

Ciência da Religião e transposição didática: compreensão e impacto no ensino religioso

Study of Religion and didactic transposition: understanding and impact on religious teaching

*Rodrigo Oliveira dos Santos**

Resumo

O desafio em torno da transmutação do saber produzido nos espaços científicos para os espaços escolares tem sido objeto da transposição didática. Trata-se de adequar determinado objeto do saber apto para o ensino. Nesse sentido, o estudo sobre religiões, em toda sua complexidade, como objeto de saber da Ciência da Religião enfrenta também esse desafio na sua adoção como área do saber a ensinar nos cursos de formação inicial de professores e do saber ensinado dos seus resultados no Ensino Religioso. Essa construção é recente e já conta com várias experiências no país em meio ao desafio epistemológico e político que persiste na definição da Ciência da Religião como área científica que assegura autonomia teórico-metodológica e pedagógica ao ensino religioso como os demais objetos do saber escolar.

Palavras-chave: Ciências da Religião. Transposição Didática. Ensino Religioso.

Abstract

The challenge of the transmutation of knowledge produced in scientific spaces for school spaces has been the object of didactic transposition. It is about adapting a certain object of knowledge that is fit for teaching. In this sense, the study of religions in all its complexity, as an object of knowledge of the Study of Religion, also faces this challenge in its adoption as an area of knowledge a to teach in the courses of initial teacher training and the knowledge taught of the results of their research in the Religious Education. This construction is recent and already has several experiences in the country in the midst of the epistemological and political challenge that persists in the definition of the Study of Religion as a scientific area of reference that assures theoretical-methodological and pedagogical autonomy to religious teaching as the other objects of scholastic knowledge.

Keywords: Study of Religion. Didactic Transposition. Religious Education.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional e em Educação para as Relações Etnicorraciais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Graduado em Licenciatura Plena em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará. Professor de Ensino Religioso na rede municipal de Belém e estadual do Pará. E-mail: naumamos@yahoo.com.br

Introdução

A discussão em torno da Ciência da Religião (CR) e da Transposição Didática, a saber, da sua compreensão e impacto no Ensino Religioso (ER) é algo que tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, educadores e cientistas das religiões nessas duas últimas décadas, principalmente a partir da alteração do art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, pela Lei nº 9.475/1997.

Essa alteração permitiu o estudo das religiões na escola sem o pressuposto da fé (LDB, 1961) e da religiosidade (LDB, 1971), sustentados anteriormente no ensino de uma confissão religiosa ou nos valores das confissões de uma mesma matriz religiosa, respectivamente, para uma abordagem científica, como as demais áreas do saber escolar, estando agora sob a responsabilidade do Estado.

Com a saída da responsabilidade por esse ensino das confissões religiosas, com destaque para a Igreja Católica, do texto legal não se anulou completamente a influência das mesmas nas políticas educacionais, nem se rompeu com a compreensão estabelecida historicamente acerca desse ensino, como ainda vem sendo observado nas práticas curriculares.

Mesmo assim, isso não impediu que boas experiências fossem produzidas no país, que já conta com quase quatro décadas na pós-graduação, duas décadas de formação inicial na graduação, assim como nas propostas curriculares.

O saber de referência adotado e elaborado pelos cientistas para isso tem sido a CR, que tem assegurado a base epistemológica para o saber a ensinar nos cursos de formação inicial de professores e o saber ensinado para os alunos que recentemente assumiu, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autonomia acadêmica como área de conhecimento.

Esse avanço e demora ao mesmo tempo do estudo das religiões no Brasil ainda vem enfrentando inúmeros obstáculos na educação devido à ausência na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) tanto para a formação inicial de professores quanto para a prática pedagógica dos conteúdos desse componente curricular.

As questões são muitas e envolvem vários setores da sociedade, adiando e prejudicando de certa forma a escolarização dos estudantes que se veem privados do direito ao estudo da diversidade cultural brasileira, em suas múltiplas matrizes culturais.

Nesse sentido, não é pretensão deste artigo subsidiar respostas definitivas, nem encerrá-las para as problemáticas elucidadas, mas estabelecer reflexões sobre as experiências concretas na academia e na educação, destacando os saberes produzidos nessa área de saber (CR) e sua transposição didática (ER), apoiada na teoria proposta por Yves Chevallard (1991).

1. Transposição didática: problematizando

Os primeiros estudos realizados sobre a *transposição didática* apontam para o sociólogo Michel Verret (1927-2017) e datam da década de 70 do século passado. Mas foi com o francês e educador Yves Chevallard (1946-) que a abordagem tornou-se conhecida, sendo mais bem aprofundada (Almeida, 2007).

Verret (1975) desenvolveu um estudo sociológico destacando a distribuição do tempo das atividades escolares em sua tese de doutorado assim intitulada *Le temps des études* (1974). Para ele, na escola, circulam conhecimentos ou saberes que acabam condicionando o tempo dos estudantes em dois aspectos: *o tempo do conhecimento em si* ou parte deste considerado importante, e *o tempo de viabilização desse conhecimento*, que em termos da didática estaria condicionada à transmissão do conhecimento daqueles que sabem para os que ainda não sabem, como aspecto central da sua teoria didática.

Dessa forma, esses conhecimentos transmitidos precisam ser previamente transformados, pois “toda prática de ensino de um objeto pressupõe, por outro lado, a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino” (Verret, 1975, p. 140).

Essa transformação, segundo o autor, deve ocorrer de forma autônoma em relação à sua elaboração e produção, ou seja, é necessário estabelecer certo distanciamento nesse processo de separação e transposição entre a prática desse ensino (prática da transmissão) e a prática de onde ele é ensinado (prática da invenção).

Vê-se com isso que, além de Verret se preocupar com esse distanciamento necessário, como destaca Gomez Mendoza (2005), ele priorizou aquilo que deveria ser selecionado como aquisição, continuidade e síntese, pois nem todo saber estaria devidamente adequado à recepção do aluno, o que poderia resultar em descontinuidade nos espaços onde ele é ensinado.

