



DOCÊNCIA NO ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO

***TEACHING RELIGIOUS EDUCATION
BASED ON THE STUDY OF RELIGION***

***LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA
DESDE LA CIENCIA DE LA RELIGIÓN AULA***

Romário Evangelista Fernandes¹

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (Bolsa Capes)

João Pessoa, PB, Brasil

E-mail: evangelistafernandes1989@gmail.com

ORCID: oooo-0001-8459-1212

Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos^{}**

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

João Pessoa, PB, Brasil

E-mail: evangelistafernandes1989@gmail.com

ORCID: oooo-0002-0778-4659

Marinilson Barbosa da Silva^{*}**

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

João Pessoa, PB, Brasil

E-mail: evangelistafernandes1989@gmail.com

ORCID: oooo-0002-5163-5669

RESUMO

O presente estudo propõe argumentar em favor da Ciência da Religião como base epistemológica para o Ensino Religioso. Trata-se de um estudo dissertativo-argumentativo que defende a ideia de que a Ciência da Religião, devido aos seus métodos e objetivos em relação ao seu objeto de estudo, é a disciplina mais apropriada para um modelo de Ensino Religioso não confessional nas escolas

¹ Mestrado em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba. Licenciatura em Ciência da Religião pela universidade Estadual do Rio Grande do Norte e especialização em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Uninter.

^{**} Mestrado em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba. Licenciatura em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde e especialização em Ciência da Religião pela Faculdade Focus.

^{***} Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciado em Psicologia Pela Universidade Estadual da Paraíba. Bacharelado em Teologia pala Faculdades EST/RS.

públicas. O texto está estruturado em três partes: Primeiramente, uma síntese histórica do componente curricular, onde destacamos que houve um atraso epistemológico em relação as outras disciplinas; em segundo lugar, a Ciência da Religião é apresentada como a disciplina ideal para o Ensino Religioso; e, por fim, são delineados os princípios fundamentais que o licenciado em Ciência da Religião deve adotar em sua prática como docente, visando um ensino não confessional fundamentado na Ciência da Religião. Para embasar nossos argumentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e exploratória.

Palavras-chave: Ciência da Religião; Ensino Religioso; Epistemologia.

ABSTRACT

This study aims to argue in favor of Study of Religion as the epistemological basis for Religious Education. It is an argumentative dissertation that defends the idea that Study of Religion, due to its methods and objectives regarding its object of study, is the most appropriate discipline for a non-confessional model of Religious Education in public schools. The text is structured in three parts: Firstly, a historical synthesis of the curricular component, where we highlight that there has been an epistemological delay in relation to other disciplines; secondly, Study of Religion is presented as the ideal discipline for Religious Education; and finally, the fundamental principles that the Study of Religion graduate should adopt in their teaching practice are outlined, aiming at a non-confessional teaching grounded in Study of Religion. To support our arguments, we conducted bibliographic and exploratory research.

Keywords: *Study of Religion; Religious education; Epistemology.*

RESUMEN

Claro, aquí está o texto traduzido para o espanhol: "El presente estudio se propone argumentar a favor de la Ciencia de la Religión como base epistemológica para la Enseñanza Religiosa. Se trata de un estudio disertativo-argumentativo que defiende la idea de que la Ciencia de la Religión, debido a sus métodos y objetivos en relación con su objeto de estudio, es la disciplina más apropiada para un modelo de Enseñanza Religiosa no confesional en las escuelas públicas. El texto está estructurado en tres partes: En primer lugar, una síntesis histórica del componente curricular, donde destacamos que hubo un retraso epistemológico en relación con las demás disciplinas; en segundo lugar, se presenta la Ciencia de la Religión como la disciplina idónea para la Enseñanza Religiosa; y, por último, se delinean los principios fundamentales que el licenciado en Ciencia de la Religión debe adoptar en su práctica como docente, con el objetivo de una enseñanza no confesional fundamentada en la Ciencia de la Religión. Para respaldar nuestros argumentos, realizamos una investigación bibliográfica y exploratoria.

Palabras clave: *Ciencia de la Religión; Educación religiosa; Epistemología.*

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER) é uma disciplina de caráter facultativo que integra a educação básica nas escolas públicas brasileiras. Sua história remonta ao período colonial, quando seu principal objetivo era a catequese das populações nativas e dos negros escravizados recém-chegados. Esse modelo confessional de ensino perdurou por longos anos nas instituições públicas de ensino até que, na década de 1970, ocorreu uma mudança paradigmática, passando-se a discutir a implementação de um modelo de ER não confessional.

O avanço dos debates em torno de um modelo não confessional para o ER, que respeitasse a diversidade cultural e religiosa, suscitou a preocupação acerca da fundamentação científica dos conteúdos da disciplina e da qualificação dos docentes aptos a ministrá-la nas escolas públicas. A proposta vigente contempla um modelo de ER fundamentado na Ciência da Religião (CR), com docentes formados nessa área específica. Contudo, ainda se constata a carência de professores com essa formação. Embora persista esse desafio para a efetiva consolidação de um ensino laico e para a formação adequada de profissionais, tal avanço representa uma conquista significativa. Não obstante, o modelo precisa ser continuamente aprimorado por meio de novos estudos e propostas.

Este estudo busca contribuir para o debate ao argumentar em favor da CR como a opção mais adequada para fundamentar prática docente de um ER não confessional. Para esse fim, o trabalho está estruturado em três partes: primeiramente, discute-se o processo de escolarização do ER no Brasil, com o intuito de compreender os problemas epistemológicos que o envolvem; em segundo lugar, apresenta-se o caráter científico e laico da CR, destacando seu objeto de estudo e seus métodos próprios, que a configuram como uma ciência *singular*, além de explorar seu ramo aplicado como uma possibilidade que beneficia o ER; por fim, propõem-se três princípios fundamentais que devem ser assumidos por qualquer cientista das religiões licenciado no contexto das aulas de ER, de modo a assegurar que esse ensino produza conhecimento e práticas embasadas na ciência, afastando-se do modelo confessional. A fim de sustentar nosso argumento, realizamos uma pesquisa bibliográfica e exploratória, dialogando com autores da área de CR e da educação, evidenciando que a formação específica dos docentes em CR favorece um ensino que promove o respeito à diversidade religiosa.

2 O ENSINO RELIGIOSO: IDENTIFICANDO UM PROBLEMA

O ER no Brasil possui uma longa trajetória que remonta ao período colonial, quando a educação estava sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, encarregada de evangelizar e instruir os nativos e os negros escravizados que aqui chegavam como parte de sua missão (Junqueira, 2012, p. 16). Com a institucionalização do padroado, essa tradição perdurou durante o Império. A legislação de 1827, em seu artigo 6º, tornava obrigatório o *ensino da religião* oficial do Império, incluindo “princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana”, além de disciplinas como leitura, escrita e aritmética (Brasil, 1827).

