação atual. **Revista Foco**, v.16, n.2, p.01-12, 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Ensino fundamental: anos iniciais. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.

ECLEIDE, C.F. Processos de (trans)formação do Professor: diálogos transdisciplinares. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Tradução de Rogério Fernandes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (ou a data da sua edição específica).

ESCARIÃO, G. das N. D. **Globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FAÇANHA, M. S. T. B. **A inserção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental de escolas públicas do estado do Amapá a partir das Ciências das Religiões**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Unida de Vitória (FUV), Espírito Santo, 2021.

FAGUNDES, N.C.; BURNHAM, T.F. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo; **Revista da FACED**, v. 39, n. 05, 2001.

FARRIS, J. R. Aconselhamento psicológico e espiritualidade. In: AMATUZZI, M. M. **Psicologia e espiritualidade**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

FERNANDES, R. E. **Ensino Religioso à luz do paradigma complexo e transdisciplinar: uma proposta epistemológica e metodológica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

FERNANDES, N. V.; SANTOS, L. N.; LACERDA, T. P. T. A busca do significado do ser professor de Ensino Religioso em João Pessoa/PB. *In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2011, São Cristóvão/SE. **Anais...** São Cristóvão/SE, 2011. p. 1-10.

FERREIRA, A.C.; SENRA, F. 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. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012.

FISCHMANN, Roseli. **Educação, ética e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, E. M. L. M. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Curricular. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**. Curitiba, v. 13, nº 1, p. 459-476, jan./abr. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FLEURI, R. M. (2009). Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. *In: Fleuri, R. M. (Org.) Intercultura e Movimentos Sociais*. Mover; NUP. p. 9-27.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009

FURLANETTO, E. C. Docência, experiência e transdisciplinaridade. *In: NAVAS, J. M. B. (org.) Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010

FUCHS, H. L.; MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. O ensino religioso em perspectiva descolonial: reflexões a partir da interculturalidade. *In: SILVEIRA, R. P. (org.). Religião, teologia, ética e sociedade*. v. 1, p. 146-155, 2022.

GUADRA, L. F. **Educação Física e Ensino Religioso: diálogo necessário para tolerância e respeito às diferenças**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Unida de Vitória (FUV), Espírito Santo, 2023.

GIOVANETTI, J. P. Psicologia existencial e espiritualidade. *In: AMATUZZI, M. M. Psicologia e espiritualidade*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 104-123, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27345>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988

GOMES, M. A. S. **O estudo sobre economia solidária na EJA: experiência do estágio transdisciplinar do curso de Pedagogia – FE/UFG**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2022.

GOMES, N. L. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 02 de julho de 2025.

GODENBERG, M. **A arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. São Paul; Record, 1999

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: SP, Editora Alínea, 2018.

GONZALEZ, K. P.; DIAS, R. O ensino religioso na BNCC: um estudo do fenômeno religioso na escola pública. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, vol. 31, p. 193-212, jan./abr. 2022

GRUEN, W. O Ensino Religioso na Escola Oficial: subsídio à reflexão. **Atualização: Revista de Divulgação teológica para o cristão de hoje**. Belo Horizonte, n. 64/65, p. 127-143, abr./maio 1975.

HORN, M. **Programa de formação-ação em escolas criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, 2021.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022 – Resultados Preliminares. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>

IBGE – Censo Demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br>

JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Formação de professores para o Ensino Religioso: desafios e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, S. O Ensino Religioso segundo a BNCC. *In*: SILVEIRA, E. S. da; JUNQUEIRA, S. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 74-92

KAMPMANN, M. E. D. A. B. **Transdisciplinaridade e ecoformação na formação de professores da Educação Básica: entre as demandas locais e o compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, 2023.

LEVINAS, E. 1997. **Descobrimos a Existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 288p.

