

A Fenomenologia da Religião como Instrumento de Mediação no Ensino Religioso: Uma Proposta Metodológica na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Phenomenology of religion as a tool for Mediation in Religious Education: a Methodological Proposal from the Perspective of Historical-Critical Pedagogy

Gustavo Claudiano Martins¹

RESUMO

Este artigo propõe a utilização da fenomenologia da religião como ferramenta metodológica no Ensino Religioso conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir das perspectivas teóricas de Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade, Joachim Wach e, principalmente, Ninian Smart e seu modelo multidimensional, argumenta-se que a fenomenologia da religião pode servir como instrumento de mediação de experiências subjetivas do fenômeno religioso como abordagem metodológica da terceira etapa da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani – a instrumentalização. O objetivo é demonstrar como essa proposição permite aos estudantes o desenvolvimento de categorias analíticas para a compreensão intercultural de diferentes tradições religiosas, capacitando os/as alunos/as a desconstruir estereótipos, compreender a lógica interna de diferentes sistemas de crença e atuar como cidadãos/as críticos/as e engajados/as em um mundo plural, promovendo o respeito à diversidade sem privilegiar nenhuma confissão específica.

PALAVRAS-CHAVE

Mircea Eliade; Joachim Wach; Gerardus van der Leeuw; Ninian Smart; BNCC; Educação Intercultural.

ABSTRACT

This paper proposes the use of the phenomenology of religion as a methodological tool in Religious Education, as recommended by Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Based on the theoretical perspectives of Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade, Joachim Wach, and,

¹ Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor no Departamento de Pós-graduação em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória. Coordenador Adjunto de Educação Básica do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). E-mail: gustavo@fuv.edu.br

above all, Ninian Smart and his multidimensional model, it is argued that the phenomenology of religion can serve as an instrument for mediating subjective experiences of the religious phenomenon as a methodological approach to the third stage of Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy–instrumentalization. The objective is to demonstrate how this proposition allows students to develop analytical categories for the intercultural understanding of different religious traditions, enabling them to deconstruct stereotypes, understand the internal logic of different belief systems, and act as critical citizens and engaged citizens in a pluralistic world, promoting respect for diversity without privileging any specific confession.

KEYWORDS

Mircea Eliade; Joachim Wach; Gerardus van der Leeuw; Ninian Smart; BNCC; Intercultural Education.

Introdução

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe novos horizontes para o Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas brasileiras, consolidando sua natureza não confessional e estabelecendo como objetivo central o desenvolvimento da laicidade e do respeito à diversidade religiosa.² Contudo, ainda que as justificativas e as finalidades do ER estejam estabelecidas, os métodos ainda transitam entre uma confessionalidade, por vezes camuflada em conceitos como espiritualidade ou interculturalidade³, e uma perspectiva conteudista, voltada apenas para a exposição das diferentes tradições, fruto de uma perspectiva positivista e de um ideal de neutralidade que acaba por reproduzir uma pedagogia de tendência tradicional, bancária.

Nesse sentido, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ estabeleçam o curso de licenciatura em Ciências da Religião (CR) como formação inicial para o Ensino Religioso, a aproximação pedagógica entre a CR e o ER antagoniza entre a necessidade de expor os conteúdos, a religião, e o imperativo ético de promover a transformação da sociedade.

A querela se estabelece justamente na constatação de que algumas experiências religiosas são constitutivamente antidemocráticas e intolerantes, sendo inepta, portanto, a explicitação das mesmas, mas exigindo-se algum tipo de mediação de experiências subjetivas que permita aos/as alunos/as a “conversão” – e aqui a palavra é utilizada propositalmente -, ou, para aqueles que se ofendem com o termo, a educação das religiosidades exclusivistas, para o convívio em comunidades plurais.

Uma perspectiva que assume essa tarefa é a interculturalidade. Não obstante, se pensarmos que conceitos são como mapas, corremos um duplo risco. O primeiro de cair em armadilhas ao descrever e validar todas as experiências religiosas como “cultura” e por consequência, afirmar

² BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

³ Embora não esteja no escopo deste trabalho, importa destacar o crescente (mau) uso dos conceitos de espiritualidade e interculturalidade para promover um Ensino Religioso interreligioso ou pluriconfessional. O que também é fruto de uma falta de fundamentação epistemológica para uma prática pedagógica que não se utilize do aspecto revelacional como agente de transformação comportamental.

⁴ Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018 do Ministério da Educação.

a legitimidade das mesmas, inclusive para os exclusivismos e intolerâncias, o segundo risco por nos determos muito tempo na construção do próprio mapa e nos esquecermos de utilizá-lo.

Em essência, o que nos importa na perspectiva intercultural é “a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”⁵. Ou seja, não apenas o processo de reconhecimento e diferenciação entre culturas, mas a promoção de

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.⁶

Nesse contexto, ergue-se a necessidade de metodologias que permitam aos professores/as e estudantes compreender as diferentes manifestações religiosas sem privilegiar nenhuma tradição específica, ao mesmo tempo em que permita uma postura crítica diante de experiências monoculturais.

Uma das possibilidades metodológicas para tanto é a fenomenologia da religião, desenvolvida por autores como Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade, Joachim Wach e Ninian Smart, que oferece ferramentas conceituais para a compreensão analítica, descritiva, crítica e intercultural dos fatos religiosos.

Ao mesmo tempo, espera-se que o componente curricular de Ensino Religioso assuma sua tarefa de transformação social⁷, a partir de uma pedagogia que seja capaz de perceber práticas sociais excludentes e antidemocráticas, fundamentadas e/ou aparelhadas a partir do fenômeno religioso, transformando-as em práticas sociais inclusivas, democráticas e interculturais.

Para tanto, a pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, estrutura-se em cinco momentos dialéticos, que buscam a superação da visão fragmentada do conhecimento e a promoção da *práxis* transformadora, propondo um método pedagógico composto por cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social.⁸

Na instrumentalização, que é o terceiro dos cinco momentos dialéticos da metodologia de Saviani e que será explorado nesse artigo, busca-se a apropriação dos conteúdos sistematizados e dos instrumentos analíticos necessários à compreensão crítica da realidade. Assim, o/a professor/a, ao invés de transmitir dogmas, assume o papel de mediador, munindo os/as alunos/as com as ferramentas conceituais e metodológicas para uma decodificação crítica e autônoma do

⁵ CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: SACAVINO, Suzana Maria; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Interculturalidade decolonialidade e direitos humanos* [livro eletrônico]: desafios para a educação. Rio de Janeiro: Novamerica, 2025.

⁶ CANDAU, 2025, p. 29.

⁷ Sobre esta função do Ensino Religioso, conferir: SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira; MARTINS, Gustavo Claudiano. O Ensino Religioso como Esforço Civilizatório: uma análise teórico-documental da base nacional comum curricular a partir da noção de laicidade em Paul Ricouer. *Revista Caminhos – Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 5, p. 117-131, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7997>. Acesso em: 27 jun. 2025.

⁸ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

fenômeno religioso em suas diversas manifestações históricas e sociais, traduzindo experiências subjetivas em categorias analíticas que promovam a compreensão intercultural, sem adesão a credos específicos, alinhando-se à laicidade do Estado e ao respeito à diversidade.

O objetivo, portanto, desse artigo de caráter exploratório, é a articulação entre a fenomenologia da religião e a Pedagogia Histórico-Crítica, com foco especial na etapa de “instrumentalização” desta última. O cerne dessa abordagem reside na capacitação dos estudantes do Ensino Religioso para que transitem de uma compreensão subjetiva e muitas vezes acrítica dos fenômenos religiosos para a apropriação compreensiva de categorias analíticas. Esta instrumentalização visa não apenas a descrição, mas a interpretação crítica e intercultural das diversas manifestações religiosas, a partir das propostas da BNCC.

Uma proposta parecida foi postulada por Sousa Martins na tese “*Por um Ensino Religioso Empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso*”⁹, onde demonstra que ao traçar pontes entre a história, sociologia e filosofia da religião, Wach busca uma “compreensão integral dos fenômenos religiosos”¹⁰, que pode ser alinhado à ambição transformadora da pedagogia histórico-crítica em todas as suas fases dialéticas. Enquanto Sousa Martins oferece essa sólida fundamentação teórica para a integração da fenomenologia da religião na Pedagogia Histórico-Crítica, o presente artigo se distingue ao propor uma aplicação mais detalhada e prática, focada no modelo multidimensional de Ninian Smart, aprofundando as possibilidades de como as diferentes dimensões da religião podem ser ativamente incorporadas à etapa da instrumentalização da Pedagogia Histórico-Crítica.

Um segundo trabalho que se aproxima da temática aqui desenvolvida é a tese de doutorado de Oliveira, intitulada “*As dimensões do sagrado em Roderick Ninian Smart: contribuições no tratamento do fenômeno religioso na escola*”¹¹, que traz uma análise descritiva do quadro teórico de Ninian Smart e dos principais conceitos discutidos nesse artigo. Contudo, nosso objetivo aqui é um pouco mais modesto em termos de aprofundamento na obra de Smart, dedicando-se apenas na instrumentalização de sua teoria para a pedagogia aqui proposta.

