

**Ensino Religioso à luz de um novo paradigma:
pensamento complexo e transdisciplinar¹**

Religious Education in the light of new paradigm:
complex and transdisciplinary thinking

Romário Evangelista Fernandes²

Gilbraz de Souza Aragão³

Resumo: O artigo propõe aproximar o ensino religioso, enquanto componente curricular do ensino básico, com um novo modelo paradigmático apoiado nas teorias da complexidade do seu principal expoente, Edgar Morin; e o método transdisciplinar desenvolvido pelo físico e filósofo Basarab Nicolescu. O objetivo é apresentar ao leitor algumas considerações à luz deste novo modelo paradigmático, que ajudem a repensar o ensino religioso a partir de uma nova epistemologia e metodologia, capaz de resgatar a relação do sujeito com o objeto; capaz de religar os saberes; e transformar o conhecimento religioso em conhecimento pertinente. Os pressupostos oferecem ao ensino religioso novos caminhos para a prática educativa, superando antigos modelos de ensino que mantêm lógicas de dominação e reprodução da intolerância religiosa.

Palavras chaves: Ensino religioso. Paradigma. Complexidade. Transdisciplinaridade.

Abstract: The article proposes to approach religious education, as a curricular component of basic education, with a new paradigmatic model supported by the theories of complexity of its main exponent, Edgar Morin; and the transdisciplinary method developed by the physicist and philosopher Basarab Nicolescu. The objective is to present to the reader some considerations in the light of this new paradigmatic model, which help to rethink religious teaching from a new epistemology and methodology, capable of rescuing the subject's relationship with the object; capable of reconnecting knowledge; and transforming religious knowledge into relevant knowledge. The assumptions offer religious teaching new paths for educational practice, overcoming old teaching models that maintain logic of domination and reproduction of religious intolerance.

Keywords: Religious education. Paradigm. Complexity. Transdisciplinarity.

¹ Este artigo faz parte da pesquisa desenvolvida no mestrado em Ciências das Religiões no PPGCR-UFPB (2021), intitulada “Ensino Religioso à luz do paradigma complexo e transdisciplinar: uma proposta epistemológica e metodológica”.

² Mestre em Ciências da Religião pelo programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife. E-mail: evangelistafernandes1989@gmail.com

³ Professor e pesquisador nos Programas de Pós-graduação em estudos de religião da UNICAP e colaborador no PPGCR-UFPB. Coordenador do Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife. E-mail: gilbraz.aragao@unicap.br



Introdução

Não é o objetivo do Ensino Religioso (ER) formar religiosos, mas formar sujeitos que reflitam sobre a cultura, a diversidade religiosa e espiritual; pensar o ser humano em sua multidimensionalidade. O ER tem como objetivo formar indivíduos que possam conviver com as diferentes culturas e religiões, para que desse reconhecimento seja possível promover uma sociedade mais democrática e uma cultura de paz.

A BNCC, documento que orienta a educação pública, confirma esse objetivo em seu texto. Entretanto, talvez, esse seja um grande desafio diante da realidade que acompanhamos em nossa sociedade. Desenvolver habilidades e competências sobre os fatos religiosos e espirituais, que proporcionem um conhecimento pertinente, contextualizado com a realidade brasileira e que transforme essa realidade. Não é tarefa fácil terapeutizar o conhecimento religioso em sala de aula.

Foi pensando neste desafio que passamos a refletir sobre o que poderia ser a raiz do problema que distancia o conhecimento do fenômeno religioso da prática do respeito à diversidade religiosa e cultural dos nossos estudantes. Das nossas reflexões chegamos à hipótese de que os modelos paradigmáticos podem influenciar as práticas pedagógicas e interferir positivamente ou negativamente no alcance dos objetivos de qualquer área de conhecimento escolar, em nosso caso específico, o ER.

Dois modelos paradigmáticos serão discutidos neste artigo: o primeiro modelo é o *paradigma simplificador*, fundamentado nas ideias que surgem dentro da ciência moderna no século XVII. Este paradigma fragmenta a realidade para poder conhecê-la, separa o sujeito do objeto e descarta qualquer fenômeno que não possa ser mensurado. O segundo modelo é o *paradigma da complexidade*, que pode ser situado historicamente no século XX, quando novas descobertas nas ciências físicas revelam uma realidade complexa. Neste período, as novas descobertas científicas mudam a lógica de compreensão do real.

O novo paradigma trouxe novas noções do que é a realidade, partindo da percepção de que se trata de um conjunto de unidades que interagem entre si formando um sistema que rege os acontecimentos, ações e interações dos fenômenos. Além disso, contribuiu para que a noção que separava sujeito e objeto fosse revisada, ao se perceber que o sujeito interage com o objeto e o objeto influencia a própria percepção do sujeito. Através desses pressupostos, a ciência passa a lidar e enxergar os fenômenos da

natureza, e ainda mais da sociedade, considerando os diferentes graus de complexidade e os níveis diferentes de realidade.

O artigo propõe refletir sobre como esse novo modelo paradigmático fundamentado no pensamento complexo e transdisciplinar pode trazer contribuições ao ER, no que se refere ao alcance dos seus objetivos. Consideramos que o novo modelo epistemológico oferece uma nova forma de operar o pensamento, ajudando os estudantes a organizar o conteúdo da disciplina de modo que, o “conhecimento religioso” (BRASIL, 2018), torne-se um conhecimento pertinente, onde os sujeitos aprendentes sejam capazes de aplicá-lo à vida, solucionando problemas do cotidiano. Afinal, estudar religião na escola pública não tem como objetivo formar um religioso, mas uma pessoa consciente das diferenças, da diversidade religiosa e não religiosa, assim como transformá-lo em um agente de transformação social.