Dessa forma, Verret (1975) acabou por inaugurar uma problemática em torno da prática dos conhecimentos escolares, principalmente no que concerne à sua transmissão, ou seja, da sua didática, evidenciando a relevância epistemológica do saber ensinar com o saber ensinado nos espaços escolares, considerando nesse processo os determinantes temporais, destacando o tempo destinado para isso, aliados à seleção, imposição, importância institucional, entre outras categorias como acima elencadas.

Dando continuidade e ampliando ainda mais essas questões iniciais já problematizadas, destaca-se Yves Chevallard, didata francês do campo do ensino das matemáticas. Atualmente é professor do Instituto Universitário de Formação de Mestres (IUFM) e da Universidade Aix-Marseille, cadeira *Didactique des mathématiques*, coordenando também pesquisas no campo da formação de professores de matemática. Sua obra mais conhecida no Brasil é *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, de 1985, principalmente a versão em espanhol *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*, de 1991 (Leite, 2005).

Em sua obra, Chevallard (1991) destaca o conceito de transposição didática, afirmando que esta é formada por três partes distintas, mas interligadas, que seria o *savoir savant* (saber do sábio), produzido pelos cientistas; o *savoir enseigner* (saber a ensinar), o saber dos professores e o *savoir enseigné* (saber ensinado), o saber aprendido pelos alunos.

Em sua teoria didática, Chevallard (1991) afirma sobre as diferenças entre os saberes produzidos nos espaços puramente científicos e aqueles que são aplicados nos espaços escolares, pois os primeiros precisam sofrer várias transposições, ou seja, transformações e adaptações de natureza textual e não conceitual, permitindo, dessa forma, que esses saberes possam ser aprendíveis pelos alunos, como apresentado abaixo:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (Chevallard, 1991, p. 39).¹

Apesar de Chevallard desenvolver sua teoria no campo e ensino da matemática, esse trabalho a ser realizado, não se restringe a ele, mas a outros campos e objetos do saber, como uma preocupação consensual entre aqueles que defendem a necessidade da transposição didática:

A ideia de que existe um conhecimento escolar característico não é certamente nova. Precisamente, uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável por determinados receptores, desde que Comenius pensou a didática como a arte de ensinar todas as coisas a todos. (Gimeno Sacristán, 1996, p. 42)

Essa preocupação vem sendo incorporada nas discussões curriculares, especialmente aquelas destinadas ao ensino-aprendizagem (competências e habilidades) ainda com certa timidez, pois o primeiro ainda tem prevalecido sobre o segundo nas políticas educacionais brasileiras, de onde se travam batalhas para seleção dos objetos de conhecimento dos saberes escolares, sem muitas vezes atentar para o trabalho de torná-los ensináveis e apreensíveis ao nível cognitivo dos alunos.

Essa seleção e aplicação dos saberes nos espaços escolares não têm produzido efeitos desejados ou esperados que coadunem educação e escola rumo à melhoria social, produzindo condições para o crescimento pessoal e profissional dos alunos no cenário brasileiro, colocando em evidência a função social da educação e da sua operacionalização, a escola, em suspensão, dando oportunidade para reformularmos melhor o binômio inicial, no sentido de que esses saberes sejam de fato assimiláveis, aprendidos e notórios na vida escolar.

Dessa forma, em se tratando do ER, esse trabalho está em sua fase inicial e só poderá produzir bons resultados quando ocorrer a apropriação da sua área de saber que é a Ciência da Religião, que estuda toda produção cultural-religiosa humana, como expressões culturais, sociais e psicológicas e que devem ser estudadas como tal.

Nesses termos, a transposição didática no ER deve considerar o “estudo de toda produção cultural-religiosa humana numa perspectiva laica, escolarizada e fundamentada em conhecimentos teórico-metodológicos da Ciência da Religião e outras áreas acadêmicas, aplicando dois princípios básicos: a interdisciplinaridade e o estudo não normativo das religiões (Costa, 2015, p. 52-53).

2. Ensino religioso e ciência da religião: estabelecendo conexões

O ER, inicialmente compreendido como o ensino da religião do colonizador, esteve durante quase toda sua presença na educação sob a tutela das confissões religiosas, com destaque para a Católica que encontrou respaldo para isso na aliança firmada entre a Monarquia Portuguesa e Santa Sé, permanecendo assim até o final do Império.

Na República, postulou-se essa separação, sob a influência das ideias iluministas de Rui Barbosa, com uma Igreja livre em um Estado livre, mas o desenvolvimento de um ensino neutro e leigo, desprovido da informação e influência religiosa, não durou por muito tempo.

O retorno das aulas de religião foi encapado durante grande parte do século XX, atrelado aos dispositivos constitucionais e educacionais, ensaiando no final do século passado outro encaminhamento e impedindo ao mesmo tempo de avançar nesse lastro histórico, marcado pela compreensão de que o *estudo sobre religiões* não passa do *ensino para religião* católica ou dos valores de outras confissões cristãs, sendo raros casos de aproximação e diálogo com outras matrizes culturais religiosas.

De fato, não se tem recursos materiais para desconsiderar o contrário (seria muita pretensão), nem é a intenção deste artigo, na verdade, são quase cinco séculos comparados com duas décadas de mudanças significativas, mas não se pode presumir que essas experiências, representem as únicas existentes no país.

Dessa forma, nesta seção do artigo busca-se evidenciar essas experiências da produção científica da formação inicial de professores e das propostas curriculares que articulam a CR com o ER.

2.1 Aspectos legais

O ER, nessas duas últimas décadas, desfruta de muitas mudanças em termos epistemológicos e pedagógicos no Brasil. Mas, em termos políticos, a história ainda tem sido outra, a produzida nesses últimos cinco séculos.

Esses avanços, embora impulsionados por mudanças políticas na legislação educacional, em outros campos limitavam sua efetivação, caindo novamente na vala histórica e política das antigas práticas durante a vigência da aliança entre Igreja e Estado, iniciada com a publicação do Decreto nº 119-A, que estabelecia a laicidade do Estado e, conseqüentemente, o ensino público e leigo, separado da influência religiosa.