Por fim, cabe destacar o artigo “Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: Uma Proposta a partir da Ciência da Religião”¹², da professora Rodrigues, onde discute a imprescindibilidade da CR para o Ensino Religioso, em especial da abordagem fenomenológica, uma vez que esta postula “a capacidade de se apreender algo por meio de uma faculdade que extrapola a razão. Antes disso, interessa reconhecer que a religião se singulariza na experiência do crente, razão pela qual compreendê-la requer imergir no universo das ideias e das práticas religiosas [...]”¹³.

⁹ SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. *Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2022.

¹⁰ SOUSA MARTINS, 2023, p. 31.

¹¹ OLIVEIRA, Tania Alice de. *As dimensões do sagrado em Roderick Ninian Smart: contribuições no tratamento do fenômeno religioso na escola*. Tese (doutorado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2023.

¹² RODRIGUES, Elisa. Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: Uma Proposta a partir da Ciência da Religião. *INTERAÇÕES*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230–241, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p230>. Acesso em: 27 jun. 2025.

¹³ RODRIGUES, 2013, p. 238.

1. A Fenomenologia da Religião como categoria analítica

Embora a Fenomenologia da Religião seja uma metodologia/disciplina em disputa, entendemos que os desacordos levantados no debate das Ciências da Religião quanto a esta abordagem não fazem parte do escopo deste trabalho. Sugerimos que a aplicabilidade da mesma, demonstrada ao longo do artigo, possa por si só demonstrar a validade condicionada, ou não, de seus pressupostos.

Em síntese, a fenomenologia da religião propõe o estudo descritivo e compreensivo dos fenômenos religiosos, buscando identificar suas estruturas essenciais, formas de manifestação e categorias analíticas sem presumir juízos de valor. Como veremos, seu método central é a *epoché* (suspensão do juízo) e a redução *eidética* (busca das estruturas essenciais), permitindo uma abordagem neutra e objetiva.¹⁴

Para tanto, elencamos dentre alguns fenomenólogos da religião, alguns que apresentam ferramentas úteis ao nosso propósito, desconsiderando, em partes, as discussões e críticas que permeiam a epistemologia de cada um dos autores. A intenção foi demonstrar em uma sequência cronológica o desenvolvimento das ideias fenomenológicas que nos são úteis.

1.1 Gerardus van der Leeuw e a Estrutura Fenomenológica

Um dos primeiros a propor uma sistematização de uma fenomenologia da religião foi Gerardus van der Leeuw (1890-1950). Sua principal obra foi intitulada *Phänomenologie der Religion* (1933) e traduzida para o inglês como *Religion in Essence and Manifestation* (1938)¹⁵, mas ainda não possui uma tradução para o português. Seu ineditismo está na tentativa de articular um programa metodológico que buscou apreender o fenômeno religioso em sua própria irredutibilidade. Longe de pretender uma explicação causal ou uma redução a outras esferas do conhecimento, van der Leeuw propôs uma metodologia de descrição e compreensão que visava capturar a “essência” do religioso em suas “manifestações” concretas.

Van der Leeuw concebe a fenomenologia da religião como uma disciplina que se ocupa do “fenômeno”, definido como aquilo que “aparece” ou “se manifesta”¹⁶. Essa aparição não é um véu ilusório, mas a própria forma pela qual a realidade religiosa se dá a conhecer à consciência. Já no “Prefácio do Autor à Edição Alemã”, destacou a intenção de “evitar, acima de tudo, qualquer teoria imperiosamente dominante”, optando por uma abordagem que visa a “compreensão fenomenológica da História”¹⁷.

No livro supracitado, Leeuw aplica sua teoria e método a partir de muitos exemplos, mas é no Epílogo, na seção final da obra, em que a metodologia é explicada. A primeira etapa envolve a “atribuição de nomes” ao que se manifesta, um ato que organiza e classifica os fenômenos:

¹⁴ Uma problematização recente sobre a Fenomenologia da Religião pode ser vista em: PIEPER, Frederico. Fenomenologia da religião como essencialista e criptoteologia: reconsiderações críticas. *HORIZONTE – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 801, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/20388>. Acesso em: 8 jun. 2025.

¹⁵ LEEUW, Gerardus van der. *Religion in essence and manifestation*. Translated by J. E. Turner. With appendices incorporating the additions to the second German edition by Hans H. Penner. With a new foreword by Ninian Smart. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014.

¹⁶ LEEUW, 2014, p. 671.

¹⁷ LEEUW, 2014, p. xxi.

“Toda fala consiste, antes de tudo, em atribuir nomes”. O perigo, contudo, reside em se contentar com o nome e tomá-lo como a coisa em si. Para mitigar esse risco, em segundo lugar, van der Leeuw propõe a “interpolação do fenômeno em nossas próprias vidas”. Isso significa uma “simpatia intensa e esforçada” (*empathy* ou *Einfühlung*) com a experiência alheia, um “submergir-se nesses traços espirituais de tempos passados” para que se possa sentir e ressoar com eles. Para Leeuw, aquilo que se manifesta, a aparência, não é intrínseco ao objeto, tampouco ao observador, trata-se de uma experiência, logo, paradoxalmente, compreender o fenômeno exige uma “segunda experiência do evento” ao mesmo que tempo que exige objetivamente um acesso aos fatos e suas significações.¹⁸

A terceira etapa é a *epoché*, um conceito central na fenomenologia filosófica de Edmund Husserl.¹⁹ Para van der Leeuw, a *epoché* consiste em observar com restrição e suspender juízos sobre a realidade empírica ou o objeto puramente subjetivo, a fim de focar no fenômeno em si, tal como ele aparece.²⁰ Todos os fenômenos, portanto, são considerados apenas como se apresentam à mente, sem que sejam levados em conta quaisquer outros aspetos, tais como a sua existência real ou o seu valor. Desta forma, o observador limita-se a uma descrição sistematicamente da manifestação e não do referente para o qual ela aponta, adotando ele próprio uma atitude de suspensão intelectual completa, ou de abstenção de qualquer julgamento, em relação a estes temas controversos, ou seja, no caso do fenômeno religioso, não importa se o “transcendente” existe, apenas a manifestação da crença. Essa suspensão permite que as “pressuposições sejam modificadas à luz de uma nova verdade”²¹. A quarta etapa é a “clarificação” do observado, agrupando o que é semelhante e distinguindo o que é diverso, não por relações causais, mas por “relações estruturais”.²² Esse tipo de variação imaginativa se aproxima daquilo que Husserl nomeou como imaginação livre na redução eidética.²³ Essas atividades convergem para a “compreensão” (*Verstehen*), o estágio final em que “a caótica e obstinada ‘realidade’ se torna uma manifestação, uma revelação”. O objetivo último é a “pura objetividade”, que se traduz em “testemunhar o que se manifestou”²⁴.

A “variação imaginativa” atua aqui como elemento importante ao tornar possível a visualização de estruturas semelhantes em tradições religiosas distintas e compreender um fenômeno em sua estrutura mais elementar. Nesse caso, as análises podem ser feitas a partir de qualquer elemento religioso, por exemplo, ao pensarmos a questão dos sacrifícios nas diferentes religiões,

¹⁸ LEEUW, 2014, p. 671-678.

¹⁹ Enquanto a fenomenologia filosófica, tal como apresentada por Edmund Husserl, foca na reflexão sobre dados existentes para desvendar as essências não-empíricas dos estados de coisas em geral, a fenomenologia da religião, exemplificada pela abordagem de Gerardus van der Leeuw, aplica esses princípios para obter insights especificamente nas essências empíricas da religião. Assim, a distinção reside no escopo: a primeira é uma filosofia que busca a verdade universal das essências, e a segunda é uma disciplina que apesar de utilizar essa base para compreender os fenômenos religiosos, opera muitas vezes como um exercício hermenêutico imerso em horizontes de significado específicos. (DANIELS, John. How new is neo-phenomenology? A comparison of the methodologies of Gerardus van der Leeuw and Jacques Waardenburg. *Method & Theory in the Study of Religion*, v. 7, n. 2, p. 43-55, 1995. Disponível em: https://brill.com/view/journals/mtsr/7/2/article-p43_3.xml. Acesso em: 25 jun. 2025, p. 44, 47, 52).

²⁰ LEEUW, 2014, p. 675.

²¹ DANIELS, 1995, p. 47.

²² LEEUW, 2014, p. 676.

²³ HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 38-40; 67-69; 152-155.

²⁴ LEEUW, 2014, p. 676-677.

pode-se operar a redução eidética e perceber a presença constante de um sujeito, um objeto, um destinatário, um mediador, um espaço, um tempo e uma finalidade. Como variação imaginativa, pode-se responder a cada uma dessas estruturas essenciais comparando um ebó (candomblé) a um *korban* (judaísmo) como formas de sacrifícios religiosos.

1.2 Mircea Eliade e a Manifestação do Sagrado

A obra de Mircea Eliade ocupa posição central na história das religiões do século XX e, em particular, na fenomenologia da religião. Seu projeto combina descrição morfológica das manifestações do sagrado com uma hermenêutica dos símbolos e mitos, orientada pela busca de estruturas recorrentes da experiência religiosa – o que ele chama de “universais” do *homo religiosus*.²⁵ Diferentemente de uma fenomenologia “pura” no sentido husserliano, a abordagem de Eliade é histórico-comparativa, simbólica e existencial, dialogando com Rudolf Otto, Gerardus van der Leeuw e com a tradição das “formas simbólicas”. Importante salientar que essa abordagem gerou debates intensos com a virada crítica²⁶ representada por Jonathan Z. Smith, Talal Asad e Russell T. McCutcheon, entre outros.