LIMA, F. G. F. de. **Implicações da gamificação na transdisciplinaridade e na avaliação da aprendizagem em cursos de educação profissional e tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), São Paulo, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002

LACERDA, T. P. T.; SOUSA, J. R. G. Ensino Religioso, identidade e consciência negra. *In*: MARANHÃO FILHO, E. M. de A. (Org.). **O Ensino Religioso na Prática**. 1ªed. Florianópolis: Fogo

LACERDA, T. P. T. **Lugares Sagrados e Turísticos E Lideranças Religiosas Como Proposta Pedagógica do Ensino Religioso: relato de experiência na escola da cidade de Natal/RN**. *In*: I Congresso Nacional de Educação Religião e Artes-CNERA, 2019, João Pessoa. Anais do I Congresso Nacional de Educação Religião e Artes-CNERA. João Pessoa: UFPB, 2019. p. 1-720.

LACERDA, T. P. T. **Aula de Religião ou Ensino Religioso? relato de experiência docente nas escolas municipais Antônio Campos e São José**. *In*: I Congresso Latino-Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 2018, Natal. IX CONERE. Florianópolis: FONAPER, 2018. v. 9. p. 87-91. Editorial, 2021, v. II, p. 11-17

LACERDA, T. P. T.de; FARIAS, C. L. D. O Ensino Religioso na escola: propostas frente ao Estado laico. *In*: XIII SEFOPER Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 2014, Pará. Anais... Florianópolis, 2014. v. 13. p. 79-89.

LACERDA, T. P. T. de. **Concepção dos professores do curso de Graduação em Ciências das Religiões sobre formação de professores de Ensino Religioso: educação e currículo**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LOURENÇO, R. L. A. **Espelho, espelho meu, que tipo de leitor sou eu? Aspectos axiológicos de um fractal identitário emergente de leitor competente, sob as óticas**

hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de integração curricular.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). O currículo de referências e a escola básica brasileira. Campinas: Papirus, 2006. p. 115-139.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Competências na escola: modos de operar.** São Paulo: Cortez, 2011.

MIELE, N. **Curso de Graduação em Ciências das Religiões.** João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2011

MARTINS, K. N. *et al.* O software iramuteq como recurso para a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo (SP), v.10, n.24, p. 213-232, abr./ago. 2022

MARIANO, L. D. **O pensamento processual de Alfred North Whitehead:** aplicações multidisciplinares da ética relacional. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2021.

MANN, C.; COSTA, M.P.F.; SAHED, D. Complexidade, transdisciplinaridade e pedagogia: Um panorama das pesquisas brasileiras. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v.7, n.11, p. 108185-108200, 2021.

MENDES, F. R. P.; ZANGÃO, M. O. B.; GEMITO, M. L. G. P.; SERRA, I. C. C.; Social Representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. In: **Rev Bras Enferm.** 2016; 69 (2); p. 321-328. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/00347167.2016690218i>

MIRANDA, C.F. *et al.* A formação continuada dos professores da educação básica no contexto de um projeto político-pedagógico de matriz transdisciplinar. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1465-1493, out./dez. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-37.

MOTIN, S. D. **Educação ambiental à luz da transdisciplinaridade e da complexidade na formação inicial docente:** uma proposta de indicadores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Paraná, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgar Assis de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método: a natureza da natureza**. 18. ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MURIANA, M. B. **Professoras-autoras: práticas e saberes docentes complexos na elaboração de recursos educacionais abertos para ensino de língua inglesa**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2023.

MELLO, M.F.; BARROS, V. M.; SOMMERMAN, A. Introdução. *In*: CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade II**. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 9-26

FERNANDES, H.; MOREIRA, [Inicial não informada]. **Inspirações na formação do docente universitário pelo paradigma emergente através da epistemologia da complexidade e da religação dos saberes pela transdisciplinaridade**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, 2020.

MARQUES, G. C. B. E. **Criatividade e formação docente em busca da transdisciplinaridade**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Minas Gerais, 2023.

MENEZES, L. R. R. S. **Formação de professores: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins Campus de Arraias (TO)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, 2020.