1. Objetivo do Ensino Religioso

As reflexões sobre o ER no Brasil trouxeram grandes contribuições para que a disciplina ocupasse seu lugar hoje como tradução pedagógica de uma área de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Desde o art. 210 de nossa Constituição Federal, e a LDB n° 9.394/1996 (art. 33, alterado pela lei n° 9.475/1997), o ER passou por muitos debates acadêmicos e na esfera pública envolvendo vários setores⁴; e, graças às discussões no âmbito das universidades e da esfera pública, há uma disciplina que estuda o fenômeno religioso em caráter não confessional levando em consideração as muitas culturas, tradições religiosas e não religiosas das sociedades humanas.

Um grande marco para o ER ocorreu em 2017, quando a disciplina passou a ser área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento define quais as bases epistemológicas da disciplina: “Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 436). Deste

⁴ Segundo Holanda, no texto que se encontra no *Compêndio de Ensino Religioso*, a disciplina entra como emenda na Constituição após um debate envolvendo toda a sociedade civil, segundo ela: “Em 1988, ocorreu uma mobilização expressiva envolvendo a sociedade civil em busca de assinaturas para permanência do ER na Constituição Federal, que resultou em um número significativo de assinaturas, atingindo 75 mil, sendo a segunda emenda mais votada [...]” (2017, p. 70).

modo, o conhecimento produzido por estas ciências ajuda-nos a definir o objeto de estudo do ER: o conhecimento religioso. Rodrigues (2017) afirma que o conhecimento religioso refere-se aos fenômenos, fatos e tradições que estão ligados ao universo das religiões: a religião e sua relação com a cultura, sociedade, e como os sujeitos religiosos mantêm essa relação.

O documento procura definir os conteúdos; ou, objetos de conhecimento, em três unidades temáticas: Identidade e alteridade; Manifestações religiosas; Crenças religiosas e filosofias de vida (BRASIL, 2018). O objeto de conhecimento trabalhado em cada uma destas unidades busca explicitar o significante das manifestações religiosas, sendo assim, são as experiências religiosas enquanto categoria analítica que interessam à disciplina no intuito de compreender o fenômeno nas mais variadas categorias: o eu, o outro, o nós; imanência e transcendência; memórias e símbolos; alimentos sagrados; morte, só para citar alguns desses objetos.

O modo como a área de conhecimento está organizada no documento busca atender aos seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturas e estéticas, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre direitos à liberdade de consciências e de crença, no constante propósito de promoção de direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectiva religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 436).

Os objetivos acima esclarecem o propósito do ER: a formação de um sujeito que possa respeitar a diversidade cultural e religiosa, e que promova uma cultura de paz. Trata-se de um componente curricular que possui o propósito de formar a pessoa para o respeito à diversidade e reconhecimento do outro em sua inteireza. E estes objetivos vão além de um desenvolvimento cognitivo no que se refere ao conhecimento religioso: a sua proposta se alinha com o compromisso da BNCC de formação integral dos estudantes. Como confirma o documento: “[...] a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade deste desenvolvimento, rompendo com visões

reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 14).

Alcançar o objetivo de formação dos sujeitos aprendentes em sua integralidade, corroborando para uma atitude de alteridade, respeito e valorização da diversidade cultural e religiosa, constitui o objetivo do ER na escola. Todavia, diante da crise de pensamento da contemporaneidade, cujo saber se encontra fragmentado, onde o conhecimento deixa de ser contextualizado e o sujeito já não consegue relacionar o conhecimento à vida, qual é mesmo o estado do ER? Edgar Morin, em *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, ajuda-nos a refletir sobre essa questão:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003, p. 16).

Seguindo a proposta do pensador da complexidade, como podemos superar o desafio da crise de pensamento e fazer com que os objetivos do ER possam ser alcançados de forma significativa, onde os estudantes possam de fato aplicar o conhecimento à vida? Para o mesmo autor, faz-se necessária uma mudança na estrutura do pensamento, para que o conhecimento possa se tornar pertinente. Em outras palavras, ao invés de acúmulo do conhecimento, é mais importante criar aptidões capazes de tratar dos problemas do cotidiano e organizar os saberes, dando-lhes sentido para a vida (MORIN, 2003).

2. A intolerância religiosa: um desafio antigo e contemporâneo para o ER

O desafio de vencer a intolerância religiosa, os preconceitos culturais e qualquer forma de violência contra o direito à dignidade humana por via da educação é a razão de ser do ER e, porque não, de qualquer outra disciplina. Reforçamos este pressuposto com o que afirma o BNCC: “O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (2018, p. 437). Além deste pressuposto, o ER busca atualmente

desconstruir noções coloniais da experiência religiosa, que durante muito tempo excluíram outras formas de experiência do sagrado:

O Ensino Religioso assumiu, assim, a responsabilidade de favorecer acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas e cosmovisões religiosas e pós ou não religiosas, enquanto patrimônios culturais da humanidade. Busca, então, desconstruir significados e experiências colonialistas e opressoras, reconstruindo atitudes de valoração e respeito às diversidades (ARAGÃO, 2020, p. 175).