O ponto de partida para a fenomenologia eliadiana é a diferença ontológica entre o sagrado e o profano. O sagrado não é meramente um “valor” subjetivo, ele se manifesta como “uma realidade totalmente outra” em relação às coisas cotidianas. Essa manifestação — a hierofania — confere sentido e estrutura ao mundo. Por isso, espaços e tempos deixam de ser homogêneos: há lugares “fortes” (templos, montanhas, casas fundadas sobre um eixo) e tempos “outros” (as festas, o “tempo primordial” dos mitos). Daí decorre a centralidade de noções como *axis mundi*, centro, consagração de espaços e de rituais de repetição.²⁷

Podemos citar como principais obras: *The Myth of the Eternal Return: Cosmos and History* (1954), onde postula que as sociedades “arcaicas” reencenam o tempo primordial para restaurar a ordem e “refazer” o mundo; *The Sacred and the Profane* (1959), onde detalha a dialética espaço/tempo sagrados e os modos pelos quais o sagrado “estrutura” o caos profano; e *Patterns in Comparative Religion* (1958), em que empreende a comparação morfológica de símbolos e ritos, rastreando recorrências entre diferentes culturas.

²⁵ *Homo religiosus*, segundo Eliade, é todo ser humano que estrutura sua existência a partir dessa irrupção do sagrado, buscando o sentido por meio do mito, do rito e do símbolo.

²⁶ Jonathan Z. Smith contesta a ideia de que o “sagrado” seja um dado bruto. Para ele, “religião” não é um termo nativo e as categorias do estudo das religiões são construídas pelo pesquisador em práticas de comparação e classificação (SMITH, Jonathan Z. *Imagining Religion: From Babylon to Jonestown*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982; SMITH, Jonathan Z. *Relating Religion: Essays in the Study of Religion*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004). Desse modo, acusa Eliade de reificar a “religião” como essência trans-histórica e de projetar padrões universalizantes que, inevitavelmente, perdem o particular. Talal Asad, por sua vez, argumenta que não há uma definição universal de religião, porque essa definição é produto histórico de formações discursivas ocidentais (ASAD, Talal. *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993). Essa crítica atinge diretamente o universalismo eliadiano e sua pretensão de captar “estruturas constantes” da experiência do sagrado. Por fim, Russell T. McCutcheon mostra como o discurso do “sui generis” (a ideia de que religião é um objeto único, irreduzível) pode ocultar relações de poder e naturalizar categorias (MCCUTCHEON, Russell T. *Manufacturing Religion: The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. New York: Oxford University Press, 1997). Para uma discussão mais aprofundada sobre essas querelas e possíveis caminhos para uma contra-argumentação às críticas, ver o primeiro capítulo de: MARTINS, Gustavo Claudiano. *A presença da ausência: contribuições de Rubem Alves à Ciência da Religião*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF / Selo Estudos de Religião, 2023.

²⁷ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 17-58.

A fenomenologia da religião em Eliade é, antes de tudo, descritiva e comparativa. Assim, os símbolos dizem mais do que a consciência discursa: são polissêmicos, remetem a estratos profundos da experiência e se apresentam em famílias recorrentes. Para o ser humano religioso, “o sagrado é o real por excelência” e ele é contato mitologicamente como modelo exemplar de atividade criadora, portanto, “quanto mais o homem é religioso tanto mais dispõe de modelos exemplares para seus comportamentos e ações”²⁸. O método envolve morfologia e história, ou seja, identificar formas e padrões (montanha sagrada, árvore do mundo, água lustral, centro) e, em seguida, situá-los historicamente em contextos específicos, sem reduzir seu sentido a determinismos econômicos ou sociológicos.²⁹ Por fim, é preciso uma hermenêutica das imagens, posto que, interpretar símbolos exige respeitar sua lógica interna (uma epistemologia do símbolo) e os modos de sua presença.³⁰

Eliade aproxima-se de uma “hermenêutica das profundezas” no estudo do mito, o mito é a narrativa de uma origem e, ao mesmo tempo, matriz normativa de condutas e de ritos.³¹ A fenomenologia aqui não suspende o mundo, como em Husserl³²; antes, descreve densamente a forma como o sagrado “irrompe” e estrutura práticas, calendários, fundações, itinerários e “centros”.

As principais referências de Eliade são Rudolf Otto e Gerardus van der Leeuw. A ideia de uma “diferença qualitativa” do sagrado dialoga diretamente com Rudolf Otto, que define o numinoso como *mysterium tremendum et fascinans*, uma experiência de fascínio e tremor que não se reduz ao ético ou ao racional.³³ Embora herde a ênfase na noção de “totalmente outro”, Eliade redesenha o foco, passando da análise teológica do numinoso para uma cartografia históricocomparativa das suas manifestações. Gerardus van der Leeuw, por sua vez, sistematiza a fenomenologia da religião como descrição das “manifestações” (*Erscheinungen*) e de sua intencionalidade, ressaltando categorias como poder, símbolo e culto.³⁴ Eliade converge com van der Leeuw na atenção às “formas” e na recusa de reducionismos, mas se afasta ao privilegiar a noção de hierofania e uma visão mais universalista da consciência religiosa.

Essa perspectiva oferece ao Ensino Religioso uma categoria analítica fundamental para compreender como diferentes culturas experienciam e expressam o transcendente. No contexto educacional, as hierofanias em suas múltiplas categorias (mitos, símbolos e ritos) permitem aos estudantes identificar e analisar manifestações do sagrado em diferentes tradições sem emitir juízos de valor confessionais. Por exemplo, ao estudar o fenômeno da peregrinação, os/as discentes podem compreender tanto a romaria católica a Aparecida quanto a peregrinação muçulmana a Meca como expressões distintas de uma mesma estrutura fenomenológica: a busca por espaços sacralizados.

²⁸ ELIADE, 1992, p. 50, 51.

²⁹ ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 8-38.

³⁰ ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 65; ELIADE, 1992, p. 355.

³¹ ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 11-12.

³² Para um aprofundamento do assunto e uma comparação entre os dois tipos de fenomenologia propostos, ver: HUSSERL, 2006.

³³ OTTO, Rudolf. *O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. São Leopoldo: Sinodal, EST; Petrópolis: Vozes, 2007, p. 44, 57.

³⁴ LEEUW, 2014.

1.3 Joachim Wach e a Compreensão Empática

A abordagem de Wach³⁵, enraizada na tradição hermenêutica alemã, distingue-se pela primazia conferida à experiência religiosa como cerne do fenômeno, e por sua insistência em uma metodologia não reducionista.³⁶ Para o autor, a experiência religiosa não é meramente um dado psicológico ou sociológico, mas a realidade última que confere sentido a todas as expressões do sagrado, postulando que a experiência religiosa difere de outros tipos, moral, estética, etc., embora apareça em inter-relação com eles. A experiência religiosa, o que para Wach significa dizer, a religião, é uma categoria específica, é a experiência do Sagrado, o que acentua o caráter objetivo do fenômeno em contraste com as teorias psicológicas puramente subjetivas. Essa “experiência do Sagrado” é o ponto de partida de toda e qualquer manifestação religiosa, e sua compreensão é a chave para o estudo comparado das religiões.³⁷

A partir dessa experiência primordial, Wach identifica uma “estrutura” universal de expressão que se desdobra em três dimensões interconectadas: o pensamento, a ação e a comunhão.

Em toda parte e em todos os tempos, o homem sentiu a necessidade de articular sua experiência religiosa de três maneiras: conceitualmente; por ação, ou na prática; e por meio de aliança, ou sociologicamente. Não há religião digna desse nome em que um desses elementos seja totalmente ausente, embora o grau e, é claro, o ritmo desse desenvolvimento possam variar.³⁸

Essa tríade expressiva serve como um arcabouço metodológico para a análise e comparação das diversas religiões.

A primeira dimensão, o pensamento religioso, engloba os mitos, doutrinas e teologias que buscam conceituar e sistematizar a experiência do sagrado. É a tentativa de dar forma intelectual ao inefável. Mesmo as narrativas mais “arcaicas” e as formulações dogmáticas mais complexas servem a esse propósito. Wach argumenta que as doutrinas religiosas, embora muitas vezes polêmicas, são tentativas de explicitar o conteúdo da experiência original, defender sua validade e, eventualmente, codificá-la.³⁹

A segunda dimensão é a ação religiosa, que se manifesta nos cultos e rituais. Esta é a maneira pela qual a experiência religiosa é vivenciada e reafirmada de forma prática e coletiva. O culto, com suas cerimônias e práticas, não é apenas um apêndice da doutrina, mas uma expressão vital e integradora da comunidade. A sociologia da religião, segundo Wach, “compartilha com a sociologia de outras atividades humanas certos problemas e, além disso, possui seus próprios problemas devido à natureza peculiar da experiência religiosa e sua expressão”⁴⁰. Essa dimensão prática é crucial para a coesão social e a perpetuação da fé.

