

Danielle Ventura de Lima Pinheiro
Marinilson Barbosa da Silva
Suelly Maux
Organizadores

RELIGIÃO

EM SUAS DIVERSAS FACES

volume 2



CCTA *Open Access*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR

Valdiney Veloso Gouveia

VICE-REITORA

Liana Filgueira Cavalcante



DIRETOR DO CCTA

Ulisses Carvalho da Silva

VICE-DIRETOR

Fabiana Cardoso Siqueira



CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr. José David Fernandes

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

Ulisses Carvalho da Silva

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Danielle Ventura de Lima Pinheiro
Marinilson Barbosa da Silva
Suely Maux
Organizadores

“RELIGIÃO
EM SUAS DIVERSAS FACES”
VOL. 2

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2021

Capa: David Fernandes
Projeto gráfico: José Luiz da Silva
Bibliotecária responsável: Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

R382 "Religião em suas diversas faces", v.2 [recurso eletrônico]
/Organização: Danielle Ventura de Lima Pinheiro, Marinilson
Barbosa da Silva, Suelly Maux. - João Pessoa: Editora do
CCTA, 2021.

Recurso digital (3,67MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-185-5

1. Religião e Educação. 2. Espiritualidade. 3. Ensino Religioso
- Formação. 4. Crença religiosa. I. Pinheiro, Danielle Ventura de
Lima. II. Silva, Marinilson Barbosa da. III. Maux, Suelly.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 2:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB15/653

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB CEP 58.051-900

Site: <http://www.editoradoccta.com.br/index.html>

Fone: (83) 3216.7688

Impresso no Brasil.

Printed in Brazil.

SUMARIO

9 A RELIGIÃO EM SUAS DIVERSAS FACES

Danielle Ventura de Lima Pinheiro

Marinilson Barbosa da Silva

Suely Maux

A FACE EPISTEMOLÓGICA DO FENÔMENO RELIGIOSO:
concepções conceituais, educacionais e históricas

17 CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E TEOLOGIA: aproximações e distanciamentos

Eduardo Leandro Alves

30 SABER, PODER, AUTORIDADE E ALTERIDADE: Relações entre Santo Ofício e Educação no Império Português

Jamerson Marques da Silva

53 RELIGIÃO ISLÃ E OS EQUÍVOCOS SOBRE O ISLÃ

Shakir (Muhammad Usman)

Gilmário Kassandro Xavier Pinheiro

72 DIVERSIDADE, TOLERÂNCIA E EDUCAÇÃO: um olhar de inclusão

Anderson Brasil da Silva

Danielle Ventura de Lima Pinheiro

93 A ORIGEM DO TERMO ESPIRITUALIDADE, AS IMENSÕES DO SER E O “CUIDADO DE SI”

Fernanda Cavalcanti

A FACE DA ESPIRITUALIDADE: Autoconhecimento, bem estar
e convivências

112 AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES E AS DIMENSÕES DO SER

Renata Shirley da Silva Ferreira

- 128 A BIODANZA RESTABELECENDO VÍNCULOS SAUDÁVEIS COM O FEMININO: Um reencontro com a espiritualidade e a saúde
Maria Aparecida Porte Ferreira
- 145 O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NO CONTEXTO GRUPAL PSICOLÓGICO
Marineide Felix de Queiroz Brito
Maria José Torres Holmes
- 165 VIRTUDES ESPIRITUAIS E A PERCEPÇÃO DE SENTIDO NA VIDA EM UM GRUPO DE PESSOAS CATÓLICAS
Fabricia Vicente Campêlo
Thiago Antônio Avellar de Aquino
- 181 MEDITANDO E EDUCANDO: Possibilidades para o ensino religioso
Renata Tatianne de Lima Silva
Danielle Ventura de Lima Pinheiro
A FACE DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: currículo, metodologias e práticas pedagógicas
- 201 O QUE DIZEM SOBRE CURRÍCULO? PERSPECTIVAS, IMPLICAÇÕES E REFERENCIALIDADES PARA O ENSINO RELIGIOSO E A(S) CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES)
Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos
- 223 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: A Importância do Estágio Supervisionado
Thiago Rafael Soares de Souza Guedes
Marinilson Barbosa da Silva
- 244 ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A visão docente
Maronildes Felix Limeira

- 254 O LÚDICO INTERACIONISMO E O PROFESSOR
REFLEXIVO NO ENSINO RELIGIOSO: uma abordagem
plausível
Harry Carvalho da Silveira Neto
- 266 DIVERSIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO
RELIGIOSO: um olhar a partir da obra “Olhinhos de Gato”, de
Cecília Meireles.
Themis Andréa Lessa Machado de Mello
Raquel Carmona Miranda
- A FACE DAS CRENÇAS: particularidades, respeito e
diversidade
- 290 A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PLURAL EM
UMA VISÃO BUDISTA
Jean Jacques Algieri
- 302 “QUE BANDO É ESSE? É UM BANDO DE CIGANO!”: o
culto aos espíritos ciganos no Catimbó/Jurema do Ylê Axé Nagô
Ôxáguiã
Lucas Medeiros de Araújo Vale
Patrícia Lopes Goldfarb
- 320 AS “FACES” DE MARIA PADILHA DAS ESTRADAS
Larissa Lira
Fernanda Cavalcanti
- 342 ESPIRITISMO: Ciência, Filosofia e Religião
Humberto da Nóbrega Alves
- 359 MARIA E JESUS NO ISLÃ
Gilmário Kassandro Xavier Pinheiro
Shakir (Muhammad Usman)

A RELIGIÃO

EM SUAS DIVERSAS FACES

Danielle Ventura de Lima Pinheiro
Marinilson Barbosa da Silva
Suely Maux

Apresentação

O segundo volume de “A religião em suas diversas faces” nos traz artigos de pesquisadores e pesquisadoras, com foco nos estudos da religião e educação. A obra está dividida em quatro partes, que possibilitam a seus leitores e leitoras entenderem melhor “a face epistemológica do fenômeno religioso”, “a face da espiritualidade”, “a face da educação para a diversidade” e “a face das crenças”.

A partir de uma multiplicidade de matrizes religiosas e espiritualidades, identificamos nos capítulos reunidos nessa obra subsídios teóricos e metodológicos contemporâneos sobre os campos da religião e educação que nos levam a compreender as subjetividades humanas em conexão com os fenômenos religiosos.

Uma leitura cuidadosa dos textos aqui apresentados, sem dúvida, permitirá às pessoas interessadas pelos estudos das Ciências das Religiões, especificamente, no que se refere ao Ensino Religioso, identificar elementos que historicamente contribuíram para as nossas relações com o outro e o sagrado, contribuindo, assim, para o entendimento da representação que religião e educação tiveram, e ainda têm, para a

constituição de si mesmo e da sociedade, enquanto forças capazes de construir e desconstruir estruturas de poder.

Cada vez mais se faz necessário considerarmos a dinâmica histórica de coexistência e reciprocidade entre a religião e educação, especialmente, levando em conta a pluralidade religiosa que estamos imersos. Acredito que este livro, através das pesquisas e experiências de cada autor e autora presente, contribuirá para repensarmos nossas perspectivas sobre as diversas faces religiosas e educacionais aqui propostas. A sua leitura mostra-se como uma oportunidade para crescermos intelectualmente e refazermos nossas relações, a partir do momento que desvendemos cada face aqui apresentada.

Walter Valdevino do Amaral
Professor da UNICAP

Introdução

A abordagem do segundo volume do livro *Religião em suas diversas faces* vem ampliar as discussões sobre o fenômeno religioso iniciadas no seu primeiro volume, publicado em 2019. Aqui, tivemos a oportunidade de oferecer ao leitor a oportunidade de estudar diversas realidades de grupos religiosos, suas especificidades e de compreender faces abrangentes do fenômeno religioso.

O primeiro capítulo deste segundo volume, vem pontuar alguns estudos epistemológicos da área, apontando aspectos conceituais, históricos e fenomenológicos e, assim, trazendo contribuições teóricas para área com diversas abordagens que permitem um olhar diferenciado para o fenômeno religioso.

O prof. Dr. Eduardo Alves discute em seu artigo sobre as aproximações e distanciamentos das Ciências das Religiões e da Teologia, permitindo que reflitamos sobre essas áreas que são fundamentais para os estudos do fenômeno religioso aqui apresentados.

Em uma abordagem histórica, o doutorando Jamerson da Silva discute sobre o período colonial, refletindo sobre o Santo Ofício, a educação e o Império Português, trazendo a importante contribuição da História nos estudos do fenômeno religioso ao contextualizá-lo dialogando com autores da área e, assim, trazendo conhecimentos de um período específico.

Muhammad Usman Shakir e Gilmário Pinheiro convidam o leitor a compreender mais sobre os conceitos de moralidade, religião e Islã, discutindo sobre os equívocos existentes e esclarecendo pontos importantes desta religião, com base no Alcorão e em estudiosos do assunto.

Anderson Brasil e Danielle Ventura trazem uma abordagem conceitual sobre os termos tolerância religiosa, laicidade e secularização, destacando a importância do Ensino Religioso nas Escolas a partir da perspectiva do FONAPER- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso do aparato legal brasileiro.

Finalizando as discussões desse primeiro capítulo, Fernanda Cavalcanti traz uma abordagem conceitual e histórica do termo espiritualidade dando, portanto, uma relevante contribuição para os estudos do fenômeno Religioso, para ampliar nossa compreensão sobre a religião em suas diversas faces.

A face da espiritualidade também é abordada na segunda parte deste livro, que conta com discussões de profissionais da área de Ciências das Religiões que, em linhas gerais, discutem sobre autoconhecimento, bem estar e convivências.

A doutoranda Renata Shirley apresenta uma relevante discussão sobre práticas holísticas ou Práticas Integrativas e Complementares - PIC's - à luz de Ferdinand Röhr e Viktor Frankl, estudando o aparato legal e a importância de cada uma delas para a saúde integral das pessoas.

Pensando na saúde feminina, a professora mestre Aparecida Porte traz um olhar diferenciado para a biodanza capaz de refletir a mulher como protagonista de sua história, reportando-se aos fins terapêuticos dessa prática e a sua capacidade de produzir bem estar para aquelas que a praticam.

Sob um viés terapêutico, Marineide Felix e Maria José Holmes discutem a diversidade religiosa presente nos grupos atendidos por psicólogos na cidade de Goiana, localizada no estado de Pernambuco.

Sendo assim, as autoras observam a presença de intolerância religiosa e seus impactos no convívio social.

Analisando as virtudes espirituais e a percepção do sentido da vida entre pessoas católica, à luz de Emil Frankl, Fabricia Campêlo e Thiago Aquino trazem uma contribuição importante para esta área do conhecimento em um diálogo teórico e prático pautado em pesquisa de campo e reflexão teórica.

A meditação na escola finaliza as discussões dessa parte do livro. Renata Tatiane e Danielle Ventura comentam sobre as origens do conceito de meditação no decorrer da história, pensando-a sob seus diversos benefícios e dando ênfase a sua aplicabilidade na Escola.

Na terceira parte desta obra discutimos sobre a educação e a religião, apresentando a face do Ensino Religioso na Escola, desmistificando abordagens contraditórias e dando um leque de possibilidades ao leitor para buscar compreendê-lo em uma dimensão plural, pautada no respeito a todos os credos e em perspectivas metodológicas enriquecedoras que se somam às práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Inspirada na sua tese de doutorado, a prof. Dra. Mirinalda Santos abre a discussão comentando sobre o currículo e suas implicações, pensando na importância da área de Ciência (s) da (s) Religião (ões) para o Ensino Religioso na atualidade.

Thiago Rafael e Marinilson Barbosa, em diálogo com autores da área, comentam aqui sobre a importância do Estágio Supervisionado da graduação em Ciências das Religiões para a docência no Ensino Religioso.

Partindo para discutir sobre questões metodológicas, o Prof. Me. Harry Neto discute sobre a relevância do lúdico na docência do Ensino Religioso, apontando caminhos para a formação do professor reflexivo.

A prof. Dra. Maronildes Limeira traz uma pertinente preocupação sobre as abordagens deste componente curricular durante a pandemia, levando aos leitores uma reflexão atual e dinâmica.

Themis Melo e Raquel Miranda concluem o estudo desenvolvido neste terceiro momento da obra, pensando em uma abordagem literária para o Ensino Religioso, a partir da inclusão da obra *Olhinhos de Gato*, de Cecília Meireles, em um conjunto de suas abordagens, percebendo a riqueza da abordagem interdisciplinar e suas contribuições para os estudos de Educação e Religião.

A última parte deste livro mostra a face de algumas crenças, e nela temos uma oportunidade de conhecer mais sobre o Budismo, os ciganos na jurema, a pomba gira nos cultos afro, o espiritismo e, por fim, o que pensa o Islamismo sobre Maria e Jesus. Essa abordagem permite que estejamos atentos às particularidades de cada Religião e a promoção do respeito à diversidade.

Jean Algieri abre a discussão pensando o budismo como capaz de contribuir na construção de uma sociedade plural focada no respeito a todos. Estudioso e reverendo do Budismo, ele nos dá a oportunidade de conhecê-lo com mais profundidade, dando ênfase à defesa da laicidade e à promoção de um mundo mais inclusivo.

Lucas Vale e Patrícia Goldfarb apresentam a forma como os espíritos ciganos são cultuados no Ilê Axé Nagô Ôxaguiã, a partir de um olhar antropológico que nos ajuda a conhecer mais sobre este ritual no

Catimbó/Jurema, promovendo um olhar respeitoso a esse fenômeno religioso ao abordá-lo.

Concomitantemente, as pesquisadoras Larissa Lira e Fernanda Cavalcanti refletem sobre Maria Padilha das Estradas, entidade cultuada em diversos lugares do país e que aqui recebe destaque especial enquanto fenômeno religioso.

De forma esclarecedora, o pesquisador espírita Humberto Alves traz uma discussão relevante que nos ajuda a compreender mais sobre a doutrina espírita e a maneira que ela é encarada como Filosofia, Ciência e Religião.

Gilmário Pinheiro e Muhammad Usman Shakir finalizam as discussões deste livro pensando em como o Islã vê Maria e Jesus, contribuindo para desmistificação de algumas visões equivocadas sobre os muçulmanos e, assim, contribuindo para a propagação do respeito a todas as crenças.

A FACE EPISTEMOLÓGICA DO
FENÔMENO RELIGIOSO: concepções
conceituais, educacionais e históricas

CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E TEOLOGIA: aproximações e distanciamentos

Eduardo Leandro ALVES¹

Palavras Iniciais

A pergunta se há relação entre Ciências das Religiões e a Teologia é um tema particularmente sensível, isso tem a ver não somente com o fato de que as Ciências das Religiões (assim como tantas outras) se emancipou da Teologia, ao longo do desenvolvimento histórico científico, mas também com o que de ambas, tanto a Teologia como as Ciências das Religiões, trabalham nas mesmas áreas e dedicam-se a questões semelhantes, parcialmente iguais.

Nesse capítulo, levando em consideração a limitação do espaço, faremos uma rápida discussão sobre tais questões em âmbito brasileiro, para em seguida falarmos sobre desdobramentos históricos a partir da emancipação das Ciências das Religiões e a Teologia. Em seguida apresenta-se um resumo de dois importantes teólogos do século XX e suas compreensões sobre a religião.

Desdobramentos histórico entre Ciências das Religiões e Teologia

Tratando-se da realidade brasileira, antes de fazer qualquer citação dos desdobramentos históricos entre a Teologia e a Ciências da

¹ Doutor e Mestre em Teologia pela Faculdades EST. Diretor Executivo do CADESC-PB (Centro da Assembleia de Deus de Educação Sociocultural). Coordenador da Pós Graduação em Aconselhamento Cristão da UNIQ. Contato: eduleandroalves@hotmail.com

Religião (ambas como disciplinas acadêmicas), cito o 2º Congresso realizado pela ANPTECRE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião), cujo tema tratou de “hermenêutica e fenomenologia do religioso”, com vistas a discutir a epistemologia específica da Teologia e das Ciências da Religião, com o objetivo de situá-las nas discussões realizadas pelos acadêmicos brasileiros.

O parecer de no 118/2009 feito pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação sobre os cursos de teologia em nível de graduação demonstra que, apesar dos cursos de graduação em teologia reconhecido pelo MEC já terem em muito ultrapassado a centena, “o parecer não faz a devida distinção entre religião como fenômeno e a Teologia, por um lado e as Ciências da Religião, por outro, que refletem sobre a religião, do seu modo relacionado, mas distinto” (SINNER, 2011, p. 123). Rudolf von Sinner, diz ainda que:

Uma exclusão da transcendência na abordagem científica, o que seria possível e até necessário para uma ciência da religião que pratique a isenção, mas não para a teologia cristã, que precisamente busca refletir sobre as relações dos seres humanos com Deus, analisando, interpretando, buscando compreender seu falar (SINNER, 2011, p. 123).

Após a publicação do parecer, diversas Instituições de Ensino Superior protocolaram solicitações de adequações para que fossem aclaradas as definições sobre Ciências das Religiões e Teologia.²

No que diz respeito ao desenvolvimento geral das Ciências das Religiões e Teologia, precisa-se citar vários nomes, entre eles o teólogo alemão A. von Harnack que em 1901 fez um discurso quando era reitor

² O Parecer pode ser lido em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6952-pces051-10-2&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 mai. 2020.

da Universidade de Leipzig. Seu discurso, sob o título: “A tarefa das faculdades teológicas e a História das Religiões”, de certa forma, é encarado por muitos como um divisor de águas entre a Teologia e as Ciências das Religiões. Harnack negava às Ciências das Religiões autonomia. Ele buscava impedir que as faculdades teológicas se tornassem faculdades científico religiosas. Klaus Hock diz que “ele não somente negou à Ciência da Religião a autonomia, mas também, em última análise, qualquer razão de ser”. No discurso ele afirma: “Quem não conhece esta religião (o cristianismo) não conhece nenhuma, e quem a conhece, juntamente com a sua história, conhece todas”. Harnack está se contrapondo a declaração de Friedrich Max Müller: “Quem conhece uma religião, não conhece nenhuma”. A declaração de Müller, acompanha a emancipação das Ciências das Religiões da Teologia, que tem início em meados do século XIX (HOCK, 2017, p. 206).

Harnack, era contra atribuir a pesquisas científico-religiosas um lugar específico no trabalho teológico (deve-se levar em consideração o período do iluminismo que era avesso a qualquer tipo de transcendência). Tendo, inclusive como consequência, que as Ciências das Religiões foi aos poucos migrando das faculdades de teologia para faculdades de filosofia e na sequência para as áreas das ciências sociais e culturais.³

A teologia é reconhecida na sua tradição como inteligência da fé, mas é como - ciência da fé que ela se encontrou com as ciências na modernidade e, por extensão, com as ciências da religião. Desde então, o debate entre elas tem se intensificado gradativamente, na intenção de determinar a proximidade e distância entre as duas. O itinerário de busca de uma justa relação é longo (FARIA, 2018, p. 1338).

³ Obviamente que a posição de Harnack foi contestada. Para um resumo dessas discussões: HOCK, 2017, pp. 205-215.

Klaus Hock segue seu argumento:

Além disso, deveria ser perguntado em que medida precisam ser revisadas as posições extremas na definição da relação entre Teologia e Ciência da Religião. Nesse contexto, a exigência de uma Ciência da Religião teológica ou de uma teologia científico-religiosa parece tão problemática quanto a esperança de poder estabelecer uma Ciência da Religião que trabalhe de modo “estéril e livre de bacilos”, ignorando a existência e o modo de trabalho da Teologia e reivindicando uma “arreligiosidade” dos pesquisadores como pressuposto do trabalho científico-religioso. [...] De fato, a Ciência da Religião faz bem em abrir-se para a Teologia; pois esta trabalhou, no plano da reflexão, com amplitude e profundidade imensas, as perguntas que formam o pano de fundo cultural e religioso do sistema da religião aqui atuante. De modo inverso, a teologia não pode dispensar a Ciência da Religião, que ajudaria a tomar uma distância necessária de sua própria tradição (HOCK, 2017, p. 213).

Há de se discutir como se dá essa aproximação. De certa forma, a tradição teológica a qual estiver ligado o teólogo (ou o cientista da religião) sempre influenciará como se dará essa aproximação. Por exemplo, Giovanni Filoramo e Carlos Prandi, ao tratarem sobre o estudo das Ciências das Religiões diz que o estudioso deve praticar um “*ateísmo (ou se preferir um agnosticismo) metodológico*”, assim, diz que não existe espaço para a filosofia e para a teologia. “O que identifica o campo das CR é sua base empírica; o método indutivo é que delimita os seus confines; o que caracteriza são os seus juízos de fato, fundados nos limites do possível e na neutralidade do observador.” Eles seguem suas observações argumentando que tanto a teologia quanto a filosofia, devido a sua própria natureza, estão fora do muro da neutralidade do observador. “O fato diferenciador é que, neste caso, esses métodos trabalham – e não podem deixar de fazê-lo – à base de um conceito de religião não empírico, fruto de revelação (teologia) ou colocado de modo axiológico (filosofia)” (FILORAMO, PRANDI, 1999, p. 22).

Obviamente, e os autores se resguardam ao explicitar essa posição, pois essas questões não impedem que exista uma relação entre esses dois campos disciplinares e que tais relações sejam fecundas. Por exemplo, conforme os autores, as teologias correm o risco de caírem em simples abstrações se não forem confrontadas com a história e com as questões levantadas pelas ciências da religião. Assim, os fatos religiosos (culturais, psicológicos, econômicos, sociais, etc.,) que as Ciências das Religiões têm a função de considerar, pode oferecer a teologia dados e materiais fundamentais para um aprofundamento das temáticas religiosas. Por outro lado, a teologia vai proporcionar às Ciências das Religiões as formas por meio das quais o fato e a experiência daquilo que vem a ser religioso e é vivido historicamente podem ser percebidos em nível teórico e tornar-se um imprescindível objeto de estudo.

Pode-se perceber que existe uma dificuldade entre os acadêmicos em ter uma definição “uníssona” sobre religião. As definições iniciais de Karl Marx, Sigmund Freud e Émile Durkheim eram extremamente reducionista e, “em geral, refletiam as agendas pessoais ou institucionais daqueles que a propuseram, sendo muito criticadas, por exemplo, por Mircea Eliade, em função de suas evidentes impropriedades” (MGRA-TH, 2005, p. 603).

Devido ao espaço limitado desse capítulo, fez-se a opção em fazer um resumo de posicionamentos de dois teólogos cristãos, bastante conhecidos no meio acadêmico (tanto entre ortodoxos, neo-ortodoxos e liberais) relativos a religião e como deveria ser o relacionamento do cristianismo com a religião. Os pensamentos desses dois teólogos, de certa forma, têm influenciado a discussão das Ciências das Religiões e da Teologia. Faço esse resumo a partir do texto de Alister McGrath,

conhecido professor de teologia histórica na Universidade de Oxford, sobre o pensamento de Karl Barth e Dietrich Bonhoeffer relacionado a religião (MGRATH, 2005, p. 609-621).

A religião como uma ação humana e a questão teológica

Karl Barth

Ele trabalha com a ideia de que a religião é uma construção exclusivamente humana, em geral um ato de desafio a Deus. Nesse sentido a religião é vista como uma busca que se dirige aos céus, a atitude por meio da qual a humanidade procura por Deus. Esta ideia, que apresenta a religião como criação humana, contrasta nitidamente com a ideia da autorrevelação de Deus.

Nessa discussão, necessita-se entender que a formação de Karl Barth se deu no protestantismo liberal alemão (para o bem ou para o mau).⁴ A “cultura do protestantismo” que dominava aquele período colocava uma ênfase considerável sobre importância da religiosidade humana. Em uma palestra em 1916 sob o título: “A justiça de Deus” (The righteousness of God), declarou que a religiosidade humana não passava de uma torre de Babel, ou seja, uma construção humana que foi erigida em um ato de desafio a Deus. Barth, naquela ocasião afirmou isso, pois entendia que há uma descontinuidade radical entre a ideia da autorrevelação de Deus ao homem (o totalmente outro), que conduz a fé, e a busca de Deus pelo homem, que leva à religião.

⁴ Artigo interessante sobre a vida acadêmica de Karl Barth pode ser lido em: FERREIRA, Franklín. Uma introdução à sua carreira e os principais temas da sua teologia. In: *Fides Reformata*, vol. VIII. n° 1, 2003, pp. 29-62. Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/2-Karl-Barth-uma-introdução-à-sua-carreira-e-os-principais-temas-de-sua-teologia-Franklin-Ferreira.pdf> Acesso 22 mai. 2020.

Com essa proposta, Barth consegue se unir às críticas da religião feitas por Feuerbach e Karl Marx. Na perspectiva de Barth, eles estavam corretos, pois a religião era uma criação humana, fruto da mente dos seres humanos em sua rebeldia, assim a crítica da religião estava correta. Se pretendemos chegar a Deus, discerni-lo em Cristo, a religião produz obstáculos que devem ser eliminados, sendo na pior das hipóteses, uma forma de idolatria, pois envolve várias pessoas adorando algo construído pelo homem.

Após o discurso de Barth, que, obviamente causou no mínimo estranheza, inicialmente por dizer que concordava com a crítica da religião de Marx e em sequência por defender que o cristianismo não estava no escopo da crítica, pois, biblicamente, não se encaixava nas definições de criação humana, visto que é Deus quem se revela ao homem. Diversos escritores buscaram sistematizar a visão de Barth sobre religião com a seguinte expressão: “A abolição da religião” é traduzida por “a revelação de Deus como abolição da religião.”⁵

Existe toda uma discussão sobre qual o verdadeiro conceito em alemão sobre a palavra abolição (*Aufhebung*). Há a possibilidade de haver uma compreensão filosófica hegeliana, podendo a palavra significar remover ou exaltar. Barth, como um erudito e profundo conhecedor do seu contexto estava usando a palavra em um contexto muito peculiar.

Como teólogo, é fato que em suas primeiras obras ele possui uma atitude extremamente negativa em relação à religião, por ele en-

5 Na versão em Inglês, na seção 17, volume 1 e parte 2. Traduzida para o inglês por uma equipe de estudiosos sob a editoria geral de G. W. Bromiley e T. F. Torrance, com o título de Church Dogmatics (originariamente publicada em Edinburg, pela T & T Clark, 1936 em diante), doravante CD. As citações dos tomos, volumes e seções [§] são do resumo da CD, preparada por Geoffrey W. BROMILEY, An introduction to the theology of Karl Barth, Grand Rapids, Michigan: Eerdmans, 1979. Uma coletânea introdutória da CD pode ser encontrada em Karl BARTH, Church Dogmatics: a selection with introduction by Helmut Gollwitzer, Louisville, Kentucky: Westminster, John Knox Press, 1994. No Brasil a obra é publicada pela Fonte Editorial.

tendida como uma invenção humana. Entretanto, nesse aspecto Barth procura destacar a tendência humana natural de criar conceitos de Deus, os quais quis justificar. A proposta é que ele não esteja criticando as outras religiões, mas a *religião* em geral. Barth vê o fenômeno da “religião” como algo cuja atuação no cristianismo ocorre da mesma forma como em outras áreas: os valores culturais são impostos ao evangelho e acabam por se confundir com ele. A grande preocupação parece estar na percepção que ele tinha sobre a igreja alemã de 1930 e o seu relacionamento com o Estado, onde a igreja havia incorporado ideais alemães a fé cristã. Pouco a pouco, a posição “antirreligiosa de Barth foi abrandando-se.

Barth começou a perceber que a religião tem o seu lugar e que havia a necessidade de enxergá-la por outro ângulo, com uma certa tolerância e compreensão. Dessa forma a “religião” adquiriu um significado mais de acordo com as “instituições humanas” ou “formas de adoração”, ao invés da visão anterior, que a via como uma “tentativa do homem de determinar como Deus era”.

Assim, ele vai insistir na ideia de que a “religião” subsistirá até o fim dos tempos, mas como um suporte ou apoio necessário à fé. Sua principal preocupação nesse ponto era ressaltar que, pela graça de Deus, essa forma de “religião” é transcendida e superada pela ação de Deus. Com isso, na verdade, é vista como algo neutro, e não negativo. Portanto, a referência à expressão por ele usada *Aufhebung* da religião, se traduzida literalmente por *abolição* não faz o menor sentido na discussão teológico/religiosa em Barth. Na verdade, deveria ser interpretada com o sentido de “transformação” ou “sublimação” da religião.

A religião vista como uma criação humana, em contraste com a revelação divina (especialmente proposta pela teologia cristã), certamente precisa ser objeto de crítica, contudo ela tem a sua utilidade se for compreendida pedagogicamente como instituição humana na adoração.

Dietrich Bonhoeffer

Em geral a sua maior contribuição para a discussão de teologia e religião, está atrelada a análise que ele fez da situação cultural na qual deve ocorrer a proclamação de Cristo. Bonhoeffer foi preso pela Gestapo (polícia nazista) no dia 5 de abril de 1943, acusado de participar de uma conspiração para o assassinato de Adolf Hitler. Nos 18 meses no qual esteve no presídio ele escreveu as cartas e ensaios da prisão (BONHOEFFER, 2019). Os textos são correspondência de Bonhoeffer com sua família e o amigo Eberhard Bethge, apontamentos teológicos e poemas surgidos na prisão, onde o autor se encontrava devido a seu engajamento na resistência contra o regime nacional-socialista alemão. Para muitos, estas cartas e anotações são o legado teológico de Bonhoeffer para a cristandade, onde ele reflete sobre a questão da identidade de Jesus em um “mundo emancipado”, em um tempo totalmente destituído da religião. Ele defendia, apaixonadamente, um “cristianismo sem religião”.

Geralmente essa expressão é entendida de forma muito literal, o que é um erro. Bonhoeffer dirigia suas críticas contra as formas de cristianismo que se fundamentavam no pressuposto de que seres humanos eram naturalmente religiosos (ele considerava essa opção improvável, dada a nova situação de um mundo sem Deus). Para ele um cristianismo sem religião é, portanto, uma fé que se fundamenta não

na insustentável e desacreditada “noção da religiosidade humana”, mas ao contrário, na autorrevelação de Deus em Cristo. Assim, o apelo à cultura, à metafísica ou à religião deve ser evitado, pelo fato de consistir em ideias intrinsecamente improváveis no novo contexto de mundo secular, as quais levavam a uma distorção inevitável da compreensão de Deus.

Bonhoeffer entendia que o Cristo crucificado era um paradigma apropriado e suficiente para um mundo moderno (pois mostrava um Deus que admitia ser expulso do mundo e pregado na cruz). Essas ideias, especificamente, pelo fato que se relacionavam ao novo secularismo e à necessidade de fundamentar a teologia em algo distinto da religião ou da metafísica, mostraram-se importante para a teologia alemã no pós-guerra, tendo, também, nos anos de 1960 um profundo impacto sobre a teologia americana.

Entretanto, nas palavras de McGrath, aqui também havia nítidas confusões, assim como ocorrido com Barth sobre a “abolição da religião”, a expressão de Bonhoeffer “um cristianismo sem religião”, também foi interpretada radicalmente como o abandono das tradicionais ideias cristãs, como algo que sinalizava para o fim de qualquer vida cristã comunitária.

Às vezes tem-se a impressão que se procura uma teoria que “imploda” a ideia histórica do cristianismo, mesmo que a “figura” em si (nesse caso aqui Bonhoeffer), não quisesse dizer o que dizem que ele expressou. Obviamente, todas essas questões devem ser colocadas dentro do seu contexto. O diálogo entre a Teologia e as Ciências das Religiões, deve ocorrer com respeito. Para muitos cristãos segue válido o conceito de Rudolf Otton, onde o Sagrado é identificado com o Deus cristão, no

qual Barth defende que Ele se revela ao ser humano. Então o diálogo entre a Teologia e as Ciências das Religiões, por parte de muitos teólogos (de novo: dependendo da tradição a qual o teólogo estiver ligado), partirá da análise do fenômeno religioso na sociedade, do ser humano como um ser religioso, mas que a Teologia não pode se prender as categorizações, pois diferentemente das religiões, a Bíblia conta a história do Deus que se revela e, embora existam muitos ritos e símbolos no cristianismo nesses dois mil anos, é possível que Barth tenha razão, onde a religião (que subsiste) precisa ser superada pela ação de Deus, ou seja, pela fé no crucificado, pela qual é possível superar a religiosidade, gerando a libertação da religiosidade.

Palavras finais

Houve um tempo em que foi decretada a morte de Deus e com ele toda a forma possível de crença no sobrenatural. Esse decreto falhou. A religião sobreviveu. O ser humano é um ser religioso. O século XXI trabalha com a ideia do ser humano integral, holístico, cujas necessidades físicas, emocionais e espirituais precisam ser atendidas. Isso era impensável na modernidade. No entanto, desafios permanecem. Se a religião não morreu, há uma pluralidade atrelada a essa era totalmente relativista onde a possibilidade de Verdade absoluta é questionada e desenvolve-se a perspectiva de verdades, quase que ao “gosto do freguês”.

Buscou-se tratar nesse texto como as Ciências das Religiões pode se relacionar com a Teologia, que por sua vez, trabalha a partir da revelação de Deus e que, embora possa se utilizar de ferramentas das Ciências das religiões e das demais ciências, a teologia tem a sua voz e não pode ter a sua voz calada ou minimizada por métodos que produzem

dúvidas do Criador que se revelou por meio do Unigênito Filho de Deus (João 1.1-2).

Os estudos e o diálogo são necessários, mas a fé no crucificado, por parte do cristão, deve ser mantida, caso o contrário, corre-se o risco de ser mais uma voz que se perde com o tempo. Geertz argumenta que sistemas de explicação, tais como as teologias prestam-se a duas funções importantes: 1) São mapas da realidade. Isso quer dizer que são utilizados para organizar e explicar as experiências; 2) São mapas para guiar o comportamento a realidade, os quais são utilizados para a escolha de um percurso de ação (GEERTZ, 1972, p. 169). Todos precisam de sistemas de explicação, sem esses sistemas, a percepção do mundo é caótica e torna-se incompreensível. E na linguagem de Geertz, não há temor humano maior do que a perda do entendimento. Ele torna-se maior que o medo da morte em si. Muitos dos conhecidos mártires do cristianismo morreram espontaneamente porque sua morte possuía um significado e sentido.

Como ser humano, há a necessidade de um sistema de explicação fundamental que ofereça uma estrutura básica dentro da qual se possa ajustar outros modelos e teorias. Para os cristãos, a teologia cumpre esse papel. O antropólogo cristão Paul G. Hiebert, ao falar sobre a ideia de mapas para a ação dentro das funções da teologia, apresenta a hipótese de que “os mapas não nos dão só a visão de um lugar, mas eles também nos ajudam a escolher um curso de ação” (HIEBERT, 2001, p. 207). Nesse ponto, argumenta-se que a teologia não deve ser feita como um exercício abstrato divorciado da vida real do povo em questão.

Referências

BONHOEFFER, Dietrich. **Resistência e Submissão**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2019.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARIA, Paulo Antônio Couto. Ciências da religião e teologia: evolução de uma relação. *In: Horizonte*, Belo Horizonte, n. 51, v. 16, p. 132-135, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.21755841.2018v16n51p1324/14272>> Acesso 27 mai. 2020.

FILORAMO, Giovanni & PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FERREIRA, Franklim. Uma introdução à sua carreira e os principais temas da sua teologia. *In: Fides Reformata*, São Paulo, n. 1, v. VIII, p 29-62, 2003. Disponível em: <<https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/2-Karl-Barth-uma-introdução-à-sua-carreira-e-os-principais-temas-de-sua-teologia-Franklin-Ferreira.pdf>>. Acesso 22 mai. de 2020

GEERTZ, Clifford. Religion as a cultural system. LESSA, W. A.; VOGT, E. Z. (Orgs) *In: Reader in comparative Religion*. 3. ed. New York: Harper and Row, 1972.

HIEBERT, Paul G. **O evangelho e a diversidade de culturas**. São Paulo: Vida Nova, 2001

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

SABER, PODER, AUTORIDADE E ALTERIDADE: Relações entre Santo Ofício e Educação no Império Português

Jamerson Marques da SILVA¹

Embora sua existência não configurasse dogma, nem fosse uma instituição sacramental e não passasse de um dispositivo temporal e judicial, o santo ofício teve que criar uma teologia e um imaginário em torno de si, criando seus santos e mártires próprios conforme discorre Cavalcanti (2018, p. 09-42), seu direito e uma nova processologia, etc. Estas criações, em parte, paradoxalmente, foram reforçadas pelos setores da educação formal porque, se de um lado encontramos uma série de conflitos com os tribunais, por outro encontramos um conjunto de interações colaborativas da parte de muitos professores, universidades e colégios. Isto caracterizará uma das principais consequências da imiscuição e da hegemonia inquisitorial no mundo educacional. Desta maneira, o santo ofício instrumentalizaria a educação universitária e colegial de tal maneira que, nos reinos cristãos ibéricos, por exemplo, a partir do século XVI, a universidade, por exemplo, se lhe tornaria um querido braço coadjutor por vários motivos e interesses.

Predominantemente, eram as universidades que, preparavam o pessoal que, mais tarde, seria cooptado aos serviços inquisitoriais e se agregaria a um prestigioso e crescente corpo institucional. No geral,

¹ Licenciado, Mestre e Doutorando em História na Universidade Federal de Pernambuco.

como observa José Maurício de Carvalho (2001, p. 96), elas formavam pessoal para dirigir a Igreja e o Estado. De fato, notar-se-á praticamente nos regimentos de todas as inquisições modernas a exigência de ser formado, seja em direito canônico, seja em Teologia, para ocupar alguns cargos (a maioria deles) da hierarquia inquisitorial. Desta maneira, a inquisição será provida pela *universitas*, a medida que a universidade oferece suas forças intelectuais a disposição dos seus projetos.

De fato, a educação universitária dera não só a contribuição de pessoal aos tribunais da fé, mas oferecera-lhes o próprio apoio intelectual. A mentalidade acadêmica construída conseguiu dar embasamento teórico e jurídico a inquisição. Não somente de efetividade prática se sustêm uma instituição, ela carece também de uma força fomentadora de ordem teórico-intelectual. A universidade deu ao santo ofício esta força fomentadora através do produto intelectual dos cursos de Cânones e de Teologia, da reverente ligação de seus reitores e professores com a instituição inquisitorial e dos alunos que poderiam enxergar no tribunal uma carreira, dado que o santo ofício também se comportou como “uma instância legitimadora de promoção social” (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 255).

Em suma, em “muitos momentos decisivos em que a Inquisição buliu com interesses ou pessoas da Universidade, esta mostrou solidariedade e estreita ligação ao tribunal da Fé” (MAGALHÃES, 1997, p. 975), por mais que houvessem conflitos em ocasiões de perseguição a docentes, peijas aqui e ali, o corpo universitário e suas cabeças reitorais, no geral, colaboraram íntima e reciprocamente para com o projeto inquisitorial. A universidade e os colégios, na grande maioria das vezes, com exceção de alguns casos isolados, somaram forças ao santo ofício

inclusive nos casos em que ele interveio nas suas próprias jurisdições, didáticas e pedagogias. A academia, por seu turno, comportou-se muitas vezes com espírito servil perante a pujança do tribunal da igreja, assim como notamos que até o poder apostólico dos bispos, amiúde, curvou-se gradativamente àquela autoridade. Cristalizar-se-ia uma reciprocidade deveras *sui generis* entre as instituições e agentes da educação com a Inquisição.

Isto pode se observar nas relações da educação jesuítica no Império Português com o santo ofício lusitano. A partir do século XVI, a educação jesuítica começou a grassar e seus padres, assumiram controle dos quadros educacionais, de maneira que eles acabaram por construir um monopólio educacional (SODRÉ, 1997, p. 81). É bem verdade que a fundação ou a condução “de estabelecimentos educacionais iria constituir um dos fins principais dos ideais inicianos” (MILLER, 1935, p. 446).

Efetivamente, os jesuítas, ao longo de todo Reino, além de terem sido notáveis colaboradores na renovação do ensino e da educação, seja em caráter proselitista-missionário-catequético, seja em caráter escolar-acadêmico-intelectual, ao atuarem entusiasticamente na expansão e defesa da fé romana, sob a bênção papal, levantando a bandeira da ortodoxia, tornar-se-iam, outrossim, grandes colaboradores do Santo Ofício, embora as fontes tenham apresentado conflitos entre eles aqui e acolá, tanto em Portugal como no novo mundo.

Em suma, os jesuítas serviram aos tribunais inquisitoriais onde quer que eles estivessem e parece-nos que puseram sua hegemonia educacional a disposição do rigor pedagógico do santo ofício. Desta maneira, a inquisição conseguiria catalisar forças para estender sua influ-

ência panóptica sob os campos do ensino, da educação e afins. Afinal, na hierarquia católica daquelas épocas, a potência dos tribunais da fé excedia os poderes das congregações religiosas. Em tese, elas, assim com os bispos, deviam jurar colaboração, lealdade e obediência aos inquisidores. Portanto, mesmo que um monopólio educacional repousasse nas ações missionárias, catequéticas e acadêmicas de determinada ordem religiosa, ainda assim, por força da jurisdição do santo ofício, a ele estavam submetidas as ordens e seus esforços e assim, como vimos com as universidades, as congregações não só deviam como, no geral, prestavam-lhe, de fato, colaboração prática e patrocínio intelectual, porque, aparentemente, servir a inquisição era servir a igreja de Cristo e ao próprio escatológico tribunal divino numa atmosfera de soteriologia da alteridade.