Ainda durante o Brasil Império, surgiram ideais abolicionistas, burgueses, liberais e republicanos, além da adesão ao positivismo, que contribuíram para a diminuição do poder da Igreja e para a crescente separação entre Igreja e Estado. Com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, a Igreja se encontrava debilitada, sem condições de negociar a substituição do regime do padroado, resultando na oficialização do estado laico brasileiro pelo Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890 (Junqueira, 2012, p. 22). Essa mudança paradigmática levou à eliminação das aulas de religião na educação, que foram substituídas por um ensino laico. A Igreja católica, no entanto, reagiu com resistência, argumentando que a adoção do ensino laico equivaleria a um ensino ateu e irreligioso, potencializando a indiferença religiosa na sociedade (Junqueira, 2012, p. 23-24).

A Igreja, que sempre buscava se manter envolvida em questões políticas e, certamente, com a educação brasileira, tentou reaproximar-se do Estado. A década de 1930 marca uma aproximação preponderante: Francisco Campos, recém-empossado Ministro da Educação e Saúde e conhecido defensor da religião como valor de Estado, recebeu prontamente do arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Leme, um projeto visando à reintrodução do ensino religioso nas escolas. Campos, após realizar alguns ajustes no projeto e elaborar uma justificativa, encaminhou-o ao Governo Provisório, argumentando que sua aprovação garantiria o apoio integral da Igreja (Castro; Baldino, 2014, p. 187). Após algumas modificações no projeto, Campos encaminhou-o para o Governo provisório sob o argumento de que a aprovação garantiria o apoio da Igreja Católica:

A aprovação deste seria, de acordo com Campos, um ato de grande importância, seria talvez o ato de maior alcance político do Governo de Getúlio Vargas. Com efeito, no momento em que era, segundo o Ministro, absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, a aprovação do decreto de introdução do ensino religioso nas escolas determinaria a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do Governo, empenhando as forças católicas de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incompatível influência no sentido de apoiar o governo, pondo ao serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional (Castro; Baldino, 2014, p. 187 *apud* Horta, 1993, p. 71).

Influenciado pelo argumento de Francisco Campos, Getúlio Vargas aprovou o Decreto n. 19.941 em 30 de abril de 1931, reintroduzindo o E.R. nas escolas públicas. Apesar das críticas, especialmente dos pioneiros da Escola Nova, a Igreja Católica obteve sucesso com a inclusão da disciplina na Constituição de 1934, consolidando sua vitória. A disciplina, antes chamada de "ensino de religião", passou a ser denominada "Ensino Religioso" a partir de então (Castro; Baldino, 2014).

Segundo Braga e Mafra (2020, p. 218), a disciplina no Brasil começou a se distanciar do modelo confessional apenas a partir da década de 1970, "quando as discussões em torno da LDB nº 5.692/71 mobilizaram lideranças religiosas e professores para debater amplas reformas nos sistemas de ensino, levando alguns estados brasileiros a manifestarem o desejo de eliminar o enfoque catequético das aulas". Além disso, Junqueira afirma que diversas iniciativas buscaram "viabilizar uma nova proposta para o Ensino Religioso, resultado de muitas discussões, mas, sobretudo, fruto de um movimento histórico, iniciado nas décadas anteriores, com as conquistas de novas referências" (Junqueira, 2012, p. 20).

A legislação abriu caminho para um ER *interconfessional*, ao considerar os aspectos antropológicos e axiológicos das religiões, criando espaço para o estudo de diferentes crenças. Vale destacar que as reflexões do Pe. Wolfgang Grüen foram pioneiras nesse debate, ao defender o ER como um direito do cidadão na escola pública, desvinculado da catequese e fundamentado em bases antropológicas e teológicas (Passos, 2007, p. 62). Segundo Matheus Oliva de Costa (2018, p. 306), Grüen pode ser considerado um precursor na articulação entre ER e CR, propondo um modelo que se afastasse da catequização, não apenas no Brasil, mas em âmbito global.

Todavia, ainda não estamos tratando do modelo de ER que vigora atualmente. Passos denomina esse modelo de *teológico* e adverte: "mesmo fundamentado nessa antropologia e na convicção do respeito à diversidade, o risco desse modelo parece residir em uma catequização disfarçada, não tanto pelos seus conteúdos, mas pela responsabilidade ainda delegada às confissões religiosas (Passos, 2007, p. 64)." "

Na mesma década de 1970, a formação de professores de ER tornou-se uma preocupação tanto de instituições religiosas quanto de instituições de Ensino Superior. Caron e Filho (2020, p. 16) afirmam que essa formação era realizada por meio de seminários, encontros e cursos rápidos, cujo objetivo era proporcionar capacitação em um curto espaço de tempo. A primeira instituição a oferecer cursos de formação para professores de ER foi a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a partir de 1974, com encontros que se estenderam até 1998.

A partir de 20 de dezembro de 1996, o Brasil passou a contar com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/1996. Caron e Filho (2020) observam que o artigo 33, ao abordar o ER, manteve práticas enraizadas desde o período colonial, desconsiderando avanços em áreas como linguagem, identidade e práticas pedagógicas contemporâneas. Os autores criticam a falta de atenção à linguagem inclusiva e à necessidade de um ER que tenha o fenômeno religioso como foco central de seus estudos.

Diante desse contexto, professores e especialistas representantes de diversos segmentos da sociedade, preocupados com um ER que promova o diálogo com a diversidade e respeite o princípio da laicidade do Estado e a liberdade religiosa, conseguiram uma nova implementação da lei que altera o texto do art. 33 da LDB, conforme a redação da Lei n. 9.475/1997, de 22 de julho de 1997. A partir da nova redação, fortalece-se o E.R., de matrícula facultativa, como disciplina integrante da formação básica do cidadão, sendo ministrado nos horários regulares das escolas públicas de educação básica brasileiras e assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa da nação, vedando quaisquer formas de proselitismo.

Em consonância com a nova Lei, a disciplina passa a ser compreendida como uma *área de conhecimento* responsável pela formação cidadã (Rodrigues, 2017; Caron; Filho, 2020). Assim, uma área de conhecimento é definida por três dimensões dialógicas: “a dimensão dos saberes específicos, a dimensão dos enquadramentos ou referenciais teóricos e a dimensão metodológica, a partir da qual propõe como ensinar sobre o objeto específico (Rodrigues, 2017, p. 118).”

O problema que consideramos ainda um desafio para o ER nessa nova configuração da disciplina refere-se à sua herança religiosa. Como afirmam Braga e Mafra: “o que’ e ‘como’ ministrar o Ensino Religioso no Brasil foram influenciados pelo protagonismo católico, deixando marcas tanto nas características dos conteúdos, como nas metodologias utilizadas na disciplina” (Braga; Mafra, 2020, p. 222). Assim sendo, destacamos dessa síntese histórica o fato de que o principal inconveniente para o ER sempre esteve em seu fundamento epistemológico e na formação adequada dos professores dessa disciplina.