Esse fato legal, que preconizava a ausência e influência de toda e quaisquer formas de interferências religiosas na condução das questões da sociedade civil, adveio com a República, assegurando isso no referido Decreto e na Constituição de 1891, além disso, extinguindo o padroado², prevendo a liberdade religiosa.

Nesses termos, o ER retorna como dispositivo legal na Constituição de 1934 e nas posteriores (1937, 1946, 1967), incluindo a Emenda Constitucional de 1969, pois, a tentativa de garantir a liberdade de crença com a sua presença na escola permitia, por outro lado, a manutenção da crença católica, uma vez que a mesma era a principal fornecedora de professores para ministrar a disciplina.

Essa situação se estendeu com a publicação da primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, da mesma forma ocorreu na sua segunda versão com a Lei nº 5.962/1971, onde ficava estabelecido o ER confessional e interconfessional, respectivamente.

A versão atual da LDB, de 1996, não trouxe os avanços esperados e ainda permitiu a manutenção desse cenário até a alteração do art. 33, com a Lei nº 9.475/1997.

Segundo Carneiro (2012, p. 269), essa alteração regulamentou as seguintes inovações:

- a) Retirou o caráter de confessionalidade do Ensino Religioso, presente na antiga expressão *sem ônus para os cofres públicos* e de denominacionalidade religiosa, contida na expressão *de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis*.
- b) Incluiu o reconhecimento do ER como *parte integrante da formação básica do cidadão*.
- c) Determinou o *respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo*.
- d) Remeteu aos sistemas de ensino, a responsabilidade de regulamentar os procedimentos pertinentes.

Sobre essas mudanças muitos avanços em termos jurídicos, com base no art. 210, §1º, da Constituição Federal de 1988, passaram a ocorrer mais efetivamente nesse “componente curricular”, considerado como “uma área de conhecimento” que integra a Base Nacional Comum na Educação Básica, indispensável à “formação integral do cidadão” (Brasil, 1998, 2010a, 2010b).

Nesses termos, essa área de conhecimento de orientação não confessional (a partir de uma confissão religiosa) e também não interconfessional (a partir dos valores comuns de uma matriz religiosa, no caso a cristã), organizado a partir do próprio Estado e não mais das confissões religiosas, assume a abordagem intercultural no currículo, no trato da diversidade cultural religiosa brasileira e das diferenças, integrando conhecimentos, contribuições e valores dos diversos povos e culturas na formação da sociedade brasileira.

Para isso, na condução desse componente curricular tem-se um profissional devidamente habilitado (LDB, 1996), e não mais um representante de uma confissão religiosa, assegurando, dessa forma, os pressupostos do Estado laico no estudo sobre religiões, afastando assim quaisquer tipos de vinculação ou preferência.

Mas essa leitura não fora suficiente para se efetivar uma prática de ER em paridade com os demais componentes curriculares pelos setores responsáveis, como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), que dispõem de uma área de conhecimento responsável pela formação de seus respectivos professores e um currículo que oriente a prática pedagógica de seus professores, sem interferir, dessa forma, na laicidade do ensino público.

Recentemente, o MEC homologou a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), após idas e vindas do ER do documento nacional normativo (Brasil, 2017a), mas sua presença e definição como área de conhecimento ou componente curricular ainda estão em avaliação do CNE, haja vista a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação Direta e Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439³ (Brasil, 2017b).

Essa questão, que envolve o ER “é ampla e complexa, envolve demolições e construções de natureza política, cultural, eclesial e teórica” (Passos, 2007, p. 19).

Para Passos (2007, p. 18), destacam-se duas grandes questões:

A primeira, solidamente cristalizada, é a da laicidade do ensino que exclui os conteúdos religiosos como ameaça aos princípios fundantes do Estado moderno. A segunda, fragilmente construída, é a da fundamentação epistemológica desse ensino como área de conhecimento.

Essas questões têm sustentado várias posturas e permitem aberturas que impedem e dificultam o desenvolvimento do ER como componente curricular, indispensável à formação integral do cidadão, quase sempre visto como uma ameaça à laicidade do Estado (Cunha, 2009; 2013; 2016; Fischmann, 2009, 2012) e destituído de base epistemológica, tornando-se, dessa forma, incompatível sua presença na escola básica.

Essa questão ainda vem sendo incorporada à ADI nº 4.439, objeto do acordo firmado entre Brasil e Vaticano, em 2009, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010.

O acordo entre Brasil e Santa Sé, reacendeu movimentos, instituições, juristas e inúmeros profissionais frente à ameaça ao Estado laico devido ao disposto do artigo 11, § 1º que, ao se referir ao artigo 33 da LDB, de 1996, afirma:

Art. 11 – A República Federativa do Brasil, em observância ao direito da liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso, em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em

conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Sobre esse fato, foi encaminhada pela Procuradoria-Geral da República (PGR), em 2010, a ADI nº 4.439, como pedido de medida cautelar ao Supremo Tribunal Federal (STF), para que o mesmo realizasse a interpretação desse acordo, conforme previsto na Constituição do artigo 33 da LDB de 1996, a fim de assegurar que o ER em escolas públicas só pode ser de natureza não confessional, sendo vedada a admissão de professores na condição de representantes das confissões religiosas e proferindo, nesses termos, a decisão dessa interpretação. Caso essa interpretação aponte para a confessionalidade do trecho “católicos e de outras confissões”, estará declarada a inconstitucionalidade.

A interpretação veio em 27/09/2017, onde o STF julgou por maioria de votos (6x5) improcedente a ADI nº 4.439, onde os ministros entenderam que o ER nas escolas públicas no país podem adotar o modelo confessional, ou seja, vinculado a uma religião.