³⁵ Joachim Wach foi fortemente influenciado por autores como Rudolf Otto, Max Scheler e Wilhelm Dilthey. De Otto, ele absorve a noção do “numinoso” como o “totalmente outro” que provoca fascínio e tremor, um elemento irreduzível da experiência religiosa. De Scheler, a importância da fenomenologia para descrever as “essências” dos atos religiosos sem reduzi-los. De Dilthey, a valorização da *Verstehen* como método próprio das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*). No entanto, Wach não se limita a replicar essas ideias, ele as integra em um sistema coerente focado na dinâmica da experiência e expressão religiosa.

³⁶ Para um estudo mais aprofundado do autor, conferir Sousa Martins (2022)

³⁷ Wach, Joachim. *Sociologia da Religião*. São Paulo: Paulinas, 1990, p. 19, 25.

³⁸ Wach, Joachim. *Types of Religious Experience, Christian and Non-Christian*. Chicago: University of Chicago Press, 1951, p. 30.

³⁹ WACH, 1990, p. 32-37.

⁴⁰ WACH, Joachim. *Essays in the History of Religions*. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1988a, p. 81.

Por fim, a comunhão religiosa, refere-se à dimensão social e organizacional da religião. É a formação de grupos, comunidades e instituições que compartilham e sustentam a experiência religiosa comum. No livro *Sociologia da Religião*, Wach dedica-se a explorar essa faceta, defendendo a necessidade de um estudo aprofundado das raízes sociológicas e funções dos mitos, doutrinas, cultos e associações religiosas, ressaltando que a religião exerce influências sobre a estrutura social da sociedade, seja na integração de grupos naturais ou na formação de novas estruturas sociais.⁴¹

A abordagem metodológica de Wach é marcada pelo conceito de *Verstehen* (compreensão) e pela insistência na autonomia da Ciência da Religião (*Religionswissenschaft*).⁴² Para ele, a tarefa da ciência da religião é estudar e descrever as religiões empíricas, a partir de uma compreensão descritiva, não normativa. Em outros termos, busca compreender os aspectos históricos e sistemáticos das configurações religiosas concretas.⁴³ Essa compreensão, contudo, não se limita à mera descrição externa dos fatos, mas busca penetrar o sentido interno das expressões religiosas, conforme são compreendidos e vividos pelos próprios aderentes e traduzi-los. Assim o cientista da religião,

interpreta essas expressões e as relaciona com a vida da qual elas derivam e da qual ele próprio, em um sentido bastante definido, também participa. Mas o círculo se fecha novamente sobre si mesmo. À medida que a mente investigativa descobre a essência dessas modalidades de vida dentro da experiência de vida, essa própria experiência de vida é enriquecida e aprofundada através da compreensão de suas modalidades – sua natureza e riqueza, sua multiplicidade e leis.⁴⁴

Portanto, para Joachim Wach, interpretar a experiência religiosa é inseparável de interpretá-la como expressão de formas concretas de vida, às quais o próprio intérprete pertence. Isso cria um círculo hermenêutico: ao investigar ritos, crenças e práticas como “modalidades de vida”, o estudante não só compreende melhor essas manifestações, como também enriquece e aprofunda a própria experiência, que se vê iluminada pelos padrões, leis e multiplicidades descobertos. A religião, assim, não é um objeto externo e neutro, ela é um modo de existir que devolve ao pesquisador/a uma compreensão ampliada de si e do humano. O estudo se torna reflexivo, posto que vida explica religião, e a compreensão da religião, por sua vez, transforma a vida do intérprete. Em síntese, conhecer a religião é participar de um processo de mútua implicação entre vida e entendimento, que amplia a profundidade da experiência.

O legado de Joachim Wach reside na sua capacidade de traçar pontes entre a história, a sociologia e a filosofia da religião, buscando uma compreensão integral dos fenômenos religiosos. Sua fenomenologia convida o/a pesquisador/a a uma imersão empática no universo do sagrado, sem cair nas armadilhas do reducionismo ou do juízo de valor. Ao destacar a experiência religiosa como o motor das diversas expressões e a comparação tipológica como ferramenta essencial, fornece uma estrutura para a análise da complexidade do fenômeno religioso.

⁴¹ WACH, 1990, p. 24, 25.

⁴² Nos EUA o termo foi traduzido para History of Religions devido às disputas epistemológicas da nomenclatura, mas uma tradução mais fiel para o português seria Ciência da Religião.

⁴³ Wach, Joachim. *Introduction to the History of Religions*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988b, p. 19.

⁴⁴ WACH, 1988b, p 20.

Mesmo as críticas a sua obra servem para refinar e aprofundar a discussão sobre os métodos e limites da Ciência da Religião, como veremos na obra de Ninian Smart a seguir.

1.4 Ninian Smart e as Dimensões do Sagrado

Uma tentativa mais recente de reformular a fenomenologia da religião levando em considerações às críticas feitas aos autores apresentados anteriormente pode ser vista em Ninian Smart (1927-2001) e por isso daremos a ela mais atenção. Assim como seus predecessores, Smart propôs uma metodologia fenomenológica que visava à compreensão empática e abrangente dos fenômenos religiosos em sua diversidade. Sua contribuição central reside na sistematização de um modelo multidimensional para a análise das religiões, que permite examinar tanto suas estruturas internas quanto suas dinâmicas históricas e sociais.⁴⁵

De modo semelhante a outros fenomenólogos o cerne de sua abordagem metodológica reside na adoção da *epochê* (suspensão do juízo) e do que ele denominou “empatia informada”⁴⁶ [*informed empathy*].⁴⁷ Para compreender a religião cientificamente, é fundamental suspender as próprias crenças ou descrenças sobre a verdade ou falsidade das afirmações religiosas, pois “o ponto de vista metodológico agnóstico aqui sendo usado é, então, o agnosticismo sobre a existência ou não dos principais focos do sistema de crenças em questão”⁴⁸. Essa neutralidade axiológica permite ao pesquisador abordar as tradições religiosas a partir da perspectiva dos próprios praticantes, sem impor categorias ou valores externos.

A *epochê*, portanto, não implica indiferença, mas sim um compromisso rigoroso com a objetividade na descrição. Ela pavimenta o caminho para a “empatia informada”, um processo de “sentir-se dentro” da experiência do outro, mas de forma sistemática e organizada.⁴⁹ Não se trata de uma simpatia que implica concordância, mas de uma compreensão que busca apreender a lógica interna de uma cosmovisão. Aqui podemos ver, portanto, muitas aproximações com o pensamento de van der Leeuw e Joachim Wach. Smart ilustra isso ao discutir a compreensão de rituais como a Missa Católica:

O observador tem que vê-lo como a maneira central pela qual os fiéis se percebem tendo acesso ao poder de Cristo: ele ou ela tem que entender como o pão e o vinho não apenas simbolizam, mas realmente (do ponto de vista dos fiéis) contêm a substância do próprio Cristo.⁵⁰

Essa imersão, sem a qual a compreensão seria superficial, é complementada pela “estrutura” – as categorias analíticas que Smart propõe para organizar e comparar os dados observados. Foi para garantir uma análise completa e evitar abordagens unilateralizadas, que desenvolveu um modelo multidimensional da religião. Inicialmente, ele propôs seis dimensões, mais tarde

⁴⁵ SMART, Ninian. *Dimensions of the Sacred: an anatomy of the world's beliefs*. Berkeley: University of California Press, 1996, p. 8-11.

⁴⁶ Talvez uma tradução com sentido mais claro para o português, seria “empatia baseada em conhecimento”. É possível também a tradução “empatia estruturada”.

⁴⁷ SMART, Ninian. *Worldviews: Crosscultural Explorations of Human Beliefs*. New York: Scribner, 1983, p. 16; SMART, 1996, p. 2.

⁴⁸ SMART, Ninian. *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge: Some Methodological Questions*. Princeton: Princeton University Press, 1973, p. 53.

⁴⁹ SMART, 1983, p. 16.

⁵⁰ SMART, 1983, p. 24.

expandidas e refinadas, que servem como um “checklist realista de aspectos de uma religião”⁵¹. Essas dimensões interagem dialeticamente, formando um “organismo frouxo”, onde a mudança em uma dimensão pode influenciar as outras.⁵² As principais dimensões são:

A Dimensão Doutrinal ou Filosófica, onde aloca os sistemas de crenças e as reflexões intelectuais sobre a natureza do divino, do cosmos e da existência humana. As doutrinas buscam “trazer ordem ao material fornecido pela tradição”⁵³ e relacionar a fé ao conhecimento contemporâneo. Um exemplo clássico é a Doutrina da Trindade no Cristianismo, que tenta conciliar a unidade de Deus com a pluralidade de suas manifestações.⁵⁴

A dimensão Ritual ou Prática, que se refere às ações e cerimônias, como adoração, meditação, peregrinação e sacrifício. Smart destaca que o ritual é “um ato que envolve usos performativos da linguagem... e um padrão formal de comportamento”⁵⁵. Para ele, o ritual é fundamental, sendo uma via de comunicação e transformação, como exemplificado na citação da Missa, onde o pão e o vinho se tornam, para o fiel, a substância de Cristo.⁵⁶

A dimensão Mítica ou Narrativa que engloba as histórias sagradas que conferem sentido e identidade a uma tradição.⁵⁷ Assim como para Eliade, os “mitos” nesse caso, não são sinônimos de “falsidade”, mas sim “histórias de significado divino ou sagrado”⁵⁸. Mesmo narrativas históricas, como as de nações, funcionam como mitos de identidade, transmitindo valores e memórias coletivas, embora não se refiram propriamente a um fenômeno religioso.