Braga e Mafra (2020, p. 230) realizaram um estudo com professores de diferentes regiões do país, obtendo um total de 118 (cento e dezoito) respostas a partir de um questionário estruturado em “perguntas fechadas que permitem a quantificação dos dados, com devidas ressalvas, por não se basear numa amostragem representativa”; e “perguntas abertas, visando alcançar uma compreensão qualitativa” O objetivo dos autores foi subsidiar e direcionar futuras discussões sobre o tema do ER, referente aos temas envolvendo a formação docente, material didático e metodologias. Destacamos dos resultados os dados sobre formação dos professores da disciplina:

A pesquisa revelou, de forma preliminar, que 78,8% dos pesquisados receberam formações específicas para lecionar o ER, porém o que chama atenção é o número significativo de professores que não passaram por nenhuma formação específica (21,2%). Interessante observar que, apesar de uma parte significativa dos professores apresentar formação acadêmica em pedagogia (37,9%), o que aparece em segundo lugar é a formação em Ciências

da Religião (22,4%) que, no âmbito da pós-graduação, passa a ser protagonista, ocupando 56% das escolhas de especialização dos professores, seguido por Teologia (16%) e Pedagogia (10%) (Braga; Mafra, 2020, p. 232).

Os dados não são tão animadores; percebe-se que ainda há uma carência de professores com formação específica. Contudo, a CR assumindo o segundo lugar como formação dos professores, demonstra um possível avanço no perfil da disciplina na escola pública. Entretanto, sobre o aspecto da formação específica, concluem os autores que há “necessidade de ampliar e facilitar o acesso de professores que lecionam Ensino Religioso nas instituições de ensino para que possam qualificar a atuação dos docentes em sala de aula e que estejam alinhados com a abordagem das Ciências da Religião” (Braga; Mafra, 2020, p. 244).

Vale notar que os autores do estudo acima utilizaram como base o documento *Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9.394/96 revisto na Lei 9437/97*, originado do projeto de cooperação internacional entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a UNESCO (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2), redigido pelo professor e pesquisador Rogério Azevedo Junqueira. Nesse documento, Junqueira (2016) apresenta que um dos grandes desafios do ER é a qualificação de professores com formação específica. Segundo ele, a habilitação do profissional de ER se estrutura em dois pressupostos: “um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos necessários à educação para a cidadania” (Junqueira, 2016, p. 51).

Hoje há um reconhecimento da CR como o *modelo ideal* não só por educadores, mas também por cientistas das religiões (Passos, 2007, 2015; Silveira; Dar’c; Silveira, 2020; Costa, 2022; Santos, 2022). Além disso, recebe apoio dos documentos legais da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e a resolução CNE/CP n. 5 de dezembro de 2018, que institui diretrizes para os cursos de licenciatura em CR. Porém, é preciso reconhecer: o ER assumiu um caminho inverso no que se refere à sua legitimidade como área de conhecimento. Diferente das outras disciplinas, primeiro preocupou-se com sua legitimidade política para depois discutir as questões de ordem epistemológica, invertendo o que regularmente acontece para a institucionalização dos conhecimentos educacionais (Passos, 2015, p. 27).

No texto *Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento*, João Décio Passos (2011) já apontava essa problemática. Ele analisa criticamente a fundamentação do ER no Brasil, apontando uma predominância de

interesses políticos ao invés da construção de uma base epistemológica sólida. Sua tese é confirmada quando observamos o processo de escolarização do ER no Brasil que desenvolvemos acima. O autor destaca que, ao longo do tempo, a legitimidade do ER foi imposta mais por vias políticas do que por uma fundamentação científica, resultando em uma inversão do processo natural de institucionalização das áreas de conhecimento (*ibidem*, 2011, p. 123).

Nesse sentido, como demonstrado nas linhas acima do nosso estudo, o ER foi inserido no sistema educacional brasileiro por força de decisões políticas, como já se via na Constituição de 1934, e não a partir de uma construção epistemológica que o justificasse como disciplina escolar. Por isso, como define Passos, o ER assume uma posição "inconveniente", pois, apesar de sua presença legal no currículo, ele carece de uma fundamentação científica clara que sustente sua permanência (Passos, 2011, p. 124).

Seguindo a linha de argumento do autor citado, o ER sofre um paradoxo: ao mesmo tempo em que é uma disciplina legitimada pelas leis educacionais, sua legitimidade epistemológica ainda não está completamente desenvolvida, mesmo com o reconhecimento da licenciatura em CR como formação adequada para assumir o componente curricular.

Contudo, com a Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em CR, podemos considerar mais um grande avanço para o ER, que agora define quem é o professor que deve assumir o componente curricular. É com base nesse pressuposto que seguimos com nosso estudo para pensar nos pressupostos da prática docente do professor com licenciatura em CR

3 CIÊNCIA DA RELIGIÃO COMO REFERÊNCIA EPISTÊMICA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO RELIGIOSO

A CR, cujo nome em alemão é Religionswissenschaft, surge como disciplina autônoma na segunda metade do século XIX com o indólogo e filólogo alemão Friedrich Max Müller (1823 – 1900), docente na Universidade de Oxford de 1854 a 1875 (Greschat, 2005; Usarski, 2006; Santos, 2022). Müller foi fundamental para o surgimento da nova disciplina, que foi se estabelecendo nos espaços acadêmicos ao mesmo tempo que a Sociologia, Psicologia, Antropologia, Etnografia, História, assim como outras ciências que fazem parte do conjunto de Ciências Humanas e Sociais (Santos, 2022, p. 14). Além de Max Müller, são reconhecidas as contribuições dos professores holandeses Cornelius Petrus Tiele (1830-1902), da Universidade de Leiden, e Pierre Chantepie de la Saussaye (1848-1920), da

Universidade de Amsterdã, que se destacaram significativamente para a consolidação e autonomia da nova ciência (Usarski, 2006).

Concordamos com Costa (2019; 2022) quando afirma que a CR é uma ciência social que surge de um coletivo de pensamento, que, por sua vez, sustenta certo estilo de pensamento². Deste modo, a CR possui uma lógica interna compartilhada por indivíduos que fazem parte de uma comunidade científica específica, que, por sua vez, influenciam os estudos do objeto. Nessa perspectiva, a CR foi se consolidando a partir de teorias e métodos específicos que garantiram sua autonomia assim como as outras ciências.

Outro nome importante que compõe esse ciclo fundante da CR é Joachim Ernst Adolphe Felix Wach (1898-1955), cientista das religiões na Universidade de Leipzig e, a partir de 1935, docente nos Estados Unidos. Em sua tese de livre-docência, Wach definiu os dois ramos da CR que até os dias atuais são reconhecidos pela comunidade de cientistas das religiões: o ramo *empírico* e o *sistemático*. Em síntese, o ramo empírico concentra-se na descrição e análise dos fenômenos religiosos observáveis, enquanto o ramo sistemático busca compreender (*verstehen*) as estruturas e significados subjacentes às práticas e crenças religiosas (Wach, [1924] 2018). Ambas as abordagens se complementam nos estudos das religiões e “apenas em conjunto constituem a originalidade da disciplina” (Usarski, 2023, p. 58). A partir de seus ramos, o objetivo principal da CR, segundo Usarski:

[...] é fazer um inventário, o mais abrangente possível, de fatos reais do mundo religioso, um entendimento histórico do surgimento e desenvolvimento de religiões particulares, uma identificação de seus contatos mútuos, e a investigação de suas inter-relações com outras áreas da vida. A partir de um estudo de fenômenos religiosos concretos, o material é exposto a análise comparada. Isso leva ao entendimento das semelhanças e diferenças de religiões singulares a respeito de suas formas, conteúdos e práticas (Usarski, 2006, p. 126).