Apesar de alguns conflitos e reclamações entre os jesuítas e a inquisição, houve significativa colaboração dos padres com os tribunais. Na observação de Franco e Tavares, esta trama de conflitos e reciprocidades configurou mesmo uma “cumplicidade de confrontações” em que, apesar das pelejas e malquerenças internas, abundara a cooperação dos jesuítas, “um papel ativo em termos conselheirísticos e de assessoria no processo de implantação, expansão e consolidação da inquisição portuguesa no século XVI, como pode ser comprovado com os dados apresentados” (FRANCO e TAVARES 2016, p. 51). Também se contara “um grande número de indicações de padres da companhia de Jesus indicados aos cargos do Santo Ofício” (BETHENCOURT, 2000, p. 114). No geral, a colaboração jesuíta não se faz mencionável somente na ocupação de cargos, mas na própria assistência externa da inquisição, isto é: na administração dos sacramentos, na pregação e na admoestação dos

condenados, acompanhavam autos, procissões e missas oferecidas pelos tribunais.

“A ocupação de vários cargos inquisitoriais por parte dos jesuítas”, na opinião de Franco e Tavares, porém, “não significa necessariamente que tivesse havido uma total e unânime identificação da Inquisição com a Ordem de Loyola, nem sequer que tivesse existido sempre estreiteza de relações e sintonia plena de objetivos” (2016, p. 53). De fato, ambas missões existenciais, embora se encontrem na pedagogia católica de repressão, desenvolvida e utilizada pela igreja ao longo dos séculos na defesa da ortodoxia, variavam em múnus, vocações e modalidades.

Ambas instituições católicas (Santo Ofício e *Societas Iesu*) tinham lá suas idiossincrasias de expressão, metodologia e comportamento. E nesta concatenação de conflitos, diferenças, similaridades e cooperações, inevitavelmente, os jesuítas acabaram por auxiliar os projetos da inquisição, ao passo que ela em sua “missão de vigilância e punição” (*Ibid*, p. 53) usara muitas vezes da força jesuíta sobre os quadros educacionais portugueses para influenciá-los, policiando a docência e o ensino. Em suma, a gosto ou a contragosto, por colaboração sincera e reverente ou por puro dever de obediência hierárquica, os padres inacianos ensejaram o deslizamento dos interesses dos tribunais da fé nos campos educacionais do reino. Na América portuguesa, eles se tornariam olhos e braços da inquisição nos confins das terras, fazendo, amiúde, às vezes de alguns cargos ausentes do corpo inquisitorial naquelas regiões. Os inquisidores contavam com os trabalhos deles, correspondiam-se com os reitores dos colégios jesuítas no Brasil, conforme demonstra Feitler (2013), outorgavam-lhes funções, recomendavam-lhes diligências, etc.

A educação, embora sempre seja produto e reflexo do seu tempo e do conjunto psicossocial, cultural, antropológico, político, ideológico e cosmovisionário dele, algumas vezes ela pôde ensinar saídas deste padrão ordinário, ao permitir que o indivíduo questione ou confronte a ordem preestabelecida. Estas confrontações, se crescem numericamente, ameaçam estruturas convencionadas, seja no campo das ideias ou no campo prático, podendo causar rupturas problemáticas para manutenção das convenções sócio-ideológico-políticas.

A educação tem capacidades potenciais intrínsecas evidentes que podem chacoalhar conceitos e sistemas e causar fissuras sociais, a depender de como o ensino, modalidade do que chamamos “educação”, for engendrado e estimulado. Ora, a educação pode ser, igualmente, a maior amiga ou a maior inimiga das crenças estabelecidas. Em seu esteio, confrontam-se avidamente saberes e poderes, muitas vezes em relações mútuas e reciprocamente fomentadoras. O monopólio do saber torna-se desejado e necessário para manutenção de poderes. A detenção centralizadora dos saberes, das suas réguas e formas, fermenta o exercício do poder. Onde há transmissão de saberes, com efeito, subsistem relações de poder e onde há relações de poder haverá transmissão de saberes selecionados. Como bem observara Foucault, “poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOULCAULT, 2018, p.31).

A reciprocidade do binômio saber e poder manifesta-se sobretudo nas relações entre inquisição e a educação que enfatizamos e analisamos. Ao tentar regular a transmissão do saber, configurada na

educação, no ensino e noutras modalidades de difusão do pensamento, o santo ofício não só exerce poder, mas defende a sua hegemonia diante das potencialidades iconoclásticas do saber. O saber, sendo capital intangível de poder, por seu turno, cria automecanismos que as vezes podem ser paradoxais perante as mesmas relações de poder que causa ou imbrica-se: o confronto, quando saber e poder encontram-se diametralmente rivalizados e a cooperação quando um reage à ameaça de maneira colaborativa, seja por sobrevivência, seja por indução de forças externas (hierarquia, obediência).

Este paradoxo, encontra lugar nas relações observáveis entre os tribunais da fé e a educação e manifesta-se na documentação conforme descrito, ora em episódios de conflito, perturbação, relutância e resistência e ora, mais expressivamente, em contextos e conformações sócio-histórico-ideológicas de colaboração e reciprocidade atávica, conforme já vislumbrado acima. A faceta ambidestra destas relações deveria levar, matematicamente, à excludências mútuas, porém não sendo a História e o movimento humano aritméticos, nem mesmo em tese, na prática, levam-nos deveras à complexificações analíticas, gerais e casuísticas que nos explicam, inclusive, o estranhamento que sentimos, ao notar que a educação, o ensino, a pesquisa, a produção intelectual, os colégios, os docentes, etc, cujas inalienabilidades são hoje tão queridas e defendidas, tivessem se comportado no passado de maneira caudatária quanto à religião, dobrados ao juízo dos tribunais da repressão católica, mesmo com seus embates, convergindo à escopos semelhantes.

Quando analisamos as relações de saber e poder, com algumas perspectivas foucaulteanas notam-se as tentativas inquisitoriais de instrumentalizar a educação para seus interesses de poder, isto porque, na

opinião do autor de *A ordem do discurso*, a educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (FOUCAULT, 2004, p. 12)

No eterno diálogo nevrálgico entre saberes e poderes, a educação, ao ser apreendida por Foucault como instrumento de acesso a qualquer discurso, meio de manutenção ou modificação de discursos e conseqüentemente ameaça às ciumentas estruturas mentais e sociais cristalizadas, tornar-se-ia, portanto, pelo mesmo raciocínio, de grande relevância para os organismos de vocação panóptica da censura da igreja, marcadamente a Inquisição, ocupar-se de fiscalizar os rumos educacionais.

Como observam E. Gilson (1988, p. 357), Burns (1970, p. 380) e Santidrián (1998, p. 209), as instituições e agentes do ensino figuravam entre os meios mais eficazes não só de difundir e defender os dogmas, mas de controlar a hegemonia da fé. Proporcionalmente, eram encaradas pelo magistério da igreja como potenciais searas da germinação e propagação de discursos contrários. Se estes lugares de discurso e ideologia, saberes e poderes, não fossem fiscalizados e controlados radicalmente, facilmente se questionariam verdades estabelecidas que fomentavam estruturas de saber conquistadas e constituídas. O controle educacional

para a igreja fora encarado como diligência pedagógica, missiológica e dogmática fundamental, como remédio preventivo da contrariação.

O ensino dos dogmas teóricos e morais consiste, sobretudo, em defendê-los ferrenhamente, transmiti-los com rigor e preservá-los com a subserviência da fé. Este esteio tripolar do dogma depende eminentemente de uma pedagogia, isto é: das suas formas de defesa, transmissão e preservação. A novidade sempre pode causar dano a estes princípios, causando-lhes rachaduras. Por este motivo, a igreja comportou-se sempre de maneira muito desconfiada, sob suspeição de heresia, com aquelas interpretações novas das verdades da fé e da moral, bem como releituras ou até abordagens simplesmente distantes das tradicionais. Nos lugares de educação, onde os saberes são não só transmitidos e apreendidos, mas dissecados sob a possibilidade da confrontação, o ensino e a instrução poderiam despojar o dogma e, despojando-o, causar não somente rupturas nele mesmo, mas rupturas externas em estruturas de poder por ele sustentados. Desta maneira, embora infinitamente entrelaçados, o saber pode atentar o poder e vice-versa.

Através do ensino, os discursos vulnerabilizam-se às quebras. Ao ditar o que deve ser estudado e ensinado, ao controlar o magistério dos docentes, a ortodoxia e aceitabilidade cristã dos conteúdos, da profissão das aulas e do que era lícito dizer, ensinar, estudar ou escrever, a censura eclesial, no jogo dos saberes e poderes produzidos pela força do discurso, evidenciava aquilo que escreveu Foucault: Temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja. (FOUCAULT, 2004, p. 2).

São estas relações de saber e poder que constroem e determinam as “verdades”. Para além do problema da revelação, o dogma é um produto do nosso binômio e de suas correlações. O dogma torna-se verdade mediante o triunfo de um discurso. A heresia é condenada e marginalizada em virtude de uma derrota político- ideológica. Desta maneira, o poder cria o saber destacado como verdadeiro e este saber vencedor, quando supervalorizado, obtém a eficácia do poder, isto é: a hegemonia. O dogma, sua existência, defesa e transmissão, tem sua ontogênese na circularidade dialógica do binômio saber-poder. Em suma, nas palavras de Foucault em *A Microfísica do Poder*: “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder.” (FOUCAULT, 2007, p. 80). Talvez seja inclusive por causa de todos estes complexos diálogos e circularidades entre poder e saber que encontramos conflitos e, paradoxalmente, colaborações, igualmente dialógicas e circulares, na mesma encruzilhada de caminhos da inquisição e do mundo educacional que estamos a percorrer.

Outro traço característico disto tudo é a força da autoridade, gerada pelo gozo do poder e do exercício do saber. Embora os teólogos, os professores, ensinem as verdades da fé, caber-lhes-ia apenas ensinar, num sentido de transmitir-preservar, isto porque somente ao magistério hierárquico da igreja, nomeadamente pontifício, compete interpretar as escrituras e as revelações, em qualquer matéria de fé e moral, conforme reza a tradição da doutrina. Seja por isto, talvez, que muitas vezes a inquisição, “avessa às novidades e soluções alternativas” (SILVA, 2019, p. 30) preferiu estimular formas de “educação assentes na decoração e memorização” (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 87), em métodos de ensino *livresco* (CARVALHO, 2001, p. 96), sem acesso direto às fontes, como as

sagradas escrituras, geralmente apenas pela administração catequética e magisterial da Igreja. O mesmo ocorria nos seminários e nas universidades; estimulava-se a memorização das proposições teológicas da fé, de fórmulas e sentenças canônicas, dos grandes doutores e padres da Igreja etc.

A censura da igreja assim, ao que parece, ciosa de conservar os métodos tradicionais, pondo sob suspeição as inovações pedagógicas, tolerou pouco interpretações e abordagens das verdades de fé para além das leituras comuns das escolas teológicas vigentes, porque, nesta matéria, a verdade não estava no que ensinava o professor de Teologia, mesmo que apresentasse opinião razoável a despeito do que quer que ensinasse a igreja. A verdade não pertencia a uma classe docente, mas a um imaginário construído, chamado magistério da igreja, a legítima *magistra magistrarum*.

Os agentes da educação eram impelidos a transmitir, através do ensino, as verdades contidas no depósito do magistério divino. O magistério dos professores devia emanar daquele magistério alegadamente autêntico, único e contínuo da igreja. Este magistério hierárquico é antes de mais nada uma composição de saberes e poderes. É magistério porque é saber. Torna-se magistério porque fora investido de poder. E esta investidura do saber-poder pode ser traduzida, na prática, muitas vezes como autoridade. A autoridade consiste em motivar um determinado “assentimento pessoal à injunção de quem está investido de autoridade” (BRUGGER, 1969, p. 65). Sendo a autoridade eminentemente a capacidade de fazer alguém assentir e consentir algo, ela tornar-se um dispositivo *sine qua non* da religião, sobretudo daquelas reveladas dotadas de vocação proselitista.

O motivo que determina o assentimento do dogma não é a evidência de que ele é verdadeiro, mas a própria força da autoridade de quem o transmite, portando-se como quem “tem o direito a uma adesão dócil das inteligências” (FRANCA, 2001, p. 49). Desta feita, o ato de fé, ao aderir e professar suas verdades, não o faz em virtude da atestação, da demonstração e da evidenciação, mas porque quem transmite (o magistério hierárquico da igreja) tem prerrogativa e dignidade divina para obrigá-lo, o que dispensa outras razões. No que concerne a esta explicação, a autoridade da igreja em matéria educacional, sedimenta-se na força da transmissão. Os fiéis devem crer porque a autoridade daquilo que se investe de verdade os leva a crer. Não se crê por obtenção de verdade experimentalmente, como fazem as ciências. Crê-se por transmissão. Nesta perspectiva magisterial essencialmente transmissiva da igreja, a educação e o ensino acham um lugar significativamente *sui generis*, sendo encarados como dispositivos de transmissão e sedimentação de poder.

Quando Agostinho chegou a sentença “eu não creria no evangelho se a isto não me levasse a autoridade da igreja católica” (Contra Mani, V,6), bem se expressava o que propomos nesta análise. Ora, a ideia ciumenta e contínua de transmissão como preservação de um conjunto de saberes de fé elevados ao status dogmático encontra raízes nos próprios pais da igreja. Esta transmissão preservativa, na própria origem da igreja, se dá a sombra de uma autoridade que reclama ser apostólica. No decorrer dos séculos ela começa a reclamar uma continuidade que constitui uma sagrada tradição. O magistério papal e conciliar, por seu turno, arrematava tudo, conforme descreve um antigo juramento papal, que atribue-se remontar ao século VII-VIII, descrito no *Liber diurnus romanorum pontificum*:

Prometo (...) não diminuir ou mudar nada daquilo que encontrei conservado (...) não admitir qualquer novidade, mas de conservar e de venerar com fervor (...) com todas as minhas forças e com todo empenho, tudo aquilo que me foi transmitido. (Liber Diurnus Romanorum Pontificum, in MIGNE, Jacques-Paul. *Patrologiae cursus completus*, 1865, vol. 105, p. 40)²

É mister tomar nota destas questões trazidas à baila para compreender o contexto evolutivo das moções do santo ofício, seu esteio, suas heranças e as águas do rio que navegou.

Num mundo dogmático em que saberes e poderes amalgamam-se em todos os aspectos no exercício e usufruto de suas pujanças, a heresia configura-se como um apontamento depreciativo e condenatório de uma determinada alteridade teórico-comportamental. “A heresia não existe isolada” (LEFF, 1967, p. 1), ela depende de uma força de alteridade, porque o herético “é antes de tudo um herético aos olhos dos outros” (DUBY, 1990, p. 177) e aos olhos de outra força de autoridade porque ela só subsiste a medida que outrem, investido de saber e poder, a aponta e anatematiza. Para além de seu *être-en-soi* ideológico, a heresia, ao depender fundamentalmente do trinômio poder-autoridade-alteridade, torna-se, sem embargo, não somente “uma oposição no plano doutrinário”, mas também “no plano político (BLANCHET, 1968, p. 111).

Além disto, a heresia, sem se sustentar de *per si*, para se tornar o que é depende, ademais, de outros dois pontos: da ideologia hegemônica existente, a que ela confronta, e da força hegemônica prática que a marginaliza e pune, isto é: os mecanismos praxeológicos que a

² Tradução nossa. Do original: “Ego promitto Nihil de traditione quod a probatissimis prae-decessoribus meis servatum reperi, diminuere vel mutare, aut aliquam novitatem admittere; sed ferventer, ut vere eorum discipulus sequipeda, totia viribus meis conatibusque tradita conservare ac venerari (...)”

autoridade usa para reprimi-la. Interessantemente, ao acusar o herege, a autoridade acaba não somente fomentando-lhe a censura e a punição, mas criando por si só a própria heresia. O “tornar-se herético” é a autoridade constituída que o gerencia. A heresia só existe a despeito de um corpo de crenças aceitas que possam ser violadas e a despeito de uma autoridade reconhecida que a estigmatize e a puna, conforme propõe Gordon Leff (1967, p. 1) e Nachman Falbel (1976, p. 13-14).

Nascida na própria germinação do cristianismo, o conceito da heresia começa a ser conhecido nos primeiros séculos patrísticos e se complexificaria, passando pela usança medieval, até o entendimento canônico hodierno que não mudara muita coisa. A Teologia deu ao conceito da heresia algumas tipificações. Tipologicamente, nem tudo que é contrário a fé é, nomeadamente, herético. O direito canônico seguindo esta tradição de raciocínio classificou um elemento chave caracterizador da heresia: a contumácia (cân. 750). O herege não é simplesmente aquele que mal crê ou que não crê. É aquele que nega verdades de fé definidas de maneira pertinaz, reiteradamente, após a primeira reprimenda (SEGUNDO, 1991, p. 315). O princípio da pertinácia é indispensável para criar um herege. Conforme descrevia Eymerich no *Directorium Inquisitorum* (1376): o herege é aquele que “se apega com teimosia ao erro intelectual” contrariando a) expressamente as escrituras, b) aquilo que delas decorra e/ou c) os ensinamentos que a igreja e os santos padres transmitiram e aquilo que deles decorram (EYMERICH, 1993, p. 33 e 39).

Para além disso, outra característica definidora do herege, presente também em outras tipificações de desvios de fé, é de ordem prática: a externalização. Por um motivo claro, “para ser punível, a heresia de-

via ser exteriorizada por atos e palavras” (SIQUEIRA, 2016, p. 199). É preciso sustentá-la externamente. O taciturno, se assim permanece, não incorreria de fato no crime de proposição herética. O próprio nome fala de per si. A heresia precisa ser proposta, externada, comunicada. Ora, a docência, como notável lugar da transmissão e da proposição, encontrar-se-ia num ponto nevrálgico e seminal de dilatação da heresia. Por esta mesma razão, face aos desvios, os docentes seriam, portanto, intencionalmente vigiados. A docência era vista com uma grande potencialidade herética, como um grande *locus heresiae*.

Tendo considerado tipologicamente estes aspectos, o apóstata, o pagão, o infiel e o cismático constituiriam outras categorias que, embora congêneres e similares a heresia, dela diferem em forma para a tradição canônica. O herege nega obstinadamente aquilo que já conhece, que já lhe fora transmitido ou que está obrigado a crer a partir do batismo. Por isto que, na opinião de santo Tomás, o ignorante não é herege, nem pode sê-lo o infiel e os pagãos (*Summa Theologica*. II-II, 11, 1) porque eles ocupariam outras categorias de não assentimento a fé cristã.

A partir desta base teórica pode se entender, possivelmente, porque a perseguição inquisitorial não caçou os indígenas com o mesmo vigor que perseguiu cristãos-velhos e cristãos-novos, isto porque, uma vez batizado, o catecúmeno está obrigado para sempre a professar aquilo que já lhe fora transmitido e, portanto, já tendo ciência da verdade, deve acolher e externar os tópicos da fé em conformidade com o magistério da igreja. “Sendo batizado, ele é obrigado a fazer e a crer em tudo que faz e ensina a Santa Madre Igreja de Roma”, lê-se numa condenação de 1644 na Bahia, conforme menciona por Delumeau (2009, p. 589) e Novinsky (1972, p. 152).

Naturalmente, um breve olhar para a ideia da heresia leva a perceber que os meios educacionais, de vocação substancialmente transmissiva, comunicativa, instrutora, formativa e manipulativa, configuraram-se entre os principais veículos da difusão da heresia. A posição da docência, do ensino e da produção intelectual, se lhes aprouver, podem guardar seminalmente a potência da pertinácia como nenhuma outra coisa. Como já dissemos, olhando para a educação através de seus ângulos desfavoráveis a hegemonia e a manutenção das estruturas socioideológicas convencionais, ela torna-se um instrumento perigoso e ameaçador, por razões evidentes. A inquisição ao estimar uma educação em conformidade eclesiástico-dogmática, que visasse, no dizer de Siqueira, “salvaguardar determinados conceitos e princípios” (2013, p. 244) evitava que novidades e alternativas chagassem de maneira pertinaz, a lisura dos conteúdos da fé e da moral. E, conseqüentemente, tendo a heresia também caráter sociopolítico, considerada crime religioso e civil, elas poderiam se propagar e corromper a ordem social dos reinos (ARAÚJO, 2011, p. 15; PIERONI, 2006, p. 18).

Num tempo de efervescência de heresias, estimulado pelos protestantismos que se seguiram a Lutero, sobre uma atmosfera de novidades científicas, com o advento da imprensa e a criação de colégios a educação tem seu potencial ameaçador ampliado. Dada a capilaridade da heresia neste tempo, para estancar sua vazão educacional, a igreja buscará como nunca controlar o ensino, as suas instituições e a produção intelectual, inclusive em resposta ao crescimento de um cristãoovismo presente nos colégios e na academia, sobretudo no século XVII em Portugal como discorre Marocci e Paiva (2013, cap. 2), e ao crescimento dos protestantes no meio educacional, “fundando numerosas escolas”

Europa afora, um dos motivos que “atraiu a atenção dos próprios jesuítas para o problema da educação” (MILLER, 1935, p. 445).

O Santo Ofício, a quem a partir do século XVI pertencia a jurisdição sob a heresia, quis tratar pessoalmente da educação, da administração das instituições, dos professores, conteúdos, livros, bibliotecas, etc, bem como quis tratar dos desvios de fé dos católicos infratores e do problema dos judeus, cristãos-novos, muçulmanos e indígenas face às verdades cristãs. Estes, embora muitas vezes homogeneizados sob o signo da heresia, foram tratados, a luz da teologia e do direito canônico de maneira distinta. Por exemplo, na geografia da heresia, como o santo ofício poderia proceder a perseguição aos desvios em sociedades indígenas conquistadas no Novo Mundo? Como julgar com a régua da crença aqueles que sequer a conheciam? Fomentar-se-iam, para isso, no bojo da problemática da alteridade, formas de educação e catequese que considerassem outro problema, o das gentilidades não-crentes. Como triunfar um saber de algo sobre um não-saber do mesmo?

Como a inquisição agiria num mundo totalmente alheio não somente àquilo que ensina como verdadeiro, mas alheio até aquilo que, propriamente, se condena? Como operar num cenário estranho à toda mitologia cristã, em que se desconhecem suas verdades mais vitais, que sequer se ouviram falar, numa sociedade que caminha com códigos morais totalmente diferentes?

A idiosincrasia indígena levou o tribunal da fé a reflexões teológicas e canônicas ulteriores. A situação das sociedades nativas não era, primariamente, nem herética, nem apóstata, nem infiel a maneira que protestantes, judeus, muçulmanos eram considerados, era mais semelhante a situação em que os povos camponeses mágicos, animistas e po-

liteístas, chamados pagãos, foram encontrados pelos missionários nos confins da Europa do início da idade média, nas primeiras expansões do Cristianismo.

Longe do anacronismo, porém, ambas abordagens da igreja aos gentios, separadas por quase um milênio, tem lá suas semelhanças e continuidades de um mesmo bojo missiológico-pedagógico repressivo. Se a imposição do cristianismo àqueles primeiros gentios dera-se com algumas ressignificações, a imposição da fé católica aos gentios ameríndios dera-se com poucas. Os esforços pedagógico-catequéticos dos jesuítas e demais missionários, embora muito imersivos, não foi tão tolerante nem ressignificante dos saberes nativos. Eles se resumiram a aprender a língua falada e a conhecer a cosmovisão indígena. Não nos constam aproveitamentos de celebrações ameríndias face à cristianização, como na Europa do alvorecer medieval foram aproveitados e cristianizados símbolos e festivais sazonais pré-cristãos.

Curiosamente, não houve propriamente uma inquisição voltada para os nativos, uma vez que não se encaixavam nas categorias da hereesia. O Santo Ofício restringiu-se a fiscalizar e reprimir comportamentos e opiniões de indígenas já convertidos, uma vez que, como vimos, através do batismo, tornar-se-iam obrigados a crer conforme ensinavam os padres. Desta maneira a inquisição massacrara apenas pequenas convulsões sócio religiosas de indígenas já “inseridos” no cristianismo, como o caso da Santidade do Jaguaripe tratado por Ronaldo Vainfas (1995).

A inquisição teve, inicialmente, sutis dificuldades de ação e categorização de crenças indígenas face aos problemas de desvios da fé. Vainfas atribuiu o “problema” ao “filtro cultural” do Santo Ofício “e ig-

norância em matéria de gentilidades”. (1997, p. 27). Embora ao nomear seu livro de a Heresia das Índios, Vainfas “se apropria do termo heresia com forte carga emotiva e incriminatória” (MOTTA, 2001, p. 439), provavelmente por uma simples moção de efeito, sem preocupações teológico-canônicas que complexificam o entendimento destes fenômenos indígenas como heresia.

O sodalício inquisitorial havia sido criado mais para controlar a própria cristandade católica que os não-católicos. Era mais fácil tratar daqueles que já estavam sob a jurisdição da igreja e professavam a fé, mesmo com desvios, do que tentar fazer obturações externas naqueles que já estavam a margem da cristandade: judeus e mouros e, noutro caso, os nativos.

É fato que a inquisição portuguesa não se ocupara da matéria indígena como se preocupara com os hereges e infiéis de fato e de direito, dado inclusive as más experiências e exemplos de algumas extravagâncias e exageros dos tribunais hispânicos na perseguição indígena (FEITLER in PROSPERI, 2010, p. 222). No entanto, Carlos Henrique A. Cruz, amparado nos estudos de Resende (2013) e Wardsworth (2006), assevera que “os índios não foram deixados à margem de uma vigília inquisitorial” (CRUZ, 2013, p. 105).

Os tribunais, em suas características vocações fortemente centralistas e monopolistas, no exercício do poder, prontamente, direcionaram interesses para não perder as rédeas, em matéria de zelus fidei e orientação religiosa, para poderes seculares ou mesmo dos missionários. A situação destes últimos está no cerne das relações, uma vez que eles conformavam o monopólio da educação na América portuguesa nos primeiros séculos coloniais e, portanto, conformaram uma cada vez

mais extensa malha de colaborações (LÓPES-SALAZAR CÓDES, 2010, p. 189), cuja capilaridade a inquisição aproveitaria para influenciar a sociedade colonial.

Referências

ARAÚJO, Michelle de. **Heresia Poder Político e lógicas corporativas na Península Ibérica** (séc. XIII-XV). Monografia (Graduação em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2644/6/2011_MichelledeAraujo.pdf Acesso em 10 mai. 2020.

BETHENCOURT, Francisco. A Inquisição. In: AZEVEDO, Carlos Moreira. **História Religiosa de Portugal**. V. 2, Lisboa: Círculo dos leitores, 2000.

BLANCHET, Régis. **Les hérésies médiévales face à l'Inquisition**. Paris: Les Éditions du Prieuré, 1995.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1969.

BURNS, Edward McNall. **História da Civilização Ocidental**, tomo I, 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

CARVALHO, José Maurício de. **História da Filosofia e Tradições Culturais: um diálogo com Joaquim de Carvalho**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. (Coleção: Filosofia – 127)

CAVALCANTI, Carlos André. Um outro Santo Ofício: a teoria geral do imaginário para o ofício do historiador da Inquisição In CAVALCANTI, Carlos André, CAVALCANTI, Ana Paula e CARMONA, Raquel Miranda. **História das Religiões: Inquisições, intolerância religiosa e Historiografia**, João Pessoa: UFPB, 2018.

CRUZ, Carlos Henrique A. **Inqueritos nativos: os pajés frente a inquisição**. Dissertação (Mestrado) Rio de Janeiro: UFF, 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1678.pdf> Acesso em 10 mai. 2019.

- DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUBY, Georges. Heresias e Sociedades na Europa Pré-Industrial: séculos XI-XVIII. In: **Idade Média – Idade dos Homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EYMERICH, NICOLAU. **Directorium Inquisitorum**. Rio de Janeiro: rosa dos tempos, 1993.
- FALBEL, Nachman. **Heresias medievais**., São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FEITLER, Bruno. **Nas malhas da Consciência: Igreja e Inquisição no Brasil**. São Paulo: UNIFESP, 2. ed, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FRANCA, Leonel. **A Psicologia da Fé**. Rio de Janeiro: PUC RIO, 2001.
- FRANCO, José Eduardo e TAVARES, Célia. **Cristãos-novos, Jesuítas e Inquisição: uma relação controversa em Portugal (séculos XVI e XVII)**, Revista Navegações, Ensaios v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navega.coes/article/view/25096/14751>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GILSON, Étienne e BOEHNER, Philotheus. **História da Filosofia Cristã**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- LEFF, Gordon. **Heresy in the Later Middle Ages: The relation of heterodoxy to dissent (c.1250-c.1450)**. V. 2, First Edition, Manchester: Manchester University Press, 1967.
- LÓPES-SALAZAR CODES, Ana Isabel. **Inquisición portuguesa y monarquía hispanica en tiempos del perdón general de 1605**. Lisboa: Edições Colibri, CIDEHUS/UE, 2010.

MAGALHÃES, Joaquim Romero. A Universidade e a Inquisição. In: **História da Universidade em Portugal**, Calouste Gulberkian. Coimbra: Universidade de Coimbra, v. 1, t. 2, 1997.

MARCOCCI, Giuseppe e PAIVA, José Pedro. **História da Inquisição Portuguesa**. A Esfera dos livros. 1. ed. Lisboa, 2013.

MILLER, René Füllöp Miller. **Os Jesuítas e o segredo de seu poder**. Porto Alegre: Globo, 1935.

MOTTA, Joao Manuel. A Heresia dos índios. **Revista Proj. História**. São Paulo, n. 22, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/10755/7987>. Acesso em 10 mai 2019.

NOVINSKY, Anita. **Cristãos-novos na Bahia**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PIERONI, Geraldo. **Os Excluídos do reino**. Brasília: UNB, 2006.

PROSPERI, Adriano org. **Dizionario storico dell'inquisizione**. V. 1. Pisa: Edizione della normale, 2010.

SANTIDRIÁN, Pedro R. **Breve Dicionário dos Pensadores Cristãos**. 2. ed. São Paulo: Santuário, 2005.

SEGUNDO, Juan Luís. **O dogma que liberta**. São Paulo: Paulinas, 1991.

SILVA, Jamerson Marques da. Igreja Romana, Santo Ofício e Educação no Ocidente: Conflitos e interações do Medievo ao Império Português In PINHEIRO, Danielle Ventura de L.; SILVA, Marínilson Barbosa da e MAUX, Suelly (orgs.). **Religião em suas diversas faces**. João Pessoa: CCTA/ UFPB 2019.

SIQUEIRA, Sônia. **A Inquisição Portuguesa e a sociedade colonial**. 2. ed. São Paulo: Fonte Editorial, 2016.

SIQUEIRA, Sônia. **O momento da Inquisição**. João Pessoa: UFPB, 2013. (Coleção Videlicet)

SODRÉ, Nelson Werneck. **O que se deve ler para conhecer o Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 7. ed., 1997.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Confissões da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RELIGIÃO

ISLÃ E OS EQUÍVOCOS SOBRE O ISLÃ

Shakir (Muhammad Usman)¹

Gilmário Kassandro Xavier PINHEIRO²

Palavras iniciais

A religião como um dos fenômenos mais interessantes e mais debatidos é um dos meus tópicos acadêmicos mais favoritos. Nesta discussão de hoje, primeiramente, gostaria de explicar minha compreensão e entendimento do assunto, “o que é a Religião para mim?” Para que os leitores podem entender meu ponto de vista, eu também gostaria falar como eu vejo a moralidade e a religião duas entidades diferentes. Em seguida, entrarei no tema principal “Religião, Islã e os Equívocos sobre o Islã”.

Religião

Consideramos a religião de uma maneira um pouco diferente da maioria das pessoas ao meu redor. A religião é o anseio por paz interior e um conjunto de rituais para alcançar a harmonia interna (SHAKIR, 2018). Durante um encontro pessoal, onde estávamos falando sobre religião, o professor Wolfgang Palaver disse que “Todos os seres humanos

1 Um Pesquisador, Poeta, Roteirista, Educador e Pacificador. Departamento de Teologia Católica, Universidade de Innsbruck, Áustria. CGDS (Centro de Estudos de Gênero e Desenvolvimento), Universidade Americana do Iraque, Sulaymaniyah (AUIS).

2 Professor de História de escolas públicas e privadas formado pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Ciências das Religiões pela FAVENI e Especialista em História da Paraíba. Cursando Pedagogia pela UNINTER

por natureza são religiosos ou espirituais”. Mais adiante na discussão quando lhe perguntei, o que religião é para ele, ele respondeu: “Um desejo mais profundo de realização (2018)”. Está lá para construir uma associação, uma conexão e um vínculo entre as pessoas e seu Criador. Este Criador pode ser qualquer pessoa ou qualquer coisa. Pode ser um processo, a Mãe Natureza, este universo, um espírito, uma força ou qualquer coisa que iniciou e completou a criação de nosso complexo sistema espiritual.

Apoiamos a opinião do Prof. Dr. Wilhelm Guggenberger quando ele diz que a religião não é apenas um desejo de auto satisfação ou auto realização, mas também é uma entidade que fornece um cosmo visão específica. Não é restrito a ‘Si’, mas seu escopo é muito mais amplo e abrangente que abrange outros horizontes também. A religião fornece uma compreensão diferente do conceito de Deus; expõe as razões da existência humana e explica o significado das expressões mundanas. A religião também oferece argumentos lógicos e estabelece a conexão entre Deus, os humanos e o mundo (GUGGENBERGER, 2020).

Embora por milhares de anos, a religião tenha sido moldada de uma forma que influencia todos os aspectos de nossa vida, mas em nosso entendimento, religião e nossa fé devem ser um estilo de vida sem obrigações ou pressões sociais, culturais ou legais. É um conjunto de crenças, rituais e práticas que evoluiu ao longo dos anos, mas não tem marcações claras. A religião é um “conjunto de crenças e comportamentos sem quaisquer limites claros (PYYSIAINEN e HAUSER, 2010, p.105)”. Isso dá aos adeptos liberdade para utilizar sua escolha e ninguém tem autoridade sobre os outros para rejeitá-los por não seguirem a religião com um objetivo específico. “Não haverá compulsão na reli-

gião (ALCORÃO³ 2:256)”. A religião não existe para ensinar etiqueta sociopolítica, moralidade ou explicar passo a passo que como uma vida deve ser vivida, mas para estabelecer uma conexão entre o poder Divino, o Todo Maior, os seres vivos e este mundo. A religião explica quais maneiras podem ser usadas para estabelecer a melhor conexão possível com o poder Divino e o Todo Maior. A oração é uma forma de estabelecer uma conexão com Allah com humildade e servilismo (GHAMIDI, 2010).

Moralidade

É geralmente percebido e entendido que se uma pessoa é religiosa, então ela tem que ter uma moral ilibada, porque imoralidade ou amoralidade e religiosidade não andam juntas, mas, uma pessoa moral não precisa ser religiosa ou vice-versa. Em outras palavras a maioria da população mundial, incluindo seres vivos que não sejam humanos, são morais; mas muito poucos entre esses seres morais são religiosos. Moralidade e religião são dois fenômenos *sui generis*⁴ e nenhum deles é o epifenômeno⁵ do outro, mas a religião é influenciada pela moralidade. Dessa forma, a moralidade é uma das principais fontes influentes da religião, ao contrário do que muitos filósofos afirmaram antes. “A religião é apenas uma forma de expressar e legitimar as intuições morais de uma pessoa (PYYSIAINEN e HAUSER, 2010, p.105-06)”.

Algumas pessoas pensam que a moralidade está desatualizada. Eles consideram a moralidade um sistema de proibições puritanas desagradáveis, principalmente destinadas a impedir as pessoas de se divertirem. Os moralistas tradicionais afirmam serem os

3 Último livro sagrado do Islã.

4 Sem semelhança com nenhum outro, único no seu gênero; original, peculiar, singular.

5 Produto acidental, acessório, de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios.

defensores da moralidade em geral, mas na verdade estão defendendo um código moral particular (SINGER, 1993, p.01).

Considera-se que, os códigos de conduta, valores, padrões, sentido, princípios, normas ou um conjunto de regras que surgiram com a existência e transformação dos seres vivos para distinguir entre o bom e o mau ou o certo e o errado são chamados como um fenômeno religioso moral. “Este problema não pode ser ignorado. Muitas pessoas se preocupam com isso. Deus e a moralidade estão entre as questões mais proeminentes e importantes na maior parte de nossas vidas. Eles são importantes não apenas hoje, mas também há muito tempo” (ARMS-TRONG, 2009, p.XIII).

Moralidade é um conjunto de códigos de conduta pessoais e normativos, ao passo que ética significa regras ou padrões de bom e mau ou de certo e errado determinados por uma determinada comunidade ou sociedade. Embora esses códigos naturais de conduta de ética e moralidade sirvam como uma pista para avaliar e atrair um comportamento adequado e compassivo entre os seres vivos, infelizmente, no Ocidente, a moralidade é presumivelmente julgada como religiosa pela maioria dos acadêmicos e intelectuais modernos, que tiveram problemas com religião ou não entendem religião. Curiosamente, a ética que também representa um conceito quase semelhante é considerada um fenômeno social, comercial ou pessoal. Assim foi feita a distinção entre ética e moralidade.

Para nós, o termo que eles chamam de moralidade e a fixam como epifenômeno da religião é muito mais antigo do que a própria religião. A religião foi enviada, revelada ou desenvolvida depois que os humanos foram criados e começaram a viver na terra. Mas esses códigos

naturais de conduta que chamamos de moralidade foram criados, instilados ou evoluídos durante o processo de criação humana e se tornaram um clichê, tabu ou um insulto na época do poeta grego antigo Diágoras e posteriormente na época do escritor francês François-Marie Arouet.

Dizer que a moralidade ou ética existem por causa da religião é restringir ou colocar algo universal (moralidade) com força em uma caixa à qual não pertence. Olhando para algumas pessoas intelectuais gregas, que eram extremamente religiosas e escreveram sobre a moralidade de sua perspectiva pessoal, os filósofos modernos pensaram que a moralidade é um produto religioso. “Sócrates, um filósofo da Grécia antiga, era uma pessoa religiosa que tentava seguir a vontade divina. Ele via a ética como intimamente ligada à religião” (GENSLER 2016, p.14). Se olharmos para a história da humanidade, a religião é um fenômeno relativamente novo em comparação com a criação do ser humano.

Seres humanos [...] criaram religiões ao mesmo tempo em que criavam obras de arte [...] Como a arte, a religião tem sido uma tentativa de encontrar sentido e valor na vida, apesar do sofrimento que a carne herda. Como qualquer outra atividade humana, a religião pode ser abusada, mas parece ter sido algo que sempre fizemos (ARMSTRONG 1994, p.10).

Esta declaração de Armstrong mostra que a moralidade é um fenômeno mais antigo que a religião. É por isso que sugiro que devemos olhar cada um deles individualmente, de forma independente e com duas abordagens diferentes. Porque, a religião ou espiritualidade foi criada para nos manter conectados à nossa fonte de criação, para atingir nosso potencial espiritual completo, para alcançar a paz e harmonia interior, para nos lembrar dos princípios esquecidos de nossa existência, para nos lembrar de nossa criação e/ou para nos lembrar da

ética e da moralidade, mas a ética e a moralidade foram instaladas na natureza dos seres vivos.

Graças aos pesquisadores contemporâneos, chegamos agora à conclusão de que as sociedades animais também têm empatia, exonegação e confiança. Se prestarmos atenção ao comportamento dos animais, percebemos e reconhecemos que os animais também vivem em um ambiente social, tratam-se uns aos outros com amor e compaixão, mostram respeito e têm a maioria dos valores morais como os humanos. Não vou idealizar os animais e declará-los como indivíduos civilizados, mas gostaria de destacar as características morais e sociais que esses animais têm. É uma pena que a maioria de nós não reconhece essas características e ainda vivemos no paraíso dos tolos da superioridade. Ainda acreditamos que somos uma criatura suprema e ninguém tem os valores sociais como nós.

Pesquisas recentes estão demonstrando que os animais não apenas agem altruisticamente, mas também tem a capacidade de empatia, perdão, confiança, reciprocidade e muito mais. Em humanos, esses comportamentos formam o núcleo do que chamamos de moralidade. Há uma boa razão para chamar esses comportamentos de morais em animais também (BEKOFF e PIERCE 2009, p.03).

Islã

“Diga, Ó Povo dos livros sagrados, concordamos de uma coisa que seja semelhante entre nós e vocês - que não adoraremos ninguém exceto Allah e não associaremos nada a Ele e não consideraremos uns aos outros como deuses em vez de Allah. Mas se eles se virarem, então diga: Testifique que somos muçulmanos [nos submetendo a Ele] (ALCORÃO 3:64)”.