MORAES, M.C. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiás, v. 5, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2015. Dossiê Ecotransd: Ecologias dos Saberes e Transdisciplinaridade.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis: revista de la Universidad Boliviana**, v. 9, n° 25, p. 289-311. 2010.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.

Moraes, M. C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. *In*: NAVAS, J. M. B. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010

MORAES, Márcia Aparecida; OLIVEIRA, Luiz Carlos de. **A identidade docente no Ensino Religioso: desafios e possibilidades**. *Revista Brasileira de Educação Religiosa*, v. 13, n. 2, p. 45–58, 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10º ed. São Paulo: Cortez. 2008

NAVAS, J. M. B. Didáctica deconstrutiva y complejidad: algunos principios. *In*: NAVAS, J. M. B. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

NATAL. **Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**. Secretária Municipal de Educação. Natal, 2018.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos: ensino religioso**. Natal RN: Secretária de Educação, 2008.

NATAL. **Resolução nº 06/2009**, do Conselho Municipal de Educação (CME), publicada no DOM de 28 de janeiro de 2010

NATAL. **Resolução nº 004/2007**, do Conselho Municipal de Educação publicada no Diário Oficial do Município do Natal implantou o Ensino Religioso nas escolas públicas (DOM/NATAL), no ano de 2007

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NICOLESCU, B. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

NICOLESCU, B. Fundamentos Metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. *In*: **Educação e transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. *In*: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Edições Unesco, 2000.

NICOLESCU, B. O terceiro incluído: da física quântica a ontologia. *In*: BADESCU, H. (org.). **Stéphane Lupasco: o homem e a obra**. São Paulo: Triom, p. 107-137, 2001.

NICOLESCU, B. **Transdisciplinarity: past, present and future**. *In*: Congresso mundial de transdisciplinaridade, Vila Velha/Vitória, 2005.

NICOLESCU, B.; CAMUS, M.; QUÉAU, P.; RANDOM, M. Uma transdisciplinaridade planetária para viver e sobreviver. *In*: RANDOM, M. **O pensamento transdisciplinar e o real**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2000

NOVÓA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**. São Paulo: 8 ed. Moraes, 1998.

OLIVEIRA, L. B. de; et al. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. *In*: POZZER, A.; et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 181-199.

OLIVEIRA, R. F.; LACERDA, T. P. T. de; SILVA, V. M. O uso do proselitismo dentro do Ensino Religioso e a importância da alteridade e da laicidade. **Ciberteologia** (São Paulo. Edição em Português), v. VII, p. 1808-1819, 2011.

OLIVEIRA, L. B. et al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

OLIVEIRA, M. do S. de; COSTA, V. L. C. da. **O Ensino Religioso no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte**. *In*: JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Florianópolis: Insular, 2015

OLIVEIRA, L. B. de; RISKE-KOCH, S.; BERG, I. de A. v. d. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. *In*: POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M. J. T. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

OLIVEIRA, I. D. de. **Religião e as teias do multiculturalismo**. São Paulo, Fonte Editorial, 2015.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**. Tradução de Paulo Lobo. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

OTTO, Rudolf. **O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional**. Tradução de Prisca Agustoni. São Leopoldo: Sinodal, 2018.

PASCHOAL, L. C. R. T. **A relação da criança e natureza na Educação Infantil: um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Paraná, 2023.

PASSOS, R. M. C. **Currículo e complexidade: marcas multirreferenciais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2017.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: fundamentos e metodologia**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINEAU, G. Investigaciones transdisciplinarias em formación. **Anais da II Jornada de Inovação Universitária**. Transdisciplinaridad; conferência apresentada na Universidade de Barcelona, em jan. 2006.

PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PANIKKAR, Raimon. *A Cosmoteoria e o Diálogo das Religiões*. São Paulo: Paulus, 2000.

PRANDI, R. Converter indivíduos, mudar culturas. **Dossiê - Sociologia da Religião**. Tempo soc. 20 (2), Nov 2008

PEIXOTO, C.T.B; HARRES, J.B.S. Ciência e religião: um mapeamento de artigos nacionais que abordam a relação entre esses campos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.26, n.1, pp. 169-187, 2021.