Isso não parou por aí. No dia 21/06/2018 foi divulgado o acórdão da referida ADI, sob relatoria do ministro Alexandre de Moraes e como resultado da decisão ou sentença final que compreende o ER

como uma disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa e baseada nos *dogmas de fé*, inconfundível com outros ramos do conhecimento científico, como história, filosofia e ciência das religiões. (Brasil, 2018, p. 4)

Essa compreensão é reforçada em todo documento, pois o STF em sua maioria e, mais precisamente o seu redator reduziu o ER a algo de difícil compreensão no currículo escolar, retirando do mesmo a sua emergente cientificidade possível graças a CR, tornando-o um elemento estranho que possivelmente privilegiará as confissões majoritárias e gerará disputas e constrangimentos avassaladores no ambiente escolar.

Nesse sentido, abaixo seguem elementos de análise que situam a problemática de caráter mais político, considerado por outro lado um dos maiores entraves para a ruptura dessa compreensão do ER, que agora se respaldará na decisão final do STF.

2.2 Implicações políticas

As raízes dessa problemática estiveram muito bem definidas durante o período Colonial e Imperial, estendendo-se para a República, chegando aos dias atuais. Se bem que ainda prevalece muito desconhecimento do que mudou, avançou e permaneceu nesse componente curricular, assim como daquilo que vem sendo desenvolvido para se dissipar elaborações laicistas ou antirreligiosas (Cunha, 2009; 2013; 2016; Fischmann, 2009, 2012) em prol do caráter mais cidadão do ensino.

Dessa maneira, o que se observa em muitos debates, pesquisas, eventos, publicações e políticas educacionais em relação ao ER, em sua maioria, é a compreensão de que o mesmo ainda esteja sob a administração das confissões religiosas de alguma forma, responsáveis pela definição dos conteúdos e dos professores da disciplina, pressuposto político de tal ensino em atendimento à liberdade religiosa e à laicidade do Estado.

Embora essa compreensão seja discordante da legislação vigente, aponta para outra problemática, a epistemológica, pois “a dificuldade é certamente epistemológica, mas adentra o século XXI enredada em um lastro político nada desprezível” (Soares, 2010, p. 118).

A ausência do Estado, com destaque para o MEC em fomentar políticas públicas no âmbito das universidades em parceria com os sistemas de ensino para viabilizar a formação de professores de ER e os saberes a serem ensinados, tem acentuado ainda mais essa problemática, como destaca Passos (2007, p. 69):

A vala histórica comum dessa problemática é o lento desenvolvimento do ensino superior no Brasil e a ausência dos estudos de religião no âmbito da comunidade científica. A introdução do ER nas escolas, em suas diversas fases, não pôde contar com nenhum fundamento epistemológico que garantisse autonomia à abordagem da religião, de forma a estabelecer uma dialética recíproca com as demais áreas de conhecimentos que compõem os currículos escolares.

Desde a ocupação em terras brasileiras, a relação entre a Monarquia Portuguesa com o Cristianismo Católico Romano fora bastante conveniente para ambos, haja vista a troca de favores e de interesses políticos, econômicos e religiosos.

A incumbência pelo ensino para religião oficial instituída durante a

Colônia se dava por meio das autoridades religiosas, em meio aos acordos firmados entre a Igreja e a Metrópole Portuguesa e, posteriormente, o Estado, no sentido de expandir a crença cristã católica na Sociedade Colonial e Imperial.

O fim da política do “Padroado”, segundo Junqueira (2000), não foi suficiente para se efetivar a escolarização do ER, que exigia a presença de um profissional legalmente habilitado, com formação condizente, mesmo que essa política fizesse parte do referido processo.

Durante a República, “a Igreja estava enfraquecida e incapaz de negociar um novo pacto que viesse a substituir o regime de padroado e sua situação de religião oficial do País” (Junqueira, 2008, p. 22).

Dessa forma, com base nos movimentos liberais, burgueses e iluministas, servindo de base para as Revoluções Francesa e Americana, que reivindicavam o poder temporal, terreno e secular humanos, inscritos nos direitos e liberdades individuais, como a liberdade religiosa, em detrimento do absolutismo teocêntrico, dogmático e autoritário dos reis, a laicidade do Estado brasileiro foi oficializada pelo Decreto nº 119-A e reafirmada na Constituição Republicana de 1891.

Nesse momento buscava-se afastar quaisquer interferências e influências da Igreja sob a condução e decisões político-administrativas do país e, no caso da educação, previa o ensino leigo e neutro, ausente de informações religiosas.

Não obstante a isso, o ER regressa na Constituição de 1934, estando presente nas posteriores (1937, 1946, 1967), incluindo a Emenda Constitucional de 1969, pois a tentativa de garantir a liberdade de crença com a sua presença na escola permitia, por outro lado, a manutenção da Igreja Católica, uma vez que a mesma era a principal fornecedora de professores para ministrar a disciplina até a década de 90 do século XX.

Essa problemática fora reforçada nas LDBs de 1961 e 1971, com o ER confessional e interconfessional, assegurando a presença da igreja católica no primeiro e de outras igrejas cristãs no segundo.

Com a promulgação da Constituição de 1988 o ER é garantido, assim como a laicidade do Estado, estando previsto no artigo 19. Mas em relação à LDB de 1996 quase nada se mudou, pois permitia o ER confessional e

interconfessional ao mesmo tempo.

As tentativas para essa mudança foram muitas e se concretizaram com a alteração do artigo 33, através da lei nº 9.475/1997, assegurando o estudo da diversidade cultural religiosa brasileira em paridade com as outras áreas de conhecimento (Brasil, 1998), pois o ER estava agora sob a responsabilidade do Estado e não mais das confissões religiosas.

Essas mudanças, em termos legais, possibilitaram muitos avanços, faltando vontade política para a execução das mesmas, a saber: da publicação de DCN para a formação desses professores e os conteúdos a serem ensinados nas escolas pelas instituições responsáveis.

Não obstante a isso, a recente e emergente vontade política aconteceu, com o retorno do ER à BNCC (Brasil, 2017a), mesmo havendo recomendações quanto a sua definição como área de conhecimento ou componente curricular, somada a instituição de uma subcomissão para assessorar a comissão instituída no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES), por meio da portaria CNE/CES nº 3, de 01/03/2018, para analisar a necessidade de estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciência da Religião⁴.