Islã (-Islam) significa submissão; esta palavra é derivada de uma palavra árabe “aslama ou SLM”, que significa (se submeter, se

render), então, em suma, Islã significa que alguém se submete a Deus é chamado de muçulmano (AHMED, 2016, p.05). Existe um mito entre os muçulmanos de que o Islã significa paz “Islã, que significa paz literalmente (MALIK, 2008, p.15)”, mas na verdade não significa paz e significa submissão. É uma crença comum que “esta religião foi fundada na Arábia no início do século sete (depois de Cristo) por uma pessoa chamada, Muhammad (570-632DC), que era um místico, visionário, soldado, estadista e humanitário” (Avari 2013, 01), mas acredito pelas leituras e compreensão da religião que o Islã existia muito antes da criação deste universo. Judeus, Cristãos e Muhammadans (Seguidores do Islã depois do Profeta Muhammad) são ramos diferentes da mesma religião chamada Islã (GHAMIDI, 2016).

“E quando Abraão e Ismael estavam levantando os alicerces da Casa [Abraão orou]:“Nosso Senhor! Aceite isso de nós; certamente. Você é a Audição, a Sabedoria. Nosso Senhor! Faça-nos muçulmanos e crie de nossos descendentes uma nação muçulmana. Mostre-nos nossos ritos e aceite nosso arrependimento. Na verdade, Você aceita o arrependimento, o Misericordioso”(ALCORÃO 2:127-128). Em uma outra ocasião, no Alcorão, Deus diz: “[Islã é] a religião de seu pai, Abraão. Allah os chamou de “muçulmanos” antes [nas escrituras anteriores] e nesta [revelação] que o Mensageiro pode ser uma testemunha sobre você e vocês podem ser testemunhas sobre o povo” (ALCORÃO 22:78).

De acordo com o hadith⁶ (ou Hádice) do Profeta Muhammad, narrado pelo Imam Ahmad ibn Hanbal, que mais de cento e vinte e quatro mil Mensageiros de Deus foram enviados para a humanidade. Na Bíblia, apenas cinquenta e cinco foram mencionados e no Alcorão apenas vinte e cinco Profetas foram nomeados (MUSNAD AHMAD IBN HANBAL, HADITH n° 21257). Todos esses profetas trouxeram

⁶ Hadith, Hádice ou Hadiz é um ditado, lendas e histórias sobre a vida do Profeta Maomé

os detalhes de nossa religião através de livros sagrados como: Vedas, Puranas, Bhagavad Gita, Zabur, Torá, Bíblia, Alcorão entre outros. Esses livros e os Profetas nos ensinaram como adorar e seguir os mandamentos de Deus, pois no início da civilização esses detalhes só podem ser conhecidos por meio da revelação. Eu acredito que os fundamentos mais importantes que os Mensageiros trazidos de Deus são os mesmos.

Com base nesses fundamentos, eu diria que todas as revelações divinas aos Profetas tiveram os mesmos objetivos, que são: Afirmar a singularidade e a unicidade de Deus; proteger o bem-estar dos humanos e se opor/erradicar a corrupção, a injustiça e o mal das sociedades humanas. A religião também deve proteger nossa fé, nossa existência, intelecto, riqueza e herança. E qualquer coisa que coloque em risco essas cinco necessidades universais devem ser banidas e proibidas. Ele encoraja todos no nível mais alto de boas ações, valores que cumprem as leis e costumes respeitáveis. Se examinarmos todas as escrituras religiosas cuidadosamente, seremos capazes de identificar todas essas semelhanças entre elas. Isso também mostra que a origem da religião é a mesma, mas nós seres humanos, dividimos a religião em entidades diferentes. Fico triste porque, se nossas origens são as mesmas, por que não convivemos pacificamente com nossas diferenças.

Um dos estudiosos mais moderados do Islã Javed Ahmad Ghamidi, ao responder a uma pergunta na televisão, diz que Deus criou uma religião desde o início, mas com o passar do tempo as pessoas começaram a ter divergências e diferenças em suas opiniões. É por isso que Deus enviou diferentes profetas, cujo dever era lembrar às pessoas sobre Deus e seus deveres na terra. Ele diz que nenhum profeta jamais trouxe uma religião diferente e nunca deu outro nome além de Islã (GHAMI-

DI, 2018). “A humanidade tinha uma religião [antes de seus desvios]; então Allah enviou os profetas como portadores de boas mensagens e admoestadores e enviou com eles a Palavra verdadeira para julgar entre as pessoas a respeito daquilo em que elas diferiam” (ALCORÃO 2: 213)

Equívocos Sobre Islã

Muitos fatores desempenham um papel importante na definição de nossos conceitos, entendimentos e opiniões. Antigamente esses fatores eram nossa criação ou educação familiar, nossa formação, nossa companhia e nossos hábitos de leitura, mas hoje em dia o fator mais importante, que influencia nossas vidas e nossas opiniões, é a mídia. Nossos conceitos e equívocos dependem de como a mídia nos mostra certo ponto de vista e o quão sério nos levamos este ponto de vista. O Islã também se tornou vítima da propaganda da mídia e muitas coisas foram afiliadas ao Islã que nada tem a ver com os ensinamentos do Islã.

Terrorismo, extremismo e um mente rígida ou conservadora são os maiores equívocos sobre o Islã. Sem dúvida, isso criou uma imagem negativa, estereótipos e também girou críticas ao Islã. Quando uma pessoa armada ataca uma mesquita em nome do Hinduísmo, Judaísmo, Budismo, Siquismo (Sikhismo), Cristianismo ou qualquer outra religião e mata os muçulmanos inocentes, esses atos não são usados para estereotipar uma fé inteira, mas quando uma pessoa faz o mesmo mas é ligado com Islã neste caso a culpa da violência é por causa do Islã.

A política nos países com maioria muçulmanos não tem base islâmica e nem Islã promove ou idealiza ter um país Islâmico. Frequentemente, ditadores e políticos usam o nome do Islã para seus próprios benefícios. Assim como em outras religiões, o Islã também permite de

lutar em legítima defesa, em defesa da religião ou para daqueles que foram expulsos à força de suas casas mas mesmo assim estabelece regras estritas de combate que incluem proibições de machucar ou matar as crianças, mulheres, idosos, destruir plantações, árvores e animais. O Alcorão diz: “Lute na causa de Deus contra aqueles que lutam contra você, mas não transgrida os limites. Deus não ama os transgressores” (ALCORÃO 2: 190). “Se eles buscam a paz, busque a paz para você. E confie em Deus, pois Ele é Aquele que ouve e conhece todas as coisas” (ALCORÃO 8:61). A guerra, portanto, é o último recurso e está sujeita às rigorosas condições estabelecidas pela lei sagrada. O termo *jihad*⁷ literalmente significa “luta”. Existem dois tipos de *jihad*, um tipo é lutar contra agressores e outro é lutar contra os desejos egoístas do interior.

Consideramos que religião é um assunto particular de alguém. Nenhum governo, estado ou pessoa tem a ver com isso. Uma pessoa deve ser livre para escolher o que quiser. A religião não é um assunto coletivo “a mensagem do Islã é dirigida principalmente a uma pessoa individual” (GHAMIDI, 2015, p.148). Um estado deve estar livre de qualquer conceito de religião ou espiritualidade, pois o governo é apenas uma unidade administrativa que protege os direitos das pessoas. “As pessoas devem receber todas as necessidades básicas [...] eles serão governados com justiça e imparcialidade de acordo com os princípios de *amruhum shura baynahum* (seu sistema é baseado em suas consultas). Seus bens e bens públicos devem ser reservados para as necessidades coletivas” (GHAMIDI, 2015, p.142).

Ao falar sobre um governo, um estado ou um país e suas responsabilidades, gostaria falar sobre o conceito de *Khilafat*⁸(Califado)

⁷ Jihad é um termo árabe que significa “luta”, “esforço” ou empenho.

⁸ Um califado é um estado islâmico sob a liderança de um administrador ou líder islâmico com o título de califa

que esta sendo usada muito por uma organização terrorista “ISIS⁹”. Não creio que o Islã alguma vez tenha usado esse termo como um “termo islâmico” ou o Alcorão tenha ordenado aos muçulmanos para estabelecer um *Khilafat* para todos os muçulmanos do mundo. Da história islâmica podemos examinar que imediatamente após a morte do Profeta Maomé; seus companheiros formaram dois reinos separados e esses reinos permaneceram existindo por séculos (GHAMIDI, 2015, p.149). Se nenhum estudioso muçulmano moderno ou tradicional considerou esses reinos como não islâmicos, não há razão para chamar o conceito moderno de estados nacionais não islâmicos.

Infelizmente, “os estados muçulmanos também argumentam que o Islã é uma religião e um esquema de lei” (SHAH, 2006, p.02), mas como foi mencionada antes, a mensagem do Islã é para cada um e não para grupos ou nação; também é extremamente importante mencionar que o Islã não é um sistema legal ou social e o Alcorão não é um livro jurídico ou científico. O Alcorão foi revelado para compreender a nós mesmos, nossas capacidades internas e capacidades de nos conectarmos com o mundo dentro e de fora e também desenvolver as maneiras para viver uma vida sem prejudicar os outros. As pessoas que pensam que o Islã é um código de conduta governante ou um modo de vida que cobre todas as esferas da vida e que o Alcorão é um livro científico ou bancário, estão enganadas.

“Se em algum lugar existe um governo muçulmano, geralmente é solicitado a implementar a *Sharia*¹⁰. Esta expressão é enganosa porque dá a impressão de que o Islã deu o direito a um governo de implementar à força todas as diretivas da *Sharia* sobre as pes-

9 Estado Islâmico do Iraque e Síria

10 *Sharia*, a lei islâmica, é uma lei religiosa baseada em parte da tradição islâmica.

soas. O fato é que o Alcorão e o *hadith* não dão essa autoridade a nenhum governo (GHAMIDI, 2015, p.155) ”.

Outra ideia muito comum sobre Islã é que os muçulmanos podem forçar os não muçulmanos para se converter, mas isso não é permitido no Islã. Pode ser, que muitos conquistadores muçulmanos usaram a força, mas o Islã é completamente contra deste ato cruel. O Islã sempre deu respeito e liberdade religiosa a todas as religiões. O Alcorão diz: “Deus não te proíbe, com respeito àqueles que não lutam contra você por [sua] fé, nem te expulsam de suas casas, de tratá-los com bondade e justiça; pois Deus ama os que são justos” (ALCORÃO 60:08). A liberdade de religião está estipulada no próprio Alcorão: “Não há compulsão (ou coerção) na religião” (ALCORÃO 2:256). Por isso, qualquer tentativa organizada de forçar a aceitação do Islã na população não muçulmana, ou de qualquer perseguição sistemática com a intenção de erradicar outras religiões, não é permitido no Islã. A lei islâmica protege o status privilegiado das pessoas que são minorias religiosas num território islâmico. A história fornece muitos exemplos de tolerância muçulmana em relação a outras religiões: quando o califa Omar entrou em Jerusalém no ano 634, o Islã concedeu liberdade de culto a todas as comunidades religiosas da cidade. A lei islâmica também permite que os não muçulmanos criem seus próprios tribunais, implementam as leis religiosas ou familiar e comprem as propriedades. O racismo não faz parte do Islã, o Alcorão fala apenas da igualdade humana (não apenas muçulmana) e como todas as pessoas são iguais aos olhos de Deus. “Ó humanidade! Nós os criamos de uma única alma, homem e mulher, e os transformamos em nações e tribos, para que possam vir a se conhecer. Na verdade, o mais honrado de vocês aos olhos de Deus é o maior de vocês em piedade. Deus é onisciente, onisciente” (ALCORÃO 49:13).

Quando alguém pensa sobre uma mulher muçulmana, a imagem típica que aparece é da uma mulher usando o véu, obrigada e forçada a ficar em casa e proibida de dirigir. Embora alguns países muçulmanos como Irã e Arábia Saudita que tem leis que oprimem as mulheres, isso não significa que o Islã oprime as Mulheres. Esses países não foram criados e formados para ser países onde o Islã deve ser praticado em sua totalidade, mas apresentam seus próprios pontos de vista culturais sobre a questão da igualdade de gênero. O Islã, por outro lado, dá aos homens e mulheres papéis diferentes e a igualdade entre os dois está estabelecida no Alcorão. O Islã vê a mulher, seja solteira ou casada, como um indivíduo por direito próprio, com o direito de possuir e dispor de sua propriedade e ganhos. O Profeta Maomé disse: “O mais perfeito dos crentes na fé é o melhor deles em caráter. O melhor de você é aquele que é o melhor para suas mulheres” (NAWAWI, 2014, p.156). No Islã não é permitido qualquer tipo de violência contra as mulheres e forçá-las contra sua vontade para qualquer coisa. O casamento muçulmano é um acordo simples e legal em que qualquer um dos parceiros é livre para incluir condições e divorciar. Os costumes do casamento, portanto, variam amplamente de país para país. De acordo com o Islã, uma mulher muçulmana não pode ser forçada a se casar contra sua vontade: seus pais simplesmente podem sugerir jovens, mas não podem forçar.

O tema da desigualdade, sexismo e autoritarismo também são uma parte importante do debate. As pessoas costumam dizer que o Islã não dá direitos iguais às mulheres e elas são consideradas menos importantes que os homens. “A maioria dos países muçulmanos partem da premissa de que os homens têm autoridade dada por Deus sobre as mulheres (POWER, 2015)”. Isso é uma prática comum em países como

o Paquistão ou Irã, onde os homens são considerados guardiões das mulheres, ou na Arábia Saudita, onde as mulheres não podiam dirigir ou andar com as roupas com as quais se sentem confortáveis. Devido a algumas normas culturais, as mulheres se tornaram um status de respeito e honra para as famílias. Se uma mulher ou homem fizer algo que prejudique sua honra cultural e social, o resultado pode ser tão extremo quanto matar alguém por honra (DAWN, 2018), mas isso não é algo que vem do Islã. Essas são normas patriarcas da sociedade que usam nome da religião para ter benefícios próprios.

Uma das perguntas que os Brasileiros me perguntam frequentemente é, será que os muçulmanos adoram um Deus diferente? *Alá* ou *Allah* é simplesmente a palavra árabe para Deus. Allah para os muçulmanos é o maior e mais inclusivo dos nomes de Deus, é uma palavra árabe de rico significado, denotando o único Deus e não atribuindo parceiros a ele. Os muçulmanos preferem esta palavra porque esta palavra não tem gênero ou plural. Exatamente a mesma palavra hebraica os Judeus usam para designar Deus (*Eloah*), a palavra que Jesus Cristo usou em aramaico quando orou a Deus. Deus tem um nome idêntico no Judaísmo, Cristianismo e Islamismo; *Alá*, *Allah*, *Eloah*, Deus, *Bhagwan*¹¹ ou *God* é o mesmo Deus adorado por todo mundo. No entanto, deve-se notar que Deus no Islã é um e único. Ele, o Exaltado, não se cansa, não tem filho, não têm associados e nem tem atribuições humanas.

O Islã foi revelado para todas as sociedades e todos os tempos e, portanto, acomoda requisitos sociais amplamente diferentes. Por causa das novelas e a mídia as pessoas pensam que todos os muçulmanos têm quatro esposas, mas isso não é correto. As circunstâncias podem justifi-

¹¹ Bhagwan é um termo hindu que se refere a “deus” ou “senhor”, particularmente Krishna e outras encarnações de Vishnu, bem como Shiva.

car a tomada de outra esposa, mas o direito é concedido, de acordo com o Alcorão, apenas nas condições especiais e justos. Nenhuma mulher pode ser forçada a este tipo de casamento se não o desejar, e elas também têm o direito de excluí-lo de seu contrato de casamento e proibir o marido de casar com mais alguém. A poligamia não é obrigatória nem incentivada, mas apenas permitida. Mesmo assim, só se ele pode cumprir as rigorosas condições de tratar cada uma com justiça e fornecer a cada, uma moradia separada etc. A permissão para praticar poligamia não está associada com somente satisfação carnal ou sexual. É mais associado à compaixão por viúvas e órfãos. Foi o Alcorão que limitou e impôs condições à prática da poligamia entre os árabes, que tinham até dez ou mais esposas e as consideravam “propriedade”.

Profeta Maomé ou Muhammad nasceu em Meca no ano 570 depois de Cristo. Como seu pai morreu antes de seu nascimento, e sua mãe logo depois, ele foi criado por seu tio em uma tribo chamada Quraysh. Por causa da sua veracidade, generosidade e sinceridade, ele pegou apelido de “o homem verdadeiro e honesto”. Ele era muito calmo e religioso que meditava na Caverna de *Hira*, perto de Meca. Aos 40 anos, enquanto fazia um retiro de meditação, ele recebeu sua primeira revelação de Deus por meio do anjo Gabriel. Esta revelação, que continuou por 23 anos, é conhecida como Alcorão. Assim que ele começou a recitar as palavras que ouviu de Gabriel e a pregar a verdade que Deus havia revelado a ele, ele e seu pequeno grupo de companheiros sofreram perseguição cruel, que se tornou tão violenta que no ano de 622 DC, Deus lhes deu o comando para emigrar. Este evento, a *Hégira* ou ‘migração’, em que eles deixaram Meca para a cidade de Medina, marca o início do ‘Calendário Islâmico’ que é diferente do ‘Calendário Gregoriano’. Depois de

vários anos, o Profeta e seus companheiros puderam retornar a Meca, onde perdoaram seus inimigos e estabeleceram o Islã definitivamente.

Embora Profeta Muhammad tenha sido escolhido para entregar a mensagem, ele não é considerado o “fundador” do Islã, os muçulmanos consideram o Islã a mesma orientação divina enviada a todos os profetas e todos os povos antes. Os muçulmanos acreditam que todos os profetas de Adão, Abrão, Noé, Moisés, Jesus, Maomé entre outros foram enviados com a mesma orientação divina para seus povos. Cada profeta foi enviado para seu próprio povo, mas Profeta Muhammad sendo último profeta que foi enviado para toda a humanidade, mas os muçulmanos não o adoram.

Os muçulmanos respeitam e reverenciam Jesus, que a paz esteja com ele, e aguardam sua segunda vinda. Eles o consideram um dos maiores mensageiros de Deus para a humanidade. Um muçulmano não pode ser muçulmano se ele não acredita em Jesus como um grande profeta. O Alcorão confirma seu nascimento virginal, e Maria é considerada a mulher mais pura de toda a criação. Jesus nasceu milagrosamente pelo mesmo poder, que trouxe Adão à existência sem pai: “Verdadeiramente, a semelhança de Jesus com Deus é como a semelhança de Adão. Ele o criou do pó, e então disse para ele, ‘Ser’ (acontece) e ele foi (aconteceu)” (ALCORÃO 3:59). Durante sua missão profética, Jesus realizou muitos milagres. (Em um dos próximos capítulos deste livro, a imagem de Maria e Jesus no Islã será explicada em detalhes).

Para concluir este capítulo, gostaria de dizer que a religião em geral se tornou um tópico muito sensível e crítico em muitas partes do mundo porque as pessoas são emocionalmente e espiritualmente apegadas à religião. Este fenômeno da religião o torna vulnerável a ser mani-

pulado por outras pessoas e usá-lo para seus ganhos pessoais, políticos e financeiros. É uma pena que não apenas os não muçulmanos, mas a maioria dos muçulmanos também tenham interpretado e explorado mal o Islã. É por isso que o Islã tem muitos conceitos e imagens erradas associadas a ele. Espero que este capítulo tenha esclarecido alguns desses equívocos sobre o Islã.

Referências

AHMED, S. **What is Islam?** Princeton: Princeton University Press, 2016.

ARMSTRONG, K. **A history of God: The 4,000-Years Quest of Judaism, Christianity and Islam.** New York: Vintage Books, 1994

ARMSTRONG, W. S. **Morality without God?** New York: Oxford University Press, 2009

ARMSTRONG, W. S. **Why Traditional Theism Cannot Provide an Adequate Foundation for Morality. Published in: Is Goodness without God Good Enough? A Debate on Faith, Secularism, and Ethics.** Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2009

AVARI, B. **Islamic Civilization in South Asia.** London: Routledge, 2013.

BEKOFF, M.; PIERCE, J. **Wild Justice: The Moral Lives of Animals.** Chicago: The University of Chicago Press, 2009

DAWN NEWS. **Honor Killing.** 2018. Disponível em: <https://www.dawn.com/news/1434717/teenage-girl-boyfriend-beheaded-by-father-and-uncle-in-attack-village>>. Acesso em 03. Out. 2020.

GENSLER, H. J. **Ethics and Religion.** Cambridge: Cambridge University Press, 2016

GHAMIDI, J. A. **Islam: A Comprehensive Introduction.** Al-Mawrid: Lahore, 2010

GHAMIDI, J. A. **Javed Ghamidi Selected Essays**. Al-Mawrid: Lahore, 2015.

GHAMIDI, J. A. **Islam: First and Last Religion of God**. (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7c_Ro6c188c&t=66s> Acesso 2 out. 2020.

GHAMIDI, J. A. **Entrevista Pessoal**. Innsbruck, Austria. 09 October. 2018

GUGGENBERGER, W. **Conversa Particular**. Innsbruck, Austria. 13 January 2008

MALIK, I. H. **Culture and Customs of Pakistan**. Greenwood Publishing Group, 2008

MUSNAD AHMAD IBN HANBAL. Translated Nasiruddin Al-Khat-tab. Maktaba Dar-us-Salam, Riyadh. 2012

PALAVER, W. **Entrevista Pessoal**. Innsbruck, Austria. 02. May 2018.

NAWAWI, I. **Riyad as-Salihin: The Gardens of the Righteous**. New Jersey: Tughra Books, 2014.

POWER, C. **Muslim Women Are Fighting To Redefine Islam as a Religion of Equality**. (2015). Disponível em: <<http://time.com/3751243/muslim-women-redefine-islam-feminism/>> Acesso em 04 Out. 2020.

PYYSIAINEN, I.; HAUSER, M. The Origins of Religion: Evolved Adaptation or By-product? **Trends in Cognitive Sciences** N.3., V.14 Cell Press, 2010

QURAN **Translated by Saheeh International Jeddah**. Al-Muntada Al-Islami, 2004.

SHAH, N. **Women, the Koran and International Human Rights Law: The Experience of Pakistan**. Brill, Leiden, 2006.

SHAKIR, M. U. **Islam and Pakistan: The Way I Understand**. Dissertation (master's degree in Piece, Development, Security and International Conflict Transformation), University of Innsbruck, Austria, 2018.

SINGER, P. **Practical Ethics** (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1993

DIVERSIDADE, TOLERÂNCIA E EDUCAÇÃO: um olhar de inclusão

Anderson Brasil da SILVA¹
Danielle Ventura de Lima PINHEIRO²

Palavras iniciais

A intolerância religiosa é algo tão marcante em nossa sociedade que se tornou um traço sempre presente quando se analisa, estuda ou até mesmo se discute sobre as diversas manifestações religiosas no Brasil. Compreender a forma como esse traço se consolidou implica em uma série de estudos que se estende por diversos setores da sociedade. Daí que traçar um plano de combate a essa triste realidade é tão complexo quanto o entendimento que se faz sobre a sua origem e permanência.

No tocante ao assunto em questão, é necessário estabelecer princípios fundamentais que deem suporte para nos orientar nessa pesquisa. Sendo assim, iniciaremos com o conceito de laicidade e secularização, que servirão como guias a nos orientar nessa empreitada. É importante ressaltarmos que ao tratarmos da intolerância religiosa no Brasil, faz-se necessário um estudo das leis e diretrizes Federais que acompanham e combatem “esse mal epidêmico [...] doença preconceituosa e discriminatória que atinge e fere a dignidade humana” (COELHO, 2009, p. 48). Nesse sentido, nos diz Freire (2005):

¹ Graduado em Ciências das Religiões- UFPB. Graduando em Pedagogia- UFPB. Pesquisador do FIDELID. E-mail: andersonbrl@yahoo.com.br.

² Vice-líder do grupo de pesquisa FIDELID. Doutora em Educação (PPGE-UFPB), Doutora em Ciências das Religiões (PCR- PUC-GO). Historiadora, pedagoga e teóloga. E mail:daniellyventura@hotmail.com.

Historicamente, a intolerância está presente na esfera das relações humanas fundadas em sentimentos e crenças religiosas. É uma prática que se autojustifica em nome de Deus; adquire o status de uma guerra de deuses encarnados em homens e mulheres que se odeiam e não se suportam (p. 67).

Essa fé cega que se justifica “através do cumprimento das chamadas ‘Leis de Deus’, interpretadas e manipuladas de acordo com interesses nada religiosos, tendo regras e dogmas aceitos por mentes fechadas fundamentalistas e fanáticas, nas quais as realidades são deturpadas” (COELHO, 2009, p. 48), procura arrancar dos seres humanos o direito e a liberdade de escolha, tanto no pensar como no agir, impedindo que as pessoas expressem algum tipo de religiosidade diferente das estabelecidas por esses sujeitos ultraconservadores. Estabelecer meios que garantam esses direitos a todos é uma tarefa que cabe ao Estado. Todavia, o combate a essas práticas se estende a diversas outras camadas da sociedade e órgãos públicos.

A discriminação e a intolerância, como construções humanas, fundamentam-se nos preconceitos e estereótipos que produzem. O preconceito é uma opinião emitida antecipadamente, sem fundamento na realidade, enquanto os estereótipos constituem-se em um conjunto de traços que supostamente caracterizam um grupo em seu aspecto físico ou moral. Tanto os preconceitos como os estereótipos, com sua força de falsear a realidade, parecem estar arraigados de forma profunda em nossa cultura. Recusar a legitimidade de ambos pede que cada cidadão e cidadã tenham claro as razões para superá-los e praticar a tolerância (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

O ambiente mais adequado onde experiência, tolerância e respeito sejam valorizados e compreendidos de forma a superar os preconceitos em relação ao outro e ao desconhecido, é o espaço escolar (COELHO, 2009). Lugar, este, que deve ter por primazia a observância das leis do Estado onde se vive.

Paulo Freire explica que ensinar exige: aceitação do novo; rejeição a qualquer forma de discriminação; consciência de inacabamento; respeito à autonomia do educando; bom senso; humildade; e tolerância. Paulo Freire também nos mostra que a educação é ideológica (COELHO, 2009, p. 50).

Para melhor entendermos as articulações que envolvem a dimensão e aplicabilidade dessas leis, analisaremos os dois conceitos que foram apresentados no início deste capítulo: laicidade e secularização. Para em seguida verificarmos algumas leis e diretrizes sobre o ensino religioso no Brasil.

Conceitos que contribuem para se compreender a distinção que há entre a laicidade do Estado e a secularização da cultura

Cientes da confusão que surge ao tratar desses dois conceitos, a laicidade do Estado e a secularização da cultura são fatores de grande contribuição ao se abordar o assunto do ensino religioso nas escolas do Brasil, já que “o senso comum e boa parte dos cientistas sociais, historiadores e filósofos tratam ambos (secularização e laicidade) como termos sinônimos que supostamente fariam referência a um mesmo fenômeno histórico e social” (RANQUETAT JR, 2008, p. 60). Contudo, a partir de uma brevíssima explicação de Cunha, quando alega que “o processo de secularização se refere à cultura e o de laicidade, ao Estado” (CUNHA, 2017, p. 13), percebemos que só é possível pensarmos uma sociedade desprovida da influência religiosa, principalmente no espaço escolar, doravante o avanço e sistematização dessas duas concepções na sociedade. Sendo assim, os diversos aspectos legislativos que regem o Ensino Religioso como uma disciplina didática a ser ministrada nas es-

colas brasileiras, precisam pressupor essas duas definições para melhor fazerem valer seus decretos. Do contrário, essas leis não sairão do papel.

Apesar de serem referidos em períodos anteriores, laicidade e secularização são termos muito empregados, principalmente do século XIX em diante, ao serem abordados temas que se relacionavam com desenvolvimento, modernização, progresso ou amadurecimento de uma sociedade como parte da separação e ou afastamento da religião das esferas sociais baseando-se em valores seculares (RANQUETAT JR, 2008, p. 59). Fato relevante para entendermos esse processo é que “a religião não tem hoje a influência e domínio que possuía no medievo ou na antiguidade clássica” (RANQUETAT JR, 2008, p. 60). Esse enfraquecimento da influência da Igreja na vida cotidiana das pessoas, assim como a separação em muitos países ocidentais entre Estado e grupos religiosos, gerou uma série de conceitos fundamentados por intelectuais (RANQUETAT JR, 2008, p. 60). Aqui no Brasil, ainda que a secularização – que se refere à perda da influência da Igreja na vida cotidiana das pessoas – tenha avançado significativamente. Em contrapartida, o processo de laicidade do Estado – separação entre Igreja e Estado – sofreu e ainda sofre avanços e recuos.

A partir da análise de Cunha sobre o conceito de campo de Pierre Bourdieu, verificou que no “Brasil, o campo educacional é um exemplo de autonomia pretendida, mas não (ou apenas parcialmente) realizada, pois até hoje sofre interferências de outros campos, particularmente do político, do religioso e do econômico” (CUNHA, 2017, p. 15).

Como parte dos resultados Cunha nos apresenta a análise de outro sociólogo, Antônio Flávio Pierucci, que ao aplicar o quadro analítico de Bourdieu ao contexto brasileiro, verificou o que poderia ser chamado

de “elogio da religião” por parte dos sociólogos que pesquisavam esse campo em nosso território. Para Cunha (2017):

[...] Tal atitude consiste em mostrar o benefício que a religião traz para as pessoas, sobretudo as das camadas despossuídas, fortalecendo o associativismo voluntário, aumentando a auto-estima, favorecendo o abandono de comportamentos indesejáveis, como a dependência às drogas. Em suma, a religião faria bem à sociedade como um todo, e até mesmo à democracia. Embora não descartasse esse “lado saudável”, o sociólogo paulista lembrou que a “boa vontade cultural” da parte de tais sociólogos para com seu objeto acaba por dissimular o papel da religião nos mecanismos sociais de sujeição e subordinação (p. 15-16).

Sendo assim, no que tange a autonomização das diversas esferas da vida social moderna – como o direito, a arte, a cultura, a ciência, a educação, a medicina e outros – do domínio da religião, é fácil perceber a confusão entre os métodos de laicidade e secularização. Contudo, “são processos sociais distintos, conceitos heterogêneos” (RANQUETAT JR, 2008, p. 60).

A secularização – movimento não religioso – se caracteriza pelo declínio da religião, ou seja, pela dessacralização dos elementos que estruturam a ordem social. Há um deslocamento da religião da esfera pública para a privada, onde o indivíduo busca uma aproximação do sagrado “por meio de uma linguagem muito pessoal” (AQUINO, 2014, p. 81-82). A arte e a cultura já não expressam conteúdo de feição sacramental (RANQUETAT JR, 2008). As sociedades modernas já não orientam seus pensamentos e práticas nos preceitos religiosos, que deixam de ser à base das organizações sociais, como ocorriam em outros tempos. Portanto:

O processo de secularização traz consigo uma série de importantes consequências sociais. Talvez a mais importante seja à perda

do monopólio religioso da Igreja Católica, no caso brasileiro e de grande parte dos países Ibero-americanos e do sul da Europa, que conduziu a liberdade religiosa e ao surgimento do pluralismo religioso (RANQUETAT JR, 2008, p. 62).

Essa perda do monopólio religioso em se tratando dos aspectos cotidianos dos cidadãos, não se refletiu inteiramente e na mesma intensidade nos aspectos políticos estatais, ou seja, Igreja-Estado. Apesar do avanço do processo de secularização, relacionando-se à cultura do povo, não, necessariamente, foi acompanhado pelo processo de laicidade do Estado. Daí já se evidencia uma diferença entre os dois conceitos. Sendo assim, voltaremos nossa atenção agora para o conceito de laicidade.

Segundo Ranquetat Jr (2008, p. 63): “laicidade é um processo social estreitamente relacionado com a esfera política”. Derivado, unicamente do Estado, a laicidade não é um fenômeno religioso, portanto, não deriva da religião. Ou seja, um Estado laico é aquele que toma suas ações sem a influência de grupos religiosos, implicando a neutralidade do espaço público em matéria religiosa. Essa neutralidade pode ser no sentido da imparcialidade do Estado com relação às religiões, tratando-as de forma igualitária, ou, no sentido da exclusão total da religião do Estado, ou seja, da esfera pública. Essa autonomia do Estado, dos poderes e das instituições diante de um “extinto” domínio das autoridades religiosas deve se refletir em sua lei civil, sendo esta dissociada das normas religiosas.

Outros fatores importantes para entendermos a relação da laicidade, processo estritamente vincula ao Estado, dizem respeito a aspectos como a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância que embora estejam presentes na sociedade, não tenham relação alguma com a laicidade do Estado. Portanto, podem existir países que apesar de terem

esses três aspectos presentes em seu meio social, não compartilham de um Estado laico. Em contrapartida, é possível encontrar países exatamente ao contrário disso. Como exemplo, não é preciso ir muito longe, pois o Brasil garantiu o direito à liberdade religiosa (1824), estando o Estado unido a Igreja católica. Mesmo que a religião oficial do império fosse o catolicismo, ainda assim, os cidadãos estavam livres perante as leis estatais para exercerem a religião que desejassem.

Dessa forma, evidenciamos a secularização como um processo sociocultural resultante do declínio e ou perda do lugar central e estruturante que a religião ocupava em tempos passados no cotidiano da população, enquanto que a laicidade de caráter político e jurídico provém do Estado moderno (RANQUETAT JR, 2012).

Ainda como destaque, Ranquetat Jr (2008, p. 64) alega que tanto o processo de laicidade como o de secularização “não podem ser generalizados nem universalizados, devendo ser contextualizados histórica e socialmente”. Portanto, as características sociais e culturais de cada país contribuem incisivamente no processo de laicidade assim como no de secularização, fazendo com que esses processos não ocorram de forma idêntica nem única nos países onde se manifestam, podendo ocorrer de forma pacífica e rápida, como ocorreu nos Estados unidos, ou ser um processo progressivo, tortuoso e violento, como foi o caso da França (RANQUETAT JR, 2008). Sendo assim, nos diz Ranquetat Jr (2012):

O secularismo e a laicidade não são garantias de sociedades democráticas, pacíficas e liberais. Por outro lado, a participação e atuação de atores e discursos religiosos no espaço público, bem como a relação de proximidade entre Estado e grupos religiosos não significa, necessariamente, autoritarismo e anacronismo. [...] A noção de que uma democracia deve ser laica e secular é apenas um pressuposto ideológico, que se fundamenta em um modelo

específico e particular de relação entre Estado, religião e sociedade. [...] Como exemplo, vale lembrar que a Igreja Católica no Brasil, durante o Regime Militar, desempenhou um importante papel na defesa dos direitos humanos e em prol da democratização (p. 26-27).

Dessa forma, doravante aos conceitos apresentados acima, serão estabelecidos, no item seguinte, a influência desses dois processos na formulação das leis que regulamentam o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras.

Nuances das leis que regem o Ensino Religioso no Brasil

Examinar as leis, as diretrizes e os decretos que dão um caráter legal ao ensino religioso no Brasil não é uma das tarefas mais fáceis. Haja vista, que o ensino religioso, que a princípio era chamado de “educação religiosa”, desembarcou neste território junto com seus colonizadores portugueses, e praticamente não saiu mais. Todavia, da Europa não vieram apenas missionários e portugueses, com seus respectivos interesses catequéticos, e de obter riquezas e fundar povoados para garantir seus territórios conquistados, em suas caravelas também embarcavam as ideias que surgiam nesse continente, além de se manter uma relação fluente com os efeitos desses processos iniciados além-mar (MARCOS, 2010, p. 19). Um exemplo disso, como já discutimos, foi “a tensão gerada na dialética entre secularização e laicidade”. A esse respeito, vale salientar o que diz Cury (2004):

O ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos. Nas sociedades ocidentais e mais especificamente a partir da modernidade, a religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno (deslocado para a figura do

indivíduo) e, lentamente, foi cedendo espaço para que o Estado se distanciasse das religiões (p. 183).

Ranquetat Jr (2007, p. 15), salienta que: “no período colonial não havia ainda uma disciplina intitulada “ensino religioso”. O que havia era o ensino da religião católica, que tinha um propósito catequético”. Esse método catequético de ensino, que acompanhou todo o período colonial, perdurou por muitos anos como única forma de se educar os verdadeiros donos dessas terras, permanecendo mesmo após as primeiras constituições:

Na colônia, os primeiros documentos legais, que dispõem sobre a educação religiosa de forma clara, foram as “Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia”, propostas e aceitas no sínodo diocesano de 12 de junho de 1707. Tais constituições previam a obrigação dos senhores proprietários de cuidarem da formação religiosa dos seus escravos. Cabia aos párocos ensinar a doutrina cristã aos escravos e aos meninos. [...] Os meninos aprendiam a ler e a escrever através de livros religiosos. Assim, simultaneamente com a alfabetização, ocorria a doutrinação das crianças de acordo com os princípios da religião católica. A preocupação das autoridades da época era conciliar o ensino das letras e da matemática com o ensino da religião (RANQUETAT JR, 2007, p. 14).

Essa subordinação da religião Católica ao Estado de forma que a Igreja mantinha sob seu controle a esfera educacional brasileira se oficializou no período Imperial com a “Carta Constitucional de 25 de Março de 1824 que declarou, em seu artigo 5º, a Igreja Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império” (RANQUETAT JR, 2007, p. 15). Sendo assim, em 15 de outubro de 1827 surge a primeira lei do Império para o ensino religioso que decretava a construção de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. E em seu artigo 6º, estabelece que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e a apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Essa relação amistosa entre Igreja Católica e Estado perdurou por quase todo o período do Império. No entanto, essa relação se enfraquece nos momentos finais deste regime, pois, além da não obrigatoriedade do ensino religioso para os alunos não católicos, verificouse a substituição do próprio ensino religioso pela educação moral e cívica, que “ganha força nos primeiros momentos do regime Republicano, pois se torna um instrumento para a formação de uma nova identidade” (RANQUETAT JR, 2007, p. 19).

Entre os anos de 1826 e 1842, segmentos significativos da “Igreja Católica Nacional” desligaram-se da autoridade papal, ou ficaram formalmente unidos à Sé Romana. O Papa era reconhecido como “chefe honorífico” da Igreja Católica de todos os países, mas sem possuir uma efetiva autoridade na Igreja “Nacional”. O imperador tinha amplos poderes sobre a Igreja, considerada como “nacional”. Assim, a Igreja passou a ser submissa ao Estado e, aos olhos do governo, ela constituía-se como uma “Igreja brasileira”, mais ligada ao Estado do que à Santa Sé (CAETANO, 2004, p. 39).

Inaugurado em 1889, um ano após a Lei Aurea, o regime republicano suplanta o regime do padroado. Como resultado vem o decreto 119-A, em 7 de Janeiro de 1890, que põe fim a união entre Igreja e Estado (RANQUETAT JR, 2007). Essa laicização é consagrada em 1891, instituindo o casamento civil, a secularização dos cemitérios e o fim da subvenção estatal a qualquer culto (MARIANO, 2003). Esse processo de secularização nacional se refletiu no âmbito da educação e do ensino,

acarretando na retirada do ensino religioso das escolas públicas devido à laicidade do Estado (RANQUETAT JR, 2007, p. 20).

Com a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino administrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, nº. 6, da Constituição de 91) e, portanto, com o agnosticismo da constituição republicana, a política escolar da Igreja, que até então exercera quase o monopólio de direção espiritual, sofria os primeiros golpes que a orientação comtista das reformas educacionais, no governo provisório, não fez senão acentuar, deslocando a influência clerical para um plano secundário. A reação contra a ideologia leiga consagrada pela Constituição e a intervenção dos positivistas na moldagem da nova ordem educacional, ainda levaria algum tempo para se organizar, e relativamente à supressão da escola pública confessional, não se tornou eficiente senão cerca de 40 anos depois, quando novamente obteve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas (AZEVEDO, 1958, p. 126).

O 6º parágrafo do artigo 72 da Constituição de 1891 estabelecia a laicidade (“Será leigo”) do ensino ministrado nas instalações públicas (RANQUETAT JR, 2007, p. 23). Contudo, esse afastamento do ensino religioso da sala de aula durou poucas décadas. Diante de forte pressão dos bispos da Igreja Católica sobre o Estado, em 30 de abril de 1931, sob o Decreto nº. 19.941, o ensino religioso foi reinserido nas escolas públicas (RANQUETAT JR, 2007, p. 28), de onde não saiu mais. Vale lembrar que em ocasião da inauguração da estátua do Cristo Redentor, nesse mesmo ano, diversos bispos reunidos com Getúlio Vargas, um deles, o cardeal Leme assim se pronunciou: “ou o Estado... reconhece o Deus do povo ou o povo não reconhecerá o Estado” (DELLA CAVA, 1975, p.15).