PÉREZ-ESTÉVEZ, A. **Hermenêutica dialógica**. Trad. Antônio Sidekum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

PERETTI, A. de. A potencialização energética segundo Lupasco e a sua aplicação à educação e à cultura. *In*: NICOESCU, B.; BADESCU, H. **Stéphane Lupasco: o homem e a obra**. Tradução de L. P. de Souza. São Paulo: Triom, 2001.

PEREIRA, A. S.; ADÃO, J. M.; SILVA, R. R. Transdisciplinaridade na Educação Básica: uma reflexão a partir do conceito de Edgar Morin. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 10, p. 68836-68851, 2022.

PEREIRA, R. da S. **Histórias em quadrinhos e a alfabetização visual pela perspectiva discente**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2023.

PINCHAS LAPIDE; FRANKL, V. **Búsqueda de Dios y sentido de la vida: diálogo entre un teólogo y un psicólogo**. [S.l.]: Herder Editorial, 2011.

PINHEIRO, S. L. **Caminhos transdisciplinares para um autoconhecimento emergente em Educação Ambiental**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande do Sul, 2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. A religião como obstáculo à laicidade no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 341-359, jul./dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69921998000200004. Acesso em: 21 nov. 2025.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, vols. 8 e 9. Brasília: MEC/SEF, 1997-2001.

POSSEBON, E.P.G.; POSSEBON, F. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, set./dez., 2020.

POZZER, A.; WICKERT, T. A. Ensino Religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. *In*: POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M.

J. T. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

RANDOM, M. O pensamento transdisciplinar: entre a complexidade e a unidade, uma nova consciência do real. *In*: RANDOM, M. **O pensamento transdisciplinar e o real**. Tradução de L. P. de Souza. São Paulo: Triom, 2000.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental**. Natal: Offset, 2018^a.

RIO GRANDE DO NORTE. Assembleia Legislativa. **Constituição Estadual do Rio Grande do Norte de 3 de outubro de 1989**.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. *Parecer Normativo n. 50/2000*.

RIO GRANDE DO NORTE. *Portaria n° 293/2005 – SECD/GS que definiu no Art.1º o processo avaliativo do componente curricular ER no Ensino Fundamental*.

RIO GRANDE DO NORTE – Economia. Disponível em:

https://en.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_do_Norte.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. *Parecer Normativo da Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino*. 2001.

RODRIGUES, E. **Ensino Religioso reflexivo: uma proposta a partir da Ciência da Religião**. 2^a ed. São Paulo: Editora Recriar, 2024.

RODRIGUES, E. M. F. Ensino Religioso e interculturalidade. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Teologia e Ciência da Religião, 5., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015. p. GT0137.

ROCHA, L. C. **Ensino Religioso: abordagem antropológica e abertura transdisciplinar**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica** [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 130 p.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1^a Companhia das Letras, 2019

RODRIGUES, E. **Ensino Religioso reflexivo: uma proposta a partir da Ciência da Religião**. 2. ed. São Paulo: Recriar, 2024.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a teoria e a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e transdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 275.

SANTOS, T. B. O ensino religioso na base nacional comum curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.37|e20016|2021

SANTOS, S. M. A. V.; et al. As interfaces do Ensino Religioso na Educação Infantil: desafios e oportunidades. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 10, p. 01-19, 2023.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S.; CHIQUIERI, A. M. C. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2009.

SCHAEFER, Joely Leite. **Da formação continuada a práticas transdisciplinares e ecoformadoras na alfabetização: experiências comprometidas com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

SANTOS, M. A. R. dos. **Ensino Religioso e currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões)**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. p. 1-295.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, I; DIAS, B.B. SANTOS, L. C. I. **II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro; CEAP, 2023.

SCHWARCZ, L.M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo – SP, Editora Companhia das Letras, 2005

SILVA, R. D. S. E. **Transdisciplinaridade, uso de software de simulação e vídeo no desenvolvimento da coaprendizagem e de inter-relações entre educação matemática, científica, musical e socioambiental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. 392 f.