Com o emergente reconhecimento pelos setores políticos do Estado, em especial daqueles ligados à educação para equiparação do ER como componente curricular e a definição da sua área de conhecimento, a CR se vê ameaçada pela divulgação do acórdão (Brasil, 2018).

Até então não temos dúvidas de que o acórdão é também resultado dessa crise que não se restringe ao campo político, só não temos como fazer aqui uma análise mais aprofundada sobre essa questão. Mas quem conhece melhor a realidade escolar pública e trabalha o modelo da CR no ER tem a noção do quanto esse acórdão vai desestabilizar e alterar profundamente o trabalho de mais de 20 anos pela diversidade cultural religiosa na educação (Brasil, 1997; 2010c).

Esse acórdão dissipa a luta de vários sistemas e instituições de ensino que investiram dinheiro público, com formação inicial e continuada, aquisição de matérias e recursos para o estudo sobre religiões nas escolas públicas, em atendimento aos dispositivos legais que asseguram o respeito à diversidade cultural religiosa do país.

Ele vai na contramão da BNCC e na elaboração das DCN para formação inicial desses professores, ao prever também a admissão de representantes de uma confissão religiosa, sem onerar os cofres públicos.

Dessa forma, após esses incidentes nesse percurso, o que poderia pesar daqui para a frente está na articulação feita nessas eleições e também a força das religiões cristãs majoritárias.

2.3 A ciência da religião e o ensino religioso: saber do sábio e saber ensinado

A Ciência da Religião (CR), nomenclatura menos utilizada entre os cursos de pós-graduação e graduação no país (Santos, 2014), mesmo que haja outras possíveis, assume a centralidade dessa discussão, tornando possível a relação entre os saberes: do sábio, da qual é responsável; do ensinar, da qual é referência epistemológica para a formação inicial desses professores; e do ensinado, da qual é aplicação, sendo responsável por aquilo que é apreendido pelos alunos.

Nesses termos, Passos (2007, p. 127) esclarece que,

No processo de ensino-aprendizagem estão envolvidas três esferas de conhecimento: o das ciências, o do ensinamento e o do ensinado. O primeiro diz respeito aos processos e resultados da pesquisa científica sobre determinado objeto, o segundo sobre a construção do ensinamento que envolve um trabalho de recodificação de tais resultados adequados a partir de estratégias didáticas ao universo cognitivo dos estudantes; e o terceiro, aquilo que efetivamente foi comunicado aos alunos no ato de ensinar. Portanto, não seria correto supor que nas três esferas haveria um único objeto a ser estudado como conteúdo unívoco que sairia direto do forno da ciência para a mesa do estudante.

De fato, nesse processo, da qual caberia uma reflexão mais aprofundada, o autor, ao destacar as três esferas de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, relaciona em termos didáticos e práticos a transposição didática, também formada por três esferas distintas, mas interligadas entre si, a saber:

[...] o *savoir savant* (saber do sábio), que no caso é o saber elaborado pelos cientistas; o *savoir a enseigner* (saber a ensinar), que no caso é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução de sala de aula; e por último o *savoir enseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as

transposições feitas pelos cientistas e pelos professores. (Almeida, 2007, p. 10)

O saber do sábio, como primeira esfera do conhecimento, decorrente da pesquisa científica, nesse caso, da CR, vem ocupando o espaço acadêmico brasileiro junto das demais áreas de conhecimento desde a década de 70 do século passado, mas enquanto ciência tem a mesma idade das Ciências Humanas.

As primeiras experiências iniciaram-se no bacharelado em Ciências das Religiões, na Universidade de Juiz de Fora (UFJF), em 1976 (Teixeira, 2012) e na pós-graduação em Ciência da Religião, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1978.

Após a experiência da UFJF na graduação, com o primeiro e único vestibular em 1976 (Teixeira, 2012), outros cursos foram abertos em várias instituições de ensino superior, como na Fundação Universitária de Blumenau (FURB), em 1996 e no ano de 2000 na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Anterior a esses cursos, os cursos de pós-graduação em CR foram se firmando no espaço acadêmico-científico com mais vigor, antes mesmo da CR ser pensada como ciência de referência para a formação de professores e aplicação do ER.

Recentemente, a CR ocupa a área 44 – Ciência da Religião e Teologia, aprovada pela CAPES em 28/03/2017, dispondo de oito subáreas interrelacionadas: Epistemologia das Ciências da Religião; Teologia Fundamental-Sistemática; Ciências Empíricas da Religião; História das Teologias e Religiões; Ciência da Religião Aplicada; Teologia Prática; Ciências da Linguagem Religiosa; Tradições e Escrituras Sagradas⁵.

Anteriormente, a CR nem sequer aparecia, pois estava localizada na área de avaliação Filosofia/Teologia: subcomissão Teologia até a criação das áreas de avaliação Filosofia e Teologia, através da Portaria nº 174/CAPES, ficando junto da Teologia até o início de 2017.

Essas mudanças reconhecem as contribuições que a CR vem desempenhando nessas quase quatro décadas de estudo sobre religiões no país, como destaca Faustino Teixeira organizador da obra *A(s) ciência(s) da religião no*

Brasil: afirmação de uma área acadêmica (2008), e mais recentemente a obra *Compêndio de ciências da religião* (2013), organizada por João D. Passos e Frank Usarski.

As referidas obras destacam o estatuto epistemológico dessa área do saber, assim como os avanços, os limites e os desafios que alcançam toda e qualquer produção do conhecimento (Passos, 2007).

A escolha pela CR como área de conhecimento capaz de garantir o estudo sobre religiões na escola pública vem sendo vislumbrada desde a década de 1970 do século passado, pois:

É preciso urgir a criação nas Escolas Superiores do País, de bons cursos de licenciatura em Ciências da Religião, aprovados pelo MEC: afinal, a autoridade que implantou o ensino religioso obrigatório nas escolas da rede oficial não pode furtrar-se agora ao dever de formar o professorado para este ensino. (Gruen, 1976, p. 22)

A necessidade do próprio Estado em assumir essa formação inicial desses professores em cursos superiores de licenciatura em CR seguiria a mesma lógica de responsabilidade do legislador que assegura o ER nas escolas públicas, segundo o autor, como ocorre com os outros componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Transferir essa responsabilidade da formação desses professores para os sistemas de ensino estaduais e municipais, como vem acontecendo no país, sem uma DCN para a formação inicial desses professores, furta o direito e a responsabilidade que o Estado possui sobre a matéria em discussão, resultando numa miscelânea de compreensões sobre quem deveria ministrar a disciplina, sendo assumida em muitos casos por profissionais designados por representantes de confissões religiosas.