Desde o início do período republicano muitas emendas constitucionais relacionadas ao ensino religioso foram estabelecidas, fazendo com que essa modalidade de ensino, ora de caráter eminentemente catequético sob a égide crista católica, ora de matrícula facultativa e caráter

confessional se mantivessem nas escolas, mesmo diante do enfraquecimento das relações entre a Igreja Católica e o Estado, que já haviam sido “separados” (RANQUETAT JR, 2007, p. 31).

Essa presença constante do ensino religioso nas constituições Federais, Leis e Decretos, tanto nacionais como estaduais, refletia a forte presença das lideranças católicas aliadas aos estados do Brasil, especialmente na Era Vargas (RANQUETAT JR, 2007, p. 32). É importante destacar que neste período, com destaque às décadas de 20 e 30 do século XX, havia grupos de forte oposição aos modelos vigentes de educação, existindo muitas discussões entre os laicistas que eram a favor de um ensino laico e os grupos religiosos, em evidência a Igreja Católica que defendia o ensino religioso nas escolas públicas (RANQUETAT JR, 2007, p. 28). Como destaque, apresentamos, abaixo, o movimento de renovação escolar, formado por educadores, e que defendia:

[...] a escola laica, o ensino laico, a nacionalização do ensino, a organização da educação escolar, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura (RANQUETAT JR, 2007, p. 26).

Diante desse influxo da Igreja católica para que o ensino religioso se mantivesse nas escolas públicas de forma a garantir às crianças e adolescentes uma “educação religiosa católica para formar sua alma, sua personalidade de acordo com os princípios do Cristianismo” (RANQUETAT JR, 2007, p.22), sendo sua ausência “um instrumento de descristianização do povo brasileiro, como um produto do preconceito laicista contra a religião católica” (idem, p. 22-23), isso gerava muitas polêmicas e opiniões contrárias. Vale ressaltar que o que se caracterizava como uma escola laica, para seus defensores da época, era uma escola

desprovida do ensino religioso, que era visto por estes, como confessional, sob uma única vertente religiosa, a católica, estando fora dessas discussões um ensino religioso que trabalhasse as diversas religiões já existentes nesse período. Sobre isso, nos diz Ranquetat Jr (2007):

Para os defensores da escola laica, do ensino laico (liberais, maçons, positivistas, socialistas e alguns grupos protestantes), a existência do ensino religioso nas escolas públicas significava a presença do elemento eclesial na escola, servindo aos interesses da Igreja Católica. O ensino religioso de teor confessional era visto como algo que chocava com a laicidade do Estado, com a separação entre o poder espiritual e o poder temporal. Por outro lado, membros da Igreja Católica e políticos alinhados ao catolicismo não aceitavam a laicização do ensino. A realidade de uma escola pública laica desprovida do ensino religioso era combatida (p. 23).

A resistência desses grupos não foi suficiente para impedir que o ensino religioso permanecesse nas escolas públicas e na Constituição Federal de 1934 (RANQUETAT JR, 2007, p. 29). Em compensação a Igreja Católica através de seu empenho e articulações no meio político foi determinante para que essa modalidade de ensino continuasse presente nas escolas da rede pública, assegurada mediante textos constitucionais (MARCOS, 2010, p. 52). Tanto é que na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para regulamentar o sistema educacional, a Igreja Católica, por meio de organizações como a AEC (Associação de Educação Católica), CRB (Conferência dos Religiosos do Brasil) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), conseguiu fazer com que o ensino religioso fosse inserido na Lei 4.024 de 1961 (MARCOS, 2010). Essa Lei em seu artigo 97 previa que:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa

do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (RANQUETAT JR, 2007, p. 33).

É importante observar neste ponto que “as Constituições de 1934 e de 1949 e a LDB de 1961 referem-se a um ensino religioso confessional” (RANQUETAT JR, 2007, p. 33). Contudo, na década seguinte a da primeira LDB, formaram-se vários grupos de caráter ecumênico que tinham como proposta um ensino religioso que abordasse nas salas de aulas das escolas públicas a interconfessionalidade (RANQUETAT JR, 2007, p. 35). Sobre isso, observou Cury (1993):

Em alguns Estados, o ensino religioso passa a ter, explicitamente, um caráter ecumênico ou mesmo interconfessional. Finalmente, o professor de ensino religioso passa a ter sua atuação paga pelo Estado, quando não um enquadramento na carreira docente oficial (p. 31).

No próximo item, analisaremos o papel do FONAPER na elaboração de parte desses projetos de leis em favor da diversidade.

O FONAPER³ e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER

No tocante as duas últimas Constituições Federais, 1967 e 1988, e as profundas transformações políticas, sociais e econômicas que trouxeram para o país, podemos ressaltar, em seus vários aspectos, a relação do Estado com as religiões, refletindo-se no ensino religioso (MARCOS, 2010, p. 44). Embora que essas mudanças tenham tido origem em

³ FONAPER, (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), “foi criado em 1995 e vem desde então buscando acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores no campo deste componente curricular. Não é possível entendê-lo de forma estática, ou mesmo linear. Em um primeiro momento ocupou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, simultaneamente com a estrutura do Ensino Religioso através da produção do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso.” Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/hp/>. Acesso em: 18 mai. 2018.

décadas bem anteriores, elas se tornaram mais evidentes nesses últimos textos constitucionais (MARCOS, 2010, p. 44).

Nesse contexto, o ensino religioso passa por uma crise na transição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, da Lei 4.204 de 1961 para a Lei 5.692 de 1971, em especial pela colocação da disciplina Moral e Cívica de acordo com o artigo 7º da nova LDBEN (MARCOS, 2010, p. 49), assunto que foi refletido por nós neste trabalho. Sobre isso, nos fala Marcos (2010):

As dificuldades surgiram na medida em que os sistemas de Ensino faziam esforços de regulamentar a introdução das novas disciplinas, dentre elas o Ensino Religioso. Nesse episódio, vem à tona a discussão do Ensino Religioso e da questão da liberdade religiosa e de consciência, uma vez que a legislação delegava às igrejas a supervisão e o planejamento das atividades de Ensino Religioso (p. 49).

Dentro dessa perspectiva, e na busca de um fórum que privilegiasse o “debate, reflexão e coordenação do ensino religioso” no Brasil, em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis foi fundado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER2) (RANQUETAT JR, 2007, p. 40). No capítulo I, artigo 1 do seu estatuto, diz:

O FONAPER é uma sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega, conforme este estatuto, pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o ensino religioso escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao ensino religioso [...]⁴. (ESTATUTO DO FONAPER, Cap. I).

Dentre a série de objetivos estabelecidos pelo FONAPER podemos destacar a permanência do ensino religioso na LDB de 1996; a pro-

4 Encontrado no site: <http://www.fonaper.com.br/estatuto.php>).

dução e publicação de um Parâmetro Curricular Nacional para o ensino religioso que ocorreu em março de 1996, onde apresentava as diretrizes mais importantes para o ensino religioso; além da formulação de uma proposta de criação de um profissional em ensino religioso e de uma graduação desta disciplina (SILVA, 2009). Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Ranquetat Jr (2007), diz:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que o ensino religioso deve evitar qualquer forma de proselitismo, de doutrinação. O objetivo do ensino religioso, de acordo com os PCNs, não é o estudo de determinada religião ou da religião, mas o estudo do transcendente, das diversas formas como ele se manifesta na história; é o estudo do fenômeno religioso em seus aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos, etc. Esse “novo ensino religioso”, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pela FONAPER, se articula em torno de cinco eixos: culturas e religiões, escrituras sagradas, teologias, ritos e ethos; tem por objetivo refletir sobre a religiosidade e despertar a dimensão religiosa do ser humano (p. 40-41).

Ao analisarmos o ensino religioso, ao longo da história brasileira, percebemos a influência constante da Igreja católica nos trâmites de seu desenvolvimento, tendo um aspecto confessional, com predominância cristã católica (RANQUETAT JR, 2007). Contudo, a partir da lei de 1997, e também das cobranças de grupos de outras denominações religiosas que se expandiram em território nacional, percebe-se um esforço por meio destes de que sejam formuladas leis fundadas na isonomia (RANQUETAT JR, 2007). Sendo assim, comenta Ranquetat Jr (2007, p. 44):

A defesa de um ensino religioso confessional, doutrinador e proselitista, por parte da Igreja Católica seria anacrônica diante da crescente pluralização do campo religioso brasileiro. O modelo de ensino consagrado pela Lei Federal 9.475, de 1997, além de

vedar o proselitismo e a doutrinação religiosa, afirma o respeito à diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira.

Palavras finais

Doravante o assunto tratado nesta pesquisa, pôde-se presumir de forma satisfatória que a Constituição Federal no dispõe em seu Artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 1988). E acrescenta no inciso “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;” (BRASIL, 1988). Sendo assim, a liberdade religiosa além de ser garantido por lei, é um alicerce fundamental para se garantir a laicidade do Estado.

Sendo assim, os entendimentos que foram apresentados sobre os elementos que compõem os conceitos de laicidade e de secularização muitas vezes causam confusão por parte de quem os aborda, é de grande relevância acentuar os aspectos que os distanciam, como bem foi colocado pelos autores abordados, no que se refere ao Estado como laico e a cultura como secular.

No que diz respeito a averiguação das leis que acompanharam o ensino religioso desde a sua chegada neste território é possível observar a participação de diversos segmentos da Igreja Católica que lutou incessantemente pelo monopólio dessa modalidade de ensino. Muitas leis foram implementadas no intuito de barrar essa ação da igreja. Além disso,

grupos, em prol da diversidade cultural e religiosa do país, se formaram com o intuito de acompanharem de perto esses processos.

No tocante ao assunto abordado neste artigo, percebe-se a importância das associações de pessoas independentes, que unidas em prol de uma causa comum procuram, através dos meios legais, construir políticas sociais que enfatizam e garantam os aspectos mais comuns na vida cotidiana das pessoas. O FONAPER é exemplo disso.

Referências

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **A presença não ignorada de Deus na obra de Viktor Frankl**: articulações entre logoterapia e religião. São Paulo: Paulos, 2014. – (Coleção logoterapia).

ARAGÃO, Gilbraz Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. Trajetórias e modelos do ensino religioso. 2016. 14 f. **Paralellus**, Recife, n. 15, v. 7, p. 425-438, set./dez. 2016.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. **Ensino religioso na escola**: o papel das Ciências das Religiões. 2010 231 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. – São Paulo: UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O ensino religioso em suas fontes**: uma contribuição para a epistemologia do E.R. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 2, v. 1, 2006. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503/1352>>. Acesso em 10 jun. 2020.

COELHO, Maria Efigênia Daltro. **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa**: integração e relação na compreensão do ensino religioso. Dissertação (Mestrado em Teologia) Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica**: do Império à República / Luiz Antônio Cunha. – Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017

CUNHA, Luiz Antônio. **A luta pela ética no ensino fundamental**: religiosa ou laica? Cadernos de campo, São Paulo, v. 39, p. 401-419, maio/ago, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública**: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Brasileira de Educação. n.27, p. 183-191, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.org/php/index.php> >. Acesso em: 15 out. 2019.

DELLA CAVA. Ralph. Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro, 1916/1964. **Revista Estudos Cebrap**, n. 12, p. 5-52, 1975.

FERREIRA, Jaqueline Leandro. Paulo Freire e a teologia da libertação: uma prática libertadora. **Anais do II CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID4333_10082015142823.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. Tradução de: Jaime Bizet. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um mundo novo é possível**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. (Org.) **O ensino religioso no Brasil**. – 2.ed. rev. e ampl. – Curitiba: Champagnat, 2011. (Coleção Educação e Religião; 5).

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97. – 150 p., 2016; 30 cm. (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2).

MARCOS, Wilian Ramos. **Modelos de ensino religioso**: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARIANO, Ricardo. Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso. **Civitas**. Porto Alegre, n. 1, v. 3, jun. 2003.

MOURA, Fernanda Pereira. “**Escola sem partido**”: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dez./2016.

PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. **O ensino religioso em questão**: olhares e perspectivas. *Paralellus* (Online). v. 5, p. 137-150, 2014.

PINHEIRO, Danielle V. L.; HOLMES, M. J. T. O ensino religioso no debate atual: trajetórias, conceitos e propostas. **Religare**: Revista do Panorama de Pós-graduação em Ciências das Religiões da UFPB. v. 15, p. 48-74, 2018.

RANQUETAT JR, Cesar Alberto. **Laicidade à brasileira**: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RANQUETAT JR, Cesar Alberto. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Tempo da Ciência**. n. 30, v. 15, p.59-62, 2º Semestre, 2008.

RANQUETAT JR, Cesar Alberto. **A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul**: laicidade e pluralismo religioso. 2007. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Gracieleide Alves. **O ensino religioso na Paraíba**: desafios na formação e no contexto educacional. 2009. 110 f. Dissertação (Mestra-

do em Ciências das Religiões) Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Marinilson Barbosa. **Em Busca do Significado do Ser Professor de Ensino Religioso**. 2. ed. João Pessoa PB: UFPB, 2011.

SILVA, M. B.; NASCIMENTO, Fernanda S. Ensino Religioso: Narrativas Entre Alunos e Professores. In: Eunice Simões L. Gomes; Sérgio Rogério A. Junqueira. (Org.). **Ensino Religioso: Religião e Cultura**. 1 ed. João Pessoa PB: UFPB, 2016, v. 1, p. 41-55.

SOARES, Afonso Maria Ligório. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: **Anais do Congresso da ANPTECRE Fenomenologia e hermenêutica do religioso**, Belo Horizonte, 2009. 1 CD-ROM

A ORIGEM DO TERMO ESPIRITUALIDADE, AS DIMENSÕES DO SER E O “CUIDADO DE SI”

Fernanda Cavalcanti¹

Palavras iniciais

Para darmos início ao debate acerca da espiritualidade como elemento nas práticas integrativas², é necessário a princípio para uma melhor compreensão, conhecermos as possíveis origens do termo. Sobre tudo, desmistificando a visão fantasiosa criada ao longo dos tempos de sua integração única ao mundo sobrenatural. Vamos entender a partir de um estudo bibliográfico, sua etimologia na língua grega arcaica, onde o termo espiritualidade tem total relação com as demais dimensões constituintes do ser, que aqui também denominaremos de envoltórios. Sendo parte ainda, de uma compreensão mais abrangente que diz respeito à psique humana, e que nos levará concomitantemente, ao entendimento de saúde e sua relação com o adoecimento. Espiritualidade aqui neste momento será entendida a partir do pressuposto como elemento constituinte do ser. Ou seja, parte integrada a outras dimensões. Que estando em perfeita harmonia constitui a condição de saúde do indivíduo. Ao contrário, a desarmonia entre estas partes define o estado de doença. . Para tanto, não nos prenderemos “ao pé da letra”

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Linha de Pesquisa: Espiritualidade e Saúde. Campus I. João Pessoa/PB. Email: fernandapcavalcanti@hotmail.com.

2 [...] recurso que vem sendo utilizado como complementos às terapêuticas médicas alopáticas, [...]. (CAVALCANTI, 2018, p. 17).

quanto às traduções do grego arcaico ao latim, e finalmente à nossa língua. Faremos uso de seus termos para compreendermos a relação entre as dimensões do ser e suas origens quanto termo. Ainda, onde surgem às definições de saúde e doença, e sua analogia com a espiritualidade, sobretudo, relacionando a educação do ser por meio do “cuidado de si”.

A origem do termo espiritualidade e as dimensões do ser

Para darmos início ao debate acerca da *espiritualidade* como elemento nas práticas integrativas, é necessário a princípio para uma melhor compreensão, conhecermos as possíveis origens do termo. Sobre tudo, desmistificando a visão fantasiosa criada ao longo dos tempos de sua integração única ao mundo sobrenatural.

Vamos entender a partir de sua etimologia na língua grega arcaica, onde o termo espiritualidade tem total relação com as demais dimensões constituintes do ser, que aqui também denominaremos de envoltórios. Sendo parte ainda, de uma compreensão mais abrangente que diz respeito à psique humana, e que nos levará concomitantemente, ao entendimento de saúde e sua relação com o adoecimento. Como nos mostra Possebon (2016, p. 115 e 116) ao nos explicar como se dá essa relação:

Espiritualidade é já um termo complexo formado a partir do vocábulo “espírito”, a tradução portuguesa do latim *spiritus*. Este, por sua vez, é a tradução do grego *pneûma* que, segundo nossa visão, lhe dá o seu significado mais antigo. Nosso caminho é o seguinte: explorar o vocabulário grego arcaico para, a partir dele, propor uma constituição do ser. Entendida essa constituição, definiremos saúde como harmonia entre suas partes constituintes, e doença como desarmonia entre elas.

Espiritualidade aqui neste momento será entendida a partir do pressuposto como elemento constituinte do ser. Ou seja, parte integrada a outras dimensões. Que estando em perfeita harmonia constitui a condição de saúde do indivíduo. Ao contrário, a desarmonia entre estas partes define o estado de doença.

Como podemos perceber são também definições utilizadas pelas medicinas orientais milenares, e que hoje, são princípios utilizados pelas terapias holísticas.

Não nos prenderemos “ao pé da letra” quanto às traduções do grego arcaico ao latim, e finalmente à nossa língua. Até porque este não é o nosso objetivo neste trabalho. Mas faremos uso de seus termos para compreendermos a relação entre as dimensões do ser e suas origens quanto termo. Ainda, onde surgem às definições de saúde e doença, e sua analogia com a espiritualidade, que de fato é o que nos interessa neste trabalho.

[...] Dessas constatações mais imediatas e concretas extraímos três elementos: há um corpo; este está vivo quando preenchido pelo ar respirado, há um sopro que lhe dá a vitalidade preenchendo-o; e há um elemento que é a individualidade do ser, aquele que pensa, que sente e que age. A tradição grega usa respectivamente os termos *sôma*, *pneûma* e *psykhé* para essas três ideias.

[...] Os correspondentes termos latinos desses conceitos são mais familiares para nós. Vamos apresentá-los na sequência, dando a tradução tradicional: *sôma* é *corpus*= corpo (*sárx* é *caro*= carne); como já citado, *pneûma* é *spiritus* (em latim *spirare* é respirar) = espírito ou sopro; *pneûma hágion* é *spiritus sanctus*= espírito santo; *psykhé* é *anima* = alma. Até este ponto de nossa especulação, o ser, o *ánthropos* (*homo* em latim) é entendido como pluridimensional, embora unitário. Ele tem uma dimensão corporal ou somática, outra pneumática e outra anímica (não empregaremos “dimensão espiritual”, nem “dimensão psíquica”, apesar do vínculo etimológico imediato, pois normalmente esses termos pos-

suem uma significação própria que difere de nosso entendimento [...]. (IBIDEM, p. 117).

Para tanto, como vimos na citação acima o ser é *pluridimensional*. E a partir dessa perspectiva é que trabalharemos o conceito do termo espiritualidade. Uma vez que estamos voltados à sua compreensão dentro das práticas integrativas e complementares, que é parte do nosso objeto de estudo.

Possebon (2016) ao apresentar as dimensões do ser, comunga com os demais autores da contemporaneidade que se desdobraram neste estudo, segundo Ferreira (2010), cada qual ao seu modo. Mas todos delineando os caminhos de desenvolvimento que levam à espiritualidade. E que assim podemos sistematizar: As cinco dimensões básicas do ser humano (ROHR, 2006); Grande Cadeia do Ser (WILBER, 2000); Sistema de Chakras, presente na cultura vedanta indiana, Séc. II a.C. (TRUNGPA, 1992).³

Sabendo-se ainda que, estes conceitos de pluridimensionalidade trazem como prerrogativa de seus fundamentos nas medicinas tradicionais: chinesa e ayurvédica, o ser holístico. Que é constituído por partes, ou melhor: por vários corpos. Do denso corpo físico, aos corpos mais sutis. Que precisam estar em total integralidade para que haja saúde. Havendo desequilíbrio entre os corpos, constitui-se o estado de doença. Diante desse pressuposto, ainda neste capítulo, buscaremos nos deter especificamente em conceitos e práticas voltadas a dimensão espiritual, dentro destas medicinas, para que possamos compreender melhor determinadas terapias que são utilizadas hoje como integrativas e complementares.

³ Ferreira (2010, p. 114 e 115).

Aqui podemos ver, além disso, que, espiritualidade pode ser entendida como busca pela *psykhé* (alma), que ainda segundo Possebon (2016, p. 119), “[...], não será possível desenvolver algum tipo de discurso lógico-argumentativo, pois essa dimensão ultrapassa a dimensão intelectual ou mental; é nela que estão as intuições, os *insights*, e coisas dessa natureza. [...]”

Ora, se a *psykhé*, que é aqui apresentada como sendo a dimensão da alma, uma vez que esta ultrapassa as outras dimensões, de acordo com o mesmo autor seriam as dimensões: mental (*nôus*) e emocional (*thymós*). Esta então abrangeria as outras dimensões, de forma sutil e elevada, que ultrapassa o nosso entendimento.

Entretanto, neste momento de compreensão das dimensões que constituem o ser, sobretudo, da dimensão espiritual. É necessário que tenhamos ainda um entendimento mais profundo do que seja *pneûma*. Para isso Sampaio e Possebon (2015), fazem uma relação do termo que é de origem grega, com o latim, e sua riqueza de significados:

O termo grego espírito *pneûma* liga-se ao verbo *pnéo*: soprar em seus múltiplos usos como soprar um instrumento, emanar um odor, o soprar dos ventos, respirar. Sua correspondência com o latim *spirare* respirar é bem precisa. [...] Assim, enquanto o ar e o vento são um sopro digamos físico, o espírito *pneûma* é transcendente. É um sopro também, mas de outra natureza. Poderíamos tentar uma explicação nos seguintes moldes: o ar atmosférico, no processo da respiração, adentra o corpo e ele é transformado em espírito (ou dele é retirada a parte que corresponde a espírito, ou ainda, junto dele vem o espírito). Seria assim o espírito *pneûma* o mantenedor da vida do corpo, de algum modo ele circularia pelo corpo sustentando aquilo que se chama vida, que é ele mesmo em ação. [...] (SAMPAIO e POSSEBON, 2015, p. 109 e 110).

Todavia, diante dessa colocação acima, compreendemos *pneûma*, como sendo o ar, o sopro essencial que nos traz a vida. E para esse entendimento foi necessária essa retomada etimológica do termo.

Ainda, retomando a análise da dimensão da *psykhé*, a alma, é a dimensão que devemos então, buscar atingir. E uma vez que, buscando-a, as demais dimensões estariam em um determinado estado de harmonia. Permitindo assim, o bem estar, que seria no caso, em questão, o estado de saúde.

Contudo, para que se atinja esse estado de bem estar são necessárias medidas que permitam ao indivíduo entrar em sintonia com sua dimensão mais elevada, a *psykhé*, que aqui no caso denominaremos como sendo, a sua espiritualidade.

Medidas que chamaremos de posturas voltadas a educar o ser para que se chegue ao nível de compreensão sua espiritualidade, que a partir de agora também denominaremos de essência.

A educação do ser

Epiméleia heautoû (O cuidado de si)

Grandes autores de todos os tempos e de diversas culturas trabalharam na busca de educar o ser, no intuito da retomada pela dimensão da espiritualidade. Sendo esta uma das preocupações de Ferdinand Röhr, ao trazer a temática da educação voltada à espiritualidade, mencionar aqueles que para isto contribuíram. E neste trabalho, é imprescindível que os conheçamos.

Precisamos nos manter cientes de que a caracterização da espiritualidade que propomos em seguida, certamente não é uma mera invenção da nossa parte. Existe um grupo de pensadores que nos inspiraram na elaboração do conceito. São basicamente: Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Gabriel Marcel, Otto Friedrich Bollnow, e no sentido talvez menos explorado ainda, Emmanuel Lévinas, Franz Rosenzweig, Maurice Merleau Ponty, Paul Ricouer, Max Scheler e Edith Stein. Necessariamente cometemos injustiça quando apenas mencionamos estas pessoas. Existem muito mais pensadores da nossa época, que incluem nas suas reflexões a dimensão espiritual, mas não se trata só de uma preocupação da nossa época. Podemos mencionar pensadores, filósofos de todos os tempos e de todas as culturas. Na nossa podemos pensar em Sócrates, Platão, Agostinho, Pascal, mas também em Friedrich Schelling, Heinrich Jacobi, Kierkegaard, não esquecendo os pensadores que contribuíram indiretamente com reflexões bastante críticas em relação à espiritualidade ou à religião como Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Nietzsche, Sartre e outros pensadores.

Mas, a temática não se restringe aos filósofos. Ela se alarga para outras produções intelectuais e culturais, principalmente os poetas e escritores que se empenharam em expressar algo dessa dimensão. Podemos pensar em Goethe, Friedrich Schiller, Gotthold Ephraim Lessing ou Dostoiévski, Tolstói, Dante Saint Exupéry bem como em escritores brasileiros como Clarice Lispector, Hilda Hilst, Lúcio Cardoso ou Lya Luft. Podemos também pensar em políticos como Gandhi, cientistas como Einstein. A fila das pessoas que tocaram na espiritualidade pode-se prolongar infinitamente. Trata-se, portanto, de um fenômeno profundamente humano, que não cabe numa simples definição, bem como

não podemos esperar unanimidade sobre a conceituação do mesmo. Compreender a espiritualidade é uma obra de muitas mentes e mesmo assim, sempre insuficiente e distante de um consenso. (RÖHR, 2010, p. 18 e 19).

Dentre estes pensadores lembrados por Röhr, talvez o único que não foi citado acima, e trouxe grandiosa contribuição acerca da conceituação de espiritualidade, especialmente voltada à educação do ser, foi Michel Foucault. Filósofo da contemporaneidade que, sobretudo, em seus últimos discursos no *Collège de France* (1981-1982) ⁴, traz ainda, à tona os filósofos da Grécia Antiga, como Sócrates, Gregório de Nissa e outros, que se debruçaram na compreensão da importância da dimensão espiritual, por meio do *epiméleia heautoû* em grego, *cura sui* em latim. Que se traduzem então, na mesma noção do cuidado de si. Com ligação ao *gnôthi seautón*, “conhece-te a ti mesmo”. Pelo qual [...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. [...] (FOUCAULT, 2014, p. 6).

Para que compreendamos tal importância dada ao desdobramento da busca por esse cuidado. É preciso entender que os antigos filósofos seguiam uma disciplina de cuidados voltados à educação do ser. Elevando o cuidado de si ao sublime instante do primeiro despertar. [...] O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira [...]. Sendo considerado, ainda, [...] uma espécie de agulhão que deve ser

⁴ FOUCAULT, (1981-1982): *A hermenêutica do sujeito*. 3 ed, 2014.

implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. [...] (IBIDEM, p. 9).

De acordo com Sócrates e os demais filósofos da Antiga Grécia, o voltar-se para si era parte essencial ao desenvolvimento. Que se caracteriza aqui, como o trabalho de busca e compreensão da dimensão espiritual. Devendo ser parte primeira e integrante as demais dimensões que constituem o homem. Que o levaria ao domínio não só destas outras dimensões, como estamos compreendendo, a partir dos conceitos que nos são apresentados. Mas ainda, ser capaz de tornar-se regente, do meio social que o agrega.

Freitas (2010) nos ajuda na compreensão desse desdobramento de Foucault já no limiar de sua existência, em seus últimos discursos, pela busca dos antigos filósofos gregos nas práticas educação de si, tornando-se um “filósofo espiritual”.

A estranheza decorre do fato de Foucault, nesse percurso, recorrer a antigos filósofos, ou melhor, a modos antigos de se praticar a filosofia. Uma filosofia que se exerce mediante práticas, não uma filosofia prática, mas uma filosofia que se faz com práticas precisas. Foucault se afasta das margens da filosofia moderna para, ele mesmo, e esse é o movimento que surpreende, se tornar um filósofo espiritual. [...] (FREITAS, 2010, p. 61).

Com essa colocação de Freitas, acerca da postura de Foucault como filósofo voltado à espiritualidade dentro ainda, da compreensão das dimensões que permeiam e formam o ser. Podemos entender a dimensão espiritual, como a porção maior, que contém as outras porções. E que desta, dependem as demais, para que funcionem harmoniosamente. Como em uma lógica matemática, das noções de conjuntos. Em que o conjunto maior, pode conter os conjuntos menores. Jamais, o contrário.

Ainda segundo Foucault, o indivíduo é levado a educar-se, em constantes exercícios de conversão a si mesmo, que é estabelecido pelo retorno a sua essência. [...] o movimento pelo qual a alma se volta para si mesma e um movimento pelo qual seu olhar é atraído para “o alto” – para o elemento divino, para as essências e para o mundo supraceleste onde elas são visíveis. [...]. Onde a prática de si levaria a

[...] desfazer-se de todos os maus hábitos, de todas as opiniões falsas que podemos receber da multidão ou dos maus mestres, como também dos pais e dos que nos cercam. “Desaprender” (*de-discere*) é uma das importantes tarefas da cultura de si. (p. 446).

Seguindo este mesmo pressuposto, os terapeutas que habitavam aos arredores de Alexandria relatados por Filon, no início da era cristã. Viviam nessa busca. Onde suas vidas estavam totalmente voltadas a essa educação do ser na perspectiva de fazer do voltar-se a si mesmo um exercício de desapego do mundo material em favor de uma elevação espiritual.

Os terapeutas ocupavam-se com o ser. Em tratar o que estava além da matéria física. Tratavam o indivíduo de maneira integral. Buscando em âmbitos mais sutis desse indivíduo, o que estava lhe causando a doença.

Os filósofos de Alexandria segundo Filon tinham o ser humano dentro de uma perspectiva holística de corpo, alma e espírito. Sendo o corpo para o terapeuta, não uma máquina, que ao quebrar-se é passível de conserto. E sim, a matéria física, uma porção fundamental onde habita a alma. Que é parte essencial que anima e dá vida ao corpo.

[...] Esses filósofos, que andam à procura da Inteligência criadora (*sophia*), para amá-la, são também médicos (*iatrikè*); cuidam dos corpos mas, observa atentamente Filon, não cuidam apenas do corpo, pois é por isso que merecem o nome de “Terapeutas”. E

esclarece: para o Terapeuta, o corpo não pode ser visto somente como um objeto, uma coisa ou uma máquina funcionando com defeito, que seria mister “consertar”. Não; o corpo é um corpo “animado”. Não há corpo sem alma; um corpo sem alma, não sendo mais “animado”, não merece o nome de corpo, mas de cadáver. Cuidar do corpo de alguém é prestar atenção ao sopro que o anima. [...] (LELOUP, 2009, p. 70).

Fazendo uma relação com as colocações de Possebom, no início deste capítulo, que diz respeito à Constituição do Ser. Sobretudo, ao que concerne ao espírito, ao sopro vital. De acordo com Fílon para os terapeutas da época, lá em Alexandria onde ocorria uma diversidade de cosmovisões, que surgiam tanto do Oriente, como do Ocidente, tanto a doença, quanto a morte estavam relacionadas à perda, a falta desse sopro. Constituindo os desequilíbrios que drenam, ou que bloqueiam essa força nas estruturas formativas do ser, gerando assim, as doenças.

[...] a doença e a morte se achavam ligadas a uma “perda” ou a uma falta de ar (sopro). Ressuscitar, fazer alguém voltar à vida, era fazer novamente circular o ar (sopro) nos membros da pessoa. Quando quer “chamar” um ser humano a si, Deus lhe “retira” o sopro e o corpo da pessoa volta ao pó da terra. O composto animado se decompõe, volta ao inanimado. Nossa vida depende de um sopro, o Terapeuta cuida desse sopro que informa o corpo. Curar alguém é fazê-lo respirar: “pôr o seu sopro ao largo” (sentido da palavra “salvação” em hebraico), e observar todas as tensões, bloqueios e obstruções, que impedem a livre circulação do ar (sopro), ou seja, a plena expansão da alma num corpo. Caberá ao terapeuta a função de “desatar” esses nós da alma, esses obstáculos à Vida e à Inteligência criadora no corpo animado do ser humano. (IBIDEM, p. 71).

Estudar a espiritualidade nos leva a vários caminhos, a várias possibilidades. Que ultrapassa a limitada visão de uma dimensão inacessível. Exclusivamente espiritual. Que só pode ser abordada dentro de instituições religiosas. Sendo, portanto, objeto exclusivo da religião.

Estudar a espiritualidade nos faz vê-la mais próxima à nossa realidade. Compreendemos então, que esta é parte do nosso cotidiano, das nossas relações. Sendo parte essencialmente integrante, sobretudo na nossa formação tanto quanto indivíduo, como também cidadão.

Espiritualidade dá-se ainda no âmbito da educação, como afirma Röhr (2010), e outros grandes pensadores da espiritualidade como dimensão intrínseca da composição do ser, e plausível de desenvolvimento, levando a transcendência ante as demais estruturas imanentes, dentre os quais estão: Wilber (2002), Freitas (2010), Ferreira (2010) onde afirmam a necessidade da educação do ser voltada ao conhecimento e integralização do ser. Sendo todos estes, contemporâneos em um século onde as informações e o avanço tecnológico acelerado é parte do cotidiano de uma sociedade carente de conhecimentos que lhes exponham a realidade de que somos todos compostos por diversas partes vivas, ativas e que se interagem entre si.

Partes que serão denominadas aqui em *dimensões básicas*, que para Röhr são divididas em cinco:

[...] A *dimensão física*, inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção. A *dimensão sensorial* é representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, etc., enfim a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A *dimensão emocional* abrange a vida nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e lógico no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos em todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo -, a recordação e a memória,

a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos. O que mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual*. Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual [...] Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Nesse sentido podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente [...]. (2010, 14 e 15).

Os autores citados acima que trabalham com as partes constituintes do ser expõem cada qual, a sua maneira, a compreensão que trazem acerca desse pressuposto. Contudo, neste momento é interessante que trabalhem com esta perspectiva do Ferdinand Röhr, que nos traz uma melhor compreensão, de tais partes, porém não nos impedindo de dialogar com os demais estudiosos da temática. Uma vez que adentrar neste assunto, requer apropriar-se de uma fundamentação adequada, para bem explicar as dimensões que representam as partes que integram o homem. Para tanto, dentro da perspectiva de Röhr, as dimensões básicas atenderão por hora, as inquietações deste trabalho.

Buscar compreender a espiritualidade como prerrogativa de educação do ser, nos remete a adentrarmos primeiramente nas dimensões mais densas do indivíduo, que seriam as dimensões imanentes, como afirma Röhr, cada qual com suas especificidades, e, sobretudo, necessidades. Como por exemplo, o corpo físico, matéria densa biológica, agregado de milhares de células, que funcionam numa perfeita sincronia de movimentos e reações involuntárias a nossa vontade, como a respiração, batimentos cardíacos, e etc. A dimensão dos cinco sentidos (audição, visão, olfato, paladar e tato), é a sensorial, que são expressas através de determinadas partes do corpo. A emocional está relacionada

às emoções da psique, ou da alma, como alegria, tristeza, raiva, medo e outras. Que vem e vão, igual às ondas do mar. Já a mental, relaciona-se com o sentido lógico racional, onde até então compreendemos que são formados os pensamentos, as ideias.

A ideia de saúde e o adoecimento (Educar o ser para não adoecer)

Como podemos perceber, até aqui traçamos o caminho das esferas mais densas e perceptíveis do ser, que vão deixando esta densidade, até tornarem-se mais sutis. Para finalmente então, chegarmos à dimensão espiritual, que tem por finalidade, transcender as demais. Contudo, cada dimensão dentro de suas características próprias possui necessidades, e apresentando-se interdependentes uma da outra como afirma o mesmo autor. E precisam estar em harmonia e organizadas, para que possa chegar a transcendentalidade da esfera espiritual.

[...] Constatamos, portanto, a hierarquia e interdependência das dimensões entre si. Na verdade, o tipo de observações que apresentamos até aqui nos ajudou a estabelecer a sequência. A consequência imediata dessas constatações é reconhecer que não é possível interferir numa dimensão sem levar em conta as outras. E mais: tem que atender cada dimensão naquilo que são as necessidades próprias dela. O desequilíbrio de uma dimensão, mais cedo ou mais tarde, vai desaguar no desequilíbrio das outras. Naturalmente, o desequilíbrio de uma dimensão mais densa se expressa de forma mais imediata e perturbadora do que o de uma mais sutil. (ROHR, 2010, p. 17).

A questão do desequilíbrio nos remete a ideia do adoecimento em alguma dessas partes, sejam mais densas como o corpo, ou mais sutis, como o emocional, e até mesmo a própria mente. Remetendo-nos a processos que constituem a formação do homem.

Lançando uma luz já nesse momento em direção da formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Um que chamamos de hominização exatamente como processo que se impõe naturalmente das dimensões mais densas sobre as mais sutis. Pertencem a esse processo de hominização todos os desenvolvimentos biológicos, psíquicos-emocionais e cognitivos baseados num madurecer natural. A formação humana compreendida como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual. Sob esse ponto de vista não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização. Portanto, em termos de importância na ação pedagógica, não podemos fazer esse tipo de hierarquia, pois necessitamos das outras dimensões muito bem cuidadas para abrir o espaço que a dimensão espiritual assume: a função de guiar nossa vida. O conceito de integralidade do ser humano que adotamos insiste no reconhecimento da importância específica de cada dimensão básica. (IBIDEM, p. 17).

Embora não adentraremos profundamente na questão da ação pedagógica, na educação do ser, uma vez que aqui neste trabalho, não seria nosso campo de estudo. Contudo, será que esta educação do ser de fato, preveniria eficazmente bloqueios geradores dos desequilíbrios? Seriam práticas educativas específicas, que atenderiam às necessidades de cada dimensão básica do ser? Um ser bem educado em todas as suas dimensões facilmente adentraria a dimensão espiritual? Quais seriam os meios possivelmente eficazes a essa educação?

São questões que permeiam o pensamento da humanidade há milhares de anos. Foucault na *Hermenêutica do Sujeito*, como já vimos anteriormente, nos mostra práticas, exercícios utilizados desde a Antiga

Grécia com Sócrates e seus seguidores, que levariam o sujeito a *conversão de si mesmo*. E ainda Leloup (2009), com Fílon e os Terapeutas de Alexandria, com relatos do cotidiano de pessoas, que deixaram suas vidas sociais, em uma busca disciplinar de práticas que os levariam a ascenderem esferas mais sutis. Sendo todos estes, filósofos que pensaram acerca das práticas voltadas a ascender o homem à sua dimensão espiritual.

Diante do que, afirma Freitas (2010), acerca da relação entre o importante papel da filosofia na Grécia Antiga e a espiritualidade, pela busca da transcendentalidade através de exercícios, práticas de conversão, que seriam “o cuidado de si”, como o próprio autor afirma, na tentativa de alcançar, “um estado específico de sabedoria”:

Com isso, a experiência filosófica passa a ser entendida como uma prática etopoiética. Em outros termos: a filosofia aparece como um exercício de pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser (do indivíduo) na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico, a sabedoria. [...]. (p. 55).

E ainda Freitas, segue com essa afirmação dialogando com Foucault:

[...] A filosofia constitui-se então, como um caminho de progresso espiritual que exige uma conversão radical (*metanóia*), uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (*áskesis*) por meio de um conjunto de práticas denominadas de “exercícios espirituais”. (FOUCAULT, 2004 *Apud* FREITAS, 2010, p. 55).

Uma vez que boa parte dessas práticas, “exercícios espirituais”, têm origem, sobretudo, nas medicinas tradicionais ayurvédica e chinesa, que culturas milenares, regadas indiscutivelmente de métodos, exercícios voltados à educação do ser. Tanto no sentido da busca pela ascensão espiritual, como ainda, pela harmonização das dimensões que constituem o indivíduo, dentro de uma perspectiva de integralidade.

São culturas, portanto, que trazem em suas essências o aspecto de união do ser com o todo à sua volta. Constituído por partes elementares presentes na natureza, como por exemplo, os quatro elementos: fogo, terra, água e ar.

O corpo para estes povos é visto como uma união perfeita de sincronias de vórtices que trabalhando em perfeita harmonia gera energia para todo o sistema. São sociedades holistas que têm a visão da integralidade.

[...] Numerosas sociedades não separam o homem do seu corpo, à maneira dualista, tão familiar ao ocidental. Nas sociedades tradicionais o corpo não se distingue da pessoa. As matérias-primas que compõem a espessura do homem são as mesmas que dão consistência ao cosmo, à natureza. [...] (LE BRETON, 2016, p. 8).

Sendo estas concepções do ser integrado a uma cosmologia, onde os elementos que constituem o corpo, não se distinguem dos elementos presentes na natureza. Tornando-se, portanto, praticamente impossível de haver uma dissociação, a não ser no sentido da cultura ocidental de individuação como afirma ainda, o próprio Le Breton (2016). Desconsiderando, deste modo, a necessidade de separar, de dividir o homem para entendê-lo. Como já vimos anteriormente por meio das concepções, sobretudo, da medicina cartesiana, onde os fragmentos humanos são condensados dentro de uma conceituação de corpo como máquina constituída por engrenagens dispostas aos estudos e experimentação da biomedicina, aliada às iniciativas do capitalismo.

A respeito da espiritualidade expressa através de práticas, bem expressaram os antigos filósofos gregos, retratados por grandes autores, inclusive Foucault.

Técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, algumas operações sobre o seu corpo e a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas e o seu modo de ser, assim como se transformar, a fim de alcançar um certo estado de felicidade, de força, de sabedoria, de perfeição, ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1999 *Apud* FREITAS, 2010, p. 62).

A espiritualidade de fato, com feições de práticas sai da teoria de conceitos de elemento supostamente distante, a um componente presente na formação do sujeito quanto ser atuante em seu meio social.

Referências

CAVALCANTI, Fernanda Pinheiro. **A espiritualidade nas práticas integrativas**: analisando discursos de participantes. 1 ed. João Pessoa: Libellus, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREITAS, Alexandre Simão de. **O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade**. In: ROHR, Ferdinand (org.) *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: UFPE, 2010, p.53-80.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Tradução Fábio dos Santos Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LELOUP, Jean-Yves. **Cuidar do ser**: Filon e os terapeutas de Alexandria. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POSSEBON, Fabrício. Espiritualidade e saúde: a experiência grega arcaica. **Interações**, Belo Horizonte, n. 20, v. 11, p. 115-128, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.19832478.2016v11n20p115>>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

ROHR, Ferdinand. Espiritualidade e Educação. In: ROHR, Ferdinand (org.) **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: UFPE, 2010, p.13-52.

**A FACE DA ESPIRITUALIDADE:
Autoconhecimento, bem estar e convivências**

AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES E AS DIMENSÕES DO SER

Renata Shirley da Silva Ferreira¹

Palavras iniciais

As PICS – Práticas Integrativas e Complementares em Saúde foram instituídas no Brasil através da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares com a finalidade de legitimar as mesmas no âmbito do SUS. Dentro do hall destas podemos citar as práticas meditativas, o yoga, a biodança, a terapia floral, o Reiki, a massoterapia, dentre outras. São práticas que tem como perspectiva o olhar holístico e integral, nos quais as dimensões física, mental, emocional e espiritual contribuem para o estado de adoecimento e de saúde do indivíduo. Elas também buscam envolver o indivíduo, de tal forma a proporcionar no mesmo, autoconsciência, autoconhecimento e autocuidado, através da autoanálise.

Partindo da premissa que as PICS integram no indivíduo as dimensões física, mental, emocional e espiritual, este artigo visa abordar as perspectivas de Ferdinand Röhr e Viktor Frankl acerca das dimensões supracitadas, bem como se dá para eles a maneira de se estabelecer um cuidado terapêutico baseado no olhar para esses aspectos do indivíduo.

¹ Graduada em Filosofia - Universidade Federal da Paraíba, Pós-Graduada em Naturologia, Terapias Naturais e Holísticas – Faculdade Estratégica, Mestra e Doutoranda em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Contato: renatashirley@hotmail.com.

Para isso, no primeiro tópico será exposta a PNPIC – Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, com um breve histórico e as PICS; no segundo tópico será explanada, a integralidade do ser e suas dimensões, com as perspectivas de Ferdinand Röhr e Viktor Frankl; e por fim, no terceiro item será abordada conduta de tratamento buscando estabelecendo relações entre as visões dos pensadores citados e as PICS.

A Política Nacional de Práticas e as Práticas Integrativas

A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) foi instituída em 2006 para regularizar as chamadas PICS – Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no âmbito do SUS-Sistema Único de Saúde, com a finalidade de ofertar as mesmas à comunidade de forma gratuita: “... a busca pela ampliação da oferta de ações de saúde tem implantação ou implementação da PNPIC no SUS, a abertura de possibilidades de acesso a serviços antes restritos a prática de cunho privado” (BRASIL, 2006, p. 5).

Tal atitude se fez necessária uma vez que as mesmas já faziam parte da conduta de atendimentos na rede pública de saúde em alguns municípios e estados, mas executada de forma irregular e diversa, sem normatização. Outro fator importante para a regulamentação foram as recomendações feitas pela OMS e nas “...Conferências Nacionais de Saúde; da 1ª Conferência Nacional de Vigilância Sanitária, em 2001; da 1ª Conferência Nacional de Assistência Farmacêutica, em 2003 [...]; e da 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde, realizada em 2004” (*Ibidem*, p. 4).

Esta Política Nacional abrange sistemas médicos complexos e recursos terapêuticos com o olhar humanizado, integrativo do homem e suas relações com o meio em que vive. Segundo o Ministério de Saúde, tal política abrange:

sistemas e recursos envolvem abordagens que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade. Outros pontos compartilhados pelas diversas abordagens abrangidas nesse campo são a visão ampliada do processo saúde-doença e a promoção global do cuidado humano, especialmente do auto cuidado (*Ibidem*, p. 10).

Desde o pai da Medicina, a preocupação com o indivíduo sobrepunha à ciência. No juramento hipocrático tem-se: “... aplicarei os regimes para o bem do doente segundo o meu poder e entendimento, nunca para causar dano ou mal a alguém”². A medicina hipocrática tinha essa notável característica. “Faziam todo o possível por ser rigorosamente científicos, porém, do mesmo modo, sustentavam que o primeiro dever do médico é curar, melhor que estudar a enfermidade” (FARRINGTON, 1961, p. 60).

O estado de saúde levava em consideração as dimensões do ser e sua harmonia. Contudo, com o advento da modernidade, e a visão mecanicista do paradigma cartesiano, postula-se que na medicina moderna “... o corpo e suas funções podem ser compreendidos em termos de química física, que os organismos vivos são máquinas físico-químicas e que o ideal do médico é tornar-se um engenheiro do corpo” (ALEXANDER, 1989, p, 20).

² Disponível em: <<https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Historia&esc=3>>. Acesso em: 06 out. 2017.

Não se quer aqui desmerecer a biomedicina e os grandes avanços alcançados com a conquista de tecnologias que auxiliaram e salvaram inúmeras vidas ao estudar o indivíduo em suas “partes”, com estudos nos mínimos detalhes do corpo humano, com o advento, por exemplo, do microscópio, que permitiu a “localização da doença”. Contudo, a visão fragmentária, de partes do corpo, não diz do todo, infelizmente, como acreditaram grandes cientistas. Outros aspectos influenciam e fazem parte do indivíduo quando a questão diz respeito à sua condição de doença e saúde.

Em meados do séc. XX, motivados pelos ideais na busca de um mundo mais justo, de um mundo melhor, surgem movimentos de resgate em todo planeta, tanto cultural, como dos direitos humanos. “É neste contexto que se afirmam alguns tipos de pensamento ou posturas chamadas de holísticas (holos – todo), pretendendo também superar a frieza e dicotomia do paradigma citado anteriormente e da Sociedade Industrial de Consumo, de massa” (PELIZOLLI, 2014, p. 31).

Há um movimento em várias áreas do saber, desde o questionamento dos filósofos, ao comportamento socioambiental que é chamado a refletir acerca do paradigma positivista vigente, que apesar de suas contribuições, “... cai num processo de objetificação da vida em geral...” (*Ibidem*, p. 33). Essa reflexão também chega à área da saúde, causando uma crise que reverbera até hoje. A procura pelas PICS, devido à crise na saúde, é provocada pelo paradigma holístico, que não permite a separação no indivíduo entre o ser e a parte que está adoecida.

A saúde para ser holística precisa ser estudada como um grande sistema, como um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais, todos interdependentes e não arrumados numa sequência de passos e medi-

das isoladas para atender cada uma das dimensões apontadas. (TEXEIRA, 1996, p. 289)

Essa crise propiciou o aumento da procura pelas formas integrativas de cuidado. Com um tratamento mais humanizado, com escuta acolhedora, formas de cuidados não invasivas, que usam de recursos com baixo custo, que incentiva o autocuidado, no processo de olhar de dentro para fora, do autoconhecimento, e integração com o meio e a natureza de forma mais harmoniosa, as práticas vêm adquirindo mais espaço e procura tanto nos centros de práticas integrativas, ou centros holísticos, como também ampliando seu espaço dentro das unidades de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

As terapias naturais vêm sendo procuradas cada vez mais. Esta busca tem por finalidade melhorar a qualidade de vida através de recursos menos invasivos e economicamente mais viáveis que muitos dos tratamentos alopáticos convencionais. [...] Conferem bem-estar a longo prazo, pois repercutem na mudança do estilo de vida das pessoas, tratando o organismo como um todo, e não apenas os sintomas e as doenças; além de atuar na manutenção da saúde, desse modo, gerando conforto físico, mental e emocional, então, refletindo em todos os âmbitos na vida do indivíduo. (NEVES, 2010, p. 14)

As práticas integrativas e complementares em saúde, dentro do campo das terapias alternativas ou holísticas têm como foco o olhar do ponto de vista integral para o indivíduo, e leva em consideração as dimensões do ser, uma vez que entende que estes influenciam na sua qualidade de vida. Elas são uma alternativa na busca do autoconhecimento e equilíbrio.

Rodrigo Toniol (2015) em seu artigo *Espiritualidade que faz bem. Pesquisas, políticas públicas e práticas clínicas pela promoção da espiritualidade como saúde*, realiza uma pesquisa acerca da dimensão espiritual

como uma dimensão no âmbito da saúde, bem como em seu interesse pelas ciências médicas. Ele afirma que:

A dimensão espiritual incide tanto na saúde física como mental dos indivíduos. Isso é, espiritualidade tem a capacidade de transpassar as possíveis fronteiras entre essas “partes”, encarnando de modo emblemático o caráter holístico da saúde humana.

Ao ser mobilizada como um valor universal, enquanto uma dimensão inerente a todos os humanos e como invariavelmente positiva à saúde, a espiritualidade, nas pesquisas médicas, deixa de ser um objeto de investigação para tornar-se uma recomendação. Foi nessa direção que a própria Organização Mundial de Saúde, em janeiro de 1998, por sugestão de seu comitê executivo, inseriu a espiritualidade como uma quarta dimensão em seu conceito de saúde que, desde então, passou a ser: “saúde é um estado dinâmico de completo bem estar físico, mental, espiritual e social, e não simplesmente a ausência de doença ou de enfermidade” (grifo meu). (TONIOL, 2015 p. 126-127).

Em outra pesquisa, ao investigar através de documentos a presença da categoria da espiritualidade na OMS – Organização Mundial de Saúde traz a resolução da THIRTY-SEVENTH WORLD HEALTH ASSEMBLY, Rodrigo Toniol (2017, p. 267) observa que a OMS “... reconhece que a dimensão espiritual tem um papel importante na motivação das pessoas em todos os aspectos de sua vida. Afirma que essa dimensão não somente estimula atitudes saudáveis, mas também deve ser considerada como um fator que define o que seja saúde”. Por isso se faz importante a investigação acerca das dimensões do indivíduo e suas implicações tanto na saúde como na forma de cuidado, através dos tratamentos.

A integralidade do ser e suas dimensões

Uma vez que as Práticas Integrativas lidam com o indivíduo de maneira holística, tendo em conta que as dimensões física, mental,

emocional, energética e espiritual influenciam no seu estado de adoecimento e saúde, é importante abordarmos esse tema. Apresentaremos a seguir as propostas de visão do ser a partir da perspectiva de Ferdinand Röhr e Viktor Frankl.

Segundo Röhr (2013) as dimensões básicas do ser humano são aquelas que o constituem, sendo elas naturais a este e indispensáveis para sua realização. São elas a física, sensorial, emocional, mental e espiritual. A dimensão física diz respeito da corporalidade físico-biológica. A sensorial são as sensações físicas, as percepções através dos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A dimensão emocional diz respeito à psique, estados emocionais (medo, ansiedade, tristeza, euforia, etc.). A dimensão mental está relacionada com a parte racional e lógica, aquilo que pensamos. Também diz respeito da capacidade de reflexão, recordação, memória, imaginação, fantasia, etc. A dimensão espiritual não deve ser confundida com a religião, ou dimensão religiosa. A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável. Podem ser considerada parte dela, os valores éticos e metafísicos.

As primeiras quatro dimensões são consideradas por Röhr (2013) como imanentes, ou seja, diz do âmbito da captação da realidade através dos sentidos, da experiência possível. A dimensão espiritual é considerada uma dimensão transcendente, que excede os “limites normais”, é metafísica.

Contudo, é importante ressaltar que não é preciso pensar tais dimensões como “fechadas”, limitadas, isoladas, ou estabelecer um limite entre uma dimensão e outra. “Mesmo sendo fácil, normalmente, fazer diferença entre uma sensação física e uma emoção, existem situações em

que a emoção pode ser tão intensa que se aproxima de uma sensação física, ou uma sensação física expressa uma emoção” (RÖHR, 2013, p. 27).

Assim como Ferdinand Röhrl, Viktor Frankl faz uma explicação acerca das dimensões do indivíduo, mas ressaltando a dimensão noológica, ou espiritual. Frankl também não adotava uma postura reducionista em limitar ou delimitar as dimensões do ser. O homem é compreendido em sua totalidade em que o mesmo é um ser no mundo. Em sua obra *A presença ignorada de Deus*, Frankl se debruça sobre o ser humano e suas dimensões:

Pelo fato de o ser humano estar centrado como indivíduo em uma pessoa determinada (como centro espiritual existencial), e somente por isso, o ser humano é também um ser integrado: somente a pessoa espiritual estabelece a unidade e totalidade do ente humano. Ela forma essa totalidade como sendo biopsicoespiritual. Não será demais enfatizar que somente essa totalidade tripla torna o ser humano completo. Portanto não se justifica, como frequentemente ocorre, falar do ser humano como uma “totalidade corpo-mente”; corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo, a “unidade” psicofísica, porém essa unidade jamais seria capaz de representar a totalidade humana. A essa totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual, e lhe pertence como a sua característica mais específica. Enquanto somente se falar de corpo e mente, é evidente que não se pode estar falando da totalidade (FRANKL, 2019, p. 23).

Para o fundador da terceira escola vienense de psicoterapia e criador da logoterapia, a dimensão noológica é a dimensão mais saudável em que o espírito é movimento e não uma substância. Esse movimento do ser utiliza o psicofísico em sua relação com o mundo. Essa dimensão abarca todas as outras dimensões. Na dimensão psicofísica o homem é compreendido como um ser fechado. Na visão/dimensão noológica o ser é aberto ao mundo. Para Frankl o ser não pode ser resumido a uma determinada dimensão.

Na perspectiva de Frankl (2019), a dimensão noológica inclui o espiritual, e o espiritual não pode ser pensado somente em termos de religiosidade, mas essa dimensão possui os aspectos intelectual, valorativo e a artístico. Segundo Aquino & Cruz (2018, p. 84),

a dimensão espiritual para Frankl (2011) consiste sobretudo na dimensão daquilo que é especificamente humano, ou seja, aquilo que nos distingue de outras espécies. Além disso, Frankl denomina essa dimensão de noética ou noológica, termo derivado do grego, para poder distanciá-la da interpretação dada pelo senso comum como àquilo que tem relação com o espírito no sentido religioso.

Portanto, é preciso pensar no ser integral fora da tradição dicotômica matéria/espírito. A partir das perspectivas acima expostas, e adotando-as no âmbito da saúde, se faz necessário observar que, a conduta do terapeuta, seja ele médico ou não, deve ter em considerações a multidimensionalidade do ser. Essa postura, através do olhar integral permite ao terapeuta uma dinâmica abrangente de cuidados com o indivíduo, independente da sua especialidade.

A conduta de tratamento: estabelecendo relações

Partindo ainda das perspectivas de Ferdinand Röhr e Viktor Frankl, abordaremos a seguir como estes percebem como as dimensões do indivíduo se relacionam e como deve ser a conduta de tratamento, buscando estabelecer um diálogo com as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde.

Segundo Ferdinand Röhr (2013, p. 28-29) as dimensões consideradas por ele mais densas – numa escala em que a dimensão física é a mais densa e a espiritual a mais sutil – influenciam de maneira mais

acessível às dimensões mais sutis. Isso não quer dizer que as mais sutis não influenciam as dimensões mais densas, mas

quando algo nos causa uma forte dor, por exemplo, o nosso humor, quer dizer, o nosso lado emocional, muda instantaneamente. Estados emocionais desequilibrados, ao contrário, precisam às vezes de anos e anos até se manifestarem como somatizações.

[...]

O mais comum é constatar que desarmonias e bloqueios nas dimensões mais densas impedem as atividades e manifestações das esferas mais sutis. Uma alimentação deficitária, por exemplo, pode prejudicar capacidades de aprendizagem intelectual. O estado emocional de ira pode impedir a conexão com valores éticos relacionados à dimensão espiritual. Constatamos, portanto, a hierarquia e interdependência das dimensões entre si.

Com isso é perceptível a relação de hierarquia e interdependências entre essas dimensões. Portanto é preciso levar em consideração que uma dimensão pode interferir nas demais, pois um desequilíbrio em uma pode ocasionar no desequilíbrio das outras. “Naturalmente, o desequilíbrio de uma dimensão mais densa expressa-se de forma mais imediata e perturbadora do que o de uma mais sutil” (RÖRH, 2013, p. 29).

Ao explicar sobre o processo de formação do homem, o autor, faz uma distinção entre dois movimentos, o de hominização e humanização: o primeiro diz do processo em que se impõem as dimensões mais densas em detrimento das mais sutis. Fazem parte deste o desenvolvimento biológico, psíquico-emocional e cognitivo; o segundo por sua vez se dá de forma contrária, ou seja, das mais sutis às mais densas, como desenvolvimento do lado mais sutil: o espiritual.

Segundo Rörh (2013, p. 29) em termos de importância na ação pedagógica, no educar e formar o indivíduo, não é possível pensar somente no trabalho da humanização, pois é preciso que as demais dimen-

sões estejam “... muito bem cuidadas para abrir o espaço que a dimensão espiritual assume: a função de guiar nossa vida”. Ou seja, após tomados os cuidados e supridas todas as necessidades das dimensões mais densas é que a mais sutil, no caso aqui a espiritual, pode se manifestar. Sua visão de integralidade reconhece a importância de cada dimensão básica, mas ele admite que primeiramente deve-se pensar no trabalho de humanização para que a humanização, ou a dimensão espiritual aconteça.

Buscando estabelecer um diálogo com a visão de Röhr e as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde é preciso afirmar que as mesmas realizam um trabalho não somente de cuidado em saúde, de forma a prevenir a doença ou manter o estado de saúde do corpo físico. Esse trabalho terapêutico envolve também a educação em saúde, a formação do indivíduo para que o mesmo conduza sua vida de forma mais equilibrada possível.

Partindo da investigação das dimensões do ser, as PICS buscam integrar, e não tratar de maneira isoladas as dimensões sejam elas densas ou sutis, pois entende que a dinâmica terapêutica deve ser realizada de forma a considerar que um adoecimento físico, por exemplo, pode ter como causa algo da dimensão do emocional, ou vice-versa.

As práticas integrativas e complementares em saúde usam de métodos terapêuticos que buscam integrar no ser humano junto ao físico, os aspectos mentais, emocionais e espirituais. Partem do princípio da harmonia entre o que se pensa, sente, fala e como atua, para que o indivíduo entre em conexão consigo, encontrando equilíbrio e harmonia (FERREIRA, 2018, p. 74).

Na perspectiva de Viktor Frankl se a dimensão noológica, que inclui o espiritual não for realizada o adoecimento se dá na dimensão psicofísica. O ser humano saudável é aquele que age segundo sua consciência (Gewissen). Quando o ser humano não segue em concordância com essa dimensão, se sua escolha existencial não é guiada por essa consciência, ele adoece. Caso o adoecimento não se dê via espiritual, e o indivíduo adoece, é preciso então investigar a dimensão de origem e atuar nela para que a dimensão noológica ou espiritual possa se expressar. Com a ampliação da mesma o indivíduo será mais humano e saudável.

A logoterapia é uma terapia da existência. Izar Xausa, na Introdução da obra de Viktor Frankl (2019, p. 6), afirma que a perspectiva da logoterapia

[...]reconhece na pessoa a “dimensão noológica” situada além do psicofísico, numa visão mais ampla que inclui o espiritual, entendida não apenas como dimensão religiosa, mas valorativa, intelectual e artística. [...] Vê no ser humano uma unidade na totalidade que inclui: corpo, psiquismo e espírito (*noos*).

Viktor Frankl propõe uma análise existencial, em que a pessoa se explica a si mesma, desdobrando-se. Na logoterapia é incluída a existência, o *logos*, em que o *logos* aqui não pode ser pensado somente como a razão, pois é algo mais profundo que a própria razão, sendo, na perspectiva de Frankl, o sentido da vida. Izar Xausa (2019, p. 8) ainda diz que

A logoterapia, portanto, é uma psicologia que, sem perder o rigor científico, introduz a noção de transcendência na ciência do ser humano. Vai além da imanência, rumo à transcendência, transformando-se numa mensagem libertadora do ser humano, ao libertá-lo dos determinismos, tanto psicológicos como sociais

Na análise existencial é preconizada a autonomia da existência espiritual, que abrange todos os outros aspectos do indivíduo. Nela o senso de responsabilidade é um fator importante, pois delega à pessoa a responsabilidade de escolhas na sua vida e da sua existência, em que o homem na vida e diante das possibilidades, faça suas escolhas e com isso possam fluir do dever ser, ou do poder ser, para o ser. “De fato, a análise existencial interpreta a existência humana, em sua essência mais profunda, como ser-responsável e compreende a si própria como uma “análise dirigida ao ser-responsável”(FRANKL, 2019, p. 16).

Essa perspectiva coaduna com as PIC's, pois estas buscam, como foi visto anteriormente, através de suas práticas, que o indivíduo possa ter condições de ser autor de sua vida, como responsável pelo seu processo de bem estar e que, no ato de observar a si mesmo e no cuidado de si, encontre o equilíbrio para viver de maneira mais harmoniosa e saudável.

Dentro da prática terapêutica adotada por Frankl, a análise dos sonhos também é utilizada como uma possibilidade de autoconhecimento. O logoterapeuta conduz o paciente a interpretar, por livre associação, seus próprios sonhos, para que o mesmo possa encontrar suas respostas. De maneira semelhante, o terapeuta holístico ou integrativo, adota uma conduta nas abordagens com as Práticas Integrativas de forma a guiar seus interagentes/pacientes para que estes encontrem a melhor alternativa para seus problemas, ou a melhor maneira de conduzir suas vidas em consonância com o que se pensa e sente. Essa dinâmica visa assegurar a autonomia do indivíduo para que o mesmo esteja apto para vivenciar uma forma de vida mais equilibrada e conseqüentemente mais feliz.

Palavras finais

As Práticas Integrativas e Complementares, com seus recursos terapêuticos e sistemas médicos complexos visam, dentre outras coisas, integrar no indivíduo seus aspectos físicos, mentais, emocionais e espirituais. Sua procura se deu em virtude, principalmente no movimento contracultural, em que o pensamento positivista fora colocado em questão, dando lugar a uma nova de pensamento, inaugurada pela visão holística.

Ao abordar neste artigo as dimensões do indivíduo, buscou-se no mesmo, estabelecer um diálogo com os pensamentos de Ferdinand Röhr e Viktor Frankl e as PICS, apresentando seus conceitos sobre esses aspectos do ser e como se dá para eles a maneira de se estabelecer um cuidado terapêutico baseado nesses aspectos.

Na busca de realizar um diálogo com a visão de Röhr e as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde é possível perceber uma relação que envolve o trabalho com a educação em saúde, a formação do indivíduo para que o mesmo conduza sua vida de forma mais equilibrada possível.

Na perspectiva de Frankl, verifica-se que seu modo de conduzir o tratamento terapêutico coaduna com as PIC's, pois estas, assim como o pensador, proporcionam ao indivíduo autonomia sobre sua vida, sendo ele o responsável pelo seu processo adoecimento e saúde e que, no ato de observar e cuidar de si mesmo, ele encontre o equilíbrio para viver de maneira mais harmoniosa e saudável.

Referências

ALEXANDER, Franz. **Medicina Psicossomática**: princípios e aplicações. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

AQUINO, Thiago Antônio Avellar de; CRUZ, Josilene Silva da. A questão do ateísmo para o entendimento do homem no pensamento de Viktor Frankl. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião. Juiz de Fora, n. 2, v. 21, p. 81-93, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC-SUS/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica.** - Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

FARRINGTON, Benjamin. **A ciência grega e o que significa para nós.** São Paulo: Ibrasa, 1961.

FERREIRA, Renata Shirley da Silva. **Reiki**: uma abordagem do ponto de vista das emoções. João Pessoa: Libellus, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2013.

NEVES, Luciana Cohen Persiano. Terapias naturais na saúde integral: uma abordagem holística de tratamento. **Revista Saúde.** Guarulhos, v. 4, n. 3, p. 13-19, 2010.

PELIZOLLI, Marcelo. Visão histórica e sistêmica: bases para o paradigma integrativo em saúde. *In*: BARRETO, Alexandre Franca (Org.). **Práticas Integrativas em Saúde**: proposições teóricas e experiências na saúde e educação. Recife: UFPE, 2014, p. 23-48.

ROHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade.** Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TEXEIRA, Elizabeth. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**. São Paulo, v. 30, n. 2, [online], p. 286-90, 1996.

TONIOL, Rodrigo. Espiritualidade que faz bem. Pesquisas, políticas públicas e práticas clínicas pela promoção da espiritualidade como saúde. **Sociedad y Religión**, v. XXV, nº43, p. 110-143, 2015.

_____. Atas do espírito: a Organização Mundial da Saúde e suas formas de instituir a espiritualidade. **Anuário Antropológico**. Brasília, n. 2, v. 42, p. 267-299, 2017.

A BIODANZA RESTABELECENDO VÍNCULOS SAUDÁVEIS COM O FEMININO: Um reencontro com a espiritualidade e a saúde

Maria Aparecida Porte Ferreira¹

Palavras iniciais

A Biodanza, um sistema de desenvolvimento humano com fins terapêuticos, tem como propósito o cuidado com a saúde e o bem viver das pessoas, através de vivências integradoras, do encontro em grupo, da dança e da música, para possibilitar o fortalecimento das próprias potencialidades, os vínculos saudáveis e o autoconhecimento, permitindo a integração, o equilíbrio e a harmonia dos corpos.

Ancorado no Princípio Biocêntrico, o Sistema Biodanza, criado por Rolando Toro, apresenta um Modelo Teórico-metodológico sólido, específico e complexo na sua plenitude, que abarca outras dimensões do conhecimento científico, considerando outros fatores que dizem respeito aos contextos histórico-social, cultural e políticos, bem como a dimensão do ser, os aspectos psicológicos, biológicos e espirituais que fazem parte da vida humana.

Diante da complexidade da temática, busca-se, tecer algumas reflexões acerca da Biodanza como uma proposta pedagógica, no cuidado da saúde integral da mulher contemporânea.

¹ Pesquisadora e Colaboradora do Projeto Cuidar-se. Programa de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestra em Ciências das Religiões - UFPB, e-mail: cidaportelua@gmail.com

O estudo traz um recorte histórico acerca do patriarcado e de gênero, envolvendo fatores cultural, social e psicológico, que interferem ainda hoje, na psique feminina, criando barreiras e tabus, atrapalhando a mulher moderna na sua busca por uma vida saudável e feliz. Nesse sentido, a Biodanza, saúde e espiritualidade são abordadas através de conceitos e significados que se revelam a partir de diferentes olhares, na ciranda de saberes e construção do conhecimento científico.

A biodanza no cuidado da mulher na contemporaneidade

A crise generalizada, no mundo globalizado adoecido, lança o ser para um movimento imediatista e acelerado que afeta a humanidade e se revela pelos padrões e comportamentos equivocados, pelo descuido, pela falta de cuidado com que se tratam as necessidades consideradas mais importantes da vida.

Nessa cultura imediatista e patriarcal, se deixa de aprender o verdadeiro sentido da vida, se vive como em uma corda bamba, em um barco a deriva, seres desconectados de si e do cosmo, nesta sociedade. Nesse sentido, Toro (2008, p. 23) esclarece que “a desconexão dos seres humanos da matriz cósmica da vida gerou, através da história, formas culturais destrutivas. A dissociação corpo-alma e a repressão da experiência paradisíaca conduziram a uma profunda crise cultural em que vivemos”.

A civilização está em crise, somente uma nova ordem ética pode permitir ao indivíduo retornar à essência de sua existência (BOFF, 2001; TORO, 2008). As questões do cotidiano foram banalizadas, corre-se tanto para se dar conta de aspectos no trabalho, na educação dos filhos, na família. Essa corrida se dá nas relações com os outros, o passado, o

futuro, fazendo com que seja esquecido o agora e o primordial que é a própria vida.

Diante do acúmulo de afazeres, o ser humano tem se preocupado e se ocupado com uma gama de fatores, a ponto de esquecer-se de ocupar-se consigo. Em tal descompasso, desconectado da matriz cósmica, acaba criando para si, transtornos psicossociais, como também o surgimento de várias doenças que interferem na própria qualidade de vida, sobretudo, na vida das mulheres.

Em tal cenário, a mulher que há milênios traz na sua ancestralidade, marcas profundas de repressão, violência e do desamor em seus corpos, principalmente aquele tipo de violência que sangra na alma, traz frutos da herança do patriarcado, tão presente no universo feminino ainda hoje, quando se reforça, por meio de pensamentos, sentimentos, condutas, ações e atitudes não saudáveis que fomentam a repressão, o preconceito, o desrespeito e a desqualificação da mulher e do feminino, na sua integridade.

Nessa cultura patriarcal, o homem é visto como detentor do poder em todas as esferas, principalmente, no domínio das mulheres. Para mulher são negados os direitos fundamentais de vida, a expressão dos próprios instintos saudáveis, de suas potencialidades, da liberdade, da escolha e a dignidade enquanto ser.

Mesmo que sejam reconhecidos os esforços de algumas pessoas que dedicam parte de suas vidas às lutas, à defesa dos direitos e empoderamento das mulheres e aos avanços existentes neste campo e no que diz respeito às políticas públicas de assistência à saúde, segurança, apoio e direitos básicos voltados para elas, percebe-se que a sociedade ainda está caminhando em passos lentos, rumo a tão almejada equidade.

Nesse jogo de poder e de dominação patriarcal, que constitui a construção das relações de gênero a qual tem raízes estruturais social e culturalmente contextualizadas, que definem papéis e atributos a homens e mulheres, por vezes dicotômicos e quase opostos, que “atribuem ao homem papel de provedor e a mulher como reprodutora/cuidadora”, ou até de sexo frágil (FERREIRA, 1999; PERROT, 1996).

Para Bourdieu (2003), o *habitus* de gênero, ou seja, o sistema de disposições, ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo, em suas experiências sociais, material ou culturalmente construídas proporcionam a compreensão das posições de gênero, de homens e mulheres, nos diferentes espaços: familiar, cultural, econômico ou político.

Essa matriz de significações determinada pelas estruturas relacionais delinea e discrimina, para cada uma das identidades feminina e masculina, o modo de pensar, ver e agir dos sujeitos, traduzindo um conjunto de pensamentos, julgamentos e estilos de vidas, que regem e balizam suas experiências, nesses campos sociais.

Assim, postula-se uma identidade, quase que uma lei social, do que se entende por “ser homem” e “ser mulher”, nessa linha de pensamento, Bourdieu (2003, p. 64) afirma:

[...] o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas linhas de demarcação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada.

Nesses termos, o pensamento bourdiano remete ao patriarcado, tendo em vista tratar-se de um sistema que promulga as diferenças entre os papéis femininos e masculinos, vinculando normas, regras e valores direcionados a distinção sexual (biológica) e de comportamentos,

gerando a dicotomia sexista e binária, determinando que compete ao homem o poder, a virilidade e a provisão do lar, e à mulher, a docilidade, a fragilidade e a submissão ao homem.

Tal visão atribui ao espaço doméstico e privado, o lugar da figura feminina e ao espaço público, o lugar da figura masculina, para a garantia e a manutenção da família. Dessa forma, a delimitação corrobora para que a falta de liberdade e de expressão das mulheres, diante do poderio masculino, seja mais premente, que persiste ainda na contemporaneidade.

Na mesma linha de pensamento, o gênero, enquanto construção social manifesta-se a todos os níveis, do individual ao social (HOLMES, 2007; AMÂNCIO, 1994; BEAUVOIR, 1987). É dentro de um contexto de modelo dominante masculino, que a construção social de gênero, em torno de características biológicas de sexo, se foi manifestando e se reflete nos espaços social e cultural, em que as mulheres e os homens vão se socializando (BEAUVOIR, 1987; AMÂNCIO, 1994).

Para esses autores e autoras, ser mulher é uma questão de trajetória, na formação da ideia de gênero e não só, uma mera formação genital externa. Observa-se que as problemáticas associadas ao gênero são reproduzidas socialmente, no seio de um paradigma de dominação do gênero masculino, dentro das relações sociais de gênero (BUTLER, 1990; GIDDENS, 2008).

Boris (2004) entende que as marcas do padrão patriarcal ainda se manifestam em diversos campos, particularmente envolvendo a sexualidade e atos de violência e agressividade contra a mulher. Nessa perspectiva, “calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios” (SAFFIOTI, 1987, p. 47).

Neumann (2000, p. 36), um seguidor de Jung, aponta aspectos relevantes para essa discussão:

Os efeitos negativos do patriarcado para o feminino e para as mulheres constituem num círculo vicioso no qual os homens (forçadamente) limitam as mulheres ao campo estritamente feminino, mas, com isso, a impossibilitam de participar autenticamente da cultura patriarcal e a obrigam a aceitar um papel no qual ela é considerada segunda colocada e inferior.

O autor esclarece que as circunstâncias levam as mulheres a abraçarem uma feminilidade “inequívoca”, contudo, os valores da consciência, em uma cultura patriarcal são masculinos, elas permanecem não desenvolvidas, nesse sentido, e dependem da ajuda dos homens. Por esse motivo, os homens se consideram superiores e veem a mulher como sexo frágil e inferior (NEUMANN, 2000).

Nessa sociedade caótica, aliados à exigência do mundo moderno, observa-se que para a mulher muitas vezes, devido ao acúmulo de afazeres, falta tempo para o cuidado de si, poder respeitar o próprio ritmo e movimento de seu corpo e perceber-se amorosamente.

Cada vez mais, ressalta-se a percepção de que cada pessoa, para existir, viver, necessita de flexibilização, adaptação, reestruturação, interagir e co-evoluir. É preciso estar em constante reconstrução no exercício do dia a dia, nesse percurso do despertar consciencial. E, é nessa busca individual que a Biodanza contribui com o despertar interior, da necessidade do reaprender a cuidar-se, romper as barreiras e vazios existenciais criados por si mesmas. Com o propósito da Biodanza, entende-se que:

há milhares de anos temos vivido dentro de um contexto alienante. Mas, se o universo está vivo desde o começo, a cultura do futuro será uma cultura da vida. [...] Os parâmetros de nosso es-

tilo são parâmetros da vida cósmica [...] nosso movimento, nossa dança, se organizaram como expressão de vida e não como meios de alcançar fins externos. Vivemos para criar mais vida no íntimo da vida. (TORO, 2008, p. 24-25)

Ao ser considerado o ponto de vista do autor, de que condições culturais e sociais são “ante-vida”, precisa-se, então, mudar o sistema, ou seja, não através do auxílio de uma ideologia, mas pela conscientização do próprio corpo vivido, o corpo fala. É preciso se restabelecer vínculos saudáveis em cada instante da vida, “as condições de nutrição da vida” (*op. cit.*).

Nessa linha de pensamento, vale ressaltar que, quando as condições de nutrição da vida e de “cuidado” não são favoráveis, o vazio existencial se torna a realidade do ser, será impossível o desenvolvimento de uma disponibilidade básica constante, para a sensibilização solidária consigo.

Boff (2001) corrobora com Toro (2008), quando esclarece que atualmente o projeto humano está em crise, sente-se a falta de cuidado em toda a parte. As suas ressonâncias negativas evidenciam-se pela má qualidade da vida, penalização da maioria empobrecida da humanidade, degradação ecológica, exaltação exacerbada da violência, pelo descuido e uma falta de atenção à vida.

E, o maior desafio, que tem o ser humano, está no campo afetivo. As ações humanas só poderão mudar se o emocional de cada pessoa mudar. A tecnologia não é a solução para os problemas da humanidade, entende-se que os seus problemas pertencem ao domínio do emocional.

Os campos da Psicologia, da Saúde e das Neurociências sinalizam em suas pesquisas, uma atenção maior sobre as emoções. Nessa linha de pensamento, Possebon (2017a, p. 16) afirma: “as emoções de-

semprenham um papel central nas nossas vidas, especialmente por serem estruturantes no desenvolvimento de uma pessoa. Elas influenciam na personalidade, estão nos comportamentos, têm impactos na nossa saúde”.

Nesse sentido, Toro (2005) defende que as emoções têm como uma resposta psicofísica de profundo envolvimento corporal representado pelos impulsos internos à ação. Nas palavras de Toro (2005, p. 32):

As emoções têm uma orientação centrífuga e uma acentuada expressividade (por exemplo: alegria, raiva, medo); têm uma forte influência sobre o sistema neurovegetativo. Emoções violentas de raiva ou medo, repetidas com frequência, induzem transtornos psicossomáticos; emoções que não se expressam acumulam-se nos órgãos.

Cuidar das próprias emoções, dos sentimentos em Biodanza, vai além da percepção do existir, pois sugere um mergulho na profundidade do ser, o sentir-se como um ser no mundo, o sensibilizar-se com a beleza da existência humana torna possível o estabelecimento de uma nova ética do viver. Somente depois desse “humanizar-se”, é que se pode iniciar o cuidar do outro e do planeta.

Boff (2001) afirma que o cuidar é algo intrínseco ao homem. Já se nasce ser do cuidado; está registrado nas células. Heidegger (2004, p. 261, *apud* BOFF, 2001, p. 34) afirma: “Cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico”, ou seja, “um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana” (BOFF, 2001, p. 34). Assim, se apresenta o cuidado como um dos aspectos fundamentais na vida, sendo ele, um veículo de princípios, valores e atitudes que fazem da vida um bem-viver, diante do agir consigo e com os outros.

Sentido do cuidar em Biodanza.

CUIDAR EM BIODANZA	
O sentido da empatia	Cuidar de alguém é colocar-se em seu lugar; é viver o que ele está vivendo; é assumir um olhar integral para com o indivíduo.
O sentido da ajuda	Ajudar o outro a realizar o que ele não pode fazer sozinho. Sob esta perspectiva cuidar de alguém é ajudá-lo a ser autônomo, a realizar sua própria vida.
O sentido do convite	Cuidar é convidar o outro para desejar-se, ser ajudado pelo cuidador.
O sentido do ser na vida, na sua inteireza.	Cuidar de si e do outro é estar o/a protagonista no verdadeiro centro da ação em torno do qual tudo adquire sentido e valor, espiritualidade do ser.

Fonte: Ferreira (2019).

O cuidado com a mulher, em Biodanza, se refere em restabelecer vínculos com feminino adoecido e adormecido por causa da cultura ante-vida e patriarcal. Trata-se de um cuidado através das vivências integradoras, do autocuidado, do autoconhecimento, da reaprendizagem afetiva, onde se busca o equilíbrio e a harmonia dos corpos.

Não se trata aqui, de um confronto ideológico de gênero, ou até mesmo, de incitar a dualidade das polaridades representadas pela energia *yin* e *yang* (feminino/masculino), trazidos pela Filosofia oriental, mas, da busca da integração, do equilíbrio e harmonia desses polos, como forma de se estabelecer vínculos saudáveis e uma melhor qualidade de vida.

Biodanza: caminho para saúde e espiritualidade

A Saúde tem sido um fenômeno marcante, quando se trata da quantidade de investigações científicas. Ela é apresentada através de vá-

rias concepções, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define Saúde, “como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas, a ausência de doença ou enfermidade” (BRASIL, 2006). Enquanto, para Segre e Ferraz (1997, p. 542), Saúde se constitui “[...] um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade. [...] e não apenas, compreendido como ausência de doença ou enfermidade, nem tampouco, como utópico estado de completo bem-estar físico, mental e social”.

Esses pesquisadores demonstram que tal concepção está intimamente relacionada a um movimento de crítica à medicalização e à necessidade de atuar sobre diversos determinantes sociais do processo saúde-doença. Nesse viés, para se atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar suas aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente, o ambiente natural, político e social, tendo em vista que a integralidade da atenção é uma das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

Em 1998, a Organização Mundial de Saúde (OMS) incluiu a dimensão espiritual, no conceito multidimensional de Saúde, remetendo as questões como: significado e sentido da vida, e não se limitando a qualquer tipo específico de crença ou prática religiosa.

A Biodanza é uma prática que já estava sendo executada no SUS, antes mesmo de ser inserida na Política de Práticas Integrativas e Complementares (PICS), conforme mostram as pesquisas existentes no âmbito da Saúde. Mas, somente em março de 2017, é que a Portaria 849, incluiu a Biodanza, juntamente com outras práticas, na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC).

O Sistema Biodanza é abrangente e se revela pelos Potenciais Genéticos, através das cinco Linhas de vivência: Vitalidade, Sexualidade, Criatividade, Afetividade e Transcendência.