Através desta concepção, elaborada na BNCC e ressaltada pela leitura de Aragão (2020), a religião deve ser tratada em sala de aula como objeto das ciências humanas e pedagógicas, cujo conhecimento produzido seja direcionado para promover a formação integral do cidadão. Desta forma, o conhecimento de religião que se trabalha em sala de aula busca desenvolver competências que permitam aos estudantes refletirem sobre o fenômeno religioso considerando sempre a diversidade cultural e os direitos humanos como questões relevantes para serem discutidas em sala de aula; e como estes aspectos podem contribuir na reflexão cujo objetivo seria construir uma sociedade mais democrática e de respeito ao outro (RODRIGUES, 2021). Para isso, todavia, devemos problematizar o tema da intolerância religiosa.

Gostaríamos de trazer o ponto de vista de Sidnei Nogueira (2020) e o apontamento de Elisa Rodrigues (2013), quando consideram que o Brasil tem em sua história uma herança de intolerância religiosa que vem sendo reproduzida até os dias de hoje. O livro de Sidnei Nogueira, *Intolerância Religiosa* (2020), é um trabalho importante sobre este tema. Segundo o autor, no Brasil “existe uma falsa ideia de democracia religiosa e laicidade⁵”. No seu argumento, considera o autor: “[...] o Brasil, como sociedade ocidental, não nasceu como uma democracia religiosa” (NOGUEIRA, 2020, p. 20). Assim, a ideia de democracia religiosa, seguindo a lógica de Nogueira, torna-se uma farsa quando damos conta de que a sociedade brasileira se formou a partir

⁵Sobre o tema da laicidade no Brasil não pretendemos discutir este assunto, mas recomendamos as leituras dos trabalhos: Alberto Ranquetat Júnior, *Laicidade à brasileira: Estudo sobre a controvérsia em torno de símbolos religiosos em espaço público*, lançado pela editora Paco Editorial em 2016. Neste texto ele discute sobre o uso dos símbolos religiosos em repartições públicas, mas é no primeiro capítulo, *A religião na modernidade: secularização, secularismo e laicidade*, que o autor discute sobre a origem deste conceito e sua relação com o tema da secularização.

do colonialismo – colonialismo foi um projeto bem arquitetado, com o mútuo apadrinhamento entre a Igreja católica e a coroa portuguesa:

Em carta dirigida a seu embaixador em Roma, dom Pedro Mascarenhas, datada de 4 de agosto de 1539, Dom João III mandou que fossem procurados e levados até ele os padres e jesuítas, com o objetivo de iniciar a evangelização da colônia brasileira. Escreveu o rei: o primeiro intento, como sabes, foi sempre o crescimento da nossa fé católica [...] E porque agora eu fui informado, por carta de mestre Diogo de Gouvêa, que de Paris partirão certos clérigos letrados e homens de boa vida, os quais por serviços de Deus prometeram viver somente de esmolas dos fiéis cristãos a quem pregaram por onde quer que andem e fazem muito fruto [...] (SANTOS, 2005 *apud* LANZA, et al, 2020, p. 276).

Sidnei chamou de “tríade lei-rei-fé”, a relação entre lei de Portugal, rei de Portugal e a fé religiosa apostólica católica romana; que conspirou em comum um acordo para aplicação do projeto de colonização com o objetivo de apagamento silencioso das crenças originais e, conseqüentemente, o apagamento das crenças de origem africana trazidas pelos negros escravizados anos mais tarde.

Seguindo o argumento de Nogueira:

Pode-se afirmar que os jesuítas se tornaram uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que buscavam a perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e da vontade dos homens que estavam no poder; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros. Somente a palavra de Deus poderia levar o homem à perfeição – uma perfeição determinada pelo domínio dos jesuítas a serviço do rei, da lei e da fé (NOGUEIRA, 2020, p. 20).

A eficiência da ordem jesuíta ao propósito que foi determinado pela coroa portuguesa, levou milhares de *nativos* a “converter-se” à religião cristã. O projeto de evangelização parte de uma lógica de hierarquização que vê a religião dos *nativos* como religião inferior; crença de *selvagens*. Portanto, para civilizá-los era necessário mostrar o caminho da verdadeira e superior fé. Quase tudo nos ameríndios era considerado diabólico. Essa é a lógica da intolerância, uma lógica de poder e de hierarquização que torna o outro e sua cultura religiosa inferior.

Após situarmos historicamente a lógica da intolerância, chamamos atenção à Rodrigues, quando ela afirma: “[...] lógica segundo a qual um grupo majoritário tenta mediante o uso da força fazer prevalecer seu discurso sobre outro minoritário,

historicamente tem se reproduzido” (RODRIGUES, 2013, p. 217). Portanto, segundo os apontamentos dos autores aqui citados, a intolerância religiosa configura-se como um problema estrutural presente em toda sociedade e que ainda é reproduzido em suas instituições.

O tema da intolerância leva a refletir sobre como o ER poderia de fato alcançar o objetivo proposto no documento da BNCC e contribuir para superar esse desafio. Nossas reflexões levaram ao entendimento de que o distanciamento existente entre o que se pretende como objetivo da disciplina e a realidade social que se apresenta é resultado de um modelo paradigmático que distancia sujeito do objeto e conteúdo da realidade, criando um sujeito presunçoso de conhecimento sem saber aplicá-lo, alienado aos problemas do cotidiano e o impedindo de tornar-se agente de transformação. Conseqüentemente, forma-se um sujeito acrítico ao desafio da intolerância e vulnerável a modelos de ensino que ainda reproduzem noções de preconceito e desrespeito a religiosidades diferentes daquela que é vista como única e verdadeira.

Diante disso, lançamos mão de novas epistemologias que resgatam a noção de complexidade dos fenômenos, ao invés de simplificá-los; colocam o sujeito como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, criando uma relação entre o sujeito e o objeto de estudo; e, propõem religar os saberes ao invés de separá-los. Para tanto, foi preciso pensar na relação ciência, teoria da aprendizagem e prática educativa à luz de um novo modelo paradigmático que ofereça uma nova abordagem para produzir conhecimentos.