E, nas palavras de Costa, o objetivo da CR seria o de “conhecer em termos proposicionais as expressões observáveis das religiões produzidas pela humanidade de forma cientificamente orientada” (Costa, 2019, p. 15). Assim, compreendemos que a CR é uma disciplina científica cuja pesquisa básica investiga o conteúdo material das religiões da humanidade a partir de uma abordagem empírica. É nesse sentido que a CR se distancia da Teologia.

Usarski e Reuter (2023) apresentam três eixos de demarcação entre a CR e a Teologia: (1) interesse pelo objeto: o teólogo inclina-se a investigar sua própria tradição

² O autor desenvolve essa noção a partir da teoria de Ludwik Fleck, confira sua obra *Gênese e desenvolvimento de um fato científico* (2010).

espiritual. Mesmo que outras crenças possam despertar interesse, elas estão sempre relacionadas aos dogmas e práticas da religião pessoal. A CR, por sua vez, ocupa-se em investigar as diversas manifestações religiosas, sem se preocupar com a veracidade das crenças; ou seja, sua perspectiva é e sempre será plural; (2) *abordagem do objeto*: a Teologia aborda a religião a partir de uma perspectiva interna, enquanto a CR assume um olhar externo para a religião; (3) *neutralidade*: a Teologia, de alguma maneira, possui um compromisso com a comunidade de fé. O teólogo sempre presta serviço a um determinado sistema de crenças; por outro lado, o cientista das religiões não advoga, ou, pelo menos, é isso que se espera, em favor de uma religião. Seu objetivo é, tão somente, compreender as dinâmicas do fenômeno religioso.

Nesse contexto, a CR é uma disciplina laica que estuda seu objeto utilizando métodos específicos para compreender o fenômeno religioso. Ao longo de sua história, a disciplina desenvolveu métodos próprios para pesquisar seu objeto. Em um artigo de 2017, Fábio L. Stern e Mateus Oliva Costa apresentam um estudo que resgata “a pluralidade de métodos dentro de uma genealogia intelectual dos seus próprios cientistas” (Stern; Costa, 2017, p. 71).

Primeiro, os métodos empíricos, que, na fase formativa da própria ciência, voltavam-se para o estudo empírico dos textos religiosos em sua língua original. Destacam-se como precursores desse método os já mencionados Max Müller, Cornelius Petrus Tiele e Pierre Daniel Chantepie de la Saussaye. Segundo os autores do estudo: “Pode-se dizer que pesquisa empírica era sinônimo de pesquisa documental no primeiro século da ciência da religião” (Stern; Costa, 2017, p. 73). Entretanto, na década de 1950, com Wilfred Cantwell Smith (1964-1973), ocorre uma mudança de paradigma nos estudos empíricos, pois ele propôs o reconhecimento do material humano em pesquisas sobre religião (*ibidem*, 2017).

O segundo método destacado pelos autores é o método comparativo. Essa abordagem busca compreender as religiões comparando seus sistemas de crenças, práticas, mitos e textos sagrados. Max Müller também foi influente nessa abordagem (*ibidem*, 2017, p. 75). O método distancia-se da perspectiva indutiva quando o trabalho de comparação passa a buscar uma *essência* das religiões. Nessa busca por uma essência, o cientista da religião Chantepie De la Saussaye fundou a *fenomenologia da religião*, que foi pensada para sistematizar os dados levantados da história da religião. Autores como Rudolf Otto (1869-1937), Joachin Wack, Gerardus van der Leew (1890-1950) e Mircea Eliade (1907-1986) contribuíram para essa abordagem. Eliade se destacou ao levar o método comparativo fenomenológico ao extremo na busca da essência religiosa, o *sagrado*, como era

denominado por esses autores, cuja abordagem assumia um ponto de vista alheio ao contexto histórico e cultural do fenômeno religioso.

Críticas foram levantadas sobre a abordagem eliadiana que dispensava o contexto histórico e cultural das religiões ao compará-las. Segundo Stern e Costa (2017, p. 77): “[...] muitas comparações foram feitas entre tradições que tinham elementos que, em sua forma, eram parecidos, mas sem conexão histórica”.

A resposta veio por parte de alguns estudiosos da religião, em destaque os autores trazem o fundador da CR italiana, Rafaelle Pettazzoni (1883-1959), que reconhece a fragilidade dos estudos comparados da abordagem fenomenológica e propõe que antes de realizar qualquer comparação seja realizado um estudo do processo histórico e o contexto cultural do objeto estudado (Pettazzoni, 2016; Stern; Costa, 2017).

Na década de 1990, surge uma nova abordagem comparativa das religiões, conhecida como novo comparativismo. O método busca afastar-se de análises essencialistas de “bases teológico-metafísicas descontextualizadas” (Stern; Costa, 2017, p. 78). Aqui, destacamos o cientista das religiões William E. Paden, na obra *New Patterns For Comparative Religion: Passages to an Evolutionary Perspective* (2016), o autor propõe uma nova abordagem comparativa para entender as religiões dentro de um contexto evolutivo e natural. Na introdução da obra, o autor afasta o estudo fenomenológico das categorias metaempíricas da abordagem clássica e aproxima com as noções naturalistas e evolutivas:

Para mim, a noção fenomenológica do “mundo” de alguém – significa o horizonte de sinais aos quais se responde – estava se tornando ressonante com a ideia de ambientes, e assim uma porta de entrada para pensar em termos de história natural e ecológica [...] O “ouvir do ponto de vista interno” do fenomenólogo e a atenção do biólogo aos sinais comunicativos de um pombo ou ao ciclo de vida de uma colmeia estavam adquirindo uma conexão saliente. Se todos os organismos criam seus espaços e habitam o que construíram, e então agem de maneira diversas de acordo com os sinais variáveis do ambiente, isso não é também um modelo para pensar em atores humanos como *performers* dentro de seus contextos sociais e religiosos? (Paden, 2016, p. 2, tradução nossa)³.

Concordamos com os autores Stern e Costa (2017, p. 78) que afirmam que o método comparativo seria muito mais um modelo de pesquisa e que há diversas possibilidades de realizar comparações. O método comparativo “constitui a própria estrutura da ciência da

³ For me the phenomenological notion of one's “word” – meaning the horizon of cues to which one – was becoming resonant with the idea of environments, and true a gateway for thinking in terms of natural, ecological history [...] The phenomenologist's “listening to the insider's point of view” and the biologist's attentiveness to the communicative signals of a pigeon or the life cycle of a hive were taking on a salient connectedness. If all organisms make their spaces and inhabit what they have built, and then act variously according to the shifting cues of the surroundings, is this not also a model for thinking of human actors as performers within their social and religious canopies? (Paden, 2016, p. 2).

religião”; das abordagens clássicas às abordagens contemporâneas, a comparação é o método próprio da CR.