Segundo Soares (2010, p. 118), “a dificuldade é certamente epistemológica, mas adentra o século XXI enredada em um lastro político nada desprezível”, ou seja, não se reconhece ainda a cidadania teórico-metodológica da CR para a formação desses professores. Diante de muitas tentativas para isso “a resposta do Ministério da Educação foi negativa, alegando a velha questão da autonomia das confissões religiosas e da laicidade do ensino” (Passos, 2007, p. 114).

Embora essa leitura ainda permaneça, “as Ciências da Religião podem oferecer a base teórica para o ER, posicionando-se como mediação epistemológica para suas finalidades educacionais em cursos de licenciaturas” (Passos, 2007, p. 114).

Dessa forma, a CR conta hoje com 12 programas de pós-graduação, estando presente em quase todas as regiões brasileiras, com exceção da sul, sendo a maioria concentrada na região sudeste.

Esses programas vêm assumindo cada vez mais a produção científica nos estudos sobre religiões no Brasil, em comparação com os programas em antropologia, sociologia, principalmente, que já dispunham de certa tradição nesses saberes no país, diferente do cenário internacional.

Essa tem sido uma reflexão que vem ganhando forças neste século e conta com algumas poucas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, pois o que vem se observando nesses programas, por um lado, é a quase ausência de linhas de pesquisa e/ou áreas de concentração que se ocupem dessa articulação. Por outro, observa-se certa indiferença com a função social dessas pesquisas para a sociedade. Em termos educacionais, por exemplo, nota-se certo distanciamento dos programas que convivem na mesma instituição com a própria formação inicial desses professores para a educação básica.

Dessa forma, acentua-se essa preocupação em torno da transposição didática, ou seja, pensar os resultados da CR para a sociedade, sendo que isso não exclui a escola. Junqueira (2013, p. 609) reafirma a importância que essa área de conhecimento desenvolve no currículo escolar, lançando os fundamentos que sustentam e que tornam possível o estudo sobre religiões nesse espaço, como base de sustentação para a formação inicial de professores de ER:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, está compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto, a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação.

Nesse caso, a falta de definição no saber de referência (área de formação) e do ensinamento (área de aplicação), acarreta diretamente inconsistências para a licenciatura em CR e, conseqüentemente, para o ER, como destaca Passos (2007, p. 127-128):

A transposição didática das Ciências da Religião para o ER é, de fato, uma problemática central para as licenciaturas e deve ser tratada como uma questão teórica e metodológica que supere a mera definição de conteúdos curriculares. O risco da *simplificação* desses conteúdos pode ser grande, tendo em vista as *velhas práticas descoladas* das Ciências da Religião e, muitas vezes, construídas a partir de referências *teológicas* e até *catequéticas*, o que se agrava pela *incipiência* desses *cursos de graduação* no âmbito do ensino superior. Nesse sentido, as licenciaturas têm um papel específico nesse estudo e devem superar a mera função de fornecedoras de estratégias didáticas, podendo produzir reflexões e orientações para a definição dos conteúdos de ER, auridos, selecionados, traduzidos e recriados com base em múltiplos conteúdos das Ciências da Religião.

A problemática em torno da transposição didática aponta para o caminho a ser mais bem construído da CR para o ER, ou seja, da licenciatura (formação inicial) para o profissional (docente), que precisa ser encarada e tratada não somente como uma questão teórico-metodológica e pedagógica que supere a mera definição e adaptação dos conteúdos curriculares, durante a formação e o exercício da docência, mas que ela possa ser pensada dentro das características da própria realidade da sua construção (Almeida, 2007).

3. Transposição didática no ensino religioso: aproximações do saber ensinado

Nessas duas décadas de mudanças na LDB de 1996, o ER ainda padece de certa *anomia* jurídica e *folia* pedagógica (Cunha, 2013), sustentado nas práticas e modelos correntes localizados na escola, incompatíveis, segundo o autor, com a laicidade do Estado brasileiro.

Todo empreendimento elaborado no sentido de garantir a leitura pedagógica do ER consistiu de esforços integrados e isolados da sociedade civil organizada, grupos de pesquisas, associações, pesquisadores e professores junto aos sistemas de ensino locais e de várias negativas dos setores competentes em

publicar DCN, tanto para formação inicial desses professores como um currículo nacional comum para sua prática pedagógica.

Esse percurso tem sido acidentado e marcado por interesses e interpretações conflitantes, pois “o ato de transmitir conhecimento é um ato direcionado para um ponto de chegada, para uma finalidade a ser atingida, em termos individuais e sociais. No fundo, há um tipo de indivíduo e de sociedade que se quer construir quando nos lançamos na tarefa de educar” (Passos, 2007, p. 44).

Postular o ER nos currículos escolares com base na CR resguarda “o valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão” (Passos, 2017, p. 76), pois:

Só assim se consegue desembaralhar, na teoria e na sala de aula, a confusão entre *educação da religiosidade e educação do cidadão*. A esta última cabe, graças a uma adequada formação docente em Ciência da Religião, não a tarefa de aperfeiçoar a religiosidade, mas antes de aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, mas também por meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas. (Soares, 2010, p. 126-127)

Retomando esse percurso, para ensaiar uma configuração em termos do saber ensinado, destaca-se a criação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FORNAPER), formado por professores, pesquisadores, sociedade civil representada por diversas tradições religiosas, sistemas de ensino e universidades.

Nesse sentido, destaca-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), encaminhados ao MEC em 1996 e publicados em 1997 (FONAPER, 2009).