3. Ciência, educação e os modelos paradigmáticos

Maria Cândida Moraes (2018) nos ajuda a entender o conhecimento transmitido em sala de aula a partir da lógica interativa existente entre científico, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas. A autora considera que o problema da educação parte do modelo de ciência na qual ela se fundamenta. Neste sentido, seria o modelo de ciência a chave de compreensão da realidade que irá determinar as teorias de aprendizagem e, conseqüentemente, a prática dos professores.

Na prática do professor, encontra-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo

educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina (MORAES, 2018, p. 22).

Mas, o que são os paradigmas mencionados pela autora? O conceito de paradigma ganha popularidade com o trabalho do físico e filósofo da ciência, Thomas S. Kuhn (1922-1996). Sua obra, *Estruturas das Revoluções Científicas*, considera que os paradigmas são padrões explicativos que são compartilhados e que garantem a compreensão de certos aspectos da realidade. O paradigma está na base da teoria científica, sendo que a teoria científica só avança quando os antigos modelos explicativos dão lugar a novos modelos de explicação da realidade, segundo Kuhn (2013).

Moraes (2018, p. 43), ao analisar o conceito de paradigma a partir dos trabalhos de Edgar Morin, considera que este avança na noção de paradigma, indo além do que foi proposto por Kuhn. Segundo ela, Morin, adverte que “[...] um paradigma significa um tipo de relação mais forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres. Para ele é um conceito dominador de todas as teorias.” . Podemos encontrar essa ideia em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*:

O paradigma está oculto sob a lógica que se tornam, ao mesmo tempo, preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação). É ele que privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu (MORIN, 2011, p. 24).

Trazendo esta noção de paradigma para o tema deste estudo, são os paradigmas que determinam o tipo de conteúdo, as abordagens teóricas de ensino-aprendizagem, escolhas metodológicas e o tipo de avaliação a ser feita na prática docente no ER.

A partir deste pressuposto trataremos em nossa reflexão dois modelos paradigmático: um modelo denominado por alguns autores como *modelo clássico* – ou, como preferimos chamar, o *paradigma simplificador*, para melhor compreensão de seu papel na ciência e educação. E um segundo modelo, denominado por Moraes (2018) como “paradigma emergente”, mas, que preferimos chamar pelo termo *complexidade* – portanto, *paradigma da complexidade* – para situar o conhecimento religioso na noção mais abrangente de complexidade.

O paradigma simplificador surge na esteira do racionalismo que influencia a ciência moderna dos séculos XVI e XVII (SILVA, 2019). Muitos pensadores desta época trouxeram grandes contribuições para a emancipação do pensamento ocidental. Ao invés de listar os inúmeros pensadores, destacamos brevemente as ideias de René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727): dois filósofos e matemáticos que tiveram importância ao definir os pressupostos do paradigma simplificador; paradigma que domina o modo como apreendemos a realidade até os dias de hoje.

Descartes contribuiu com o que ficou conhecido como método cartesiano de análise dos fenômenos e compreensão da realidade. A compreensão dos fenômenos da natureza se dá através da simplificação dos problemas complexos, dividindo “cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas pudessem ser exigidas para melhor compreendê-las” (DESCARTES, 2011, p. 41). Em seguida, o pensamento deveria ser ordenado para identificar as relações entre as partes. O método cartesiano influenciou a ciência nos anos seguintes e até hoje podemos identificar sua presença nas universidades e ambientes escolares, com a separação do saber em disciplinas distintas. Anos mais tarde, Isaac Newton apresenta teses com as quais defendia que a natureza funcionava através de leis fixas e imutáveis⁶. Através das descobertas dessas leis seria possível a certeza da verdade científica.

A visão cartesiana-mecanicista foi responsável pelo menos por duas consequências, afirma Maria Cândida Moraes (2018): A primeira corresponde ao fato de que para conhecer é preciso mensurar, quantificar, e não é possível fazer ciência sem o rigor da medição. A segunda consequência é que para conhecer qualquer fenômeno é preciso dividir, classificar, para que em seguida seja possível compreender as relações das coisas. Este modelo paradigmático, portanto, simplifica a realidade, fragmenta a natureza, separa o sujeito dos fenômenos. Além disso, dá ao sujeito a ideia de domínio sobre natureza (SILVA, ARAGÃO & LIBÓRIO, 2019, p. 299).

É um fato que não podemos deixar de mencionar que o paradigma simplificador trouxe grandes avanços para a humanidade. Este fato é considerado pelo pensador da complexidade, Edgar Morin:

⁶ Para uma discussão aprofundada sobre as evoluções dos paradigmas na história do ocidente, recomendo o primeiro capítulo da tese de doutorado de Cícero Lopes da Silva, *Ensino Religioso na escola pública do Brasil: contribuição do método complexo e transdisciplinar* (2019).

Hoje, podemos medir, pensar, analisar o Sol, avaliar o número de partículas que constituem nosso universo, decifrar a linguagem genética que informa e programa toda argumentação viva. Esse conhecimento permite extrema precisão em todos os domínios de ação, incluindo a condução de naves espaciais da órbita terrestre (MORIN, 2019, p. 15).

Entretanto, o progresso sonhado na modernidade revela-se paradoxal, segundo o mesmo autor:

- progresso inédito dos conhecimentos científicos, paralelo ao progresso múltiplo da ignorância;
- progresso dos aspectos benéficos da ciência, paralelos ao progresso de seus aspectos nocivos ou mortíferos;
- progresso ampliado dos poderes da ciência, paralelo à impotência ampliada dos cientistas a respeito desses mesmos poderes (MORIN, 2019, p. 18).