As vivências subjetivas e sentimentos que a religião evoca, como conversão, iluminação, medo reverencial (numinoso) ou êxtase místico pertencem à dimensão Experiencial ou Emocional, uma força dinamizadora da religião e um pilar para a validade das afirmações religiosas, ao lado da razão e da revelação.⁵⁹ Essa dimensão recebeu atenção especial do fenomenólogo, identificando dois “polos” fundamentais da experiência religiosa, essenciais para compreender as diversas configurações doutrinárias e rituais: 1) a experiência numinosa, inspirada em Rudolf Otto, caracterizada como um “*mysterium tremendum et fascinans*” – um mistério que evoca terror, majestade avassaladora e, ao mesmo tempo, fascínio. É uma experiência do “Totalmente Outro”, que leva à adoração e à devoção (*bhakti*).⁶⁰ Ela está no cerne das religiões teístas, como o Judaísmo, o Cristianismo e o Islã⁶¹; 2) a experiência Mística/Contemplativa, uma experiência de “pura consciência”, não-dual, na qual a distinção entre sujeito e objeto desaparece, e se atinge um estado de quietude e iluminação.⁶² Essa experiência é central em tradições não-teístas, como o Budismo Theravada, onde o nirvana é o foco supremo, mas não um ser divino.⁶³ Smart aponta que, enquanto o numinoso gera adoração ao Outro, o místico se relaciona mais

⁵¹ SMART, 1996, p. 8.

⁵² SMART, 1973, p. 102.

⁵³ SMART, 1973, p. 101.

⁵⁴ SMART 1996, p. 27-69.

⁵⁵ SMART, 1996, p. 72.

⁵⁶ SMART, 1996, p. 70-129.

⁵⁷ SMART, 1996, p. 130-165.

⁵⁸ SMART, 1983, p. 79.

⁵⁹ SMART, 1983, p. 9; 166-195

⁶⁰ SMART, 1983, p. 63, 64.

⁶¹ SMART, 1996, p. 171.

⁶² SMART, 1983, p. 65.

⁶³ SMART, 1996, p. 39.

com a autotransformação e a percepção da “vacuidade”.⁶⁴ Segundo o autor, a combinação, a dominância ou a ausência desses dois polos experienciais podem explicar muitas das variações observadas nas doutrinas e práticas religiosas.

Os valores morais, as normas de conduta e os sistemas jurídicos que orientam a vida dos praticantes se enquadram na dimensão Ética ou Legal. A ética, neste caso, não é autônoma, mas moldada pela cosmovisão subjacente.⁶⁵ Smart compara, por exemplo, a moralidade budista, que proíbe o consumo de intoxicantes para manter a clareza mental no caminho para o nirvana, com a lei islâmica, que busca regular todos os aspectos da vida comunitária.⁶⁶

A dimensão Social ou Organizacional inclui as instituições, grupos, hierarquias e papéis sociais dentro da religião (como sacerdotes, monges, gurus e leigos). Onde podemos examinar como as religiões se manifestam na sociedade, seja como uma instituição separada ou como parte integrante do tecido social, como em muitas sociedades de pequena escala.⁶⁷

Por fim, a dimensão Material ou Artística, envolve as criações físicas, como edifícios (templos, igrejas), estátuas, ícones, obras de arte, livros sagrados e vestimentas. Esses elementos não são apenas representações, mas como “presenças reais” do sagrado para os fiéis.⁶⁸

Um dos pontos mais críticos da fenomenologia de Smart é sua recusa ao reducionismo, criticando veementemente autores que tendiam a explicar a religião como uma mera projeção de necessidades psicológicas ou sociais, ou um subproduto de estruturas econômicas. Para Smart, essas teorias não eram suficientemente “científicas” porque partiam de pressupostos ateístas ou humanistas que já decidiam de antemão a “falsidade” da religião.⁶⁹

Em vez de reduzir a religião, Smart propôs o conceito de “Foco” para se referir ao objeto da devoção ou experiência religiosa (seja um deus, um ideal, um estado). Ele distingue “real” de “existente”: “Nesse uso, Deus é real para os cristãos, exista ou não”.⁷⁰ O “Foco”, ou o referente, é fenomenologicamente real na experiência do crente, e o estudo da religião deve respeitar essa realidade imanente sem fazer juízos ontológicos sobre a existência factual do foco. Essa distinção permite uma análise neutra e empática, que capta a potência da religião sem aderir ou negar suas afirmações metafísicas.

A obra de Ninian Smart se insere em um contexto de transformação dos estudos da religião no século XX. Ele foi um crítico de abordagens que consideravam a religião de forma limitada, seja pela via teológica confessional, seja por teorias sociológicas ou psicológicas. Seu trabalho buscou consolidar a “História das Religiões” como uma disciplina comparativa e intercultural, com um forte senso de sua relevância no mundo globalizado. Dialogou com Mircea Eliade, reconhecendo sua contribuição para o estudo dos padrões recorrentes em mitos e rituais, mas também criticou a tendência de Eliade em postular uma percepção da ciência como essencialmente reducionista e o fato de que a teoria eliadiana incorpora uma visão do tempo que desvaloriza a consciência histórica.⁷¹ Smart buscou uma análise mais empírica, focando no que ele chamou de “gramática dos símbolos” em diferentes cosmovisões.⁷²

⁶⁴ SMART, 1983, p. 65, 106.

⁶⁵ SMART, 1996, p. 196-214.

⁶⁶ SMART, 1983, p. 118-120.

⁶⁷ SMART, 1996, p. 215-274.

⁶⁸ SMART, 1996, p. 275-288.

⁶⁹ SMART, 1983, p. 72-78.

⁷⁰ SMART, 1973, p. 54, 67.

⁷¹ SMART, Ninian. Beyond Eliade: The Future of Theory in Religion. *Numen*, v. 25, n. 2, p. 171-183, p. 1978, 182.

⁷² SMART, 1996, p. 2.

A fenomenologia da religião de Ninian Smart oferece um arcabouço para a compreensão das complexas crenças e práticas humanas. Através da *epoché*, da “empatia informada” e da análise multidimensional, Smart pavimentou o caminho para uma disciplina de estudos da religião não-confessional e não-reducionista. Sua ênfase na diversidade intercultural e na dinâmica entre as dimensões religiosas e sociais pode ser relevante em um mundo cada vez mais interconectado. Ao evocar um provérbio de povos originários norte-americanos que nos convida a “caminhar um quilômetro com os mocassins dos outros”⁷³, Smart não apenas transforma a academia, mas também fornece ferramentas para promover um entendimento mais profundo e respeitoso da pluralidade de cosmovisões que moldam a experiência humana. Sua obra permanece um convite persistente à exploração e ao diálogo em um cenário global em constante evolução.

2. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Instrumentalização no Ensino Religioso

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, estrutura-se em movimentos dialéticos, que buscam a superação da visão fragmentada do conhecimento e a promoção da práxis transformadora, propondo um método pedagógico composto por cinco momentos: 1) prática social inicial (o ponto de partida é a realidade vivenciada pelos/as alunos/as, suas experiências e conhecimentos prévios sobre o tema); 2) problematização (a partir da prática social, levantam-se questões e desafios que exigem aprofundamento e novas compreensões); 3) instrumentalização (nesta etapa, o foco recai na apropriação dos conteúdos sistematizados e dos instrumentos analíticos necessários à compreensão crítica dos objetos de estudo. É o momento de fornecer as ferramentas conceituais e metodológicas); 4) catarse (representa a síntese, a internalização do conhecimento e a transformação da consciência, permitindo ao/a aluno/a uma nova forma de ver e agir na realidade; e 5) nova prática social (o conhecimento adquirido e a nova consciência são aplicados na prática social, culminando em uma intervenção transformadora na realidade).⁷⁴

É importante salientar que o ponto de partida, a prática social inicial, não é a experiência religiosa geral do/a estudante, mas de sua aproximação preliminar com a prática social pretendida. Ou seja, se queremos discutir, por exemplo, a intolerância religiosa, o que nos importa é perceber como esse fenômeno aparece na experiência religiosa dos/as alunos/as.

2.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (Pedagogia Histórico-Crítica) surge no cenário educacional brasileiro a partir de 1979, como uma “proposta contra-hegemônica” frente às teorias reproducionistas, que, embora críticas à educação dominante, limitavam-se a constatar o papel da escola na reprodução das relações sociais sem indicar caminhos para a transformação.⁷⁵ Essa insuficiência motivou a busca por uma teoria que não apenas compreendesse a determinação social da educação, mas que também fornecesse elementos para uma prática transformadora.

⁷³ SMART, 1983, p. 4.

⁷⁴ SAVIANI, 2011, p. 75-88.