As Linhas de Vivência.

LINHAS DE VIVÊNCIA	
1 - Linha de Vitalidade	Instinto de conservação, homeostase e regulação intraorgânica. Manifesta-se no humor endógeno.
2 - Linha da Sexualidade	Instinto sexual, reprodução e fluxo genético. Desejo e prazer.
3 - Linha da Criatividade	Impulso de estabelecer novas relações com o mundo. Expressividade e exaltação criativa.
4 - Linha da Afetividade	Fundo biológico de coesão à espécie. Amor, amizade, altruísmo e compaixão.
5 - Linha da Transcendência	Vinculação com a totalidade cósmica. Expansão da consciência; êxtase e consciência ética.

Fonte: Toro (2005, *apud* FERREIRA, 2019).

Os efeitos produzidos pela Biodanza têm fator biológico, de forma que o efeito produzido pelas vivências sobre as funções orgânicas, na sessão de biodanza, têm a função de estimular a “região limbo-hipotalâmico e a hipófise, a qual estimula por sua vez, as glândulas sexuais” (TORO, 2008, p. 6).

As linhas de vivência “são impulsos de origem genética em torno dos quais se organizam funções orgânicas, performances e decisões em relação ao meio” (TORO, 2008, p. 8). As linhas de vivência são estimuladas ou reprimidas por ecofatores. Os efeitos produzidos pela vivência sobre as funções orgânicas apresentam determinados desdobramentos, como se observa, no seguinte quadro.

Relação vivência, comportamento e experiência vivida.

VIVÊNCIA	EFEITOS COMPORTAMENTAIS	EXPERIÊNCIA
Vitalidade	Atividade, jogo, luta e fuga.	Plenitude.
Sexualidade	Carícias, busca de prazer.	Voluptuosidade, fusão orgásmica.
Criatividade	Expressões das emoções, busca de estímulos novos, inovação existencial.	Criação artística ou científica.
Afetividade	Dar continente, ação altruísta, ação social.	Autodoação eucarística, amizade.
Transcendência	Busca de harmonia.	Gozo supremo, êxtase, iluminação.

Fonte: Toro (2008, *apud* FERREIRA, 2019).

No que diz respeito à espiritualidade, Koenig (2012) defende que se trata de uma busca pessoal pela compreensão das questões últimas, acerca da vida, do seu significado e da relação com o sagrado e o transcendente, podendo ou não, conduzir ou originar rituais religiosos e formação de comunidades.

Para Boff (2001), a espiritualidade está relacionada com a experiência da realidade como um todo ao qual o ser humano pertence. Na espiritualidade, desenvolve-se a capacidade de contemplação e escuta das mensagens e dos valores que estão no mundo em que se vive. Ela pode ser entendida também, como uma conexão transcendente, que evolve o homem consigo, com o outro e com a natureza, ou alguma causa que dê sentido à vida (FRANKL, 2008).

A partir do ponto de vista Biocêntrico e da Biodanza, pode-se entender que existe uma tenuidade na relação entre transcendência e espiritualidade. O conceito de transcendência aproxima-se daquele de vivência, proposto por Toro (2005), no qual, a vivência no ser humano se expressa através dos cinco canais de energia, que se configuram nas

linhas de vivência (Vitalidade, Sexualidade, Criatividade, Afetividade e Transcendência).

O estrato do inconsciente transita os níveis de inconscientes que se comunicam entre si através de “umbrais de transição” (TORO, 1991), que se configuram em: Inconsciente Pessoal (Freud), Inconsciente Coletivo (Jung), Inconsciente Vital e Inconsciente Numinoso (Toro).

Na biodanza, o Inconsciente Numinoso é uma proposta ontocossmológica, que gera o desenvolvimento de quatro grandes potenciais humanos: amor, em todas as dimensões; coragem; iluminação e íntasis; consciência ontocossmológica. Esse conjunto de potenciais de extraordinária diferenciação e refinamento constitui o poder de excelência do humano e está intimamente ligado com a transcendência (TORO, 2011).

A espiritualidade, nesse aspecto, requer a matéria, o corpo, o *Sôma*, termo traduzido do grego, e nesta compreensão, seria um dos componentes da constituição do ser, que compõem esses mecanismos biológicos, para que a espiritualidade possa, então, existir e expressar-se dinamicamente na existência do ser.

Para Fabrício Possebon (2017b) e Ferdinand Rohor (2012) na dimensão espiritual é agregado um elemento fundamental que é a “intuição”, considerado para esses autores o elemento crucial na caracterização da espiritualidade.

Nas palavras de Rohor (2012, p. 14-31):

refletir sobre espiritualidade implica [...] levar em consideração a integridade do ser humano. Se admitimos inicialmente de forma provisória, que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do ser humano, não podemos vê-la de forma isolada, sem nexos com as dimensões “profanas”. Criar um distanciamento intransponível entre espiritualidade e as demais dimensões gera um misticismo falso e nocivo à formação humana. [...] a intuição é

um acontecimento mental interior de qualidade distinta do nosso intelecto. Do pensamento discursivo. Só nós mesmos podemos saber a autenticidade de nossa intuição. [...] mesmo distinta, não podemos pensar a intuição, nem independente, nem em contra-posição ao intelecto, já no momento em que queremos expressar uma intuição, temos que recorrer ao domínio de intelecto.

Leloup (1999), com o olhar voltado para uma concepção junguiana, indica como um ponto básico para se desenvolver uma boa saúde física, psicológica e espiritual, a integração de quatro dimensões do ser: razão, sensação, intuição e sentimento. Sendo assim, a doença “consiste em viver em apenas uma parte de si mesmo: viver apenas em sua cabeça, viver somente suas sensações, viver somente da sua afetividade, viver somente de suas revelações interiores” (LELOUP, 1999, p. 18).

Nesse sentido, se reforça a importância da Biodanza, por se considerar que ela é um fenômeno abrangente, tendo em vista que se trata de uma prática através da qual se trabalha em grande escala, com as funções da saúde em uma dimensão transcendente, envolvendo a inteireza do ser, o numinoso.

Palavras finais

A Biodanza, como um sistema de desenvolvimento humano, está alicerçada no Princípio Biocêntrico, que é o sistema cósmico gerador de vida, e apresenta uma estrutura teórico-metodológico-vivencial específica e coesa.

Trata-se de uma abordagem positiva e de fortalecimento da parte sã do indivíduo. Com isso, a parte doente tende a reduzir-se. Seu foco não está nas doenças, nem em tratar seus sintomas, ou suas causas. Ao contrário, a biodanza procura desenvolver o que o indivíduo tem de

saudável, de forma a promover uma reação em cadeia que propicie o desenvolvimento de seus potenciais genéticos.

Essa forma de desenvolvimento humano, através das suas linhas vivenciais (Vitalidade, Sexualidade, Criatividade, Afetividade e Transcendência) oportuniza o fenômeno da descoberta, da reaprendizagem das próprias funções originárias de vida saudável e o despertar da própria consciência de si. Os efeitos produzidos na vivência de biodanza são biológicos.

O cuidado em biodanza envolve o autocuidado e cuidar do outro, com amorosidade que emerge para um movimento simultâneo rumo ao autoconhecimento e o despertamento de consciência. Ressignificar padrões patriarcais, dicotômicos e ante-vida é o primeiro passo para a mulher contemporânea encontrar dentro de si: a força, o equilíbrio e a harmonia de seus corpos.

Referências

AMÂNCIO, L. **Masculino e Feminino**. A construção social da diferença. Porto: Afrontamento, 1994.

BEAUVOIR, S. **El segundo sexo**. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI, 1987.

BOFF, L. **Princípio de compaixão e cuidado**. (Colab. Werner Muller). Petrópolis: Vozes, 2001.

BORIS, G. D. J. B. A violência como produto da crise da condição masculina. In MALUSCHKE, G.; BÜCHER – MALUSCHKE, J.; HERMANN, K. (Orgs.). **Direitos humanos e violência**: desafios da ciência e da prática. Fortaleza: Konrad Adenauer, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kichner. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sec. de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Portaria 971**. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, 2006.

_____. Organização Mundial de Saúde. **Estratégia sobre Medicina Tradicional 2002-2005**. Genebra: OMS, 2006.

_____. **Portaria Nº 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, 2019.

BUTLER, J. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

FERREIRA, M. A. P. **A Biodanza na percepção das mulheres: um encontro com a espiritualidade e saúde**. Teologia. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões). Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FRANKL, V. E. **Em busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução Walter S. e Carlos A. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIDDENS, A. Cultura e Sociedade. In: **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. p. 20-47.

HOLMES, M. **What is Gender? Sociological Approaches**. London: Sage, 2007.

KOENIG, H. G. **Medicina, religião e saúde: o encontro da ciência e da espiritualidade**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

LELOUP, Jean-Yves et al. **Espírito na saúde**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEUMANN, E. **O medo do feminino e outros ensaios sobre a psicologia feminina**. São Paulo: Paulus, 2000.

PERROT, M. A juventude operária: da oficina à fábrica. In: LEVI, G.; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens**. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 83-136.

POSSEBON, E. G. **O universo das emoções**: uma introdução. Coleção Educação Emocional. Vol. 1. João Pessoa: Libellus, 2017a.

POSSEBON, Elisa P. Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. (Orgs.) **Ensaio sobre espiritualidade, emoções e saúde**. João Pessoa: Libellus, 2017b.

RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2. ed. Recife: UFPE, 2012.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SEGRE, M.; FERRAZ, F. O conceito de saúde. **Revista Saúde Pública**. São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, Oct. 1997.

TORO, R. **Teoria da Biodança**: coletânea de textos. Tomos, v. I e II. Fortaleza: Associação Latino Americana de Biodança, 1991b.

_____, R. **Biodanza**. 2. ed. São Paulo: Olavobrás, 2005.

_____, R. **Aspectos psicológicos**. Apostilas da Formação de Biodanza. João Pessoa-PB, 2008.

_____. **Inconsciente Numinoso**. Entrevistas - Tradução Myrtes G., 2011. Disponível em: <<http://www.biodanzabologna.it/blog/archives/319>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NO CONTEXTO GRUPAL PSICOLÓGICO

Marineide Felix de Queiroz BRITO¹

Maria José Torres HOLMES²

Palavras Iniciais

Atualmente falar sobre o diálogo inter-religioso tem um significado relevante e necessário, pois o que está em jogo neste caso são questões sobre o fanatismo religioso, bem como o preconceito sócio-cultural-religioso, que tanto marginaliza as pessoas, como reféns de uma sociedade excludente e desrespeitosa, que provoca uma violência sem tamanho. Sendo este tipo de diálogo um grande desafio deste século XXI. Pois, a cada dia vão surgindo novas religiões com suas crenças e diferenças.

Neste contexto surgiu a ideia de realizar uma pesquisa sobre estes questionamentos, porque, enquanto pesquisadora é importante adquirir tais conhecimentos, tendo em vista encontrar meios que simplifiquem e amenizem tais procedimentos de violência contra a dignidade humana. É imprescindível que seja necessário que haja atitudes benéficas para facilitar este diálogo tão significativo nos meios sociais em relação as diferenças culturais religiosas.

1 Mestra em Ciências das Religiões pela Universidades Federal da Paraíba. UFPB. Psicóloga Clínica da Policlínica Municipal de Goiana/PE. Grupo de Pesquisa: FIDELID. Contato: felix_marineide@gmail.com

2 Mestra e Especialista em Ciências das Religiões. Doutoranda em Ciências das religiões. Universidade Federal da Paraíba. UFPB. Grupo de Pesquisa FIDELID. FONAPER. E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

“Podemos respeitar a posição de cada religião, porém isso não quer dizer que devamos concordar com os seus dogmas, mas tratá-las de maneira coerente para que possamos compreendê-la e reconhecê-la dentro de suas diferenças e daí a compreensão do outro [...]” (HOLMES, 2016 p. 49).

Compreendemos que embora existam certas dificuldades para construir esse diálogo, porém não devemos desistir, tendo em vista que, para trabalharmos a edificação da paz precisa haver o diálogo entre as tradições culturais religiosas.

Portanto, é somente através da manutenção do diálogo, entre as diferentes culturas, entre outros, é que construiremos a paz no nosso Planeta. “A perspectiva da alteridade, nos convida, então, a transformar as relações sociais a partir dos excluídos do sistema, cujo rostos revelam um princípio criado e misterioso da realidade.” (ARAGÃO, 2020 p.179)

A pesquisa em foco

O presente artigo é fruto do projeto de pesquisa, apresentado à Universidade, Federal da Paraíba - UFPB, para concorrer a uma vaga na seleção de Mestrado do Curso de Ciências das Religiões. Teve como título: Implicações Educacionais e Espirituais nos Grupos Terapêuticos Psicológicos na Cidade de Goiana-PE, da Policlínica Nossa Senhora da Vitória. Local onde esta pesquisadora exerce a profissão como psicóloga clínica na Referida Policlínica desde 2017.

Observando os conflitos existenciais de caráter religioso dentro do grupo, esta pesquisadora sentiu interesse de procurar recursos acerca da temática em evidência. Nesse ínterim encontrei na UFPB, o grupo de pesquisa, denominado de Formação, Identidade - Desenvol-

vimento - Liderança de Professores em Ensino Religioso (FIDELID), onde descobriu-se meios que subsidiasse essa problemática, quanto à questão da diversidade sócio-cultural-religiosa, existente no contexto da policlínica, o que suscitou uma grande curiosidade e ao mesmo uma esperança em resolver tais conflitos, porquanto estava prejudicando, os atendimentos, diante de tantos preconceitos e intolerância.

Essa busca levou-me a refletir sobre a importância da formação docente. Pois, segundo Figueiredo (2015, p.67) assegura que: “A capacitação profissional do professor não pode ser esquecida em nenhum sistema educacional. Esta formação está a exigir, em tempos globais, maior investimento e dedicação do que em épocas anteriores.”

Todavia, a pesquisa não irá mensurar a existência do Transcendente, mas observar a evolução do quadro clínico desses pacientes, independentemente de sua formação religiosa. Todavia, este trabalho apresenta como objeto de estudo desenvolver uma investigação acerca da compreensão quanto à influência das divergências religiosas, nesses grupos terapêuticos de psicologia frente aos problemas existenciais da vida.

Diante desse estudo, apresentamos a seguinte questão em foco:

De que maneira esses membros participantes da terapia de grupo podem contribuir na construção de um diálogo inter-religioso?

Para obtermos esclarecimentos sobre o problema dessa intolerância religiosa como fazer? Como esses esclarecimentos influenciam na convivência e no respeito à diversidade cultural presente nos grupos terapêuticos?

Ou seja, a capacidade única do ser humano na recuperação de si mesmo, sem interferência na religiosidade do outro.

O objetivo desse estudo é: analisar sobre as causas que levam à intolerância religiosa e suas implicações espirituais e educacionais, que interferem no relacionamento das pessoas das diversas religiões que fazem parte dos Grupos Terapêuticos psicológicos.

A educação em cidadania nos prepara para a aprendizagem de convivência intercultural no respeito aos ideais pessoais de cada cidadão. Sendo assim esse conhecimento, nos leva para uma melhor visão de entendimento das diferenças individuais de cada ser humano dentro de um mundo globalizado.

A construção da cidadania apresenta-se como um processo histórico, porque envolve o desenvolvimento de múltiplas estratégias socioculturais, em diferentes dimensões (linguísticas, educacionais, políticas, epistêmicas...), capazes de sustentar a trama fluída de interações recíprocas entre os diferentes sujeitos que constituem as sociedades. (FLEURI 2015, p. 35).

Assim como a educação em cidadania, a compreensão intercultural é algo importante para o aprendizado de convívio com as crenças religiosas e suas práticas de fé. As oportunidades de convivência com as teorias e conceitos inter-religiosos fluem na sensibilidade para compreensão dos indivíduos no respeito as suas escolhas de crenças religiosas, como também efetivamente na transformação do respeito ao outro, ou seja, o respeito entre as pessoas. Mesmo porque, existem aqueles que não têm crença religiosa ou em nada acreditam.

O artigo 18º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) assegura que:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público

como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

As decisões de seguir uma fé ou não é uma parte determinante para alguns indivíduos. Crenças religiosas e suas práticas de fé poderá haver conflitos pessoais e desconfortos desde que ocorra o desrespeito mediante perda de perspectiva quando se sentem julgado por um de seus valores fundamentais, como a religião. É necessário se ter uma mente aberta para um diálogo com habilidades eficazes.

A compreensão de novas experiências religiosas exige um pensar aprofundado, refletindo ter uma experiência de fé diferente da do outro. O processo a nova experiência com análise e discussão com entendimentos podem gerar conexões bem significativas e de boa relação com as pessoas de diferentes religiões em uma apropriada convivência de relação respeitosa entre os seres humanos e também no processo de adaptação a novos ambientes de convivência de diversas religiões.

O diálogo inter-religioso é a ideia de que as diferentes religiões do mundo devem evitar a busca pela supremacia mundial e, ao invés disso, devem dialogar e se respeitar mutuamente, cuja função é o compromisso que deve existir nas relações entre as diversas religiões. RICCI, Dom Luiz Antonio Lopes³.

Cabe aqui apresentar a distinção entre ecumenismo e diálogo inter-religioso. O ecumenismo diz respeito à relação entre igrejas cristãs e, conseqüentemente, entre cristãos. Já o diálogo inter-religioso refere-se à relação entre religiões diferentes e grupos religiosos. Buscar essa convivência respeitosa é hoje uma regra de ouro, um imperativo moral.

3 Ecumenismo e diálogo inter-religioso. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/ecumenismo-e-dialogo-inter-religioso-2/> Acesso em 18 ago. 2019.

O diálogo inter-religioso é um dos grandes desafios da era da globalização, momento em que as mais diferentes culturas se encontram.

Considerando que, a paz entre as nações preza pelo respeito entre as diversas culturas e religiões existentes no mundo, e por conseguinte olhar a diversidade com outra visão a partir da aceitação das diferenças, torna-se então, um fator primordial, numa sociedade globalizada como a nossa.

Na tentativa de minimizar questões preconceituosas existentes no contexto terapêutico grupal, que também não é diferente, é preciso que haja certa coerência entre esses grupos, no sentido de que devemos trabalhar com o princípio de alteridade. Sendo que este é um grande desafio para nós.

Pois, segundo os autores abaixo, afirmam que:

O desafio consiste na construção de relações e posturas que ultrapassem os limites e fronteiras culturais estabelecidas, reconhecendo o Outro, diferente, desconhecido, em sua alteridade, rompendo preconceitos cristalizados, práticas estigmatizadoras e etnocêntricas (enclausuramento na caixa). [...] O elemento religioso é uma das bases presentes na estruturação das visões de mundo ou, na metáfora empregada até aqui, das caixas culturais sobre a qual cada grupo humano alicerça seu modo de vida. (CHECCETTI, POZZER. 2015 p. 339).

Acreditamos que esse desafio, seja o primeiro passo, uma vez que as discórdias existentes nesses grupos prejudicam o andamento das terapias grupais. A partir desse processo de sensibilização, confiamos de certa forma, encontrar caminhos para amenizar ou solucionar essa problemática tão prejudicial nessas terapias, na tentativa de construção das relações, com o intuito de aproximar as pessoas, uma das outras através das dinâmicas de sensibilização, numa troca de partilhas dialo-

gadas com a intenção de aproximá-las e por conseguinte amenizar esses conflitos que tanto prejudicam o contexto grupal.

De acordo com os (PCNER- FONAPER⁴ 2009, p. 33-34) “O Ensino Religioso necessita cultivar a reverência, ressaltando pela alteridade que todos são irmãos. Só então a sociedade irá se conscientizando de que atingirá seus objetivos desarmando o espírito e se empenhando, com determinação, pelo entendimento mútuo.” Assim sendo, podemos compreender que, o diálogo inter-religioso é a instauração de uma comunicação entre fiéis de várias correntes religiosas.

Nessa pesquisa pretendemos desenvolver uma abordagem sobre alguns teóricos que fundamentarão este artigo, contribuindo assim para o enriquecimento desta pesquisa, aprimorando e facilitando para o seu desenvolvimento melhores compreensões desta pesquisadora. Entre estes destacamos: Boff e Frei Betto no aspecto espiritual-educativo-cultural-religioso; Yalom focalizando a Terapia de Grupo; Valle contribuindo com a Psicologia da Religião; Oliveira *et al no aspecto étnico-cultural. Holmes com a diversidade religiosa, Cecchetti / Pozzer. Além das Leis, educacionais; BNCC e Direitos Humanos e outros.*

Fundamentação Teórica

Essa proposta envolve uma pesquisa bibliográfica de autores a respeito do diálogo inter-religioso dentro de um grupo de pessoas com

4 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, editado pelo FONAPER- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso em 1997. Este fórum foi criado para subsidiar os professores de Ensino Religioso é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. É um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias, propostas e ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola. (www.fonaper.com.br).

uma diversidade religiosa entre os participantes dos grupos terapêuticos de homens e mulheres acima dos 18 anos. No desenvolvimento da pesquisa iremos enfatizar a importância da espiritualidade enfocando também a diversidade e intolerância religiosa, ensino religioso e a questão do sagrado nos grupos terapêuticos de psicologia.

Boff (1994, p. 17) no seu diálogo com Dalai-Lama sobre espiritualidade, refletiu que: “Parece-me que o principal a ser retido desse pequeno diálogo com o Dalai-Lama é que a espiritualidade é aquilo que produz dentro de nós uma mudança”

Por outro lado, Frei Betto (1994, p. 33) dialogando com Boff sobre Amor e Justiça como Frutos da Espiritualidade, firma que: “Amor entendido na sua dimensão mais profunda: ser capaz de aceitar e conviver com o diferente.” Nesse caso a espiritualidade é vista como dimensão profunda do ser humano, como momento necessário para desabrochá-lo pleno da individuação e com o espaço para paz no meio dos conflitos e desolações sociais existenciais.

Esta temática é tão importante que: “Se reservarmos em nossa vida um pouco de espaço para Essa espiritualidade, ela vai nos transformando, pois esse é o condão da espiritualidade: produzir uma transformação interior. Essa transformação acenderá a nossa chama interior que produz luz e calor e nos dá mil razões para vivermos como humanos.” (BOFF, 1994 p. 86-87).

Quanto mais conhecermos as religiosidades, com maiores entendimentos e clareza, teremos então, uma ampla visão do fenômeno religioso. Por outro lado, a comunicação em nutrir o respeito à espiritualidade de um determinado grupo se constrói através do conhecimento esclarecedor de seus significados na compreensão do sagrado e sua religiosidade.

Por conseguinte, a psicologia grupal é um método de psicoterapia que envolve pessoas em um contexto de reunião, onde a fala entre os membros com os depoimentos uns dos outros com relatos pessoais de experiências vivenciadas, porém o silêncio e a escuta também são comportamentos predominantes deste momento terapêutico. Nos grupos a partilha do sigilo de situações inconvenientes e de vitórias surge a cada terapia realizada.

Yalom (2016, p. 13) faz uma abordagem sobre a terapia de grupo: “É uma forma bastante efetiva de psicoterapia e se aproxima da psicoterapia individual em sua capacidade de propiciar benefícios significativos.”

A Psicologia Científica da Religião orienta-se pelos critérios da neutralidade, da benevolência e do juízo psicológico de verdade; numa posição crítica de análise do comportamento religioso investigado. Portanto, os objetivos e métodos eletivos para relacionar comportamentos, explorar significações, compreender a relação do fenômeno religioso das pessoas com o sagrado, conhecer estruturas das experiências no que se refere ao discernimento no que se refere às atitudes religiosas que influenciam em seus comportamentos diante do coletivo.

Destarte, Edênio Valle assegura no texto (2007, p.123) que: “A Psicologia da Religião pontua o conflito entre a Psicologia e a Religião, as dificuldades para chegar a um acordo sobre a definição do objeto, havendo enorme diversidade nas motivações, objetivos e dinâmicas dos comportamentos religiosos.” Tudo isso está em consonância com o fenômeno religioso e nos remete ao sagrado das diferentes tradições culturais religiosas e, portanto nos incentiva a vivenciar o princípio de alteridade.

Quando abordamos sobre o fenômeno religioso um fato importante não podemos esquecer que: “As diversas religiões e tradições religiosas que foram se constituindo no decorrer da história fundamentam a sua concepção de Transcendente, o sentido da vida e da morte, a maneira de ser e de agir no mundo, através de seus escritos e também da oralidade.”(HOLMES, 2016 p. 25).

Nesse ínterim o ser humano vai descobrir o verdadeiro sentido da vida, ampliando o sentimento da convivência interpessoal, social e cultural. E assim Oliveira et al (2007 p. 20) asseguram sobre a importância dessa relação interpessoal, ou seja: “Aprender a conhecer a fim de compreender as diferenças étnicas, culturais e religiosas como um fator de riqueza e identidade na multiplicidade de interações e (re) construções desenvolvidas pelos seres humanos.”

Respeitar as diferenças religiosas é fundamental, congregando pacificamente no respeito às escolhas pessoais de cada indivíduo. A aprendizagem da tolerância é lenta e progressiva. Trata-se não apenas de saber que o outro tem convicções diferentes das nossas, mas permitir o entendimento e o respeito aos diferentes segmentos religiosos das pessoas em suas tradições culturais e hábitos de nosso convívio social.

O Estado assegura a isonomia das religiões perante a lei e a promoção de políticas públicas que combatem as situações de desigualdades, injustiças e exclusões geradas por motivação religiosa adquirindo um importante espaço na agenda governamental, posto que o conjunto de programas e ações desenvolvidas por Ele (Estado) influencia diretamente a vida civil.

O Art. 5º da Constituição Brasileira de 1988 assegura que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garan-

tindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]”

O FONAPER, que vem proporcionando estudos e propostas que baseiam o Ensino Religioso (ER) integrado à Educação Básica e que têm por objetivo principal colaborar na articulação e conjuntura de políticas públicas ligadas ao Sistema de Ensino, na formação inicial e continuada de professores de Ensino Religioso, no agregar de valores para os profissionais representantes das Culturas e Tradições Religiosas.

Aqui pergunta-se: Qual a relação do FONAPER com esses grupos terapêuticos? Na condição de pesquisadora, acredito que tenha sim certa relação, porém indiretamente, porque o contexto de terapia grupal objetiva a parte psicológica desses grupos terapêuticos.

Enquanto que, o FONAPER, objetiva o dialogar e respeitar as tradições culturais religiosas, representadas pelos fenômenos religiosos, existentes no contexto escolar. Portanto, significa a valorização do outro. Pois, a nossa diversidade religiosa engloba as mais diversas culturas existentes no Planeta.

Conforme foi citado anteriormente, a busca de ajuda junto ao Grupo de Pesquisa FIDELID/ UFPB, foi onde nos favoreceu estudos de como trabalhar com a diversidade cultural religiosa. Vale ressaltar que estes estudos ofertados aos professores de ER e aos alunos cursistas das Ciências das Religiões, deu-nos grandes contribuições enquanto pesquisadora e ao mesmo tempo foi subsídio para o trabalho com as terapias de grupo.

Todavia, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, e outros desdobramentos facilitadores da sua aplicação,

como a BNCC, têm constituído principais instrumentos aplicados na atual reforma de ensino em meio aos grandes desafios sociais. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº9394/1996 e a Lei substituta do Art.33. (Lei 9475/1997- Lei do Ensino Religioso. Muitas são as ações voltadas para o crescimento e fortalecimento do Ensino Religioso, em constante luta para o enfrentamento das reais dificuldades da sua efetivação e na mobilização de maiores e melhores esclarecimentos do papel de grande importância na formação educacional.

Um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular é: “Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal”. (BNCC 2018, p. 432).

Metodologia

A metodologia envolveu a necessidade de uma pesquisa bibliográfica com autores que falem e ou descrevam a respeito do diálogo inter-religioso, entre outras leituras necessárias, e a situação enfrentada pelo desconhecimento religioso dos membros envolvidos na pesquisa em estudo citado.

O tipo de estudo foi realizado através da pesquisas de campo, em caráter de competência observacional nos momentos que ocorram as sessões de terapias psicológicas na Policlínica Nossa Senhora da Vitória na cidade de Goiana /PE, dentro de uma população de quarenta (40) pessoas, acima de 18 anos, de ambos os sexos, alfabetizados e não alfabetizados, que frequentam o tratamento psicológico em grupo no local acima citado.

Além das pesquisas bibliográficas, consultando bibliotecas para encontrar os escritores voltados para o ramo da Psicologia, bem como, autores no tema da Espiritualidade e da Educação, especialmente os escritos do Ensino Religioso. O período da pesquisa aconteceu com aplicação de questionário de perguntas abertas e fechadas e de múltipla escolha, entrevistas e as conclusões finais das avaliações necessárias no atendimento inicial da pesquisa científica. A técnica da pesquisa utilizada foi qualitativa e análise dos dados demonstrada com tabelas e gráficos.

A pesquisa submetida e aprovada junto ao comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, em que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde foram explicados para todos os participantes os objetivos da pesquisa científica.

Olenik e Daldegan (2004, p.21) afirmam uma proposta dialógica ressaltando:

As situações de aprendizagem precisam promover a abertura para conhecer e dialogar com as diferentes tradições religiosas. [...], é preciso que tenham como princípio o conhecimento, com uma abordagem informativo-formativa, e não a catequização ou doutrinação, que privilegia uma determinada religião.

Por isso a falta de conhecimento desse grupo terapêutico, talvez por ignorar esse saber, tenha tal comportamento que os levaram ao preconceito e a intolerância religiosa. E como consequência, a permanência da resistência dificultou as mudanças tão necessárias que os levem a conviver e respeitar as diferenças.

Assim sendo: “A identidade do profissional irá contribuir não no sentido de doutrinar, mas no sentido de compreender e dialogar com

o outro, independente da forma em que este outro pensa, sente e age” (OLENIK / DALDEGAN. 2004, p. 33).

Resultados e discussões

Apesar de já ter apresentado esta pesquisa através do trabalho dissertativo, porém esta autora, não considera este trabalho concluído até o presente momento. Pois pretende dar continuidade a este estudo focalizando principalmente, toda a pesquisa. Isso contribuirá e facilitará para o desenvolvimento de outros estudos, cujo foco será investigar com mais profundidade, consultando e analisando documentos e acervos históricos. Existem registros de depoimentos dos participantes dos grupos terapêuticos, porém, estão a ser transcritos de maneira íntegra e ética.

Vale salientar que o convite para participar da pesquisa científica foi de grande aceitação por parte de todos os integrantes desses grupos terapêuticos, pois trata-se de pessoas envolventes, receptivas, participativas com boa frequência nas sessões terapêuticas semanais.

“Desta forma a pesquisa permitirá ao professor apropriar-se do conhecimento para despertar o encantamento, [...]”. (OLENIKI e DALDEGAN 2004, p. 41).

Aqui esta pesquisadora se reporta apesar de psicóloga, mas também de transformar um pouco professora para trabalhar com essas questões a fim de minimizar os conflitos existenciais nesses grupos terapêuticos. Encontramos algumas dificuldades, mas com persistência conseguimos amenizar as diversas dificuldades que a cada dia aparecia. E assim tudo foi sendo processado e aos poucos os grupos foram se identificando uns com os outros.

Palavras finais

Em todo trabalho de pesquisa podemos observar que as dificuldades aparecem em todo momento, mais o desejo de concluir um trabalho proposto inicialmente por um projeto é no final muito gratificante, porque requer muito estudo e muita pesquisa e investigação.

A pesquisa científica se inicia com a colocação de um problema, que se busca a solução em sua conjuntura de processos metódicos de investigação, na obtenção de informações necessárias, e levantamento de hipóteses verdadeiras ou falsas, que dão suporte para a análise a ser feita pelo pesquisador.

A vida oferece realidades e limitações dependendo de cada momento vivenciado por cada ser humano em sua existência no mundo. As liberdades de escolhas são colocadas em nosso dia a dia com flexibilidade na compreensão de cada indivíduo nas suas concepções ideológicas, aos quais garantem ou não, uma contextualização cultural dentro de uma tradição histórico-religiosa.

As perspectivas de aprendizagens e observações, partindo da necessidade de estudar e ressaltar a historicidade dos fatos culturais, da fenomenologia entre o sagrado e o profano e, das experiências religiosas. É através do conhecimento que possibilita um fator fundamental nas relações interpessoais entre todos os seres humanos, ajudando de modo consciente de suas preferências e escolhas em prol de seu crescimento pessoal.

Em nossos dias atuais, podemos ver os grandes números de religiões existentes no mundo, devemos ter o conhecimento, e o respeito para cada uma delas, independente de concordâncias ou não, apenas sa-

ber respeitar o direito de escolha de cada um, tendo em mente o diálogo inter-religioso importante para uma boa convivência entre as pessoas.

Vale salientar que o Ensino Religioso exclui qualquer conotação de confessionalidade e respeita a diversidade cultural religiosa, sem proselitismo; assegurando para todos os cidadãos o respeito à diversidade cultural religiosa dentro de um contexto educacional de ensino brasileiro, resgatando seus contextos históricos e mudanças de paradigmas. Portanto desde cedo as crianças já aprendem a respeitar o outro com as suas diferenças.

Por outro lado, assim poderia ser em qualquer instituição de trabalho, pois da forma como estamos vivendo, cada pessoa aprisionada dentro de si mesmo, do seu mundo tão pequeno, contribui de certa maneira para uma vida sem sentido, o que significa viver na inércia, num fechamento que leva a um enclausuramento e até mesmo exclusivismo e porque não ao fundamentalismo?

Imaginemos como viver num mundo exclusivo, onde as pessoas esquecem que diante de si existem outras pessoas de diferentes classes sociais, diferentes tradições e culturas religiosas?

É muito simples! Basta compreendermos que vivemos num Planeta onde o Arquiteto do Universo, ao construir primou pelas diferenças a começar pela própria natureza, as diferenças entre os três reinos da natureza, ou seja animal, vegetal e mineral.

Os animais vivendo em seus diferentes habitats, diferentes regiões, entre estes o ser humano. Os vegetais dentro de sua diversidade de cores ornamentando a beleza do Planeta, alimentando-nos e, produzindo o ar que respiramos.

Enquanto que os minerais contribuindo na alimentação principal para nossa vida que é a água responsável pela vida no nosso Planeta. A edificação de casas, nos acolhimentos das pessoas, além de uso na fabricação de medicação, entre outros.

Neste caso, vale salientar que esta pesquisa não termina por aqui, por ser uma temática que possibilitará aos mais diversos estudos que proporcionarão aos pesquisadores darem continuidade às suas investigações sobre o tema em evidência.

Enquanto estudiosos e estudiosas, também continuaremos deixando aqui algumas lacunas para que outros possam dar continuidade a esses estudos.

Precisamos entender que todo ser humano, jamais poderá viver isolado. Em qualquer situação seja ela, qual for, nos diferentes aspectos de cunho, socio-econômico-político-religioso, faz-se necessário viver e conviver uns com os outros, independente de cor, de raça, de etnia e de religião.

É necessário, portanto, assegurarmos o respeito à diversidade cultural religiosa, com uma abertura dialógica refletindo sobre uma cultura de paz, para o mundo se tornar melhor.

Para nós pesquisadoras, foi uma experiência ímpar de um lado enquanto psicóloga vivenciar o papel de professora, conhecendo a metodologia de uma sala de aula de professora de Ensino Religioso. Para esta que fez parceria na escrita deste artigo aconteceu o mesmo, que foi passar de professora pedagoga na área de Ensino Religioso, para conhecer um pouco do trabalho desses grupos psicológicos de terapia grupal, além de conhecer de perto esses grupos e participar de uma de suas atividades dinâmicas elevando a autoestima desses pacientes.

Isso para nós é fundamental para a convivência com o outro. E, por conseguinte, contribuindo assim, para a construção de um diálogo inter-religioso, indispensável para uma cultura de paz, ou seja em casa, na escola, na família e no próprio ambiente de trabalho.

Referências

BRITO, Marineide Felix de Queiroz. HOLMES, Maria José Torres. O Diálogo Inter-Religioso no Contexto Grupal Psicológico. In: **Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de Pós-Graduação em Teologia (PPGT/PUCPR)** e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), 10, 2019, Curitiba/PR. Florianópolis: FONAPER, v. 1, p. 234 – 243, 2020. Disponível em: <fonaper.com.br>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e Alteridade na BNCC: importância para o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião. In SILVEIRA, Emerson Sena da. JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001, p. 13-18.

BOFF, Leonardo. FREI Betto. **Mística e Espiritualidade** - Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BRASIL, República Federativa. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2018.

BRASIL, República Federativa. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96** de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, nº 248 de 23. 12. 1996. Seção I

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Nova redação do Art. 33 da Lei 9394/96. Lei nº. 9475/97 de 22 de julho de 1997. Brasília: Diá-

rio Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção CECCETTI, Elcio. POZZER, Adecir. Entre Fechamentos e Abertura: o Ensino Religioso no currículo escolar. In POZZER, Adecir *et al.* (Orgs). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** Florianópolis SC: Saberes em Diálogo, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Art. XVIII. UNIC, Rio 005-Dezembro. 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Educação, moralidade e ética: Piaget e seus interlocutores. In: POZZER, Adecir *et al.* (Orgs). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FLEURI, REINALDO MATIAS. Interculturalidade, Educação e Desafios Contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In POZZER, Adecir *et al.* (Orgs). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** Florianópolis SC: Saberes em Diálogo, 2015.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso.** Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONAPER. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Ensino religioso capacitação para o novo milênio. **O fenômeno religioso no ensino religioso.** Cadernos: 4. Ano, 2000.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino religioso: esperanças e desafios - reflexões da práxis do cotidiano escolar.** Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

OLENIKI, Marilac. Loraine R. **Encantar: Uma Prática Pedagógica no Ensino Religioso.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Lílian Blanck de. *et al.* **Ensino religioso no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação no Ensino Fundamental).

RICCI, Dom Luiz Antonio Lopes. **Ecumenismo e diálogo inter-religioso.** Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/ecumenismo-e-dialogo-inter-religioso-2/> Acesso em 18 ago. 2019.

SILVEIRA, Emerson Sena da. JUNQUEIRA, Sergio (Orgs) **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis: Vozes 2020.

YALOM, Irvin. **Psicoterapia de Grupo**: teoria e prática. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. S.A., 2006.

VIRTUDES ESPIRITUAIS E A PERCEPÇÃO DE SENTIDO NA VIDA EM UM GRUPO DE PESSOAS CATÓLICAS

Fabricia Vicente CAMPÊLO¹
Thiago Antônio Avellar de AQUINO²

Palavras iniciais

O presente capítulo teve como escopo averiguar em que medida as virtudes espirituais e/ou religiosas estão associadas com a sensação de percepção de sentido na vida em um grupo de pessoas católicas. Para tanto, tomou-se como base a teoria criada por Viktor Emil Frankl, denominada de Logoterapia, que trata do sentido da vida e análise existencial.

De forma Geral, os estudos acerca do comportamento e das ações do ser humano, sobretudo na sociedade moderna, apontam para discussões e reflexões que geram interesse das várias áreas do conhecimento, principalmente das Ciências das Religiões no que se refere respectivamente à religiosidade e à espiritualidade. É importante salientar que espiritualidade e religiosidade têm base conceitual diferentes como afirma Aquino (2016), segundo o qual a espiritualidade refere-se à “experiência pessoal - independente do elo religioso - de buscar conexão com o transcendente” (AQUINO, 2016, p.181). Já a religiosidade, conforme o mesmo autor, “está diretamente relacionada com a prática

1 Graduada em Ciências das Religiões pela UFPB.

2 Professor do PPGCR-UFPB

de uma religião compartilhada pelas crenças de um grupo específico” (AQUINO, 2016, p.181), no caso deste estudo, um grupo católico.

Na contemporaneidade tem-se observado um crescente interesse no retorno ao estudo das virtudes, como afirma Almeida (2010), seja na ética, na educação, na psicologia, entre outras áreas. Já “a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano”, segundo Viktor Frankl (2018, p.124), fundador da Logoterapia, também chamada de “terceira escola vienense de psicoterapia”. O termo “logos” é uma palavra grega e significa “sentido”. Segundo o criador da referida teoria, a mesma “concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por esse sentido”. (Frankl, 2018, p. 124). Um estudo recente realizado por Aquino *et al* (2009) sugeriu que a atitude religiosa é uma forma de encontro de sentido de vida bem como um elemento de prevenção do vazio existencial e do desespero existencial.