No ambiente escolar o pensamento fragmentado seria a herança deixada pelo paradigma simplificador. Moraes, considera que: “Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver [...]” (MORAES, 2015, p. 27). A autora, ainda nesta mesma linha de raciocínio, pensando nas consequências que o paradigma simplificador trouxe para educação, considera que os sujeitos são formados para aceitar os “padrões preestabelecidos” sem o exercício do questionamento e da reflexão, submetendo-se “positivamente à autoridade” sempre numa posição de receptor passivo do conhecimento (MORAES, 2015, p. 73). A noção de um sujeito passivo ao conhecimento denuncia a existência de um outro sujeito que detém o conhecimento e será o responsável para depositar este conhecimento no aluno. Sendo assim, a educação torna-se o que Paulo Freire (2014) denunciou como “educação bancária”.

A herança deixada pelo modelo simplificador corroborou para que o professor(a) se tornasse um(a) especialista e assumisse o papel de autoridade em determinado assunto. Deste modo, o docente surge como um sujeito “inflexível no modo de pensar, autossuficiente e conservador” (SILVA, 2019, p. 59). O professor seria o agente ativo e detentor do conhecimento no processo de aprendizagem. Desta forma, o ensino limita-se à reprodução desse conhecimento, sem levar em conta as experiências, emoções, contextos e o cotidiano dos alunos(as).

Portanto, retomando o desafio do ER, não seria o paradigma simplificador que ainda mantém determinadas lógicas de dominação e reproduz o problema da intolerância que persiste em nossa sociedade? Obviamente, não são problemáticas que caberiam somente ao ER resolver, mas são problemáticas da educação em geral. Todavia, a disciplina gera oportunidades mais efetivas para lidar com temáticas como essa; e quando esses conteúdos não fazem sentido para o aluno, ou não despertam o interesse de questionar, não seria resultado de um modelo paradigmático que simplifica e compromete aquilo que se espera dessa área de conhecimento? Diante disso, lançamos mão de um novo paradigma, que surge propondo religar o saber outrora separado.

O *paradigma da complexidade* surge em um contexto em que o antigo modelo paradigmático já não dava conta das questões complexas da realidade. Moraes afirma o seguinte: “A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas as soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica” (MORAES, 2018, p. 81). Nessa afirmação, encontramos a noção de crise dos paradigmas; que pode ser entendida da seguinte forma: um paradigma entra em “crise” quando o antigo modelo se depara com “anomalias” que aparecem dentro da “ciência normal”, exigindo, assim, a necessidade de um novo paradigma, segundo as noções khunianas (KUHN, 2013, p. 128).

Graças às novas descobertas no campo da física quântica, o século XX protagonizou a virada do paradigma simplificador para o paradigma complexo. Entre as grandes descobertas deste período destacamos a contribuição do físico dinamarquês Niels Bohr (1885-1962), que trouxe uma nova visão sobre a verdade científica ao descobrir que os fenômenos de natureza microfísica⁷ comportam-se de forma ambígua. Ao observar o comportamento dos elétrons se verificou uma superposição dos estados quânticos da natureza da matéria, o que significa que, em um momento o elétron pode se comportar como partícula e em outro momento pode se comportar como onda. Como

⁷A teoria quântica surgiu na década de 1920, forçou os cientistas a aceitar o fato de que não se pode decompor o mundo em partes isoladas, o princípio de ordem e exatidão e uma lógica rígida não alcança o grau de complexidade dos fenômenos microfísicos (*quantum*). A teoria quântica foi formulada em um período de três décadas do século XX. Alguns nomes além de Niels Bohr e Werner Heisenberg estavam envolvidos nos estudos da física quântica, tais como: Max Planck, Albert Einstein, Louis de Broglie, Erwin Schrödinger, Wolfgang Pauli, Paul Dirac.

partícula o elétron assume propriedades materiais, concretas e físicas; como onda o elétron assume natureza invisível e não pode ser localizado, e não possui massa. O que mais chamou atenção nesta descoberta é que esse comportamento variável dos elétrons reage à medida que o observador interage com o objeto.

A questão emergente neste momento era responder ao problema da não contradição: como um mesmo objeto - elétron - pode se comportar de forma ambígua sem cair no risco da não contradição. Essa questão foi respondida pelo princípio da complementaridade desenvolvida pelo próprio Niels Bohr, que considerou que em unidades subatômicas a matéria e radiação é dual e cujos aspectos partícula/onda não são contraditórios, mas complementares (CAPRA & LUISE, 2014). Este princípio questiona o modelo de fragmentação ao demonstrar que a realidade é complexa e que os limites da simplificação não permitem que seja totalmente apreendida por meio da separação de unidades simples.

Um outro nome importante nos estudos da física quântica deve ser mencionado: Werner Heisenberg (1901-1976), responsável pelo *princípio da incerteza*. Ele considerou, a partir de seus estudos do *quantum*, que sistemas de escalas menores, átomos e moléculas, grandezas relacionadas e quantidade de movimento e posição não podem ser medidas com exatidão. Moraes, ao falar do princípio da incerteza, afirma o seguinte: “[...] essa descoberta desafiou um dos pilares da ciência clássica e do pensamento teológico e social tradicional ao desconfiar da veracidade da noção de causa e efeito, o que acabou fragilizando o argumento determinista em todos os campos da ciência” (MORAES, 2015, p. 44).