Da mesma forma ocorreu com DCN para a formação inicial de professores de ER, encaminhadas em 2004 e 2008 ao MEC (Oliveira, Cecchetti, 2010), sem nenhuma resposta positiva nos dois casos.

Mas os esforços não pararam por aí. O FONAPER esteve profundamente envolvido na organização da BNCC quando o ER era parte integrante dessas discussões iniciadas em 2015 e 2016, na sua primeira e segunda versões respectivamente, sendo após isso rechaçado na publicação da versão final e

assim foi esclarecida a sua retirada pelo MEC em nota de rodapé do referido documento:

26 A área de Ensino Religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos Estados e Municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de Ensino Fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação. (Brasil, 2017, p. 25)

Até então a BNCC não havia sido homologada, o que ocorreu em 15 de dezembro de 2015 (Brasil, 2017a, 2017b), após várias mobilizações de diferentes setores acadêmicos, profissionais e religiosos, não estando isentos de outros contrários, especialmente do Observatório da Laicidade na Educação⁶ (OLE) e das arquidioceses do Rio de Janeiro e São Paulo.

Diante de toda problemática levantada até aqui, os obstáculos epistemológico e político parecem intransponíveis e reveladores de uma realidade que pouco se efetivou, se conhece, se produziu no espaço acadêmico e escolar, de um modelo construído com base na CR.

Os modelos conhecidos e as produções que circulam, se forem mais bem analisados, ainda estão marcados por modelos pedagógicos que resguardam elaborações teórico-metodológicas que nem sempre evidenciam uma abordagem de caráter empírico dos fatos religiosos, valorizados nos espaços científicos e educativos em consonância com a laicidade do Estado.

O que se observa e se constata nesses estudos e modelos destinados ao saber escolar é a forte presença de categorias e abordagens que têm custado caro nas discussões dos estudos sobre religião no cenário brasileiro, tais como sagrado, transcendente, fenômeno religioso, fenomenologia, dentre outros que aparentemente recuperam “[...] a missão de educar é afirmada com um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano” (Passos, 2007, p. 61).

Na apresentação da 9ª edição do PCNER (FONAPER, 2009, p. 13) essa indução é confirmada quando “pela primeira vez, pessoas de várias tradições

religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional, que tem como objeto o Transcendente”.

A própria BNCC (Brasil, 2017a) não foge desse contexto. Apesar de citar a CRE como uma área notável para a prática do ER, ainda não temos uma proposta consistente elaborada em termos teórico-metodológicos que assuma a genealogia intelectual da CRE (Costa, 2015; Costa; Stern, 2017).

São muitos os pontos de convergência que, de certa forma, assentam elaborações teológicas nessa construção e colocam em evidência a reconstrução, reformulação e recondução desse percurso na aproximação e integração da CR com a Educação.

Sem essa compreensão, a interdição permanecerá. As tentativas empreendidas poderão ser facilmente derrubadas, pois [...], o estreitamento dos laços entre Ciência da Religião e Pedagogia poderá, do ponto de vista formal, aprofundar a vinculação do Ensino Religioso com a noção de “transposição didática”, aqui entendida como passagem do “saber a ensinar” para os “objetos de ensino” (Soares, 2010, p. 127).

Esse estreitamento de laços que vem sendo mais bem aprofundado reconhece o modelo teórico-metodológico e pedagógico da CRE como aquele capaz de assegurar “autonomia epistemológica e pedagógica do ER – autonomia localizada no âmbito da comunidade científica, dos sistemas de ensino e da própria escola” (Passos, 2007, p. 64-65), “embora ainda seja o que menos saiu do papel, tem fôlego para dar um passo à frente dos dois anteriores na medida em que garante ao Ensino Religioso autonomia epistemológica e pedagógica” (Soares, 2010, p. 124).

Diferentemente daquelas abordagens mais filosóficas e teológicas, que não deixam de inferir em sua reflexão enfoques no sentido e significado da experiência religiosa, com bons acréscimos em termos pedagógicos (Junqueira, 2002; Junqueira et al., 2002; Oliveira et al., 2007; Corrêa, 2008; Gil Filho, 2008; FONAPER, 2009; Junqueira, Rodrigues, 2009; Santos, 2009; Schlögl, 2009; Pozzer et al., 2010), a opção pela CRE aplicada ao ER ainda é uma reflexão que conta com poucas obras (Sena et al., 2006; Passos, 2007; Soares, 2010; Passos; Usarski et al., 2013).

Os nós dessa questão continuam sendo aglomerados pela ausência de uma definição política de reconhecimento epistemológico por uma área do saber capaz de garantir o estudo sobre religiões, sem prejuízos para a laicidade do Estado. Enquanto essa definição estiver à revelia dos sistemas de ensino, a transposição didática da CRE para o ER continuará acontecendo de forma restrita, como vem sendo a formação inicial e a produção desse conhecimento.

Considerações finais

De fato, os saberes escolares não podem ser objeto de ensino sem uma ciência de referência, pois sem o *savoir savant* não há o que ensinar.

A transposição didática da CR para o ER tem sido um exercício desafiador e crescente no cenário brasileiro, embora não possa se afirmar com propriedade acerca de seus resultados (Santos, 2018a; 2018b).

Na pós-graduação e graduação, esse espaço vem sendo gradativamente conquistado e ampliado, tanto no âmbito privado quanto público.

As experiências na formação inicial, assim como das propostas de referenciais curriculares dialogam com a CR ainda de forma tímida no quesito da transposição didática, mas aos poucos já apresentam alguns resultados (Santos, 2014; Seibt, Santos, 2014).

Dessa forma, a compreensão e os impactos da transposição didática no ER dependem diretamente do saber produzido na CR que, por outro lado, encontra-se limitada à celeuma política e jurídica para poder avançar na produção de saberes ensináveis compatíveis com o nível cognitivo dos alunos, tornando-os aptos para serem ensinados.

Referências

ALMEIDA, G. P. *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94.* Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. *Lei nº 9.475*, de 22 de julho de 1997. Brasília, 1997. Publicada no D. O. U., em 23 de julho de 1997.