⁷⁵ SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013, p. 420.

Fundamentada na “concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” e com fortes afinidades com a “psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski”, a Pedagogia Histórico-Crítica define a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.⁷⁶

Essa concepção se contrapõe diretamente às pedagogias anteriores, rompendo com a visão “essencialista de homem” da pedagogia tradicional, que concebia o ser humano como “constituído por uma essência universal e imutável” a ser moldada pela educação.⁷⁷ Enquanto a pedagogia tradicional centralizava o processo no professor e na transmissão passiva de conteúdos, a pedagogia histórico-crítica busca uma relação ativa e transformadora do sujeito com o saber.

Ao mesmo tempo supera a Pedagogia Nova (Escolanovismo), posto que, embora a pedagogia nova trouxesse a importância da atividade do/a aluno/a e do interesse, Saviani critica seu “idealismo” e a ausência de uma compreensão dialética das contradições sociais. A Pedagogia Histórico-Crítica reconhece as contribuições do escolanovismo na valorização do/a aluno/a, mas aprofunda essa perspectiva ao vincular o processo educativo à transformação social, e não apenas ao desenvolvimento individual ou à adaptação espontânea do/a discente.⁷⁸

Para Saviani, “a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria”.⁷⁹ Isso implica que a educação não pode ser desvinculada das condições materiais e históricas da existência humana. A teoria pedagógica, portanto, deve partir da prática social dos educadores e educandos, e a ela retornar, transformando-a. Essa abordagem dialética visa a uma “educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante”⁸⁰. Uma metodologia dialética, na qual se educa da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento.⁸¹ A escola, nesse contexto, readquire sua função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, buscando o resgate da importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado.⁸²

2.2 A Instrumentalização como Mediação do Conhecimento

A instrumentalização é uma etapa crucial na Pedagogia Histórico-Crítica, entendida como a mediação que permite o acesso e apropriação do conhecimento sistematizado. Não se trata de uma mera transmissão de conteúdos, mas de um processo ativo e intencional que capacita o/a aluno/a à compreender a realidade em sua totalidade concreta.

Saviani explica que o saber é objeto específico do trabalho escolar e que a escola existe para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado

⁷⁶ SAVIANI, 2011, p. 13; SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*, quadragésimo ano: Novas aproximações. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2019, p. 30, 126.

⁷⁷ SAVIANI, 2013, p. 58.

⁷⁸ SAVIANI, 2013, p. 19-29.

⁷⁹ SAVIANI, 2011, p. 103.

⁸⁰ SAVIANI, 2011, p. 79.

⁸¹ GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 5.

⁸² SAVIANI, 2011, p. 14; SAVIANI, 2019, p. 42.

(ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.⁸³ A instrumentalização, portanto, visa a essa apropriação do “patrimônio da humanidade” sem a necessidade de que as novas gerações refaçam todo o processo de produção do conhecimento.

Essa etapa envolve a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. É um movimento dialético em que a cultura popular, que é o ponto de partida do/a aluno/a, não é excluída, mas enriquecida e superada por novas determinações. A instrumentalização organiza o “saber escolar”, que é o “saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”.⁸⁴

Saviani destaca que o método é essencial ao processo pedagógico, e que a instrumentalização envolve a organização de “meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos)” para que o indivíduo singular internalize a humanidade produzida historicamente.⁸⁵ O propósito final é que o/a aluno/a, por meio dessa apropriação, desenvolva uma compreensão sintética e elaborada das relações sociais, superando uma visão sincrética e imediata.

A competência técnica do/a professor/a é crucial para a instrumentalização, mas deve ser entendida em uma perspectiva não tecnicista. Ela “não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras”, mas sim ao “domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar”.⁸⁶ Essa competência é a mediação pela qual o “compromisso político” do educador se realiza, transformando a prática docente em uma ação efetiva para a emancipação social.⁸⁷ Em outras palavras, o conhecimento é visto como um “meio para o crescimento do aluno”, e o/a professor/a como o mediador que viabiliza essa apreensão.⁸⁸

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, oferece um caminho para que o Ensino Religioso, por exemplo, possa instrumentalizar os/as alunos/as com o saber sobre as manifestações religiosas, não de forma doutrinária, mas como um elemento da cultura humana a ser compreendido criticamente e em sua historicidade.

No contexto do Ensino Religioso, essa instrumentalização ganha uma dimensão particular ao se valer da fenomenologia da religião como ferramenta metodológica. A fenomenologia, ao propor o estudo do fenômeno religioso “como ele se apresenta” à experiência humana, sem juízos de valor ou proselitismo, permite que o conhecimento sobre a religião seja instrumentalizado de forma crítica, respeitosa e culturalmente relevante, alinhando-se aos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica de uma educação que capacita o indivíduo a atuar conscientemente no mundo.

2.3 “Caminhar um quilômetro com os mocassins do outro”: a mediação do conhecimento científico

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o/a professor/a não é um mero transmissor de informações, mas um mediador ativo entre o/a aluno/a e o saber sistematizado. Saviani

⁸³ SAVIANI, 2019, p. 60.

⁸⁴ SAVIANI, 2011, p. 17, 20.

⁸⁵ SAVIANI, 2019, p. 41.

⁸⁶ SAVIANI, 2011, p. 26.

⁸⁷ SAVIANI, 2011, p. 31.

⁸⁸ SAVIANI, 2011, p. 65.

ênfatisa que o processo pedagógico deve permitir que o/a aluno/a se aproxime do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.⁸⁹ No Ensino Religioso, essa mediação é ainda mais delicada e crucial, pois o professor/a lida com um campo de conhecimento que, para muitos, está intrinsecamente ligado à fé e à identidade pessoal, inclusive a do próprio docente.

O papel do/a professor/a, nesse sentido, é o de instrumentalizar o conhecimento sobre o fenômeno religioso, ou seja, torná-lo acessível e compreensível como um fenômeno cultural e histórico, sem impor crenças ou doutrinas. Isso exige do/a educador/a uma competência técnica que vai além do domínio do conteúdo, abrangendo a capacidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo/a aluno/a. No Ensino Religioso, essa competência se traduz na habilidade de apresentar as diversas manifestações religiosas de forma objetiva, contextualizada e plural, permitindo que os estudantes desenvolvam sua própria compreensão e posicionamento crítico em consonância com uma sociedade plural.

A instrumentalização, nesse contexto, implica que o professor ajude o/a aluno/a à apreender o processo de sua produção do saber religioso, reconhecendo suas condições históricas e culturais. Isso significa explorar como as religiões surgiram, se desenvolveram e se manifestam em diferentes sociedades, sem reduzi-las a verdades absolutas ou a meros folclores. A socialização do conhecimento na educação escolar, busca a autonomia do sujeito, o que se alinha à instrumentalização no Ensino Religioso para que o/a aluno/a não apenas conheça, mas também compreenda e reflita sobre a religiosidade em suas múltiplas expressões, promovendo a autonomia e a diversidade⁹⁰, elementos essenciais para uma mediação que instrumentaliza o conhecimento em vez de doutrinar. A postura do professor deve ser de “neutralidade confessional” e “respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos”, capacitando os/as alunos/as a “compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida”⁹¹ em sua complexidade e diversidade, ao guiar os/as alunos/as na “suspensão de crenças” (*epoché*) e na “empatia informada”.

A noção de *epoché* proposta emprestada da fenomenologia filosófica pelos fenomenólogos da religião, pode ser mal interpretada. Embora signifique a suspensão dos próprios juízos de valor, crenças e pressupostos, essa neutralidade metodológica não significa indiferença, mas sim um compromisso com a descrição e compreensão objetiva do fenômeno religioso, independentemente de sua validade última.⁹² O modelo multidimensional proposto serviria então para estruturar a compreensão do fenômeno a partir de uma análise “polimetódica” das tradições religiosas, integrando insights da história, sociologia, psicologia, antropologia e outras áreas do conhecimento.⁹³ O objetivo não é determinar a “verdade” de uma religião, mas sim “descrever e entender as cosmovisões humanas, especialmente aquelas que tiveram ampla influência”⁹⁴.

Assim, após a “prática social inicial” ter revelado as percepções dos/as alunos/as sobre algo que envolve a religião e a “problematização” ter exposto as lacunas e contradições (ex: preconceitos, desconhecimento), a “instrumentalização” surge como a etapa onde a empatia informada pode ser mediada.

⁸⁹ SAVIANI, 2011, p. 122.

⁹⁰ RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. Ensino Religioso para a Autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. n. 29, p. 27–46, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16159>. Acesso em: 25 jun. 2025.

⁹¹ BRASIL, 2017, p. 435, 437

⁹² SMART, 1973, p. 21.

⁹³ SMART, 1973, p. 8.

⁹⁴ SMART, 1983, p. 5.

Neste estágio, os/as alunos/as não são simplesmente expostos a informações sobre as religiões, mas são ativamente equipados com as ferramentas analíticas para “mergulhar” nas tradições alheias, superando o conhecimento recebido a partir do senso comum. Significa a tentativa de utilizar elementos objetivos das diferentes tradições religiosas para propiciar uma reflexão sobre as subjetividades que eles operam.