São dois exemplos de grande relevância para nossa reflexão; podemos ver que algo novo surge, ocorre uma nova revolução dentro da ciência no século XX, contribuindo para o surgimento de um novo paradigma. Para esse novo paradigma a realidade já não pode ser mais vista de forma linear e predeterminada, a visão unidimensional deve dar lugar para uma visão multidimensional, indeterminada, relacional e fluida (MORAES, 2015, p. 47).

O novo paradigma traz à tona uma natureza complexa, que exige um pensamento abrangente, capaz de compreender a complexidade dos fenômenos e construir um conhecimento que leve em consideração esta mesma amplitude. Morin, no primeiro volume de sua obra magna, *O método*, afirma:

A complexidade se impõe primeiro como impossibilidade de simplificar, ela surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, onde as antinomias abalam o curso das argumentações (MORIN, 2016, p. 451).

O *paradigma da complexidade* leva em conta a tessitura comum que torna inseparáveis os indivíduos de seus contextos, as ordens das desordens, religa o sujeito ao objeto. Trata-se de um princípio regulador do pensamento e da ação onde não se perde de vista a realidade dos fenômenos, como também não exclui o espírito humano, a cultura e a sociedade (MORIN, 2015, p. 85). Para compreender a natureza complexa dos fenômenos é preciso mudar, portanto, a estrutura do pensamento. Para tanto, Edgar Morin elaborou operadores cognitivos para o pensar complexo. Moraes considera que os operadores são:

[...] instrumentos ou recursos do pensamento que nos ajudam a pensar, a transversalizar o que acontece entre o mundo físico, biológico, social e cultural e o próprio homem, facilitando, assim, a compreensão da complexidade inerente à realidade sistêmica organizacional constitutiva do mundo da vida (MORAES, 2015, p. 52).

Três operadores, que Morin (2015) denomina de princípios do pensamento complexo, podem ser destacados: primeiro, o princípio dialógico, que nos diz que lógicas diferentes estão ligadas em uma unidade maior de forma complexa. Em outras palavras, o princípio dialógico permite a integração daquilo que pode ser considerado antagônico. O segundo princípio é o princípio recursivo; significando que os efeitos sempre retroagem à própria causa de influência. Por exemplo, na interação indivíduo/sociedade, o indivíduo que produz a sociedade pode ser por ela, ao mesmo tempo, produzido em termos culturais. Outro exemplo, a relação professor/aluno se pauta a partir de uma interação cujo conhecimento deixa de ser transmitido e passa a ser construído a partir de um movimento relacional entre aluno e professor. E por fim, o terceiro princípio seria o hologramático, que traz a seguinte ideia: “Não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2015, p. 74). Neste princípio, leva-se em consideração o fato de que os fenômenos não podem ser reduzidos e separados de sua totalidade, a separação da parte do seu todo leva sempre à redução da compreensão dos fenômenos.

Incorporando esta nova lógica para o campo da educação, o conhecimento produzido em sala de aula não decorre de objetos já existentes, cujo conhecimento se dá pela representação destes objetos, mas pela relação dos sujeitos com os objetos, sempre recriados. Não existe uma relação de poder dos detentores do saber sobre os sujeitos aprendentes, não é algo que se transmite; mas, como já dito acima, se constrói. O conhecimento é algo que se constrói pela própria ação do sujeito sobre o objeto, sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre o sujeito. Além desses pressupostos, leva-se em consideração as incertezas, a diversidade, e certos fenômenos que aparentam ser contraditórios podem ser complementares através do diálogo.

Portanto, diferente do paradigma simplificador, o paradigma da complexidade apresenta uma nova abordagem que torna possível dialogar com as incertezas; reconhece a complementaridade dos antagonismos e os paradoxos da realidade. Todos estes elementos enriquecem o pensamento e oferecem novas oportunidades de construção da realidade social e cultural, pois os sujeitos saem de suas *gaiolas epistemológicas* (MORAES, 2015, p. 61) para agir ativamente na construção do saber, da sociedade e da sua própria história.

Ao refletir sobre o ER à luz da complexidade, encontramos instrumentos que nos ajudam a olhar para a disciplina e pensar como ela poderia valorizar as experiências dos sujeitos, considerando seus contextos, suas emoções e potencialidades. Além do mais, o paradigma da complexidade nos traz uma nova oportunidade de refletir a religião e as filosofias de vida nas suas mais diversas manifestações, e encontrar um caminho para que o conhecimento religioso torne-se conhecimento pertinente. Esse novo paradigma oferece condições epistemológicas para aplicar o método transdisciplinar nas ciências, teorias da aprendizagem e práticas educativas. É de comum acordo entre os estudiosos da complexidade - inclui-se o próprio sistematizador do pensamento complexo, Edgar Morin -, que a transdisciplinaridade é o método por excelência da complexidade. Seguiremos em nosso estudo aprofundando o método transdisciplinar.

4. Metodologia transdisciplinar no Ensino Religioso

A transdisciplinaridade se apoia em três pilares: paradigma da complexidade, os diferentes níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído. Antes de prosseguirmos

nesta parte do estudo, vale alertar que o método transdisciplinar não exclui a disciplinaridade e a multidisciplinaridade das ciências, pelo contrário, sem estas abordagens o método transdisciplinar seria impossível de ser operacionalizado (NICOLESCU, 1999, p. 52-53). Ainda, alerta de Aragão e Souza:

A transdisciplinaridade não descarta as disciplinas científicas, mas está entre, através e além delas. A transdisciplinaridade transgride as fronteiras de cada ciência disciplinar e constrói um novo conhecimento ‘através’ das ciências, um conhecimento integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência (ARAGÃO & SOUZA, 2018, p. 46).