Stern e Costa (2017) também destacam mais um método, o método classificatório. Essa abordagem corresponde à necessidade de identificação das características compartilhadas pelas religiões, permitindo classificá-las em grupos. O método foi desenvolvido com base nas abordagens taxonômicas das ciências biológicas, cujo objetivo era classificar e organizar organismos vivos de acordo com suas características compartilhadas. Como exemplo, um dos autores clássicos da CR, Cornelius P. Tiele, oferece em seus estudos uma proposta de classificação distinguindo o que ele chamou de *religiões naturais* e *religiões éticas*, esta última com uma subdivisão que classifica *religiões nacionais* e *religiões universais*. Chantepie De la Soussaye também apresentou uma classificação das religiões, categorizando-as em suas genealogias e morfologias religiosas.

Por fim, Stern e Costa (2017) apresentam uma última abordagem para o estudo das religiões: a atitude metodológica frente ao objeto. O que eles chamam de atitude metodológica será discutida na próxima seção, no contexto do ER.

Este esboço sobre o objetivo da CR e seus métodos nos ajudam a situar a disciplina como uma ciência autônoma, com objeto próprio e métodos específicos voltados para o seu estudo. Nas próximas linhas, gostaríamos de argumentar em favor da CR como ciência de referência para o ER, e considerar o lugar do terceiro ramo da CR, a Ciência da Religião Aplicada (CRA).

Segundo Pieper (2017), é na década de 1990 que ocorre uma aproximação efetiva do ER com a CR, considerando esta última como área de formação para o docente da disciplina escolar. Contudo, o autor afirma: “A consolidação dessa concepção dá-se a partir de 2006, no 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER em parceria com a PUCSP” (Pieper, 2017, p. 136). O resultado desse seminário foi a obra que reúne os textos de várias conferências proferidas no evento, intitulada *Ensino Religioso e Formação docente: ciência da religião e ensino religioso em diálogo*, sob a organização de Luiza Sena (2006). Dentre os excelentes textos, destacamos *Ciência da Religião: uma disciplina referencial*, do cientista da religião de tradição alemã, que desde 1998 é professor do Programa de Pós-Graduação em CR da PUCSP, Dr. Frank Usarski. No texto, Usarski compartilha o papel que a CR exerce como disciplina de referência para “alternativas ao Ensino Religioso convencional na Alemanha” (Usarski, 2007, p. 47). O autor elenca três elementos-chave nos quais a ciência desempenha seu papel de referência para o ER:

Trata-se primeiro de unidades com a intenção de fornecer aos alunos um conhecimento pelo menos sobre principais religiões do mundo e fenômenos tipicamente associados a elas. O segundo elemento-chave faz parte do objetivo de gerar e aprofundar no aluno a atitude da tolerância enquanto integrante de uma sociedade multirreligiosa e pluricultural. O terceiro aspecto tem a ver com o propósito de capacitar os participantes do curso a associar suas próprias referências ideológicas a quadros filosóficos cujo caráter sistemático questiona ecletismos subjetivos ingênuos e a combinação ingênua de elementos de origem variáveis muitas vezes incompatíveis (*ibidem*, 2007, p. 51-52).

O que Usarski nos traz é um exemplo do que se espera quando a CR é aplicada no campo educacional. Seria, portanto, o ER o solo propício para o seu terceiro ramo, a *ciência da religião aplicada* – CRA (Santos, 2018; 2022; Costa, 2019; 2022). Em suma, para compreender o termo, a CRA seria o *terceiro ramo*, que se baseia nos conhecimentos adquiridos pelos dois ramos clássicos da CR, o sistemático e o empírico (Costa, 2019). De tal forma que, não se faz CRA sem os conhecimentos específicos da pesquisa de base que produzem o conhecimento e as teorias fundamentadas em fatos observáveis (Costa, 2019; 2022). Portanto, a CRA refere-se à CR em contextos práticos e profissionais, cujo propósito se concentra em como os conceitos e as análises da religião podem ser aplicados em diversas áreas, como educação, saúde, mediação social e políticas públicas.

A classe educacional é considerada por Costa, em sua tese de 2019, um modelo de aplicação, dividindo espaço com outros modelos de aplicação, como a classe das políticas públicas, classe da comunicação pública e classe da mediação sociocultural. Sobre o nosso campo de interesse desse estudo, a classe educacional, o autor considera que o objetivo da CR quando aplicada à educação é “proporcionar a formação dos cidadãos, moldados pela didática própria desse meio, que adequa e transpõe saberes científicos à escola” (Costa, 2019, p. 159).

O autor supracitado abraça a teoria da transposição didática de Yves Chevallard. Para esse autor, a transposição didática é uma abordagem que “transforma um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino” (Chevallard, 2000, p. 45, tradução nossa)⁴. Em outras palavras, trata-se do processo de adaptação do conhecimento acadêmico — ou o que o autor chama de *saber sábio*, produzido e validado na esfera científica — para o contexto educacional, tornando-o comprehensível e assimilável pelos alunos. O autor se refere a esse conhecimento como *saber ensinado* (Chevallard, 2000).

Seria um equívoco pensar que a transposição didática é simplesmente trazer um conhecimento científico para a sala de aula sem adaptá-lo. Pelo contrário, a transformação

⁴ [...] transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza [...] (Chevallard, 2000, p. 45)

envolve diversas etapas, como a seleção, a simplificação, a contextualização e a reorganização do saber, para que ele possa ser ensinado de forma eficaz e significativa (Chevallard, 2000). Para Costa (2019):

[...] a partir da teoria da transposição didática de Chevallard (1997), podemos dizer que o “saber sábio”, acadêmico, sobre religiões, tem como principal produtor os doutores e doutoras em Ciência da Religião – com contribuições de outras áreas. Fica esclarecido, então, que o referencial formal e acadêmico do conhecimento a ser ensinado em aulas sobre religiões nas escolas vem da Ciência da Religião (Costa, 2019, p. 188).

Sob essa perspectiva, entendemos que o ER se afasta do modelo confessional quando os conteúdos trabalhados em sala de aula se fundamentam em estudos validados pela pesquisa científica. Para tanto, concordamos com Costa (2022, p. 26), que defende os seguintes pressupostos para a aplicação da CR em qualquer modelo de atuação: (1) só é possível realizar CRA se seu fundamento estiver nas pesquisas de base, respectivamente em seus ramos empírico e sistemático; (2) é fundamental ter formação em CR para aplicar o conhecimento sobre as religiões; caso contrário, dificilmente esse profissional atenderá aos objetivos e requisitos da disciplina; (3) é necessário que o profissional que aplica a CR se aproprie das produções de outros cientistas das religiões para que o conhecimento seja adequadamente reproduzido.