“Caminhar um quilômetro com os mocassins dos outros” transcende a mera troca de calçados, é uma disciplinada incursão fenomenológica no universo alheio. Longe de ser uma simpatia fácil ou adesão superficial, esta metodologia convoca o/a estudante a uma suspensão intencional das distorções e pré-concepções (*epoché*), permitindo um vislumbre do singular cosmo do outro. É uma jornada cognitiva onde a ciência assume o papel da poesia, pois ao sentirmos o eco das preces distantes e a gravidade das éticas que moldam existências, desvelamos a própria condição humana, reconhecendo a universalidade do anseio por significado enquanto celebramos a singularidade de cada expressão da fé.

2.4 Possibilidades para uma articulação entre a BNCC e as intenções pedagógicas da fenomenologia da religião

A aplicação das dimensões de Ninian Smart, mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica, no Ensino Religioso, instrumentaliza diretamente as competências e habilidades propostas pela BNCC. Não apenas como forma de expor categorias, mas de mediar uma compreensão das subjetividades que possibilitam uma transformação social significativa.

Para tornar a metodologia mais assimilável, a seguir, exemplifico essa articulação, sublinhando o conhecimento pedagógico e fenomenológico subjacente a cada habilidade, selecionando habilidades de cada ano do Ensino Fundamental e relacionando com os resultados esperados para cada faixa etária no processo de ensino-aprendizagem. A exemplificação, aqui, deve ser enxergada não como um manual de práticas a serem seguidas, mas como uma variação imaginativa da metodologia proposta. Assim, cada parágrafo será introduzido como uma habilidade da BNCC, sucedido das possíveis dimensões em que se enquadram na teoria de Ninian Smart e, por fim, a intencionalidade pedagógica pretendida.

Habilidade (EF01ER01): “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós”⁹⁵. A mediação pedagógica desta habilidade reside na utilização das dimensões Experiencial/Emocional e Material/Artística para a “prática social inicial” dos/as alunos/as, explorando suas vivências familiares em “Festas e Celebrações”. Posteriormente, a dimensão Ritual/Prática é acionada para analisar elementos comuns e específicos em diversas tradições (por exemplo: Natal, Diwali, Eid al-Fitr). O conhecimento fenomenológico implícito reside na capacidade de os/as alunos/as reconhecerem a universalidade de sentimentos como alegria e união, subjacente às diversas formas rituais e materiais, promovendo o acolhimento genuíno das diferenças através da compreensão das “lógicas internas” do celebrar.

Habilidade (EF02ER05): “Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas”⁹⁶. A análise de “Símbolos Religiosos” instrumentaliza-se através da dimensão Material/Artística, que se desdobra nas dimensões Doutrinal/

⁹⁵ BRASIL, 2017, p. 443.

⁹⁶ BRASIL, 2017, p. 445.

Filosófica e Mítica/Narrativa. O processo pedagógico conduz os/as alunos/as/ a pesquisarem os significados conceituais e as narrativas associadas a símbolos como a cruz, o ofá ou o Om. A compreensão fenomenológica implícita é a de que símbolos não são meros objetos, mas condensadores de sentido, expressando a visão de mundo e as histórias de uma comunidade. Distinguir e respeitar os símbolos envolve a capacidade de apreender sua polissemia cultural e sua função na construção identitária.

Habilidade (EF03ER03): “Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas”⁹⁷. As “Peregrinações” ilustram a instrumentalização via dimensão Ritual/Prática, aprofundada pela dimensão Doutrinal/Filosófica (propósito), Experiencial/Emocional (sentimentos dos peregrinos) e Social/Organizacional (organização envolvida). O conhecimento pedagógico aqui implica em levar o/a aluno/a a compreender a peregrinação como um ato performático que “faz presente” o passado sagrado e molda a vivência do crente. Fenomenologicamente, o respeito advém do reconhecimento do significado profundo que esses rituais possuem para os praticantes, inclusive sua capacidade de transcender tempo e espaço⁹⁸, embora esse sentido mais profundo possa não ser captado plenamente nessa faixa etária.

Habilidade (EF04ER05): “Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas”⁹⁹. A exploração da “Arte Sacra” serve como mediação de conhecimento da dimensão Material/Artística, conectando-se intrinsecamente às dimensões Doutrinal/Filosófica e Mítica/Narrativa. A análise de ícones ortodoxos ou mandalas budistas permite que os/as alunos/as percebam como a arte expressa conhecimentos, valores, crenças e práticas. O conhecimento fenomenológico é a compreensão de que a arte religiosa não é mera ilustração, mas um “congelamento em pedra” ou em cores de um universo simbólico, um “veículo para sentimentos e relacionamentos”¹⁰⁰, que materializa e torna acessível o sagrado.

Habilidade (EF05ER02): “Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas”¹⁰¹. A comparação de “Mitoses de Criação” utiliza a dimensão Mítica/Narrativa como ponto central, desdobrando-se na dimensão Doutrinal/Filosófica. Ao analisar narrativas como o Sopro de Tupã ou o mito de Brahma, os/as alunos/as aprofundam-se nas “funções e mensagens religiosas contidas nos mitos”¹⁰², como a relação divindade-criação ou a origem da humanidade. Pedagogicamente, a atividade fomenta a capacidade de os/as alunos/as perceberem que, embora a forma narrativa varie, a função de conferir sentido à existência e ao cosmos é universal. Fenomenologicamente, compreende-se o mito não como “falsa história”, mas como uma “história de significado divino ou sagrado”¹⁰³.

Habilidade (EF06ER02): “Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo,

⁹⁷ BRASIL, 2017, p. 447.

⁹⁸ SMART, 1996, p. 83, 86.

⁹⁹ BRASIL, 2017, p. 449.

¹⁰⁰ SMART, 1983, p. 131.

¹⁰¹ BRASIL, 2017, p. 451.

¹⁰² BRASIL, 2017, p. 451.

¹⁰³ SMART, 1983, p. 79, 86-88.

entre outros)”¹⁰⁴. A análise de “Textos Sagrados” instrumentaliza a dimensão Material/Artística (como artefato cultural) e a dimensão Mítica/Narrativa (conteúdo). A discussão sobre a “função social”¹⁰⁵ desses textos, seu uso em práticas rituais (Dimensão Ritual/Prática) e sua expressão de ensinamentos e valores (Dimensão Doutrinal/Filosófica, Dimensão Ética/Legal) é central. O conhecimento pedagógico implícito é que o texto sagrado, materializado em livros, é um “depósito de sentido” e um “ponto de referência” para uma comunidade, funcionando como um “instrumento de disciplina” e de conexão com o sagrado.¹⁰⁶ Fenomenologicamente, o reconhecimento de sua autoridade advém da compreensão de seu papel em mobilizar fé e ação.¹⁰⁷

Habilidade (EF07ER06): “Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais”¹⁰⁸. O debate sobre “Ética e Valores” instrumentaliza a dimensão Ética/Legal, explorando como dilemas morais contemporâneos são abordados por diversas tradições. A análise de “discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso”¹⁰⁹ é fundamental. A instrumentalização pedagógica capacita os/as alunos/as a “formular, negociar e sustentar posições”¹¹⁰ com base em princípios éticos universais, reconhecendo as motivações subjacentes às condutas. Smart discute como as leis e éticas religiosas são moldadas pelas cosmovisões (por exemplo, reencarnação influenciando a ética ambiental ou juízo final como promotor de moralidade). Fenomenologicamente, o estudo das éticas religiosas revela a “lógica da lei” e o propósito de “modelar a sociedade” de acordo com uma visão de mundo específica.¹¹¹

Habilidade (EF08ER03): “Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte”¹¹². A comparação de “Concepções de Vida e Morte” é possível nas dimensões Doutrinal/Filosófica e Mítica/Narrativa, e suas implicações para a vida cotidiana e os ritos fúnebres na dimensão Ritual/Prática. A compreensão do sentido da existência (dimensão Experiencial/Emocional) advém da análise de reencarnação, ressurreição ou ancestralidade. O conhecimento pedagógico reside em desvendar como as diferentes doutrinas oferecem respostas a questões existenciais fundamentais, moldando a identidade e o comportamento. Smart explora como as visões sobre a morte (por exemplo, impermanência no Budismo, vida após a morte no Ocidente) se manifestam em mitos e rituais, revelando a função de sentido das doutrinas.¹¹³ Fenomenologicamente, o/a aluno/a aprende a reconhecer que, embora as respostas variem, a busca por sentido ante a finitude é uma experiência humana universal.

Habilidade (EF09ER02): “Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias”¹¹⁴. A discussão de casos como a eutanásia, a proteção de espécies ameaçadas, os discursos de ódio, o ativismo ambiental ou as políticas de saúde pública permitirá instrumentalizar a dimensão Doutrinal/Filosófica ao analisar as concepções de vida e de seu valor intrínseco ou instrumental que permeiam as

¹⁰⁴ BRASIL, 2017, p. 453.

¹⁰⁵ SAVIANI, 2011, p. 94

¹⁰⁶ SMART, 1996, p. 125, 285.

¹⁰⁷ SMART, 1983, p. 90-91.

¹⁰⁸ BRASIL, 2017, p. 455.

¹⁰⁹ BRASIL, 2017, p. 437.