Além disso, os mesmos autores definem que a “transdisciplinaridade pode ser concebida como uma modelização de sistemas complexos de conhecimento, apoiada em uma metodologia que comporta a compreensão de níveis de realidade e os integra pela lógica do Terceiro Incluído” (ARAGÃO & SOUZA, 2018, p. 43).

A transdisciplinaridade reconhece diferentes níveis de realidade (micro e macro, pessoal e social etc.). E o que difere um Nível de Realidade para outro, são as lógicas e leis divergentes que geram rupturas entre os níveis (NICOLESCU, 2002, p. 48). Por exemplo, a realidade quântica, constituída de entidades subatômicas está submetida a leis que diferem da realidade macrofísica. Sendo bem específico neste exemplo, em unidades maiores podemos constatar a lógica linear de causa e efeito; em unidades menores, constatamos uma lógica circular e sistêmica no comportamento dos elétrons. Portanto, por este exemplo, temos dois Níveis de Realidade diferentes que aparentemente chocam-se quando se pensa pela lógica clássica da não-contradição.

A lógica clássica fundamenta-se em três axiomas: 1) Axioma da identidade, representado por $A \text{ é } A$; 2) Axioma da não contradição, seguido pela representação de A não A ; 3) Axioma do terceiro excluído, ou seja, não existe um terceiro termo, T . A lógica clássica opera com a exclusão dos contrários, não dando espaço para que aspectos divergentes da realidade integrem-se e criem uma outra percepção do real.

A transdisciplinaridade assume uma nova lógica: um terceiro elemento T será incluído em um outro nível de realidade, um elemento que antecede e ultrapassa a contradição aparente entre A e não A , que está entre e além do paradoxo (ARAGÃO & SOUZA, 2018, p. 45). Seu efeito é trazer uma nova dinâmica fenomenológica, considerando que aquilo que aparenta estar desunido encontra complementaridade.

Sendo assim, a partir da inserção do terceiro termo, cria-se “coexistência entre pares de contraditórios mutuamente excludentes” (ARAGÃO & SOUZA, 2018, p. 45). Similar aos elétrons que se comportam de forma dúbia, ora como onda ora como partícula, o fenômeno da diversidade e do sincretismo encontra uma nova lógica, que permite considerá-lo como manifestações diferentes e complementares de um mesmo fato.

Quando essa lógica é aplicada às relações entre identidades sociais aparentemente antagônicas, como cristãos e xangozeiros, por exemplo, estabelece conexões em outros níveis, éticos ou místicos, para além daquele doutrinal. Cristãos são monoteístas (apesar dos seus múltiplos santos) e candomblecistas são politeístas (apesar de reconhecerem um mesmo Criador dos orixás), mas os sons diferentes dos seus cultos apontam para um sonho humano comum enquanto mística, e as práticas socioambientais que podem e devem desenvolver colaborativamente em defesa da Casa Comum apontam para uma mesma práxis comunitária enquanto ética.

As relações complexas sempre definiram a dinâmica da vida, todavia o paradigma simplificador impôs limites em nossa percepção do real, fazendo que não consigamos criar relações entre os, aparentemente, contraditórios. A antiga lógica, criou um abismo que parecia intransponível entre sujeito e objeto, entre diferentes níveis de realidade e, trazendo para o campo social e religioso, criou-se a impossibilidade do encontro entre as diversas manifestações religiosas, por manter o antagonismo sem levar em conta os elementos que podem criar o diálogo, os entrelugares culturais. Nossa percepção da realidade pela lógica clássica limita-se quando se depara com essa realidade complexa.

É através dessa nova dinâmica metodológica que o conhecimento transdisciplinar surge; conhecimento não linear, que pressupõe níveis interligados da realidade, um movimento constante de religação de paradoxos pela integração de terceiros em outros níveis, exigindo, por sua vez, a percepção da complexidade dos fenômenos, eventos, processos, fatos e coisas. O conhecimento transdisciplinar pressupõe o surgimento do plural para além do singular e, conseqüentemente, permite a existência e coexistência de lógicas diferentes e expressões diversas. É neste sentido que podemos pensar em uma “ecologia do conhecimento”, que não só reconhece à multidimensionalidade dos fenômenos, mas “reafirma a diversidade cultural e cognitiva

como princípios capazes de ultrapassar a ‘monocultura da mente’ e questionar a ocidentalização do planeta” (ALMEIDA, 2008, p. 105).

Ao refletir sobre o método transdisciplinar e aplicá-lo ao ER, buscamos encontrar contribuições que nos ajudem a distanciar a disciplina de antigos modelos que ainda se apoiam em lógicas de dominação do pensamento, das experiências religiosas e não religiosas dos sujeitos aprendentes; e, construir em sala de aula um ambiente de diversidade, respeito e diálogo inter-religioso. Como também faremos dos estudantes sujeitos ativos no que refere à construção do conhecimento. Concordamos com o que afirma Aragão e Souza:

Longe de se embasar no ensino de uma religião ou das religiões na escola, o Ensino Religioso em nosso Estado laico se justifica pela necessidade de formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fatos religiosos que permeiam a vida em âmbito pessoal, nacional e mundial. As diferentes crenças e expressões religiosas, bem como a ausência delas por convicções filosóficas, são aspectos da realidade que devem ser socializadas e abordadas como questões sócio-culturais, que contribuem na fundamentação das nossas ações (ARAGÃO & SOUZA, 2018, p. 53).