A respeito do vazio e desespero existencial, Frankl considera que ambos são fenômenos que têm acometido o homem moderno. Segundo ele, “as tradições, que serviam de apoio para seu comportamento, atualmente vêm diminuindo com grande rapidez” (Frankl, 2018, p. 131), o que acaba provocando um sentimento de tédio que caracteriza essa falta de sentido e o consequente vazio da existência. Na contemporaneidade autores como Ramos e Rocha (2018) apontam para o hiperconsumismo como um dos fatores que podem levar a esta sensação de falta de sentido na vida, afirmando que o apelo midiático e as propostas de satisfação e felicidade imediatas têm levado as pessoas na sociedade contemporânea, a consumirem em excesso, atribuindo a essa materialidade o sentido da vida e consequentemente abrindo uma lacuna no

interior do ser humano, o vazio existencial, que jamais vai ser preenchido pela materialidade. Corroborando este pensamento, Goergen (2017) cita em estudo recente que

Já não importa pensar sobre o que é o ser humano, o que deseja ou deveria ser; interessa tão somente atender às conveniências e expectativas do sistema econômico que domina a sociedade, o mundo e as pessoas de hoje [...] as referências de realização pessoal são economia, produção, lucro e consumo. (P.L. Goergen, 2019, p.2)

A Logoterapia como psicoterapia tem muito a contribuir com o então mencionado vazio existencial tão recorrente em nossa atualidade. A este respeito, em sua obra, Frankl (1992) também fala do inconsciente espiritual e religioso do homem moderno, abordando, em sua teoria, “desde a repressão até a busca de sentido último da vida por meio da religiosidade inconsciente” (AQUINO, 2014, p.10) e apontando a conscientização de conteúdos inconscientes em relação à religiosidade como um meio terapêutico eficaz na busca e no encontro de sentido na vida. Abrangendo, pois, as virtudes espirituais e ou religiosas, como um meio de encontro de sentido na vida, dentro da religião de matriz católica, o próximo tópico aborda a questão das virtudes humanas.

Virtudes e sentido na vida

Segundo o compêndio do Catecismo da Igreja Católica (CIC, 2005), a virtude é uma disposição habitual e firme para fazer o bem, dividindo-se em: virtudes humanas e virtudes teologais. As virtudes humanas, também chamadas cardeais, do latim *cardo*, que significa dobradiça, ainda de acordo com o Catecismo da Igreja Católica (2005), re-agrupam todas as outras e constituem o cerne da vida virtuosa, sendo perfeições habituais e estáveis da inteligência e da vontade, que regulam

nossos atos, ordenam nossas paixões e guiam nossa conduta, segundo a razão e a fé, são elas: a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança. Já as virtudes teologais são as que têm como origem, motivo e objeto imediato o próprio Deus. São infundidas no homem pela graça santificante, tornam-no capaz de viver em relação com a Trindade, fundamentam e animam o agir moral do cristão, vivificando as virtudes humanas, tais como a fé, esperança e caridade. (CIC, 2005, p. 166-167). Segundo esse mesmo compêndio, as virtudes humanas são assim definidas:

Prudência - dispõe a razão para discernir, em todas as circunstâncias, nosso verdadeiro bem e a escolher os meios adequados para atingi-lo. Ela conduz as outras virtudes, indicando – lhes a regra e a medida.

Justiça – consiste na constante e firme vontade de dar aos outros o que lhes é devido.

Fortaleza – assegura firmeza nas dificuldades e a constância na procura do bem.

Temperança – modera a atração dos prazeres, assegura o domínio da vontade sobre os instintos e proporciona o equilíbrio no uso dos bens criados.

As virtudes teologais, ainda seguindo as definições do compêndio do catecismo da igreja católica, são:

Fé - é a virtude através da qual o fiel crer em Deus, em tudo que Ele revelou e no que propõe a igreja.

Esperança - é a virtude por meio da qual se deseja e espera-se de Deus a vida eterna.

Caridade - é a virtude pela qual se ama a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo.

Na filosofia, Aristóteles defendia que a felicidade é o bem maior e o objetivo de todos. E por isso as pessoas praticavam as coisas boas com o intuito de atingi-la e o meio para alcançá-la seria a virtude. (KLEINMAIN, 2014). Segundo Teixeira (2007), na filosofia de Santo Agostinho, a noção de virtude diverge da “aristotélica e também vai ser herdada por Tomás de Aquino: A vida feliz deixa-se definir como a união da mente com Deus no conhecimento, no amor e no gáudio da verdade e do Bem divinos” (TEIXEIRA, 2007, p. 3). O referido autor afirma que a virtude principal passa a ser, então, a caridade. Para Teixeira (2007), a ética Tomista, que foi inspirada na tradição aristotélica, mas também fundamentada na tradição cristã, consiste então numa análise filosófico-teológica da práxis humana racional e livre, objetivando sempre o bem.

Na atualidade, Almeida (2010, p.110) afirma que “a discussão em torno da virtude está de volta. [...] tanto a ética teórica como a vida têm muito a ganhar com essa volta da virtude seja no âmbito dos estudos, seja no âmbito da educação familiar ou escolar.” Está havendo, pois, um redescobrimento, na sociedade moderna, da importância das virtudes. Almeida (2010) defende que uma formação humana eficaz não pode basear-se apenas nas orientações das leis, “ser bom não é obedecer a uma norma, mas descobrir o valor humanizador das normas”. Mencionando que [...] “a existência de virtudes exige condições sociais favoráveis” (ALMEIDA, 2010, p. 114). Para Flecha Andrés apud Almeida (2010) “as virtudes não são ditadas pelas leis ou pela aprovação da maioria, mas pela própria realidade criada do ser humano, ao mesmo tempo psicossomático, pessoal e social, imanente e aberto ao transcendente”. (ALMEIDA, 2010, p. 118).

A psicologia positiva tem dado sua contribuição para esse retorno ao estudo das virtudes. Constituído-se num campo de estudo em expansão atualmente, a psicologia positiva afirma que “o conhecimento das forças e virtudes poderia propiciar o florescimento (*flourishing*) das pessoas, comunidades e instituições” (PALUDO; KOLLER, 2017, p.10). Tal florescimento foi apontado “como uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos” (PALUDO; KOLLER, 2017, p. 10).

Após algumas breves considerações acerca do conceito de virtude desde os tempos antigos até a contemporaneidade, torna-se importante enfatizar, a partir de agora, uma compreensão das virtudes centrada no sentido de vida, fundamentando-se na Logoterapia e análise existencial de Viktor Emil Frankl, comparando as virtudes a valores.

Segundo Lima Neto (2013, p.2), “a logoterapia é entendida como um método psicoterapêutico que visa ao desdobramento de cada sentido concreto ou experimentado em cada situação imediata vivencialmente”. Ainda segundo o mesmo autor,

[...]a análise existencial atua como pesquisa filosófica de Viktor Emil Frankl (2012), fundador da abordagem que visa fundamentar e embasar a sua psicoterapia de modo que ela se constitua não como uma análise de existência, mas como uma análise dirigida à existência (LIMA NETO, 2013, p.2).

Neste aspecto, vale ressaltar que a logoterapia pode contribuir de forma terapêutica com o indivíduo que se encontra numa relação de desequilíbrio com o transcendente ou que esteja passando por alguma espécie de repressão de sua religiosidade. Portanto, a logoterapia pode atuar como uma conscientização de conteúdos religiosos inconscientemente, até então reprimidos (AQUINO,2011).

Para Frankl, encontrar sentido significa realizar valores, Aquino (2011), e no contexto religioso, ora aqui trabalhado, atribuímos às virtudes, esses valores, vivenciados dentro da religiosidade católica. Segundo o mesmo autor, “o ser humano é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores!” (FRANKL, 2018, p. 125). Este autor define sua teoria explicando que o termo “logos” é uma palavra grega e significa “sentido”. A logoterapia, pois, “concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por esse sentido” ((FRANKL, 2018, p. 124). Argumenta o autor que, “para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano”, desencadeada por uma “vontade de sentido”.

Nesse contexto, Frankl, por sua vez, contrasta sua teoria com as de outros teóricos de sua época como Freud e Adler que respectivamente, defendem a vontade de prazer e a vontade de poder. Segundo os quais, os sentidos e valores nada mais seriam que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações. Nestes termos Frankl cita: “mas, pelo que toca a mim, eu não estaria disposto a viver em função dos meus mecanismos de defesa tampouco estaria pronto a morrer simplesmente por amor às minhas formações reativas.” (FRANKL, 2018, p. 125).

Frankl classifica em sua teoria três principais grupos de valores: “valores de criação, valores de experiência e valores de atitude” (FRANKL, 2017, p.90), constituindo-se, segundo o autor, nas “três principais vias através das quais o ser humano encontra sentido em sua vida”. (FRANKL, 2017, p. 90). O autor explica essa sequência da seguinte forma:

O primeiro grupo se refere ao que o homem dá ao mundo, sob a forma de suas “obras”, de suas criações. O segundo se relaciona ao que o homem recebe do mundo, em termos de encontros e expe-

riências. Por fim, o terceiro diz respeito à atitude que se toma, à postura que se adota diante da vida, quando se é defrontado com um destino que não se pode mudar (FRANKL, 2017, p. 91).

No entanto, embora importantes, estas vias não se constituem nas únicas dentre as quais o homem pode encontrar sentido na vida, a religiosidade também pode ser uma delas, segundo Frankl (1992). A logoterapia considera o homem um ser dotado de vontade de sentido, livre, responsável e aberto ao mundo. O autor ressalta que “esse sentido é exclusivo e específico uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa”. De modo que sua teoria diz que “o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para outra” (FRANKL 2018, p. 133). Bem como, também não pode existir “um sentido abstrato da vida” de forma que cada indivíduo possui sua própria “vocação ou missão específica” a ser cumprida na vida.

A respeito da responsabilidade, afirma Aquino:

Se, por um lado, o ser humano é movido pela busca de sentido, por outro, a vida também demanda sentidos a serem realizados. Nessa perspectiva, a vida é o interrogante e o ser humano é um ente que responde, e ao responder às questões que a vida lhe coloca, torna-se responsável. [...] Dessa forma, o homo humanus necessita ainda descobrir pelo que e perante quem ele se sente responsável (AQUINO, 2014, p. 32).

Abordando o homem em sua totalidade, Frankl utiliza-se do conceito grego de nous, que significa “espírito”, para descrever o homem como sendo uma unidade “biopsicoespiritual ou “biopsiconoética”, incluindo em sua constituição uma dimensão até então negligenciada pelas ciências humanas.

A dimensão espiritual ou noética é, pois, a característica mais marcante e propriamente humana do ser humano. É dela que emerge no homem a abertura para o mundo, a sua capacidade para transcender para o outro, para o social e para “as alturas”. É o que a logoterapia denomina de autotranscendência da existência humana (FRANKL, 1992,). Nesta perspectiva, passaremos a enfocar, a relação da busca do homem pelo sentido e desse com a sua religiosidade. Para o homem religioso, ao qual se refere este estudo, a religião e a experiência das virtudes espirituais nela contida, pode ser um dos meios pelos quais o homem encontra sentido na vida. A respeito desta última afirmação e endossando este tema, estudo recente, realizado por Aquino (2009), concluiu que a atitude religiosa é uma forma de encontro de sentido de vida bem como um elemento de prevenção do vazio existencial e do desespero existencial.

No que se refere a autotranscendência, Viktor Frankl (1992, p.47) fala de uma religiosidade inconsciente “[...] no sentido de um relacionamento inconsciente com Deus, de uma relação com o transcendente que, pelo visto, é imanente no homem, embora muitas vezes permaneça latente. ” Ou seja, o referido autor quer dizer que existe em nós, seres humanos, uma tendência para nos relacionarmos com Deus, mesmo que inconscientemente. Nestes termos, Frankl fala de “um inconsciente espiritual: um relacionamento com um Deus pessoal que pode estar sendo reprimido nos tempos atuais e, por este motivo, constatou a manifestação de sonhos religiosos em pessoas não religiosas.” (AQUINO, 2014, p. 11). Ainda seguindo a linha de pensamento de Frankl: “a religiosidade só é genuína quando existencial, quando a pessoa não é impedida para ela, mas decide por ela” (FRANKL, 1992, p.55).

Tendo em conta as considerações supracitadas, foi hipotetizado que pessoas católicas com altas pontuações na presença de sentido se

associarão com maior grau em virtudes provenientes de sua matriz religiosa.

Método

Para consecução deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória a fim de averiguar as relações entre a percepção de sentido na vida e as virtudes humanas junto a fiéis de uma paróquia na cidade de João Pessoa.

Participantes

Participaram do presente estudo 53 sujeitos religiosos da matriz católica na cidade de João Pessoa (PB) dos quais 79,2% eram do sexo feminino com média de idade de 45,7 anos ($dp = 18,13$) e amplitude de 19 a 80 anos. Com relação ao estado civil, 66% eram casados, 20,8% solteiros, 11,3 % divorciados e 1,9% viúvos. Em uma medida de religiosidade variando de 1 a 5, a média da percepção de religiosidade foi de 3,4 pontos.

Instrumentos

Escala de Virtudes Espirituais/religiosas (EVER). Esse instrumento foi construído pelo Laboratório de Pesquisa em Logoterapia e Análise Existencial (LAPLAE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É constituído por 18 itens distribuídos em uma escala de 5 pontos (1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente). Um exemplo de um item é: *A minha espiritualidade/religiosidade ajuda a ser solidário.*

Questionário Sentido da Vida (QSV). Instrumento proposto por Steger, Frazier, Oishi e Kaler (2006) e adaptado para o contexto brasilei-

ro por Aquino *et al* (2015). Apresenta 20 itens distribuídos numa escala de 7 pontos e contempla dois fatores: (1) presença de sentido, alfa = 0,85 (ex.: Eu compreendo o sentido da minha vida) e busca de sentido, alfa = 0,83 (ex.: Eu estou procurando alguma coisa que faça com que minha vida tenha sentido). Questionário Sociodemográfico. Consta de perguntas como sexo, idade, escolaridade, estado civil.

Procedimento para coleta de dados

Os dados foram coletados em igrejas de matrizes católicas, com anuência dos seus líderes religiosos. Após a autorização, entrou-se em contato individualmente com os membros da igreja e, após assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), os mesmos responderam um caderno de resposta contendo o conjunto de instrumentos.

Procedimento para análise dos dados

Após a coleta, a foi construído um banco de dados no programa IBM SPSS *for Windows*, onde se procederam as análises descritivas (média, desvio padrão) e o teste *t* de *student*.

Resultados

A média da variável Presença de Sentido foi de 28,4 pontos ($dp = 5,92$) e sua amplitude foi de 13 a 35. Considerou-se, para efeito de análises, que as pontuações acima de 28 pontos seriam estimadas como Presença de Sentido Alta e as demais, Presença de Sentido baixa. Dessa forma, procedeu-se uma análise das médias das virtudes em função da presença de sentido Alta e Baixa, conforme observa-se na Tabela 1

Tabela 1. Média das pontuações das virtudes espirituais/religiosas em função da presença de sentido (Alta e Baixa).

Virtudes	Presença de sentido Baixa	Presença de sentido Alta	<i>T</i>	<i>P</i>
1. Solidariedade	4,61 (dp = 0,58)	4,93(dp = 0,27)	2,40 (gl = 29,7)	0,02*
2. Gratidão com a vida	4,74 (dp =0,54)	4,93(dp = 0,26)	1,54 (gl = 30,4)	0,13
3. Gentileza	4,43 (dp = 0,89)	4,79 (dp = 0,42)	1,73 (gl = 29,8)	0,09
4. Responsabilidade	4,35 (dp = 0,77)	4,37 (dp = 1,00)	0,09 (gl = 47,6)	0,93
5. Humildade	4,61 (dp = 0,66)	4,68 (dp = 0,82)	0,34 (gl = 48,9)	0,74
6. Esperança	4,70 (dp = 0,56)	4,93 (dp = 0,27)	1,81 (gl = 30,4)	0,08
7. Bondade	4,48 (dp = 0,79)	4,71 (dp = 0,81)	1,04 (gl = 47,5)	0,30
8. Perseverante	4,52 (dp = 0,73)	4,82 (dp = 0,48)	1,70 (gl = 36,4)	0,10
9. Cuidar da Saúde	3,87 (dp = 1,18)	4,11 (dp = 1,06)	70,75 (gl = 44,9)	0,46
10. Superação de morte	4,26 (dp = 1,05)	4,64 (dp = 0,62)	1,53 (gl = 34,1)	0,13
11. Aceitação da morte	4,30 (dp = 0,88)	4,75 (dp = 0,59)	2,08 (gl = 37,1)	0,04*
12. Enfrentamento de doenças	4,52 (dp = 0,67)	4,75 (dp = 0,52)	1,34 (gl = 41,1)	0,19
13. Enfrentamento de sofrimento	4,57 (dp = 0,73)	4,82 (dp = 4,48)	1,45 (gl = 36,5)	0,16
14. Superação de sentimento de culpa	3,96 (dp = 0,88)	4,37 (dp = 1,00)	1,55 (gl = 47,9)	0,13
15. Enfrentamento de temores	4,23 (dp = 0,81)	4,89 (dp = 0,32)	3,59 (gl = 26,3)	0,001
16. Superação de falta de perspectiva	4,18 (dp = 0,91)	4,50 (dp = 0,92)	1,22 (gl = 45,6)	0,23
17. Enfrentamento de dependências e vícios	4,32 (dp = 0,78)	4,43 (dp = 1,03)	0,43 (gl = 47,9)	0,67
18. superação de limitações	4,14 (dp = 0,89)	4,79 (dp = 0,42)	3,16 (gl = 28,3)	0,004*

*Nível de significância < 0,05 Fonte: dados da pesquisa

Constatou-se, por meio do teste *t* de *student*, que três itens da escala EVER se associaram com a presença de sentido: a minha espiritualidade/religiosidade ajuda a ser solidário, a minha espiritualidade/religiosidade ajuda a aceitar a minha morte e a minha espiritualidade/religiosidade ajuda a superar limitações pessoais. Em outras palavras, maiores pontuações nesses itens foram associadas a presença alta de sentido.

Discussão

A presente pesquisa pôde identificar as virtudes espirituais e/ou religiosas que estavam associadas com uma maior sensação de sentido na vida. Considera-se que tal escopo foi alcançado, embora torna-se necessário apontar algumas limitações do estudo. Inequivocamente, os resultados aqui encontrados não são passíveis de generalização, posto que a amostra foi por conveniência. Torna-se necessário que outros estudos possam ser realizados para mapear com maior precisão as virtudes que possam se associar com participantes da matriz católica. Até o momento, foi possível constatar uma relação estatisticamente significativa entre a alta percepção de sentido na vida e as virtudes da solidariedade, da aceitação da morte e da superação de limites pessoais.

Segundo o Catecismo da Igreja Católica, “a solidariedade é uma virtude eminentemente cristã que pratica a partilha dos bens espirituais mais ainda que dos materiais” (CIC, 1997, p. 565), não queremos aqui dizer que quem não é cristão, não é solidário, mas que a solidariedade é um aspecto muito importante dentro do Cristianismo. Queremos aqui nos remeter à teoria de Frankl (1992) quando diz que “a motivação para o sentido consiste em orientar a própria vida para além de si mesmo,

para algo ou alguém, o que Frankl denomina de autotranscendência da existência humana, que estaria em oposição ao egocentrismo” (Aquino 2011, p. 57). No que se refere à religiosidade, é importante ressaltar que a solidariedade é essencial nas dinâmicas sociais da igreja católica, aqui também podemos fazer referência à teoria de Frankl quando o autor afirma que “quanto mais a pessoa esquece de si mesma – dedicando-se a servir a uma causa ou a amar outra pessoa - mais humana será e mais se realizará” (FRANKL, 2018, p. 135).

Quanto à aceitação da morte, Frankl (2018, p.144) afirma que “a transitoriedade da nossa existência de forma alguma lhe tira o sentido. No entanto, ela constitui nossa responsabilidade, porque tudo depende de nos conscientizarmos das possibilidades essencialmente transitórias”. Já o Compêndio do Catecismo da Igreja Católica (2005, p. 153), afirma que “O sentido da morte do cristão manifesta-se à luz da morte e da ressurreição de Cristo”. Nesse aspecto, para o homem religioso, a morte é apenas uma transição carregada de sentido.

Quanto à superação de limites pessoais, pode-se relacionar com a teoria do autor em estudo quando o mesmo faz menção à tríade trágica (sofrimento, culpa e morte), que é a capacidade que o ser humano tem de “transformar seus sofrimentos em vitórias humanas” (Frankl, 2018, p.169). No que se refere ao sofrimento inevitável, todo ser humano passa na vida: a dor, a culpa e a morte (FRANKL, 2018). Ao deparar-se com situações que envolvem esta temática, o homem, por fim, pode encontrar na sua religiosidade o sentido e o meio para seu crescimento espiritual. Ademais, o sofrimento para a matriz católica seria uma via para a purificação dos pecados, conforme é representado por meio da crucificação de Cristo.

De forma geral, sugere-se que futuros estudos possam se debruçar acerca do tema para compreender melhor o papel da religiosidade na constituição das virtudes humanas e assim possam ampliar o conhecimento acerca da espiritualidade e religiosidade como um elemento constitutivo do comportamento virtuoso do homem religioso.

Referências

ALMEIDA, A.L.B. **Consciência moral e pós-modernidade:** discernir, decidir e agir à luz de uma ética das virtudes. Dissertação (Mestrado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

AQUINO, T. A. A. **A presença não ignorada de Deus na obra de Viktor Frankl:** articulações entre logoterapia e religião. São Paulo: Paulus, 2014

AQUINO, T.A.A. et al. Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, n.2, v. 29, p. 228-243, jun. 2009.

AQUINO, T. A. A.; CALDAS, M. T.; PONTES, A. M. **Espiritualidade e saúde:** teoria e pesquisa. Curitiba: CRV, 2016.

AQUINO, T.A.A. **Logoterapia e análise existencial:** uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. João Pessoa: UFPB, 2011.

AQUINO, T. A. A. et al. **Questionário de Sentido de Vida:** Evidências de sua Validade Fatorial e Consistência Interna. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.35, 2015, p.4-19.

FRANKL, V. E. **A presença ignorada de Deus.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido:** fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 44.ed. - São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

GOERGEN, P.L. **Cultura e formação:** a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. Proposições, Campinas, v. 30, 2019.

KLEINMAN, P. **Tudo o que você precisa saber sobre filosofia.** São Paulo: Editora Gente, 2014.

PALUDO, S.S.; KOLLER, S.H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n.36, v.17, p. 9-20, Abr. 2007.

RAMOS, A.P.M.; ROCHA, F.N. Busca por felicidade e sentido de vida na sociedade de consumo no olhar da logoterapia. **Revista Mosaico**. Vassouras, n. 1, v.9, p.10-18, Jan/Jun 2018.

Santa Sé / **Compêndio do Catecismo da Igreja Católica.** Brasília, Edição 2018.

TEIXEIRA, J.S. **A Filosofia Moral de São Tomás de Aquino.** Faculdade de Ciências Humanas (UCP), Lisboa. 2007.

STEGER, F. M.; FRAZIER, P.; OISHI, S.; KALER, M. **The meaning in Life Questionnaire:** assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, n.1, v.53, p. 80-93, 2006.

MEDITANDO E EDUCANDO: possibilidades para o ensino religioso

Renata Tatianne de Lima SILVA¹
Danielle Ventura de Lima PINHEIRO²

Palavras iniciais

Neste artigo discutiremos a história da meditação e suas possíveis contribuições na educação, assim como discutiremos seus benefícios. De acordo com Leão e Ranieri. A :'' a meditação é a capacidade que o indivíduo tem de focar a mente em um objeto ou pensamento e, através desse exercício, direcionar a mente de modo a eliminar quaisquer outros pensamentos, levando-o a experiências místicas no conhecimento de si, da natureza e do universo.`` (LEÃO & RANIERI.A, 2015 p.04). Essa capacidade, é algo natural do ser humano que desde o início dos tempos procura alterar seu estado de consciência, seja como fuga para a dor, sendo ela física ou emocional ou ainda na busca pelo êxtase.

No livro ''A arte da meditação`` de Daniel Goleman (1999), o autor afirma que: ''A arte da meditação é o método mais antigo para tranquilizar a mente e relaxar o corpo`` (GOLEMAN, 1999 p.03). Sendo assim, uma das formas de se conseguir esse nível de tranquilidade e relaxamento, era justamente por meio de rituais religiosos. ''Essa possivelmente é uma explicação sobre a origem da meditação [...]`` (LEÃO

1 Bacharela em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba -UFPB, pesquisadora em grupo de pesquisas FIDELID-UFPB E-mail: tatianna_sylva@hotmail.com

2 Doutora em Educação e Pedagoga pela UFPB, Doutora em Ciências da Religião pela PU-C-GO, Mestre em Ciências das Religiões e Graduada em História pela UFPB. Vice-líder do grupo de pesquisa FIDELID-UFPB. E-mail: daniellyventura@hotmail.com

& RANIERI.A, 2015,p.04). Partindo dessas informações pesquisamos sobre a origem desse método e vimos que segundo as pesquisas os primeiros registros dessa prática foram encontrados na Índia por volta de 1500 a.c em escrita pictográfica. De acordo com Prudente (2014) também havia referências da prática nos livros das antigas tradições como os Vedas e Upanishads que na atualidade formam o sistema hinduísta. No entanto, Murpphy traz a informação que na China a meditação se desenvolveu nas tradições antigas antes mesmo do sistema taoísta. (Murphy & Donovan, 1997).

Segundo Rato (2011): ‘ ‘A palavra meditação vem do latim, ‘ ‘*meditare* ‘ ‘, que significa voltar-se para o centro, no sentido de desligar-se do mundo exterior e voltar a atenção para dentro de si ‘ ‘.(RATO,2011 p.22). Com base nessas informações nos concentramos em perceber a origem religiosa da meditação, mas que ao longo dos séculos perpassa religiões e filosofias, ultrapassando barreiras e chegando à atualidade entrando em campos como a psicologia, saúde e educação. Porém, voltando a linha histórica da meditação, sabemos que esta técnica milenar esteve e está presente em diversas religiões e sistemas esotéricos³ como por exemplo o Budismo, o Yoga e o Taoísmo. Por isso, podemos afirmar que a prática não se detém a um sistema único, mas faz parte de uma filosofia universal que pode ser sempre reinventada e readaptada podendo fazer parte do cotidiano do indivíduo adepto a meditar independente de sistemas religiosos.

Nas tradições orientais, a meditação é uma das práticas espirituais mais importantes pois através dela é possível alcançar estágios

³ ‘ ‘No campo das religiões e sistemas iniciáticos, esotérico tem uma aplicação bastante precisa: designa aqueles ritos ou elementos doutrinários reservados a membros admitidos em um círculo mais restrito; exotérica é a parte pública do corpo cerimonial e dos ensinamentos ‘ ‘(MAGNANI,1996, p.8).

de êxtase mental e corporal, fazendo o praticante chegar a um nível de consciência no qual é possível transcender, ou seja, ir além de nossa realidade perceptível onde o objetivo final é alcançar o estado de “nirvana” ou “moksha” no Budismo e Hinduísmo respectivamente significando iluminação e libertação. Tal iluminação segundo os orientalistas rompe com a roda de “samsara” que corresponde a roda da vida marcada por devaneios, dor e sofrimento causados pelos incessantes ciclos de renascimento, portanto, esses infinitos ciclos torna-se uma situação que precisa ser superada. Um exemplo conhecido de um ser que de acordo com a tradição alcançou a iluminação pelo ato de meditar foi: Siddhartha Gautama representado popularmente como Buda, que significa: “desperto”. Conta a história que Gautama por volta de seus trinta e cinco anos de idade, alcançou a iluminação após meditar durante quarenta e nove dias debaixo de uma árvore. (PRUDENTE,2014)

No Ocidente, a meditação chega em meados do séc. XIX na Europa e Estados Unidos por meio de estudiosos e intelectuais, haja vista que a busca por novas filosofias estava em alta na época. Um fator relevante para a chegada da meditação no ocidente foi um evento chamado: “O parlamento das religiões do mundo”, ocorrido em 1893 na cidade de Chicago. Depois desse evento, foram convidados vários líderes que posteriormente contribuíram com a formação dos primeiros templos hindus ocidentais.

Adiante, a meditação inicialmente ganhou a atenção de intelectuais e acadêmicos para ser estudada na esfera religiosa (GOLEMAN, 1999). Porém, observamos com o passar do tempo que a temática ganhou interesse das mais diversas áreas incluindo a filosofia, a história e psicologia. Já em meados do século XX, começaram a ser desenvolvi-

das pesquisas entre acadêmicos e mestres religiosos segundo Prudente, 2014. Apesar disso, a meditação ficou realmente popular no ocidente através do movimento contracultura com auge na década de 60.

Na contracultura, jovens marcados pela situação pós-guerra, se encontravam insatisfeitos com a sociedade e sedentos por novos conhecimentos, junto a isso, muitos mestres do Yoga, Budismo e Taoísmo estavam migrando para o ocidente devido a problemas políticos. Essa junção de fatos colaborou definitivamente para a popularização dos conceitos e filosofias orientais, pois os jovens abraçaram essas práticas por julgarem tais como sendo contrárias ao contexto americano europeu vigente.

Com base nesse cenário, concluímos que a meditação foi nesse momento alvo de muito interesse por também ser um objeto usado para a expansão da consciência e ponte para o autoconhecimento. No entanto, a meditação seria uma alternativa mais saudável em contrapartida aos psicodélicos, sem contra indicações ou efeitos colaterais.

Após esse período, a meditação tornou-se alvo de estudos por todo o mundo em diversas áreas científicas principalmente na saúde e psicologia, a fim de investigar sua origem e seus efeitos. Atualmente, a ciência vem se empenhando em trazer estudos com resultados positivos em outros setores como o empresarial e educacional, setores estes que gradativamente tem se interessado pelo uso das práticas em suas empresas e escolas. Porém, com o reconhecimento da ciência em relação a seus benefícios, a prática no ocidente vem sendo cada vez mais desvinculada de suas origens e conseqüentemente vem surgindo várias técnicas e versões laicas da meditação, como por exemplo, a MLE: meditação laica educacional.

Meditação no Brasil

Como sabemos, a meditação é parte integrante de várias vertentes religiosas orientais, e conseqüentemente a prática não chegou isolada no Brasil. As primeiras experiências meditativas se dão juntamente com a inserção do Yoga , que de acordo com as pesquisas de (SANCHES, 2014), o Yoga no Brasil chegou através da viagem de Swami Asuri Kapila à cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul em 1936. Em 1947 um discípulo de Asuri chamado Swami Sevananda, participa de um congresso no Rio de Janeiro e reforça a divulgação do Yoga, porém essa Yoga como um todo, assim como o ato isolado de meditar eram de cunho estritamente espiritual diferentemente de como são apresentados hoje.

Em 1953, Sevananda funda no Rio de Janeiro a ‘‘Associação Mística Ocidental’’a (AMO-PAX), com o intuito de unir a espiritualidade oriental com a espiritualidade ocidental, sendo, portanto, o primeiro ambiente de práticas orientais no Brasil, mas essa associação teve seu fim em 1961, onde os frequentadores se dispersaram formando novos grupos. Nessa época, também temos duas figuras importantes na difusão das práticas orientais que são: Caio Miranda e José Hermógenes, ambos eram militares. Nesse período, Caio Miranda começa a dar aulas de Yoga na sua casa e também na praia e escreve dois livros sobre o assunto, simultaneamente, José Hermógenes também elabora um livro.

Passada a euforia e o auge da contracultura e movimentos hippies dos anos 60, os frutos plantados antes desses movimentos como os livros de Miranda e Hermógenes (1960) sobre Yoga e meditação, vingaram e alcançaram diversas partes do mundo, despertando ainda mais o

interesse científico não só em áreas ligadas a filosofia, psicologia e estudos ligados a religião, mas também entra o interesse das áreas da saúde e neurociências. Atualmente meditação e Yoga também se faz presente nos setores industriais e educacionais.

No cenário atual brasileiro, destacamos a importância que o SUS, deu a meditação, incluindo a técnica como parte das práticas integrativas da saúde e o ministério da saúde a define como: “É uma prática de harmonização dos estados mentais e da consciência, presentes em inúmeras culturas e tradições. Também é entendida como estado de “Samadhi”, que é dissolução do ego e total aprofundamento dos sentidos, o estado de êxtase.” (MS,2017).

Contudo na educação apesar das várias pesquisas e experimentos positivos sobre o tema, o ministério da educação até o momento não se pronunciou oficialmente sobre o assunto, e nem expectativas de implantar oficialmente a meditação no currículo pedagógico. No entanto não há nenhum impedimento para as técnicas serem aplicadas em crianças e adolescentes, inclusive, fora os trabalhos oficiais de meditação na escola, já pode ser encontrado em diversos sites e redes sociais livros e programas para a meditação adulta e infantil, exemplo disso pode ser encontrado no youtube onde há diversos vídeos sobre o assunto.

Benefícios da meditação de modo geral.

A meditação em si é um tema bastante estudado na área da saúde cujos estudos sobre seus benefícios são amplamente debatidos através de inúmeros livros e artigos acadêmicos. Porém, “[...] julga-se relevante um melhor conhecimento e entendimento sobre tais técnicas.” (MEDEIROS, 2017, p.286). Sendo assim, investigamos pes-

quisas relacionadas ao tema, não só em relação aos benefícios na esfera da saúde, mas também no campo educacional e das Ciências das Religiões, pois apesar da laicidade proposta, sabemos que a meditação é proveniente do contexto religioso e espiritual.

Ainda de acordo com Medeiros (2017, p.286): ‘‘as práticas integrativas complementares à medida que se relacionam com o fenômeno religioso têm muito a contribuir com os estudos nas áreas das ciências das religiões [...]’’, pois corpo e mente estão interligados e a espiritualidade é um fator inerente ao ser humano independente da presença ou ausência da religiosidade. Por isso, compreendemos que as práticas meditativas são benéficas para a saúde mental, física e espiritual.

Goleman (1999), afirma que a meditação reforça o sistema imunológico contra bactérias, vírus e câncer. Além disso, ao citar sua dissertação feita na década de 70, nos mostra como resultado que a meditação diminui significativamente os níveis de ansiedade. Em ‘‘A arte da meditação’’, o autor trás vários exemplos de benefícios relacionados a prática como: regulação da glicose para pessoas com diabetes, redução de analgésicos e diminuição da dor para pacientes com dores crônicas, controle da pressão arterial, alívio de dores de angina e arritmias, combate a insônia, ainda combate a efeitos colaterais da hemodiálise e quimioterapia entre outros benefícios.

De acordo com Menezes e Dell’Aglio (2009): ‘‘[...] pode-se concluir que a experiência da meditação se reflete positivamente em diferentes domínios da vida do praticante’’ (MENEZES E DELL’AGLIO, 2009 p.572) em suas pesquisas foram percebidas por exemplo melhoras significativas nas cinco categorias pesquisadas que foram: cognitiva, emocional, física, social e espiritual onde os destaques para cada categoria

respectivamente foram: mais atenção, concentração e foco; calma e tranquilidade; relaxamento físico; fortalecimento e melhora nos relacionamentos além de sentimento de aproximação com o divino. Obviamente no quesito benefícios, poderíamos citar diversas pesquisas sobre o tema⁴, concordamos também que as pesquisas em saúde são de extrema importância e já foi compreendido que as práticas são altamente benéficas, porém este não é o objetivo central desse trabalho, portanto sobre saúde vamos nos deter até aqui.

Entrando agora nos benefícios relacionados ao campo educacional, podemos citar alguns exemplos de experiências feitas aqui no Brasil, como é o caso da ONG mente viva que em seu site disponibiliza os dados dos resultados obtidos. De acordo com o site da OMV-ONG Mente Viva, em 2014 foi feito um experimento em alunos do quinto ano do ensino fundamental na cidade de Gramado- RS, onde se verificou que após oito semanas de meditação diária ocorreu a redução da impulsividade, a melhora na memória de trabalho e o aumento da empatia.

No Brasil, também podemos destacar os resultados obtidos nas experiências supervisionadas pela professora Claudiah Rato, que em seu livro explana os resultados alcançados com adolescentes em escolas as quais foram inseridas seu projeto, e como benefícios podemos citar: relaxamento, melhora na concentração, promoção do autoconhecimento, repercussão da nova disciplina junto aos pais, partilha da experiência com os pais e possibilidade de abrangência social. Esses resultados positivos, trazem a ideia de que o aluno é porta de entrada para as práticas meditativas na comunidade ao qual a criança ou adolescente faz

4 ASSIS, D. Os Benefícios da Meditação: Melhora na qualidade de vida, no controle do estresse e no alcance de metas. Revista Interesse. V.1.n3, p.70-80 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interespe/article/view/17445/12968> . Acesso 10 mar. 2018

parte, ou seja, é um ciclo positivo onde o aluno capta o conhecimento na escola, leva para casa e para a vida em geral e com isso o resultado volta para a escola. De acordo com pesquisas feitas nesse trabalho, a experiência da meditação laica feita em algumas escolas do Brasil, trouxe resultados amplamente positivos, principalmente no que diz respeito a mudanças de comportamento em crianças e adolescentes agressivos.

As experiências realizadas por profissionais da educação dentro das escolas ou em ONGs comprovam a eficácia da técnica e mostra que se faz necessária a implantação de políticas públicas que contemplem a meditação na escola, haja vista que já é comprovado cientificamente que as práticas melhoram o raciocínio e despertam a atenção, ampliando assim as funções cognitivas melhorando então o pensamento, a memória, e demais aspectos que fazem parte do desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Meditação e Educação

Diante do que foi exposto, vamos olhar a meditação dentro do contexto educacional, pois assim como ela foi inserida e está presente dentro e fora do crivo religioso em diversos outros setores já listados neste trabalho, a meditação também já é realidade no campo educacional. Porém, apesar de a meditação ter ganhado ao longo dos tempos novas roupagens e estilos como, por exemplo, a MLE, ela não perdeu a essência de origem religiosa que é conectar o homem a si mesmo, viajar em seu interior e promover a auto realização objetivando o bem-estar, mental e físico, e conseqüentemente influenciar seu bem estar social.

Como foi dito, a meditação não perdeu a sua essência, apesar das inúmeras modificações⁵ em seus objetivos e técnicas. Ora, se no passado a meditação era um hábito exclusivo de adeptos de religiões e religiosidades, hoje sua prática e seus benefícios se estendem a qualquer pessoa que se interesse pelo assunto. Por isso, assim como em outras áreas, podemos enquadrar a meditação na escola como sendo uma prática de espiritualidade não religiosa, observando que a espiritualidade faz parte do ser humano e por isso precisa ser vivida de forma livre, sem amarras e sem preconceitos, todavia, direcionada para que o sujeito possa se estabilizar em sociedade, pois a busca por equilíbrio e paz interior independe de que o sujeito seja ou não religioso, pertença ou não a um determinado grupo.

Sendo assim, diante de pesquisas e experiências, algumas iniciativas vem sendo tomadas a fim de propagar e ampliar o uso da meditação na escola, como pesquisas acadêmicas, publicações na internet, livros e palestras sobre a questão com o objetivo de compreender como a meditação pode ser útil na educação e no próprio ambiente escolar. Sobre isso temos o exemplo do trabalho de Rocha, Flores e Marques em 2015 que analisaram as práticas de autoconhecimento na escola e trás a seguinte conclusão sobre a meditação:

Concluimos que a prática da meditação pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento como atividade do espírito em processos de autoconhecimento. Além de desenvolver a capacidade de crítica sobre a presença de cada um no mundo, a criança ampliará sua capacidade de compreensão a respeito da natureza e seu estar no mundo[...] (Rocha, Flores, & Marques, 2015,p.398)

⁵ Com a disseminação das tradições orientais em meio ao Ocidente, logo surgiu o interesse da ciência, e com isso as devidas modificações no sentido de utilizar a prática fora dos sistemas religiosos. O trabalho de Prudente (2014), trata desse assunto de forma mais apurada.

Além de analisarmos a meditação no contexto escolar e seus benefícios para a aprendizagem, é preciso olhar também para o aspecto humano dos alunos e profissionais, pois havendo vantagens para o aluno, haverá também para toda comunidade escolar. Em vista disso trazemos a observação de Denardo (2017) sobre o ambiente escolar:

A escola é um ambiente de encontro. Nenhum outro lugar, espaço público, ou outra esfera social moderna congrega tantas crianças, jovens, adolescentes, adultos e pessoas mais experientes a estarem fisicamente próximos todos os dias. Este é um contexto que somente a estrutura escolar moderna conseguiu fomentar com tamanha regularidade e constância. (DENARDO, 2017 p.154)

Como vimos, com tantas diferenças óbvias de faixa etária, cor, gênero, religião e personalidades diferentes convivendo em um mesmo ambiente dentro da escola, é praticamente impossível não haver conflitos seja de ordem aluno-professor, aluno-aprendizagem, aluno-aluno, entre outros possíveis embates, por isso, a meditação é um fator positivo a somar forças para uma cultura de paz, tanto interior como coletiva.

Entretanto, a meditação é um objeto que leva o praticante a viver uma espiritualidade, mesmo que no caso da escola e outros ambientes essa espiritualidade seja ‘‘não religiosa’’. Portanto, a meditação na escola não deve apenas limitar-se apenas a práticas respiratórias, postura corporal e técnicas de concentração, mas, deve ser capaz de transmitir valores universais que estão presentes em todas as tradições e culturas como por exemplo o amor, a paz, a generosidade e a solidariedade, para que a criança ou adolescente leve tais valores para o resto da vida.