SILVA, C. L.; ARAGÃO, G. S.; LIBÓRIO, L. A. Ensino religioso laico: um olhar complexo e transdisciplinar. **Caminhos**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 296-312, jan./jun., 2019.

SILVA, G. A. **O Ensino Religioso na Paraíba: desafios na formação e no contexto educacional**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, R. D. S. E. **Transdisciplinaridade, uso de software de simulação e vídeo no desenvolvimento da coaprendizagem e de inter-relações entre educação matemática, científica, musical e socioambiental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2021.

SILVA, C. L. da. **Ensino Religioso na escola pública do Brasil:** contribuições do método complexo e transdisciplinar. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, 2019.

SILVA, M. B. da. **Em busca do significado do ser professor de Ensino Religioso.** João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011.

SILVA, M. B.; LACERDA, T. P. T. de. Ensino Religioso e formação de professores: contribuições epistemológicas e pedagógicas. *In:* 26º Congresso Internacional da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião, 2013, Belo Horizonte. **Anais do Congresso da SOTER.** PUC Minas: PUC Minas, 2013. p. 2023-2031.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, C. A. O. da. **Pandemia de COVID-19:** espiritualidade/religiosidade entre médicos infectologistas. 2023. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, R. L. da. **Novos panoramas para o Ensino Religioso:** uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

SILVA, E.R. S da; AMORIM, E. S. M; TRINDADE, E. Filhos de orulum.com: a midiatização e o consumo do jogo de ifá no facebook e site a partir da publicidade. PROPESQ, 2017. Edição Recife.

SILVEIRA, C. G. da. **O resgate do sentir na educação do ser humano:** discursos, identidades e transdisciplinaridade. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2019.

SILVA, M. O. **Aprendizagem significativa e transdisciplinaridade no Ensino Fundamental – educação, trabalho e empreendedorismo.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020.

SILVEIRA, E. da S.; SILVEIRA, D. D. e S. da. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso. *In:* SILVEIRA, E. S. da; JUNQUEIRA, S. (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC:** teorias e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 39-73.

SOUZA, M. A. R.; WALL, M. L.; THULER, A. C. M. C.; LOWEN, I. M. V.; PERES, A. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 52, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>.

SOUZA, M. A.; BUSSOLOT, J. M. Análises de entrevistas em pesquisas qualitativas com o software Iramuteq. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, e25, 2021.

SOUZA, H. J. F. de. **Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023

SUCHARA, S. C. B. **Competências transcomplexas na formação continuada de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, 2023.

SANTOS, T. B. dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e20016, 2021.

SANTOS, S. M. A. V.; et al. As interfaces do Ensino Religioso na Educação Infantil: desafios e oportunidades. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 10, p. 01-19, 2023.

SANTOS, I. dos; DIAS, B. B.; SANTOS, L. C. **II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2023.

SOARES, A. M. L. **Religião e educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Temas do Ensino Religioso).

SOARES, A. M. L. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **REVER**, Ano 15, n. 02, 2015.

TIELE, C. P. Concepção, objetivo e método da Ciência da Religião. **REVER**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, set.-dez. 2018.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS**. Lisboa, 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e Université François Rabelais de Tours, Lisboa.

SUANNO, J. H. Práticas inovadoras e educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: NAVAS, J. M. B. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

SCHNEIDER, D. **A espiritualidade Hindu e a relação com o meio ambiente**. Campinas: Papirus, 2017.

TEIXEIRA, F. A. **Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico (Orgs.). **Formação docente e pesquisa interdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: [Editora] – 2018

TROCMÉ-FABRE, H. **A árvore do saber-aprender**. Tradução: M. Segreto. São Paulo: TRIOM, 2014.

USARKI, F. **Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VIEGAS, R. R.; BORALI, N. Análise de conteúdo e o uso do Iramuteq. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, n. 23, p. 21-37, 2022.