Edgar Morin chamou de “conhecimento pertinente” aquele conhecimento “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito” (MORIN, 2003, p. 15). O conhecimento pertinente, por exemplo, não irá considerar o tema da intolerância somente como um assunto que mereça atenção por ser algo que está dentro de uma pauta de estudos de um componente curricular, pelo contrário, será levado em conta as implicações que a intolerância religiosa tem nos contextos de vida e nas realidades dos sujeitos aprendentes.

Ao alcançar as linhas finais deste estudo, trataremos de um dos pontos mais importantes. O paradigma da complexidade e a metodologia transdisciplinar orientam a prática pedagógica para aquilo que Edgar Morin chamou de “ética da compreensão”, que segundo ele: “é a arte de bem viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado” (MORIN, 2015, p. 86). Isso quer dizer que aprendemos a compreender o outro, passando a compreendê-lo de maneira reflexiva. Segundo o autor:

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza, nem cometido erros. Se

soubéssemos compreender antes de condenar, estaríamos no caminho da humanização das relações humanas (MORIN, 2011, p. 87).

Portanto, precisamos criar uma ética que compreenda o outro livre de juízo de valor, aceitando as possíveis diferenças que possam surgir desse encontro. O nosso esforço ao trazer o paradigma da complexidade para o ER é fornecer uma nova epistemologia e metodologia que encaminhe a prática pedagógica dessa disciplina para o alcance de seus objetivos, supere os desafios e consiga proporcionar uma formação integral dos sujeitos aprendentes.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada é fruto de outras pesquisas sobre ER a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. A disciplina de ER quando trabalha os conteúdos sem reflexão, sem a participação dos sujeitos e sem uma abertura para a complexidade dos fenômenos, certamente cairá no risco de reproduzir um conhecimento conteudista e sem significado, descontextualizado, limitado às fronteiras da disciplinaridade e, conseqüentemente, o problema da intolerância permanecerá como um desafio sem solução.

O paradigma da complexidade e o método transdisciplinar, assim proposto, trará o sujeito para participar da construção do conhecimento; promoverá um exercício de reflexão do conhecimento religioso, levando em consideração a complexidade do próprio fenômeno. Uma abordagem transdisciplinar trabalha com o diverso das tradições religiosas, reconhece a multidimensionalidade do ser humano, encontra o caminho do diálogo a partir da lógica do terceiro incluído, promove um novo conhecimento que é produto da ecologização do saber.

Por fim, nossa aproximação do ER com esse novo paradigma deslumbra um pensar na formação de um sujeito aberto à atitude transdisciplinar; um sujeito que assume uma postura de abertura perante o mundo, cuja compreensão se dá de forma ampla e complexa. Deste modo, o sujeito transdisciplinar contribuirá para a construção de um mundo melhor com toda sua afetividade e criatividade. Almejamos que este estudo ofereça uma nova oportunidade reflexiva para os estudos pedagógicos voltados para o Ensino Religioso: como aprendizagem participativa sobre as espiritualidades humanas.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Ecologia da Ciência, ética da diversidade e educação transdisciplinar. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Editora UFPR, n. 18, jul./dez. 2008. p. 105 -113.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e alteridade na BNCC: importância para o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião. In. SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 174-185.

ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson, Transdisciplinaridade, o campo da Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso, **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, v. 58, n. 1, jan./jun. p. 2018. 42-56

BASARAB, Nicolescu. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In. **Educação e transdisciplinaridade**, vol. II, coordenação executiva do CENTRAS, São Paulo: TRIOM, 2002.

BASARAB, Nicolescu. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

BRASIL, **LDB**: Lei de Diretrizes e bases da educação, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL/Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**. Trad. Mayra Teruya Eichmberg, Newton Roberval Eichmberg. São Paulo: Cutrix, 2014.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução, prefácio e notas de João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In. JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi (org.). **Compêndio de ensino religioso**. São Leopoldo; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

JUNIOR, Cesar Alberto Ranquetat. **Laicidade à brasileira**: estudo sobre a controvérsia em torno de símbolos religiosos em espaços públicos. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vienna Boeira e Nelson Boeira, 12ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.



LANZA, Fabio (et. al.). Diversidade religiosa e educação Pública: invisibilidade das Minorias Religiosas, Estado Laico e Ensino Religioso. In. REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda C. da Encarnação (orgs). **Diversidade e cultura: novos tempos de intolerância?** livro 3, Rio Branco: Nepan, 2020, p. 273-293.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma emergencial emergente**. Rio de Janeiro: Editora Papirus, 2018.

MORAES, Maria Cândido. **Transdisciplinaridade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológico**. Col. Juan Miguel Bataloso Novas, Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre, Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor, 19º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

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

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Método I: a natureza da natureza**. Tradução Ilana Heineberg, Porto Alegre: Sulinas, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Eleonora F. de Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2011.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área de conhecimento. In. JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi (org.). **Compêndio de ensino religioso**. São Leopoldo; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 117-130.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso, tolerância e cidadania na escola pública. **Numen: revista de estudos e pesquisa de religião**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2013. p. 763-782.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso: uma proposta reflexiva**. São Paulo: Editora Senso, 2021.



SILVA, Cícero Lopes da. **Ensino Religioso na escola pública do Brasil**: contribuições do método complexo. 2019. Tese (doutorado em ciências da religião) – Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, 2019.

SILVA, Cícero Lopes; ARAGÃO, Gilbraz de Souza; LIBÓRIO, Luiz Alencar. Ensino Religioso Laico: um olhar complexo e transdisciplinar. **Caminhos**. Goiânia, v. 17, n. 1, Jan – Jun, 2019. p. 298-312.