¹¹⁰ BRASIL, 2017, p. 493.

¹¹¹ SMART, 1996, p. 200-201.

¹¹² BRASIL, 2017, p. 457.

¹¹³ SMART, 1996, p. 149-152.

¹¹⁴ BRASIL, 2017, p. 459.

narrativas midiáticas. Os/as alunos/as podem investigar como diferentes cosmovisões religiosas (por exemplo, o conceito cristão de “vida sagrada”, a *ahimsa* jainista e budista, a ética islâmica da mordomia sobre a criação, as filosofias humanistas seculares sobre direitos universais) influenciam a retórica e as posições defendidas nas matérias. Compreendem que o “porquê” da valorização ou do desrespeito está ancorado em sistemas de crenças sobre o que é a vida e qual o seu propósito. A dimensão Mítica/Narrativa é acionada na identificação das “histórias” que as mídias constroem sobre a vida e a morte — sejam elas narrativas de heroísmo e sacrifício em nome da vida, ou tragédias e desumanizações que a desvalorizam. Analisam-se como essas narrativas midiáticas (por exemplo, a “luta do bem contra o mal” em conflitos sociais, o “destino manifesto” de certas ideologias) dialogam ou contrastam com os mitos fundacionais das tradições religiosas sobre a origem da vida, a natureza do sofrimento e a busca por um “reino de paz”.¹¹⁵ A dimensão Ritual/Prática é explorada ao observar as ações e rituais que as matérias midiáticas retratam ou promovem em relação à vida e à morte. Isso pode incluir desde ritos de protesto (por exemplo, marchas por direitos civis ou ambientais), práticas de cuidado (por exemplo, cerimônias de luto, atos de solidariedade em desastres), até a ausência de rituais de dignificação ou a banalização da violência como um “anti-ritual”. Os/as discentes analisam como a mídia (re)constrói ou subverte o significado dessas práticas sociais. A dimensão Experiencial/Emocional é ativada ao discutir as reações emocionais e vivências subjetivas que as matérias midiáticas buscam despertar — sejam elas de compaixão, indignação, esperança ou desesperança. Investiga-se como essas emoções são mobilizadas para promover engajamento ou apatia, e como as cosmovisões religiosas oferecem quadros para interpretar e responder a essas experiências de forma significativa, impulsionando a “agência e responsabilidade coletiva”. O conhecimento pedagógico implícito reside em desvendar como a mídia, enquanto “fabricante de realidades” e “produtora de sentidos”, reflete e, ao mesmo tempo, molda as concepções de vida e morte presentes na sociedade, influenciando comportamentos. Fenomenologicamente, o aluno aprende a reconhecer que a discussão sobre valorização e desrespeito à vida na mídia é um campo complexo, onde se entrecruzam doutrinas, narrativas, práticas e emoções de diferentes tradições religiosas. As cosmovisões religiosas oferecem “arcabouços éticos que podem (e devem) informar a prática social, impulsionando a agência e a responsabilidade coletiva”¹¹⁶. Assim, a análise midiática se torna uma via para compreender as profundas conexões entre as crenças humanas e as expressões sociais de respeito ou desumanização.

Conclusões

O Ensino Religioso pode valer-se da fenomenologia como ferramenta metodológica capaz de traduzir experiências religiosas subjetivas em categorias analíticas, permitindo que as impressões singulares dos/as alunos/as sobre o fenômeno religioso (seja por vivência própria, observação ou relato de terceiros) sejam transformadas em tipologias e dimensões do fenômeno religioso. Ao aplicar a *epoché*, o/a aluno/a é incentivado/a a descrever “o aparecer de algo para alguém” de forma neutra, sem julgamento de valor ou verdade. Isso facilita a construção de um

¹¹⁵ SMART, 1996, p. 134-136.

¹¹⁶ SMART, 1996, p. 185-187.

vocabulário analítico comum e a compreensão intercultural, pois permite comparar estruturas e funções, e não apenas conteúdos doutrinários.

A fenomenologia da religião, ao considerar a religião como *sui generis*, autônoma e dotada de sentido próprio, não subsumível a outras perspectivas (sociológica, psicológica, histórica, etc.), como defendem alguns dos autores discutidos, confere dignidade científico-acadêmica ao estudo do fenômeno religioso. Isso é crucial para que o Ensino Religioso não seja visto como catequese ou como mera análise sociológica, mas como um campo de conhecimento com sua própria especificidade e rigor científico.

Ao empregar as dimensões de Ninian Smart, o professor de Ensino Religioso, sob a égide da Pedagogia Histórico-Crítica, instrumentaliza os/as alunos/as não apenas com informações sobre as religiões, mas com ferramentas para compreender a complexidade dos fenômenos humanos, promovendo o respeito, o diálogo e a autonomia intelectual, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados em um mundo plural.

O exercício de classificar, descrever e comparar fenômenos religiosos de modo científico e não-confessional estimula a formação de um sujeito autônomo, capacitando o/a aluno/a a ir além da mera tolerância, desenvolvendo uma verdadeira competência intercultural. Aprender a compreender a lógica interna de diferentes sistemas religiosos, a reconhecer a validade da experiência religiosa para o outro e a desconstruir estereótipos, evita tanto o dogmatismo (que impõe uma única verdade) quanto o relativismo acrítico (que sugere que “tudo vale”), pois oferece um método rigoroso para a compreensão, sem cair no proselitismo.

A partir da constatação de que só podemos atribuir sentido interpretando, conclui-se que ao promover a mediação entre experiência subjetiva e análise objetiva, a fenomenologia qualifica o Ensino Religioso como um saber rigoroso, comprometido com a laicidade escolar e com a formação de cidadãos e cidadãs capazes de navegar em um mundo plural.

Por si só, a fenomenologia da religião e a instrumentalização podem não ser capazes de operar a transformação social pretendida, mas abrem a possibilidade de uma catarse de uma nova prática social à medida que introduz uma ética da alteridade e uma criticidade do fenômeno religioso nos entrecruzamentos do mesmo com as distintas dimensões comunitárias. Perspectivas estas que serão exploradas em um futuro trabalho.

Referências

- ASAD, Talal. *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: SACAVINO, Suzana Maria; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Interculturalidade decolonialidade e direitos humanos [livro eletrônico]: desafios para a educação*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2025.
- DANIELS, John. How new is neo-phenomenology? A comparison of the methodologies of Gerardus van der Leeuw and Jacques Waardenburg. *Method & Theory in the Study of Religion*, v. 7, n. 2, p. 43-55, 1995. Disponível em: https://brill.com/view/journals/mtsr/7/2/article-p43_3.xml. Acesso em: 25 jun. 2025.

- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Tratado de história das religiões*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- HUSSERL, Edmund. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- LEEUW, Gerardus van der. *Religion in essence and manifestation*. Translated by J. E. Turner. With appendices incorporating the additions to the second German edition by Hans H. Penner. With a new foreword by Ninian Smart. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014.
- MARTINS, Gustavo Claudiano. *A presença da ausência: contribuições de Rubem Alves à Ciência da Religião*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF / Selo Estudos de Religião, 2023.
- MCCUTCHEON, Russell T. *Manufacturing Religion: The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. New York: Oxford University Press, 1997.
- OLIVEIRA, Tania Alice de. *As dimensões do sagrado em Roderick Ninian Smart: contribuições no tratamento do fenômeno religioso na escola*. Tese (doutorado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2023.
- OTTO, Rudolf. *O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. São Leopoldo: Sinodal, EST; Petrópolis: Vozes, 2007.
- PIEPER, Frederico. Fenomenologia da religião como essencialista e criptoteologia: reconsiderações críticas. *Horizonte – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 801, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/20388>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- RODRIGUES, Elisa. Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: Uma Proposta a partir da Ciência da Religião. *Interações*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230–241, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p230>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. *Ensino Religioso para a Autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade*. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. n. 29, p. 27-46, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16159>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2019.
- SMART, Ninian. *Dimensions of the Sacred: an anatomy of the world's beliefs*. Berkeley: University of California Press, 1996.
- _____. *Worldviews: Crosscultural Explorations of Human Beliefs*. New York: Scribner, 1983.

- _____. *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge: Some Methodological Questions*. Princeton: Princeton University Press, 1973
- _____. *Beyond Eliade: The Future of Theory in Religion*. *Numen*, v. 25, n. 2, p. 171-183, 1978.
- SMITH, Jonathan Z. *Imagining Religion: From Babylon to Jonestown*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.
- SMITH, Jonathan Z. *Relating Religion: Essays in the Study of Religion*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. *Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2022.
- SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira; MARTINS, Gustavo Claudiano. O Ensino Religioso como Esforço Civilizatório: uma análise teórico-documental da base nacional comum curricular a partir da noção de laicidade em Paul Ricœur. *Revista Caminhos – Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 5, p. 117–131, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7997>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- WACH, Joachim. *Sociologia da Religião*. São Paulo: Paulinas, 1990.
- _____. *Types of Religious Experience, Christian and Non-Christian*. Chicago: University of Chicago Press, 1951.
- _____. *Essays in the History of Religions*. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1988a.
- _____. *Introduction to the History of Religions*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988b.

Submetido em 29/08/2025

Aprovado em 29/09/2025