_____. *Lei nº 9.394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no D. O. U., em 23 de dezembro de 1996.

_____. *Resolução nº 02*, de 07 de abril de 1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 2008. Publicada no D.O.U., de 15/04/1998, Seção I, p. 31.

_____. *Resolução nº 04*, de 13 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2010. D. O. U., Brasília, 14 de julho de 2010a, Seção 1, p. 824.

_____. *Resolução nº 07*, de 14 de dezembro de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010. D. O. U., Brasília, 15 de dezembro de 2010b, Seção 1, p. 34.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE). *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília: MEC, 2010c.

_____. *Roteiro de atuação do ministério público: estado laico e ensino religioso nas escolas públicas*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2016.

_____. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Anexo: base nacional curricular comum: base é base. Brasília: MEC, 2017a. Parecer homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U., de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

_____. *Resolução nº 2*, de 22 de dezembro de 2017b. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da BNCC. Brasília: MEC, 2017b. D. O. U., Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. São Paulo: Vozes, 2011.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORRÊA, R. L. T. *Cultura e diversidade*. Curitiba: IBPEX, 2008.

COSTA, M. O. *Diretrizes curriculares nacionais do ensino religioso: uma proposta fundamentada na ciência da religião*. In: *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, ano 17, n. 23, p. 51-59, ago.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CienciasSociaiseReligiao/article/view/54884/35802>, acesso em 30/11/2017.

COSTA, M. O.; STERN, F. L. *Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião*. In: *Sacrilegens – Revista dos alunos do programa de pós-graduação em ciência da religião – UFJF*, v. 14, n. 1, p. 70-89, jan.-jun./2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2017/12/14-1-6.pdf>, acesso em 14/12/2017.

CUNHA, L. A. *A educação na concordata Brasil-Vaticano*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 263-284o jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a13.pdf>. Acesso em 20/11/2017.

_____. *O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set., 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87328534014.pdf>, acesso em 20/02/2017.

_____. *A entronização do ensino religioso na base nacional comum*. Educ. Soc., Campinas, vol. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf>, acesso em 20/02/2017.

FISCHMANN, R. *A proposta de concordata com a santa sé e o debate na câmara federal*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf>, acesso em 20/02/2017.

_____. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash, 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/ebooks/ESTADO%20LAICO.pdf>, acesso em 20/02/2017.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros curriculares nacionais ensino religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Escolarização e cultura: a dupla determinação*. In: SILVA, L. H. da, AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. (orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 34-57.

GOMÉZ MENDOZA, M. A. *La transposición didáctica: historia de un concepto*. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colômbia), volumen 1, julio-diciembre, 2005, p. 83-115. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>, acesso em: 15/12/2017.

GIL FILHO, S. F. *Espaço sagrado: estudos em geografia da religião*. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A. *O ensino religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização*. Roma: Universidade Pontificia Salesiana, Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Catequese e Pastoral da Juventude, 2000.

_____. *História, legislação e fundamentos do ensino religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Ensino religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. F. *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009.

LEITE, M. S. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, Departamento de Educação, 2004.

OLIVEIRA, L. B. et al. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____.; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. *A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura, ano VI, n. 27, p. 153-159. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>, acesso em 20/02/2017.

SABAINI, W. T. *Estado e religião: uma análise à luz do direito fundamental à liberdade de religião no Brasil*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

SANTOS, S. F. *Ensino religioso: uma perspectiva para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: IBPEX, 2009.

SANTOS, R. O. *Ciência da religião aplicada à educação: ensino religioso e educação social*. In: Anais do Seminário de Ciência da Religião Aplicada [recurso eletrônico] / org. Fábio L. Stern et al. 2. ed. São Paulo: PUC-SP, 2018, p. 117, p. 88-100. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vjsGNgoRmfMEB9og68KSIf_dsNNDNZQ/view. Acesso em 10/5/2018.

_____. *Ciência da religião e ciência da religião aplicada ao ensino religioso*. In: SILVA, R. S.; SILVEIRA, D. O. *Interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 11-32.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHLÖGL, E. *Ensino religioso: perspectiva para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: IBPEX, 2009.

SENA, L. (org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SOARES, A. M. L. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. *A contribuição da ciência da religião para a formação de docentes ao ensino religioso*. Rever, ano 15, nº 2, jul./dez. 2015, p. 45-54. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26183/18847>, acesso em 20/01/2017.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

¹ Traduzido do original em francês por Leite (2004, p. 45), “Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique”.

² A política do padroado ou regime de padroado consistia numa aliança de favores mútuos entre as Monarquias Ibéricas (Portugal e Espanha) e a Igreja Católica Romana, onde cada Instituição acima referida tinha seus interesses protegidos e garantidos, por um lado a Igreja legitimava o poder

monárquico, enquanto tinha por ele o reconhecimento oficial da religião cristã católica durante a Colônia e o Império.

³ O retorno do ER na 4ª versão da BNCC, retirado da 3ª, está envolto em algumas questões ainda por serem resolvidas: 1) Segundo a Portaria nº 1.570, de 20/12/2017, em seu artigo 2º, “após a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, o Ministério da Educação poderá solicitar ao Conselho Nacional de Educação reavaliação do disposto para o ensino religioso na BNCC”; 2) Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, em seu artigo 23, “o CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental”. Esse aspecto é o que reforça o parecer CNE/CP nº 15, de 15/12/2017, aprovado pela referida Portaria.

⁴ Subcomissão estabelecida pela Portaria CNE/CES nº 6, de 26/04/2018. Publicada no Boletim de Serviço nº 18, de 11/05/2018, pp. 18 e 19.

⁵ Para saber sobre a criação da área ver STERN, F. *A criação da área de ciências da religião e teologia na coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)*. In: Revista Espaços. Instituto São Paulo de Estudos Superiores, 2018 – 26/1.

⁶ Para saber mais sobre o OLE ver: <http://www.edulaica.net.br/>

Recebido em 25/07/2017, revisado em 11/11/2017, aceito para publicação em 01/12/2017.