Assim, considerar a CR como referência para o ER implica aplicar o conhecimento produzido pela ciência de base para fins educativos. Distanciando-se de uma aula de religião ou de teologia, o docente responsável pela disciplina deve adotar em sua prática princípios basilares que garantam um ensino laico. Esses mesmos princípios definem o perfil do docente responsável pela disciplina. Discutiremos esses princípios na próxima seção.

4 PRINCÍPIOS BASILARES DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFESIONAL À LUZ DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Adotamos o adjetivo "basilar" em seu sentido próprio, referindo-se a algo fundamental, essencial ou, no mínimo, básico. À luz dos pressupostos delineados por Costa (2022), defendemos que, para que o ER atenda ao que estipulam os documentos legais, como a LDB, as resoluções e o currículo nacional — assegurando um ensino não proselitista e orientado à formação cidadã —, é necessário que certos princípios sejam adotados pelos professores da disciplina cuja formação seja em CR. Neste estudo, propomos três princípios que se alinham à discussão apresentada na seção anterior.

4.1 Conteúdos fundamentados no conhecimento da ciência de base – CR.

O estudo de Braga e Mafra, realizado com 118 professores de ER, já mencionado anteriormente, identificou um problema grave. Quando questionados sobre a origem do material didático, a pesquisa revelou que uma parcela expressiva dos docentes não utiliza material didático específico para a disciplina (29,7%), embora esse recurso seja um requisito básico para assegurar a qualidade do ensino (Braga; Mafra, 2020, p. 235). Tal problema pode também resultar da falta de investimento público destinado ao desenvolvimento de livros didáticos próprios para o ER, obrigando o docente a buscar alternativas por conta própria.

Contudo, a situação é ainda mais crítica. O estudo aponta que 77,7% dos professores entrevistados afirmam que “os materiais didáticos utilizados são de compilação própria, ou seja, os conteúdos lecionados no E.R. são, em sua grande maioria, elaborados e estruturados pelos próprios docentes” (*ibidem*, 2020, p. 235). Para a maioria desses professores, a internet é a principal fonte de pesquisa para a elaboração dos conteúdos, sendo mencionada por 77,7% dos entrevistados, enquanto apenas 2,6% declararam utilizar material didático específico. Esses dados suscitam as seguintes questões: qual a natureza dos conteúdos, considerando que uma parte significativa dos entrevistados não possui formação específica para lecionar ER? Que filtro epistêmico é aplicado na seleção de material retirado da internet?

As demais disciplinas fundamentam seus conteúdos didáticos em uma ciência de base, e o mesmo deve ocorrer com o ER, que tem como objeto o *conhecimento religioso* em uma perspectiva não confessional (Brasil, 2017). Os conteúdos de biologia se baseiam no conhecimento produzido pelas ciências biológicas, os conteúdos de geografia apoiam-se nas geociências, e a língua portuguesa tem como fundamento a ciência linguística. Assim, defendemos que a CR seria a ciência de base do ER, considerando que essa ciência tem como objeto de estudo a religião. Ademais, como já definimos anteriormente, trata-se de uma ciência intrinsecamente laica.

Diante do *déficit* de material didático, torna-se necessária a apropriação das produções acadêmicas da área (Costa, 2019; 2022). Em outras palavras, as teorias de aprendizagem, metodologias de ensino e abordagens educativas não são suficientes para tratar da religião em sala de aula. É imprescindível conhecer as teorias sobre religião, os métodos e a linguagem da ciência de base, a fim de definir que conhecimento deve ser trabalhado na disciplina.

Assumir a CR como ciência de base para o ER e buscar inspiração em suas pesquisas para a elaboração dos conteúdos coloca a disciplina em um nível equivalente às demais áreas educacionais, além de assegurar o caráter laico dos conteúdos. Como mencionado anteriormente, o desafio de traduzir (transpor) didaticamente o conhecimento da CR para o ambiente escolar demanda tempo e rigor metodológico, mas é de importância fundamental para os objetivos de ensino da disciplina.

4.2 Assumir a perspectiva ética frente ao conteúdo êmico

Nesta seção, abordamos as expectativas em relação ao professor formado em CR (licenciatura) que venha a assumir a disciplina de ER. Reiteramos o posicionamento de Junqueira acerca da habilitação do profissional de ER, que deve se estruturar em dois pressupostos: “um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos necessários à educação para a cidadania” (Junqueira, 2016, p. 51). Embora nosso foco esteja no primeiro pressuposto, compreendemos que tanto a base epistêmica quanto a pedagógica são indissociáveis para a efetivação do ensino. É o que é exigido na Resolução CNE/CP n. 5, de dezembro de 2018, que institui diretrizes para os cursos de licenciatura em CR. Em seu artigo 3º, § 1º, determina que os cursos de licenciatura deverão proporcionar:

[...] solida formação teórica, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica (Brasil, 2018, p. 1).

Nesse sentido, a formação específica é essencial para atuar como profissional na área. Não adentraremos o debate acerca do fato de que boa parte dos docentes responsáveis pelos cursos de licenciatura em CR não possui formação na área, embora essa seja, evidentemente, uma questão problemática para a formação dos futuros professores de ER. Contudo, já podemos observar um avanço: a contratação da professora Dra. Josilene Silva da Cruz, primeira docente com formação linear na área, contratada por uma universidade pública para o Departamento de Ciências da Religião da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que forma professores de ER. Esse caso estabelece um precedente importante para a área. Vale lembrar que a pós-graduação em CR existe desde 1990, e a licenciatura, desde 1997 (Stern, 2021).

A formação específica do profissional docente em CR impacta diretamente a qualidade do ER. Em primeiro lugar, o conhecimento aprofundado sobre o fenômeno religioso, adquirido durante a graduação, assegura a seleção e a abordagem de conteúdos mais relevantes e significativos para os alunos. Em segundo lugar, a postura metodológica do professor em relação ao objeto de estudo torna-se mais crítica e reflexiva, permitindo uma análise mais aprofundada e isenta de vieses confessionais.

É crucial distinguir os objetos de estudo da CR e do ER. Enquanto a primeira se dedica à investigação da religião como fenômeno social e cultural, o segundo, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), volta-se para o *conhecimento religioso*, com o propósito de proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as diferentes manifestações religiosas em suas dimensões cultural e estética. Por essa razão, o ER apoia-se nas pesquisas da C.R. e nas ciências pedagógicas para desenvolver seus conteúdos e práticas em sala de aula (Junqueira, 2016).

É nesse sentido, que a postura do docente de ER frente ao *conhecimento religioso* deve refletir os pressupostos da CR, promovendo uma abordagem crítica, analítica e respeitosa da diversidade religiosa.

O termo *ético* e *êmico*, conforme descritos por Welder Lancieri Marchine no *Dicionário de Ciência da Religião* (2022, p. 280), referem-se a dois sufixos da língua inglesa: *phonemic* (fonológico) e *phonetic* (fonético). Assim, não se deve associar especificamente o termo ético à filosofia. Ambos os termos derivam dos estudos linguísticos de Kenneth Pike (1912-2000). Em síntese, a teoria de Pike define que êmico refere-se aos elementos e significados internos a uma cultura ou grupo, enquanto ético denota uma perspectiva externa, a do observador. Em outras palavras, o êmico adota uma perspectiva interna, preocupando-se com os significados culturais e linguísticos próprios; enquanto o ético estabelece uma perspectiva externa, considerando a interpretação e análise a partir de uma observação de fora.