VIERA, A. Transdisciplinaridade: um caminho da ciência com consciência. In: NAVAS, J. M. B. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

VIVEIROS, E. R. de; DINIZ, R. E. S. **Transdisciplinaridade e formação de professores: uma proposta para o ensino de física, química e ciências biológicas**. 2010.

VILHENA, M. Â. **Ritos, expressões e propriedades**. São Paulo: Paulinas, 2005.

YEHIA, E. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latino-americanas y la teoría actor-red. **Tabula Rasa**, n. 06, p. 85-114, 2007.

ZANOL, A. G. **Programa de formação-ação em escolas criativas: das demandas de docentes do Ensino Fundamental à Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, 2021.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Ed. Plano, 2004

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA: PERFIL

1. Gênero

- ☐ Masculino (1)
- ☐ Feminino (2)
- ☐ Não binário (3)
- ☐ Transexual (4)
- ☐ agênero (5)
- ☐ bigênero (6)
- ☐ Outro (7)

2. Idade (apenas o número): _____

3. Estado Civil atual:

- ☐ Casado (1)
- ☐ Solteiro (2)
- ☐ Em situação de Casado (união estável) (3)
- ☐ Separado/Divorciado (4)
- ☐ Viúvo (5)

4. Cidade e estado onde você reside: _____ UF: _____

5. Como você classifica a cor de sua pele

- ☐ branca (1)
- ☐ preta (2)
- ☐ parda (3)
- ☐ Outra (4)

6 Área de formação (graduação) _____

8. Pós-graduação () especialização () mestrado () doutorado

9. Especifique a área da pós-graduação _____

10. Há quanto tempo você trabalha com a disciplina Ensino Religioso? _____

11. Você possui vínculo:

- ☐ efetivo ☐ temporário

II – DADOS REFERENTES AOS OBJETIVOS PROPOSTOS – TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE

1. Como conheceu o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (RN)?

2. O que você entende por transdisciplinaridade do Ensino Religioso?

3. O que você aprendeu de novo sobre o Ensino Religioso a partir da Base Nacional Comum Curricular?

2. Em que o Documento Curricular do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte contribui na elaboração do seu planejamento pedagógico? Como contribui?

3. Quais as contribuições da abordagem transdisciplinar para a formação de professor de ER?

4. Conte-me como é sua aula sobre “crenças religiosas e filosofias de vida”

5. Conte-me como é sua aula sobre os temas das religiões de matriz africana

6. Conte-me como é sua aula sobre intolerância religiosa e violência religiosa

7. Conte-me como é sua aula sobre identidade e alteridades

8. Conte-me como é a Formação de Professores de ER promovida pela Secretária Municipal de Educação do Município do Natal (SME/NATAL)

9. O que você mais gosta nas oficinais de formação continuada?

10. O que você aprendeu de novo, que você não sabia?

11. Você acha que as formações são suficientes para você ministrar boas aulas? Por que?

APÊNDICE B – Modelo da Entrevista

1. Gostaria de saber se vocês conhecem o documento curricular do Rio Grande do Norte?
2. O que você entende por transdisciplinaridade do ensino religioso?
3. O que você aprendeu de novo sobre o ensino religioso a partir da base nacional comum curricular? Porque a base, quando foi homologada, em 2017, ela trouxe um grande avanço para a nossa área?
4. Conte-me como é sua aula sobre crenças religiosas e filosofias de vida? Como vocês trabalham essa temática na sala de aula?
5. Como vocês professores trabalham a temática da intolerância religiosa?
6. Como você desenvolve as aulas sobre a temática identidade e alteridade?
7. Como você pode fazer relação dessa temática com a perspectiva transdisciplinar?
8. Conte-me como é a formação de professores religiosos promovida pela Secretaria Municipal de Educação no Natal. Como é a formação de professores?
9. O que você mais gosta nas oficinas de formação?
10. Você oferta oficina?
11. Qual a oficina que você achou mais interessante?
12. Você acha que as formações são suficientes para que os professores ministrem boas aulas?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES (PPGCR)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Nós pesquisadores THALISSON PINTRO TRINDADE DE LACERDA e Orientador MARINILSON BARBOSA DA SILVA convidam você a participar da pesquisa intitulada **“O ENSINO RELIGIOSO SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES NO CURRÍCULO DO RIO GRANDE DO NORTE”**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você ou para o seu empregador, e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para formação de professor de ER no contexto da cidade do Natal (RN). No que diz respeito aos objetivos específicos, compreender como a transdisciplinaridade do ER está prescrita no DCRN-EF; Discutir o conceito de transdisciplinaridade à luz do paradigma da complexidade e sua relação no contexto do currículo do ER e das Ciências da Religião; Identificar nos depoimentos dos docentes de ER quais são as contribuições da

transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF, suscitadas para formação de professor dessa respectiva disciplina.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal



Assinatura do Orientador da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar o pesquisador Thalisson Pinto Trindade de Lacerda, no endereço Rua Samaúma 35, Nova Parnamirim, Parnamirim - RN

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO B - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE NATAL/RN

Pesquisador: THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78331324.9.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.845.711

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES - CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA, sob orientação do Prof. Dr. Marnilson Barbosa da Silva.

O presente estudo visa analisar a transdisciplinaridade do ensino religioso no documento curricular do Rio Grande do Norte. Para isso, esta pesquisa de caráter bibliográfico, documental e qualitativa pretende-se identificar, ao final da pesquisa, como os depoimentos dos professores e o texto do documento curricular compreendeu a transdisciplinaridade do ensino religioso, apontando as suas principais contribuições para o Ensino Religioso.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 01 de 04

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.845.711

Analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para formação de professor de ER no contexto da cidade de Natal (RN).

Objetivos Secundários:

- Compreender como a transdisciplinaridade do ER está prescrita no DCRN-EF;
- Discutir o conceito de transdisciplinaridade à luz do paradigma da complexidade e sua relação no contexto do currículo do ER e das Ciências da Religião;
- Identificar nos depoimentos dos docentes de ER quais são as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF suscitadas para formação de professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Esta pesquisa pode suscitar desconforto dos participantes diante de alguma das perguntas.

Benefícios:

o fator positivo deste estudo é contribuir com a formação de professor de ER, visando a melhoria da abordagem pedagógica dessa disciplina no contexto escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar as contribuições da transdisciplinaridade do ER no DCRN-EF para formação de professor de ER no contexto da

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 12 de 14

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.846.711

cidade de Natal (RN).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais e critério do CEP:
Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P	28/04/2024		Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Cidade: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.646.711

Básicas do Projeto	PROJETO_2231744.pdf	11:45:55		Aceito
Orçamento	previsao_orcamentaria.pdf	28/04/2024 22:28:27	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	19/03/2024 09:30:35	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Outros	termo_anuencia.pdf	19/03/2024 09:11:18	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	10/03/2024 19:43:24	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Outros	CERTIDAO.pdf	27/02/2024 20:32:32	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	27/02/2024 20:31:24	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Cronograma	Cronograma_execucao.pdf	24/02/2024 18:35:05	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Outros	instrumento_coleta.pdf	24/02/2024 18:31:12	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito
Outros	termo_compromisso.pdf	23/02/2024 14:24:30	THALISSON PINTO TRINDADE DE LACERDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Maio de 2024

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - Carta de Anuência de autorização da pesquisa

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **"TRANSDICIPLINARIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE NATAL/RN"**, a ser desenvolvida pela aluno **THALISSE PINTO TRINDADE DE LACERDA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES** do **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dr Marimilson Barbosa da Silva., nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso a coleta de dados nesta instituição, fica condicionada a apresentação a direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Natal-RN, 18 de Março de 2024

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
NOLIA BARBOSA COSTA DE QUEIROZ
Estat: 18111/2024 18.03.24 08:00
Perf: 049e28c7d30a7f7a1010a00000000000

Noliz Barbosa Costa de Queiroz

Mat. 36907-1

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Municipal de Natal/RN (DEF).