Stern (2020) nos informa que as noções de ético e êmico foram usadas pela primeira vez na CR pelo holandês Johannes Gerardus Platvoet (1909-1967). Platvoet assumiu que a perspectiva ética seria a descrição do pesquisador sobre os eventos investigados (olhar de fora), enquanto a descrição êmica refere-se à perspectiva do próprio religioso (olhar de dentro). A distinção das duas perspectivas é crucial para estabelecer fronteiras entre a CR e a Teologia. Na teologia, a perspectiva sempre partirá *de dentro*, enquanto na CR, a perspectiva sempre será *de fora*. Como reforça Usarski quando diz que "a primeira adota uma perspectiva interna, enquanto a segunda opta por uma perspectiva externa" (Usarski,

2023, p. 47). E como afirmam Stern e Costa: "[...] na Ciência da Religião, as construções devem se pautar na abordagem ética, ou seja, no crivo analítico a partir das categorias (históricas, sociais, políticas, culturais, psicológicas, comparativas, econômicas, etc.) elencadas para a pesquisa" (Stern; Costa, 2017, p. 82).⁵

Quando aplicada ao campo educacional, a perspectiva ética na prática docente diante do *conhecimento religioso* garante aos conteúdos pedagógicos um distanciamento da confessionalidade. Afirmar em sala de aula que a *Bíblia é a palavra de Deus*, como o fazem os fiéis do cristianismo, representa uma perspectiva êmica, internalista. Por outro lado, afirmar que *a Bíblia é o texto sagrado do cristianismo, fonte de sua doutrina e objeto de diferentes perspectivas hermenêuticas*, caracteriza a perspectiva ética, analítica e externa. O mesmo se aplica ao estudo de outros textos sagrados. Abordá-los sob o olhar de uma religião específica configura a perspectiva êmica, enquanto considerar suas características e singularidades, com base nos estudos da CR, representa a perspectiva ética.

Adotar uma perspectiva ética no ER implica assumir a epistemologia da CR para o contexto educacional, assegurando uma abordagem isenta de confessionalidade na construção do conhecimento. Essa perspectiva pressupõe a análise do *conhecimento religioso* a partir de uma lente crítica e analítica, promovendo a compreensão da diversidade religiosa sem a imposição de doutrinas ou crenças específicas. O professor, portanto, assume o papel de mediador do *conhecimento religioso*, incentivando o desenvolvimento da autonomia intelectual e do respeito à pluralidade nos alunos.

4.3 Assumir *agnosticismo metodológico* para o estudo do objeto em sala de aula

Outra atitude em relação ao objeto é o *agnosticismo metodológico* (Stern; Costa, 2017). O cientista não entra em debate sobre a existência de Deus, nem sobre a validade moral de qualquer religião; seu interesse reside em verificar os dados empiricamente observáveis nas religiões, respeitando os limites do método científico (Stern, 2020, p. 152). Isso significa que adotar o agnosticismo metodológico implica assumir uma postura explicativa naturalista, que ignora os aspectos metaempíricos do objeto de estudo (Stern, 2020; Usarski, 2006; 2023).

⁵ O documento da área 44 da CAPES: Ciências da Religião e Teologia (2018) usa a expressão *perspectiva externa* para CR e *perspectiva interna* para Teologia. O documento poderá ser acessado pelo seguinte link: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-contenidos/ciencia-religiao-teologia-pdf>.

A adoção do agnosticismo metodológico como postura para as aulas de ER garante que o docente se abstinha de posicionamentos acerca de questões que transcendem o objeto de estudo da disciplina. Seu interesse, nesse contexto, reside na análise do significado e da representação das divindades para as diferentes culturas religiosas. Assumir categoricamente a existência ou inexistência de divindades pode gerar conflitos desnecessários no ambiente escolar, especialmente em salas de aula de escolas públicas, caracterizadas pela diversidade e multifacetação. O posicionamento do professor em questões de crença e moral extrapola o escopo da docência em ER, a qual visa a compreensão do fenômeno religioso em suas múltiplas manifestações.

A docência envolve o gerenciamento e mediação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Essa postura não invalida o tipo de relação que o professor terá com o aluno, como a atenção, a afetividade, a postura do docente com os educandos e a prática do professor (Mahoney, 2005; Morales, 2006). Não há dúvidas de que esses aspectos são fundamentais para a aprendizagem dos educandos. Contudo, não cabe ao professor de ER assumir como correta alguma crença ou comportamento moral. O objeto religião ou *conhecimento religioso* deve ser tratado em sala de aula a partir dos estudos da CR e das ciências pedagógicas, transformados em conteúdos pedagógicos capazes de formar um cidadão e não um religioso. Nesse sentido, é indispensável uma postura consciente do papel de formador, mas distante de qualquer juízo de valor sobre o objeto de estudo. O agnosticismo metodológico, portanto, assume uma certa *indiferença* metodológica quanto aos conteúdos que fogem do empírico e garante a abstenção de qualquer juízo de valor sobre o objeto.

É crucial salientar que o agnosticismo metodológico não se confunde com indiferença em relação ao fenômeno religioso. Ao contrário, ele permite uma análise mais profunda e imparcial da religião, desvendando suas múltiplas dimensões e significados sem a interferência de crenças pessoais. Essa abordagem permite ao professor(a) abordar a religião de forma abrangente e complexa, explorando suas manifestações históricas, sociais, culturais e psicológicas, sem reduzi-la a uma mera questão de fé ou dogma.

O agnosticismo metodológico, ao promover uma abordagem isenta de juízos de valor sobre qualquer religião e cultura, fortalece o princípio da interculturalidade no ER. Embora não esteja claramente definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e a própria ideia aporte certa imprecisão (Lima; Carvalho, 2018, p. 8), a interculturalidade pode ser compreendida como um conceito que se refere à interação recíproca entre diferentes

culturas, com base no respeito mútuo, visando promover a compreensão e o diálogo entre elas, valorizando as diferenças e combatendo a discriminação e a exclusão.

Portanto, essa postura epistemológica, que se abstém de tomar posição sobre a veracidade das crenças religiosas valoriza a diversidade, permite a construção de um espaço de aprendizagem verdadeiramente inclusivo sem qualquer tipo de julgamento, onde a diversidade religiosa e cultural é reconhecida e valorizada. Ao evitar hierarquizações e privilegiar a compreensão das diferentes expressões do fenômeno religioso, o agnosticismo metodológico contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, respeitosos e abertos ao diálogo intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito com esse estudo foi desenvolver argumentos em favor de três princípios fundamentais para a prática docente do ER não confessional a partir dos pressupostos de sua ciência de base, a CR. Para tanto, partimos da história da própria disciplina para identificar um problema em seu processo de escolarização na escola pública, que, diferente das outras disciplinas, o ER inverteu o processo de legitimação enquanto disciplina escolar. Ou seja, primeiro o ER se legitima politicamente para só depois se desenvolver epistemologicamente.

Reconhecemos que a CR é a ciência adequada para fundamentar epistemologicamente os seus conteúdos pedagógicos, tendo em vista que seus métodos e seu objetivo enquanto ciência é entender a religião a partir dos dados cientificamente orientados, revelando-se uma ciência de natureza laica. Também nesse contexto, argumentamos que para pensar a CR como ciência de referência é preciso considerar que o terceiro ramo da CR, a CRA, é relevante para o debate sobre a aplicação do seu conhecimento no ER. Em outras palavras, é pensar a intervenção prática da própria ciência base no campo da educação.

Este caminho nos levou aos três princípios basilares que todo (a) docente formado em CR. (licenciatura) deveria assumir em sua prática educadora: os conteúdos fundamentados na CR, a perspectiva ética em frente ao conteúdo êmico e o agnosticismo metodológico. Deste modo, defendemos nesse estudo que assumir esses três princípios no campo educacional garantirá o modelo de ER não confessional na escola pública.

Por fim, desejamos que esse estudo possibilite novas discussões sobre a aplicação da CR no campo da educação, que possa oferecer avanços em propostas de fundamentação

epistemológica dessa disciplina escolar, garantindo a laicidade da educação pública, sendo a religião o tema de estudo para fins de aprendizagem e formação cidadã.

REFERÊNCIA

BRAGA, Carlos Eduardo Lima; MAFRA, Júlia. Reflexões sobre as implicações do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. In: SORJ, Bernardo; FAUSTO, Sergio (Org.). **Religião, democracia e educação no Brasil**. São Paulo: Edições Plataforma Democrática, 2020, p. 214-247.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Regula a separação entre a Igreja e o Estado, extingue o padroado e estabelece outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário e regula as instituições de ensino no Brasil. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18/12/ 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino religioso. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 5/2018. **Define diretrizes para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em 01/05/2024.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei, de 14 de outubro de 1827. Diário Judicial Eletrônico. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222pl.html. Acesso em: 01/05/2024.

BRASIL/Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**, 2017.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. Ensino Religioso no Brasil: apontamentos epistemológicos de um modelo em construção. **Educação em Foco**. Ano 17.

N. 23, p. 181-202, jul. 2014. Ciências das Religiões da UFPB, João Pessoa, v. 13, n. 1, pp. 245-265, 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didática:** del saber sábio al saber enseñado. 3^a ed. Buenos Aires: Aique, 2000.

CARON, Lurdes; FILHO, Lourival José Martins. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVA, Emerson Sena da (Org.); JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **O Ensino Religioso na BNCC:** teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 15-38.

COSTA, Matheus O.; STERN, Fábio L. Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião. In: **Sacrilegens**, v. 14, n. 1, pp. 70-89, 2017.

COSTA, Matheus Oliva de. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência om a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. **Numen:** revista de estudos da religião, Juiz de Fora, v. 21, n° 2, p. 306-316, jul./dez. 2018.

COSTA, Matheus Oliva. A ciência da religião aplicada como terceiro ramo da *Religionswissenschaft*: história, análises e propostas de atuação profissional. Tese de doutorado em Ciência da Religião. Programa de Estudos Pós Graduados em Ciência da Religião. São Paulo: PUC-SP, 2019. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/22356>. Acesso em: 18/12/2024.

COSTA, Matheus Oliva. Condições e método básico para a prática da ciência da religião aplicada. **Rever**, São Paulo, v. 22, n. 2, pp. 13-29, 2022. evolutionary perspective. London; New York: Bloomsbury Academic, 2016.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Tradução Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção repensando a religião).

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SILVEIRA, Emerson. Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97. (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2). 2016.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamento do Ensino Religioso.** Curitiba: Intersaber, 2012. (Série Ensino Religioso).

LIMA, Antonio Carlos Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. Interculturalida(s) das retóricas às práticas: uma apresentação. In. LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins. **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2018, p. 7-42.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARCHINI, Welber Lancieri. Verbete: êmico/ético. In: USARSKI, Frank; TEIXEIRA, Alfredo; PASSOS, João Décio (Org.). **Dicionário de Ciência da Religião.** São Paulo: Pualinas; Loyola; Paulus, 2022, p. 280-281.

MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno:** o que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

PADEN, William E. **New patterns for comparative religion:** passages to na evolutionary perspective. London; New York: Bloomsbury Academic, 2016

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. Ciberteologia. **Revista de Teologia & Cultura.** Ano VII, n. 34, p. 108-124. 2011.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. **REVER:** revista de estudos de religião. Ano 15, n° 02, pp. 26-44. jul./dez. 2015.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso:** construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção temas do ensino religioso).

PETAZZONI, Raffaele. O método comparativo. **Religare:** Revista do PPG em Ciências das Religiões da UFPB, João Pessoa, v. 13, n. 1, 2016, p. 245-265.

PIEPER, F. Ciência(s) da(s) religião(ões). In: BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 131-139.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 117-130.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Ciência da religião aplicada ao currículo do ensino religioso. **Rever,** São Paulo, v. 22, n. 2, pp. 71-88, 2022.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Ciências da religião aplicada ao ensino religioso. In: STERN, Fábio L.; COSTA, Matheus Oliva da (Orgs.). **Ciência da Religião Aplicada:** Ensaios pela autonomia e aplicação profissional. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 161-181. (Série Ciência da Religião Aplicada).

SILVEIRA, Emerson Sena da; DAR'C, Dayana; SILVEIRA, Silva da. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino Fundamental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 39-73.

STERN, Fábio L. Metodologia em ciência da religião. Revista **Relegens Thréskeia**, v. 9, n. 1, pp. 138-160, 2020.

STERN, Fábio L. Entrevista com Josilene Silva da Cruz, primeira professora com formação linear em ciência da religião contratada em um curso universitário de ciência da religião no Brasil. **Rever,** São Paulo, v. v.21, n. 3, p. 195-199, 2021.

USARSKI, Frank. Ciências da Religião: uma disciplina referencial. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente:** Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 47-62.

USARSKI, Frank. **A identidade da Ciência da Religião.** São Paulo: Edições 70, 2023.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção repensando a religião).

WACH, Joachim Ernest Adolphe Felix. Os ramos da ciência da religião. In: **Rever**, São Paulo, v. 18, n. 2, mai./ago. [1924] 2018, pp. 233-253.

Contribuição na coautoria: *Concepção e planejamento do estudo: REF, CV, MBS. Coleta, análise e interpretação dos dados: REF, CV, MBS. Elaboração ou revisão do manuscrito: REF, CV, MBS. Aprovação da versão final: REF, CV, MBS. Responsabilidade pública pelo conteúdo do artigo: REF.*

Conflito de interesses: *Os autores declaram não haver conflito de interesses.*

Recebido em: 17-05-2024.

Aprovado em: 03-12-2024.

Editor de seção: Flávio Senra.