As emoções estão presentes na criança desde o nascimento, e é na escola que elas aprendem a lidar com os sentimentos positivos como, por exemplo: a descoberta da amizade, o prazer de pertencer a um gru-

po e participar de brincadeiras, assim como também estão presentes os sentimentos negativos como: frustração, decepção e raiva. Sabemos, que sobre sentimentos negativos que a criança enfrenta na escola, diferentemente do ambiente familiar onde geralmente os parentes tendem a suprir as necessidades emocionais do indivíduo mesmo que momentaneamente, na escola nem sempre é possível que isso ocorra, por isso observa-se em pesquisas e até mesmo jornais o aumento do descontrole emocional dentro da escola, como é o caso de agressões físicas, verbais e psicológicas como o bullying além da famosa falta de atenção e interesse dentro da sala de aula.

Dessa forma, vemos o quanto é imprescindível se posicionar para trabalhar as emoções, levar e propagar ferramentas como a meditação para a escola, pois em concordância com Ricarte (2013): ‘‘Sabe-se que desde as primeiras relações que a criança estabelece estão presentes os afetos, os medos, as incertezas, as esperanças, enfim, todos os aspectos sociais inseridos culturalmente [...]’’ (RICARTE, 2013 p.160). Portanto é na infância logo em seus primeiros anos que a criança começa a interagir com a sociedade exprimindo suas emoções e é no meio escolar que essas emoções se misturam as emoções de seus iguais podendo em vista disso aflorar então comportamentos em demasia agressivos ou passivos acarretando traumas que podem ser levados pro resto da vida prejudicando inclusive a vida adulta do indivíduo.

Frente a isso, argumentamos à urgência de se trabalhar as emoções de crianças e adolescentes a fim de buscar seu equilíbrio e oferecemos a ferramenta da meditação como sendo uma alternativa viável ao caos dos dias de hoje capaz de auxiliar propostas educacionais já existentes como a ‘‘cultura de paz’’ ou mesmo ser implantada como uma

proposta pedagógica no currículo escolar, haja vista que atualmente seus benefícios são comprovados e respaldados pela ciência. Contudo, apesar das experiências e do interesse da ciência vale ressaltar que:

Enfim, não se deve perder de vista que a meditação ainda não é, e talvez nunca seja, uma unanimidade na ciência. E, sendo um conhecimento recente, ainda vai precisar de um aporte maior de pesquisas que possam esclarecer melhor quais são os potenciais e limites de uma arte que, embora seja milenar, ainda é incipiente para o conhecimento ocidental. (DENARDO, 2017,p.157)

Todavia, apesar de ser considerada uma prática alternativa, a meditação na escola vem aos poucos ganhando destaque por seus resultados comprovadamente positivos dentro e fora do Brasil. No entanto, essa caminhada ainda é muito tímida, pois apesar do interesse científico as pesquisas são consideradas recentes principalmente as que se referem a parte educacional, porém, ao longo da nossa pesquisa, observamos que o que possibilita a abertura do diálogo entre a escola e a meditação é a flexibilidade da prática que permite ser usada tanto na esfera religiosa como fora dela, tomando assim o caminho da espiritualidade não religiosa isentando a escola de qualquer proselitismo em relação as religiões orientais, e o segundo fator preponderante, é a necessidade da resolução de conflitos atuais os quais os modelos tradicionais de educação já não conseguem solucionar. Por isso, a importância das pesquisas e sua recorrente divulgação no intuito de reconhecimento positivo e de que cada vez mais escolas tornem-se adeptas a prática.

Meditação na Escola

Como já vimos, o interesse científico sobre práticas e técnicas que levam ao autoconhecimento a fim de proporcionar saúde e bem

estar de modo geral vem crescendo atualmente e a meditação é uma alternativa real dentro de vários campos de estudo. Assim como em hospitais, clínicas e ambientes corporativos, o ambiente escolar aos poucos também tem dado atenção a essa prática milenar tendo em vista a comprovação efetiva dos benefícios.

Claudiah Rato (2011), em seu livro nos conta o início de sua trajetória em meditação na escola. A professora de educação física, começou a observar que apesar de haver vários projetos interdisciplinares na escola que incentivavam a cooperação, a criatividade, o respeito e a solidariedade, não havia triunfo sobre o descontrole emocional e comportamentos antissociais que pairavam na escola. Frente a esses problemas, a mesma percebeu a necessidade de ‘ ‘ajudar o aluno a desenvolver um controle emocional [...]’ ’ (RATO, 2011, p.28).

Diante disso, a autora dá início a pesquisas sobre meditação na escola e sua possível aplicabilidade, chegando então a descobrir a proposta de Lynch e seu trabalho com meditação nas escolas norte-americanas a fim de diminuir a violência e promover o bem estar. Com isso, a professora encontra portas abertas para explorar este campo tendo por base seus próprios alunos, e define o que ela chama de: ‘ ‘Surgimento legítimo da prática da meditação laica na escola.

Apoiada em pesquisas, Rato (2011) consegue instaurar no ano de 1999 a meditação em seu ambiente de trabalho, sugerindo que a meditação fosse então ofertada como uma atividade extracurricular através de oficinas promovidas por ela. Com o sucesso das oficinas e resultados positivos para toda comunidade escolar, a mesma sentiu-se convidada a propagar sua ideia em todo o Brasil. Sobre o uso do termo meditação laica, uma observação que podemos fazer é que percebemos a desvincu-

lação automática da meditação da esfera religiosa, no entanto a prática não perde seu objetivo primordial mesmo que de forma inconscientemente subjetiva.

Em Portugal, similar ao projeto desenvolvido pela OMV (ONG *Mente Viva*) do Rio Grande do Sul que tem como um dos objetivos principais incentivar a paz nas escolas e comunidades através do uso da meditação, podemos citar o projeto *Pequeno Buda*, liderado por Tomás de Mello Breyner, estudante de Yoga, que desde 2015 tem se esforçado para levar à meditação as escolas de todo o país. Apesar do nome do projeto, o site oficial do *Pequeno Buda*, sobre a prática da meditação em seu projeto afirma que: “ É importante salientar que esta prática não tem qualquer vínculo com religiões ou tradições, são exercícios meramente humanos que servem para o desenvolvimento natural de todos. ” (BREYNER, 2015). Sua escola piloto, foi um colégio particular em Lisboa, no qual foi observado durante nove meses entre 2016 e 2017 a prática da meditação pela até então mestrandia Maria Tereza Fonseca.

Fonseca observou que quem aplicava a prática na escola era uma professora responsável pelas disciplinas de português e matemática. Nessa escola a meditação acontecia de forma diária, sempre depois do intervalo da manhã. Os resultados percebidos foram: bom comportamento; conflitos de fácil resolução; aproveitamento satisfatório da aprendizagem; nenhum aluno com avaliação negativa; crianças praticam educação física sem dificuldades (FONSECA, 2017). Na parte pedagógica, foi percebido ainda o domínio cognitivo e emocional, melhoras no nível de velocidade de atenção e melhora no índice de dispersão. Em si, o projeto pretende inserir a meditação no currículo integral das escolas fazendo então com que a prática no ambiente escolar não seja vista apenas como

sendo uma simples atividade extracurricular. O método de meditação empregado é o ``mindfulness``, que foca na atenção plena baseado em exercícios de respiração.

A pesquisa de Majolo, (2014) coleta dados mais apurados sobre o mindfulness. Sua pesquisa é teórica e surge enquanto estudante de psicologia e professora de escola pública. A autora descreve em seu trabalho que percebeu que a maioria das dificuldades encontradas pelos alunos não eram simplesmente problemas cognitivos, mas sim problemas de cunho emocional que refletiam diretamente no comportamento das crianças e adolescentes. Sendo assim, a mesma que já era praticante de meditação resolve pesquisar programas baseados em mindfulness e constata que pelo menos cinco dos programas existentes já se encontram adaptados para serem desenvolvidos na escola. Em relação a aceitação desses programas por professores e alunos, Majolo descreve que a maioria dos alunos e professores que experimentaram a prática relatam a experiência como positiva.

Desta forma, podemos ver que o tema vem ganhando respeito e despertando curiosidade no âmbito educacional, embora ainda não esteja bem difundido e talvez não claro totalmente, pois apesar das crescentes pesquisas, muitos gestores e educadores ainda se deixam levar pelo senso comum de que a meditação pertence exclusivamente a uma prática religiosa, ou ficam em dúvida se aderindo a tal prática em sua vida pessoal estaria traindo a sua religião de origem. Por isso ressaltamos aqui o valor e a importância desta e das pesquisas relacionadas à temática de modo geral.

No entanto, nossa proposta inclui aspectos de cunho mais elevados em consideração à parte emocional do sujeito que contempla tam-

bém embora muitas vezes inconscientemente a área da espiritualidade. Sendo assim, observamos que um objetivo não deve excluir o outro, assim como estamos cientes que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, entendemos que o bom relacionamento com a espiritualidade e com as emoções também é fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito.

Palavras Finais

Em nossa pesquisa bibliográfica, vimos que muitos profissionais e estudantes⁶ se interessam pelo tema ‘‘meditação na escola’’. Porém, percebemos que estes pesquisadores pertencem as mais variadas áreas como por exemplo: a Pedagogia, Psicologia, Educação Física, História, Letras, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Medicina e até mesmo Direito. No entanto em João Pessoa na Paraíba o grupo de estudos FIDELID ligado à Universidade Federal da Paraíba, responsável pela formação continuada de professores do ensino religioso da Prefeitura Municipal de João Pessoa vem trabalhando de forma exemplar as várias práticas integrativas que podem ser usadas dentro da escola incluindo a meditação a fim de que tais práticas sejam acessíveis em sala de aula como ferramentas para o autoconhecimento elevando assim a autoestima e o bem estar dos alunos contribuindo para uma educação de qualidade em todos os aspectos. Como exemplo dessas ações podemos destacar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Zulmira de Novaes que na direção da Professora Dra. Danielle Ventura conta com vivências terapêuticas e parcerias com espaços holísticos.

⁶ Para essa constatação, analisamos as pesquisas encontradas por suas respectivas áreas. A exemplo temos: Rato(2011)-Educação Física; Denardo(2013)-Ciências Biológicas; Menezes e Dell’Aglia(2009)-Psicologia.; Rocha(2014)-Pedagogia.

Referências

- ASSIS, D. Os Benefícios da Meditação: Melhora na qualidade de vida, no controle do estress e no alcance de metas. *Revista Interesse*. São Paulo, n. 3, v.1, p.70-80 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interesse/article/view/17445/12968> . Acesso em 10 mar. 2020
- BREYNER, T. d. **O pequeno Buda. Meditação para crianças, 2015.** Disponível em:<<https://www.oquenobuda.com/>> .Acesso em 1 abr. 2018.
- DANUCALOV, M.. **Aspectos neurofisiológicos da meditação.** *Neurociências*, 2006, p. 1-7.
- DENARDO, T. A. **O´´caminho do meio´´ na educação.** Discursos que formam pontes entre a meditação, a ciência e a educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-Instituto de Biociências, Rio Claro, 2017.
- FONSECA, M. . **Quiet time: um estudo sobre o impacto da meditação dos alunos em sala. Quiet time: um estudo sobre o impacto da meditação dos alunos em sala.** Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2017.
- GOLEMAN, D. **A arte da meditação.** Um guia para a meditação. Rio de Janeiro: Sextante, 1999
- LEÃO, E., & Raniera.A. Reflexões sobre o percurso histórico da meditação até as descobertas de seus benefícios as funções mentais. **X Seminário de Psicologia e Senso Religioso.** Curitiba: PUC PR, 2015
- MAGNANI, J.G.C. O Neo Exoterismo na cidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 31 (6), p.6-15, Set.,1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/25951/27682>. Acesso em 8 abr 2018.
- MAJOLO, F. **Intervenções baseadas em mindfulness em contexto escolar: um estudo bibliográfico.** Monografia (Graduação em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.) Porto Alegre , 2014.
- MEDEIROS, A. M. Práticas integrativas e complementares no SUS:os benefícios do Yoga e da meditação para a saúde do corpo e da alma. **Revista eletrônica Correlatio.** São Paulo, n. 2, v. 16, p. 284-301. 2017.

MENEZES, C., & Dell 'Aglio, D.. Por que meditar?: os benefícios percebidos da prática de meditação. **Psicologia em estudo**. Maringá, n. 14 (3), p. 565-573, 2009.

MENEZES, C., & Dell 'Aglio, D. Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em psicologia: revisão de literatura. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, n.2, v. 29, p.276-289, 2009.

MURPHY, M., & Donovan, S. T. **The physical and psychological effects of meditation: a review of contemporary research**. Califórnia: Institute of Noetic Sciences, 1997

ONG **Mente Viva**. Disponível em :<<https://www.menteviva.org/premissa-social>>. Acesso em 1. abr 2018.

PRUDENTE, B. **História da meditação**: das tradições do antigo oriente a ciência do século XXI. Scientiarum história, 2014.

RATO, C. **Meditação laica educacional**. Para uma educação emocional. Jundiaí: Paco Editorial, 2011

RICARTE, M.. Emoções infantis: estudo do reconhecimento das emoções em diferentes contextos sociais. In: Minervino, C.A.da S.M.; Nóbrega, J das N.(orgs.) **Aprendizagem e emoção: estudos na infância e adolescência** . São Paulo: Casa do psicólogo, 2013. p.157-174

SANCHES, R. **Curar o corpo, salvar a alma**: as representações do yoga no Brasil. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014

SAÚDE, **Ministério da saúde**. Disponível em <<portalms.saude.gov.br>>. 2017. Acesso em 10 mar. 2018

A FACE DA EDUCAÇÃO PARA
A DIVERSIDADE: currículo,
metodologias e práticas pedagógicas

O QUE DIZEM SOBRE CURRÍCULO? PERSPECTIVAS, IMPLICAÇÕES E REFERENCIALIDADES PARA O ENSINO RELIGIOSO E A(S) CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES)

Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos¹

Palavras iniciais

Este artigo é fruto da pesquisa da minha Tese de Doutorado intitulada, *Ensino Religioso e Currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões)*. No que se refere à questão de que o currículo se relaciona com os contextos e que faz interlocuções com múltiplos campos do saber, direciona-se, ao longo desta pesquisa, as discussões acerca dos estudos curriculares, enveredando principalmente, para a perspectiva de currículo do pensador norte americano, William Pinar² que é um dos autores mais influentes nos que diz respeito aos estudos curriculares. Em seu livro, *O que é Teoria do Currículo?* (2007), Pinar faz uma abordagem interdisciplinar para o campo das discussões reflexivas dos estudos currículo. Conforme o referido autor,

1 Doutora em Ciências das Religiões (PPGCR/UFPB), e-mail: mirirodrigues2@gmail.com

2 As concepções do referido autor são incorporadas nesta pesquisa para ampliar a explicação do que são teorias de currículo, embora nesse estudo não se limitem nas abordagens que Pinar traz acerca do currículo, em que saindo do substantivo para verbo que ele conceitua como Currere, no qual promove “estratégias par que os alunos de currículo, estudarem a relações entre conhecimento acadêmico e história de vida, no interesse da autocompreensão e reconstrução social” (PINAR, 2007, p. 65). De acordo com o autor, é de suma importância os pesquisadores do campo do currículo compreenderem a necessidade de fazer a relação analítica e sintética da autobiografia e da experiência pedagógica para contribuir com a construção de furos possíveis de estudo diante do processo educativo. Sobre esse autor ver: SÜSSEKIND, M.L. PINAR, W. F. Quem é William F. Pinar? Petrópolis: DPetAliv, 2014.

O que é a teoria do currículo? Uma resposta simples: teoria do currículo é o estudo interdisciplinar da experiência educativa. Com efeito, nem todo o estudo interdisciplinar é teoria do currículo; nem toda a circunstância de teoria de currículo é interdisciplinar. A teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto. Discerníveis neste campo singular são as influências de disciplinas das áreas das humanidades e das artes e, em menor grau, das ciências sociais (principalmente da teoria social) (PINAR, 2007, p. 18).

Nesse sentido, as teorias de currículo em uma perspectiva interdisciplinar, na abordagem do referido autor, apresentam o currículo fruto de influências de concepções dos diversos campos do saber, mas os campos das humanidades e das artes que fazem com que essas discussões se tornem diferenciadas no que se refere a abrangência no tocante à educação (PINAR, 2007).

A área das Ciências(s) da(s) Religião(ões), no contexto brasileiro, é um campo inter/multi/transdisciplinar que abarca múltiplas concepções acerca das religiões. Entendem-se os conhecimentos abordados por esse curso como hodiernos, em termos de reconhecimento enquanto campo do saber científicos. Nesse sentido, é importante ampliar as discussões que possam contribuir com a construção e afirmação da identidade dos cursos de Ciências(s) da(s) Religião(ões), inclusive nas produções acadêmicas dessa área.

Assim, os eventos promovidos por associações destinadas para a referida área compilam-se na articulação entre o objeto de estudo, Religião(ões), com os diversos seguimentos do saber, inclusive com o campo da Educação. À vista disso, este estudo destina-se para os pesquisadores que estão ingressando nos estudos acerca do campo do currículo e, principalmente, para os pesquisadores dos cursos de Ciência(s) da(s)

Religião(ões) que têm pesquisas que analisam e/ou pretendem analisar o currículo.

Assim, o trabalho desenvolvido aqui é uma contribuição para a área no sentido de ampliar e dar consistências às discussões que o campo da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões) fazem acerca do currículo. Identificando assim, qual a compreensão da área a respeito do campo do currículo? Expresso, que neste estudo, foi feito um recorte de análise em torno do lócus investigativo, que são os cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões), pois os referidos cursos apontam também abordagens teóricas e perspectivas metodológicas que se encaminham para o campo da educação, através do Ensino Religioso. Essa área se apresenta como formadora de profissionais habilitados para lecionar esse campo do saber.

Em virtude dessa compreensão, entende-se que a área dos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) necessitam ter a apropriação acerca dos estudos curriculares, visto que a área também está vinculada ao campo da educação. Nesse sentido, a área precisa fortalecer as pesquisas acerca desse campo para contribuir no desenvolvimento e fortalecimento dos estudos curriculares.

Nessa perspectiva, entende-se que o Ensino Religioso na perspectiva da(s) CR se refere às temáticas alusivas às práticas religiosas, não religiosas e às espiritualidades, ancorando-se em metodologias que favoreçam a superação de violências de cunho religioso, promovendo o respeito à diversidade cultural, fomentando, assim, possibilidades múltiplas de conhecimentos, interação dialógica e aprendizado nos sujeitos que fazem parte do contexto escolar e contribuindo para a formação plena do educando, visando a sua forma de observar e compreender o mundo que o cerca.

No entanto, quando se fala sobre currículo, nota-se que há uma carência teórica para potencializar o entendimento do currículo no que diz respeito aos estudos que fazem sobre ele, pode-se identificar essa afirmativa a partir das análises feitas e apresentadas na próxima seção deste trabalho. Contribuir com as reflexões em torno do campo do currículo para a área de Ciência(s) da(s) Religião(ões) assume-se uma importante interconexão que corrobora para ampliar as discussões e apresentar as implicações de fazer os estudos curriculares para a área quando remetemos ao campo educacional. Visto que o estudo curricular é um estudo que tem como objeto o currículo.

Argumenta-se, neste estudo, a ampliação dos debates curriculares nas reflexões acerca do Ensino Religioso a partir das bases da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), contribuindo com as discussões de um novo olhar nesse campo do saber, que tem por objetivo desconstruir práticas prosélicas e confessionais nas escolas, principalmente, públicas. Ressignificando assim, a educação voltada para o reconhecimento de uma educação que valoriza as diferentes formas de crer e não crer.

Assim, para se identificar como um estudo curricular é preciso refletir acerca do currículo a partir dos estudos e conhecimentos da área. Então, para fazer essa reflexão e análise do currículo é imprescindível contextualizar a teoria que está imbricada nesse estudo, e assim direcionar as análises a partir de determinadas perspectivas. Nesse sentido, foi realizado um mapeamento de determinadas produções acadêmicas na área da(s) CR, com o perfil de modalidade de pesquisa bibliográfica. Assim sendo, as pesquisas bibliográficas se identificam como:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em virtude disso, este estudo se direciona para o mapeamento das produções nos eventos promovidos pelas principais Associações da área da(s) Ciências(s) da(s) Religião(ões) que são: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE), Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), **Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR)** e Congresso Nacional e Internacional de Graduação e Pós-Graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões).

Delimitando, assim, as análises dos Grupos de Trabalhos (GTs) que são destinados para o campo da Educação e Religião, nos quais, inserem as discussões acerca do Ensino Religioso nos períodos entre 2010-2017. A escolha desse período se consolida através dos marcos históricos do Ensino Religioso, que tem sua trajetória marcada por tensões, avanços e retrocessos. No quadro apresentado a seguir, contém uma sistematização de representação dos atuais e principais marcos históricos mais recentes, nos quais o Ensino Religioso está inserido.

Quadro 1. Contexto atual do Ensino Religioso

AVANÇOS E RETROCESSOS ATUAIS DO ENSINO RELIGIOSO	
2010	Acordo Brasil-Santa Sé aprovado pelo decreto - Nº.7.107 relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja católica no Brasil;
2014	Cumprimento das 20 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) o Ministério da Educação – MEC e a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2015	1º versão da Base Nacional Comum Curricular-BNCC
2015	O Ensino Religioso nas escolas públicas vem sendo pauta de discussão e votação nas Audiências do Supremo Tribunal Federal;
2017	Exclusão e inclusão do Ensino Religioso na BNCC;
2017	Votação no STF a favor do modelo confessional no Ensino Religioso.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

É a partir dessas controvérsias e vertentes históricas, políticas e jurídicas, as quais o Ensino Religioso se insere, que reforçam a pretensão e em se fazer a análise das discussões entre os anos 2010 a 2017, no intuito de perceber como o currículo e as teorias que o envolvem promovem as reflexões, políticas e práticas e como vem sendo interpretado nas discussões elaboradas nos Grupos de Trabalhos (GTs) que abordam o Ensino Religioso dos eventos promovidos pelas principais Associações da área, ANPTECRE, SOTER E ABHR, uma vez que é improvável falar de Ensino Religioso sem remeter ao currículo³.

Nesse sentido, de acordo com as concepções de Moreira e Candau (2008, p.19), “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola”

³ O mapeamento realizado nesta pesquisa compreende uma especificidade que diz respeito ao recorte que foi feito para analisar como o currículo está sendo abordado nos estudos do Ensino Religioso, a partir das produções realizadas nos eventos mencionados acima. Assim, a pesquisa difere-se da obra de Junqueira (2013) “*Mapa da Produção Científica do Ensino Religioso*”, que faz um mapeamento das produções realizadas tanto em eventos, quanto em artigos publicados em periódicos e em dissertações e teses, analisando como o Ensino Religioso está sendo pensado nessas produções. Ver: Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo. *Mapa da produção científica do ensino religioso: no período de 1995 a 2010*. PUC/PR. Curitiba, 2013.

e, indo mais além dessa concepção, acredita-se que o currículo é o “pilar da educação”, pois ele estrutura, organiza, dá sentidos a todos os seguimentos que envolvem o campo educacional.

Tendo em vista que a escola como instituição atua de forma ideológica através do seu currículo, assim, é possível ter a compreensão de que o currículo não apenas representa, ele faz e emerge nos diversos campos de saberes. Partindo dessa compreensão de currículo, a pesquisa aplicada nesse estudo se apresenta relevante para a construção de debates futuros mais consistentes acerca do currículo e das teorizações que a ele são destinadas.

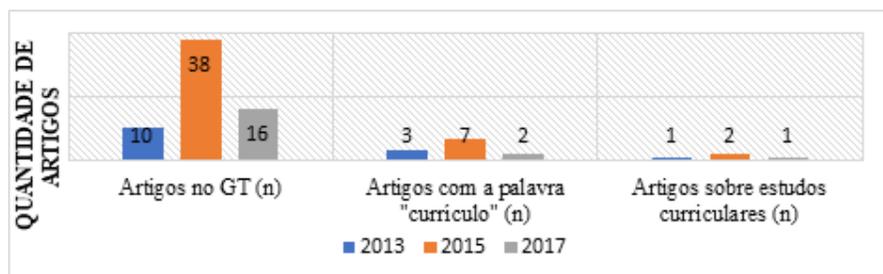
Concepções dos estudos curriculares nas produções acadêmicas da área de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no tocante ao Ensino Religioso

Inicialmente foi feita a busca de dados dos eventos realizados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE), cujos eventos são realizados bianualmente a nível nacional. Assim, nos *sites* estão disponibilizados os ANAIS dos eventos realizados da ANPTECRE. Como esses eventos acontecem entre dois e dois, foi realizada a pesquisas nas produções referentes ao período de (2010-2017), os ANAIS analisados deveriam corresponder aos eventos que ocorreram nos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017.

Entretanto, os ANAIS que corresponde ao ano de 2011 não foi possível ter acesso, pois não estão disponibilizados/ou foram retirados da *Web*. Sendo assim, o gráfico representativo apresentado a seguir, apresenta os resultados quantitativos nas fontes obtidas e analisadas dos

ANAIS dos eventos da ANPTECRE, respectivamente, dos anos 2013, 2015 e 2017.

Gráfico 1. ANAIS da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE)



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base nos dados fornecidos pelos ANAIS dos eventos da ANPTECRE.

O gráfico representativo dos ANAIS referentes aos eventos da ANPTECRE, diz respeito às seguintes obtenções de dados: No ano de 2013 foi realizado o IV Congresso Nacional da ANPTECRE com o tema *O futuro das religiões no Brasil*, realizado na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em Recife/PE.

Os quantitativos encontrados nos ANAIS analisados da Sessão temática 16- GT: Religião e Educação são: o número total de artigos encontrados nesse GT foi dez (10), sendo que foram pesquisados e selecionados os artigos que incorporam a palavra “currículo” ou no título, ou no resumo e/ou nas palavras-chave. Assim foram encontrados apenas três (3) artigos que fazem menção ao referido termo e, desses três (3) artigos encontra-se apenas um (1) trabalho que faz abordagens aos estudos curriculares.

No ano de 2015 foi realizado o V Congresso Nacional da ANPTECRE, cuja temática era *Religião, Direitos Humanos e Laicidade*, reali-

zado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na cidade de Curitiba/PR. Foram realizadas as análises dos trabalhos publicados nos ANAIS referentes ao GT 1- Religião e Educação.

Assim, foram identificados nesse GT o quantitativo de trinta e oito (38) artigos, desses artigos, foram selecionados e analisados sete (7) trabalhos que citam a palavra currículo e a partir desses selecionados, foram encontrados dois (2) artigos que consideram as discussões dos estudos curriculares em suas pesquisas acerca do objeto, currículo.

E por fim, tem-se no ano de 2017 a realização do VI Congresso Nacional da ANPTECRE, com a seguinte temática: *Religião, Migração e Mobilidade Humana*. Esse evento foi ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na cidade de Goiânia/GO.

No evento mencionado, os ANAIS que foram fontes de pesquisa para realização deste estudo foram os do GT 1-Religião e Educação. Diante das publicações, foram incluídos dezesseis (16) artigos, aos quais foram detectados dois (2) artigos que contemplam a palavra currículo, identificado assim, apenas um (1) artigo que contemplou em suas discussões as abordagens sobre os estudos curriculares.

Direcionando para os eventos da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), que acontecem anualmente a nível internacional, realizados sempre na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- MINAS), na cidade de Belo Horizonte/MG. As estratégias de fazer a busca nos ANAIS desses eventos foram importantes para as coletas de dados em que as análises se deram através das buscas no *site* da SOTER, sendo possível encontrar os ANAIS de todos os anos que foram realizados por essa Associação. Assim, conforme o gráfico apresentado abaixo apresenta os seguintes quantitativos:

Gráfico 2. ANAIS da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER)



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base nos dados fornecidos pelos ANAIS dos eventos da SOTER.

De acordo com o gráfico exibido, constatam-se as seguintes informações: no ano de 2010, teve-se o 23º Congresso Internacional da SOTER, com o tema *Religiões e paz mundial*. Nos ANAIS, as fontes de análise condizem ao GT 2 - Religião e Educação. É possível verificar vinte e um (21) artigos neste GT, sendo selecionados dois (2) artigos que constavam a palavra “currículo” e, ao analisá-los foi identificado que nenhuns desses dois artigos faziam menções aos estudos curriculares.

Ao reportar para analisar do 24º Congresso Internacional da SOTER no ano de 2011, cujo tema era, *Religião e educação para a cidadania*, foram realizadas as análises das publicações nos ANAIS referentes ao GT 3 - Religião e Educação, inserindo-se assim, vinte e seis (26) artigos, nos quais, encontra-se apenas um (1) artigo que faz citação do termo currículo e ao analisá-lo percebi que faz abordagens acerca dos estudos curriculares.

Já no ano de 2012, foi realizado o 25º. Congresso Internacional da SOTER com o tema, *Mobilidade Religiosa – Linguagens – Juventude – Política*, em que foi publicado artigos apresentados no GT 3 - Religião e Educação em seus ANAIS. Constatou-se, portanto, dezenove (19) ar-

tigos incluídos nesses ANAIS, e desses artigos foram identificados dois (2) trabalhos que citam a palavra currículo, porém foi identificado que nenhum deles trazem discussões que envolvem as questões dos estudos curriculares.

No ano de 2013, ocorreu o 26º Congresso Internacional da SOTER, com o tema, *Deus na sociedade plural: fé, símbolos, narrativas*, os ANAIS analisados foram referentes aos trabalhos publicados do GT 6 - Religião e Educação, no qual encontrei os seguintes resultados: doze (12) artigos inclusos nesses ANAIS, quatro (4) artigos inseriram a palavra currículo e, apenas um (1) artigo corresponde aos estudos curriculares.

Ocorreu no ano de 2014 o 27º Congresso Internacional da SOTER que teve como tema, *Espiritualidades e Dinâmicas Sociais: Memória – Prospectivas*. Analisei os ANAIS que dizem respeito aos trabalhos apresentados no GT 6 - Religião e Educação. Assim foram incorporados nos referidos ANAIS onze (11) artigos, sendo identificados dois (2) artigos que fazem menção a palavra currículo e, ao analisá-los, identifiquei apenas um (1) artigo que faz abordagem aos estudos curriculares.

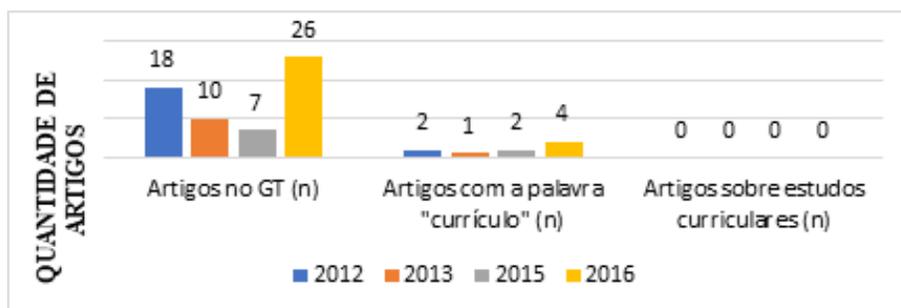
No ano de 2015, ocorreu o 28º Congresso Internacional da SOTER, com o tema, *Religião e espaço público: cenários contemporâneos*. Foi incluso nos ANAIS do referido evento sete (7) publicações de trabalhos do GT 6 - Religião e Educação, considerando assim, o seguinte resultado: nenhum artigo discutia os estudos curriculares.

Em 2016 tivemos o 29º Congresso Internacional da SOTER com o tema *Tempos do Espírito: inspiração e discernimento*. Nos ANAIS analisados encontrei onze artigos (11) publicados do GT 6 - Religião e Educação, encontrando apenas um (1) artigo que cita o termo “currículo”, sendo que o mesmo não faz estudos curriculares.

E, por fim, no ano de 2017, ocorreu o 30º Congresso Internacional da SOTER cujo tema, *Religião em reforma: 500 anos depois*. Analisei os cinco (5) artigos inseridos nos ANAIS do GT 6 - Religião e Educação. Não encontrei trabalhos que fazem menção a palavra “currículo” e conseqüentemente, nenhum artigo com abordagens acerca dos estudos curriculares.

Para finalizar as coletas de dados foi feito o mapeamento dos ANAIS da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), os eventos dessa referida Associação são correspondentes a níveis regional, nacional e internacional. É importante destacar que para a realização desta pesquisa foram contemplados para as análises os ANAIS apenas dos eventos nacionais e internacionais. Os eventos da ABHR ocorrem/ou deveriam ocorrer anualmente, intercalando de acordo com as edições aos níveis correspondentes. Ao analisar os ANAIS da ABHR, obtiveram-se as informações quantitativas de acordo com o seguinte gráfico:

Gráfico 3. ANAIS da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR)- Internacional e Nacional



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base nos dados fornecidos pelos ANAIS dos eventos da ABHR.

De acordo com o gráfico demonstrado acima, percebe-se que foram analisados os ANAIS do evento da ABHR correspondente aos anos,

2012, 2013, 2015 e 2016, uma vez que no ano de 2010, não aconteceu evento. Em relação ao ano de 2011 ocorreu o XII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões com o tema. *Experiências e interpretações do sagrado: interfaces entre saberes acadêmicos e religiosos*, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), localizada na cidade de Juiz de Fora/MG. Entretanto, neste evento não foi incluído nenhum GT relacionados à Educação e Religião.

No ano de 2014 não foram realizados eventos nacionais ou internacionais da ABHR, como também ocorreu no ano de 2017. Por isso, os referidos anos não constam nas análises deste mapeamento.

No ano de 2012 foi realizado XIII Simpósio Nacional da ABHR, com a temática *Religião, carisma e poder: As formas da vida religiosa no Brasil*, em que foram analisadas as produções inseridas nos ANAIS do GT 01 - Religião Educação e Sociedade, dentro destes ANAIS estão reunidos dezoito (18) artigos, encontrando dois (2) que trazem a palavra “currículo”, porém nenhum desses artigos fazem abordagens sobre os estudos curriculares.

Em 2013, ocorreu o I Simpósio Internacional / I Simpósio Sudeste da ABHR, na Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo/SP, com o tema, *Diversidades e (in)tolerâncias religiosas*. Neste evento, foram compilados nos ANAIS pesquisas apresentadas no GT 7 - Escolas públicas e (in)tolerância religiosa, reunindo um total de dez artigos (10). Dentre estes artigos, obteve-se um (1) trabalho que cita o termo “currículo”, mas não traz discussão em torno dos estudos curriculares.

O XIV Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões acontecido no ano de 2015 trouxe como tema *Chico Xa-*

vier, mística e espiritualidade nas religiões brasileiras, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Assim, os trabalhos analisados nos ANAIS foram referentes às publicações do GT 05: O lugar e a função do ensino religioso na escola contemporânea. Estão reunidos sete (7) artigos, cujos artigos encontram-se dois (2) que citam a palavra “currículo”, mas foi observado que nenhum faz articulações com os estudos curriculares.

E, por fim, temos as constatações do II Simpósio Internacional da ABHR e XV Simpósio Nacional da ABHR, realizado no ano de 2016, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis/SC. Este evento teve como tema: *História, gênero e religião: violências e direitos humanos*. O referido evento contou a compilação de quatro (4) artigos publicados nos ANAIS correspondentes aos GTs que contribuíram com os diálogos reflexivos no tocante, Educação e Religião.

As publicações nos ANAIS do referido evento, reuniram vinte e seis (26) artigos que estão inseridos nos quatro (4) GTs que são: o GT 14 – Diálogos e interlocuções sobre questões de gênero no Ensino Religioso; o GT 20 – Educação e religião: práticas, tensões e hibridações; o GT 53 – Religião, educação e sociedade; e, o GT 54 – Religião e educação.

No GT 14, foram encontrados dois (2) artigos e nenhum deles fazia menção ao currículo. No GT 20, dos sete (7) artigos incorporados apenas um (1) insere o termo “currículo”, mas não faz abordagens aos estudos curriculares. O GT 53 reuniu o quantitativo de onze (11) trabalhos inseridos nos ANAIS. Desses trabalhos, apenas dois (2) citam a palavra currículo, porém nenhum deles faz discussões sobre estudos curriculares. E, por último, o GT 54 reúne seis (6) os artigos, dos quais, apenas um (1) trabalho menciona a palavra “currículo”, no entanto, ao

analisá-lo, percebe-se que não há abordagens que se direcionam aos estudos curriculares.

Resultados e discussões

Para as análises dos resultados apresentados, recorre-se neste trabalho, aos estudos de William Pinar. O autor faz abordagens acerca das teorias de currículo com concepções que nem todas as teorizações dos estudos curriculares são interdisciplinares, como também nem tudo que envolve a experiência educativa corresponde a uma teoria de currículo (PINAR, 2007). Nessa perspectiva, a pesquisa aqui proposta considera que, para fazer estudos curriculares, é preciso fazer uma reflexão crítica discorrendo sobre o objeto, currículo, por ser um campo do saber que tem sua história alicerçada por distintos conhecimentos que dão sentidos e significados nas abordagens sobre o currículo.

Nesse sentido, é importante levar em consideração as discussões teóricas acerca dos estudos de currículo, considerando, “[...] as intersecções do eu e da sociedade, do local e do global, das disciplinas escolares e da vida e do cotidiano” (PINAR, 2007, p. 47). Conforme esta concepção, se faz necessário refletir e compreender os estudos em torno do currículo que abarcam as seguintes categorias de análise: as discussões teóricas apresentadas nos textos, o contexto em que os estudos se situam, bem como identificar o currículo enquanto área de estudo e investigação.

É nessa perspectiva que esta pesquisa considera os trabalhos inseridos nos ANAIS publicados nos eventos promovidos das três principais Associações da área da(s) Ciência(s) da Religião(ões), que propuseram fazer uma discussão teórica sobre o currículo.

Como foi possível identificar nos mapeamentos feitos e representados nos gráficos apresentados acima, observa-se que muitos trabalhos, precisamente, trinta e três (33) artigos, apresentavam como foco de pesquisa o currículo. Entretanto, como vimos nas concepções de William Pinar, fazer abordagens sobre currículo implica em estudos que advêm de diversos seguimentos a serem considerados que vão além de apenas citá-lo. Assim sendo, apontam-se, neste estudo, apenas sete (7) artigos encontrados que se propuseram a fazer reflexões acerca desse objeto.

Por que é reforçada neste estudo a importância das(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) voltar seu olhar para o campo do currículo? Devido à necessidade de a área de CR desenvolver pesquisas com números significativos destinados a Educação, por meio do Ensino Religioso.

Nesse sentido, no currículo entendido como o “pilar” do campo educacional, os pesquisadores da área precisam aprofundar seus estudos para que não se tornem frágeis e nem vazios, inclusive no que diz respeito a estudos referentes às abordagens teóricas sobre o currículo, tornando as pesquisas promovidas no referido campo do saber pesquisas consistentes e que tenham a preocupação com as concepções limitadas de currículo generalizando-o apenas como relações de disciplinas.

Diante do exposto, identificam-se nos artigos analisados as percepções de currículo como construções sociais/culturais/históricas/políticas, entre outros fatores que contribuíram com as percepções das diversas *conversações* desse campo do saber no contexto educacional (PINAR, 2007). Essas concepções de currículo apresentadas pelo autor são identificadas nas discussões abordadas nos artigos que foram

analisados, principalmente, nas pesquisas de Oliveira (2013), Rodrigues (2015) e Santos (2017).

Outras questões identificadas nos trabalhos expostos dizem respeito às compreensões do currículo no campo do Ensino Religioso nas perspectivas da multiculturalidade. Tendo em vista que os currículos nessas concepções compreendem “a centralidade da autobiografia na reconstrução subjetiva que acompanha o currículo multicultural” (PINAR, 2009, p. 149). Nesse sentido, o currículo assume roupagens a partir das diferentes construções de reconhecimento de identidades.

Assim sendo, entender o Ensino Religioso nessas perspectivas é de suma importância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem voltado para o respeito do sujeito na sua individualidade, em virtude das questões religiosas. Visto que esse ensino no âmbito educacional se dá na valorização das identidades e das diferenças diante de um mundo multicultural.

Nessa perspectiva, os estudos analisados e apresentados acima corroboram com a tônica dos debates da teoria de currículo, nos quais estão voltados para o conhecimento escolar, considerando-o como tema central nas discussões sobre o currículo. Essas concepções são previstas no diálogo que Garcia e Moreira (2012), no livro *Currículo na contemporaneidade: desafios e incertezas*, iniciam nos debates a partir das seguintes reflexões:

[...] Penso que as discussões sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar, anda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola. As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não tem

contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. Ou seja, a teoria e a prática não se encontram tanto como seria de desejar.[...] Mas as pesquisas, as discussões e as teorizações que vêm sendo feitas hoje nos dão dados para que entendamos como é que aconteceu a separação entre a teoria e a prática, como é que os saberes da prática foram desqualificados e como é que isso tem servido ao exercício do poder. Porque quando eu desqualifico aquele que me ameaça, tiro dele, ou pelo menos diminuo, a possibilidade dele me ameaçar. Então o que foi acontecendo e que chegou à escola, sem dúvida, é que os saberes e fazeres da prática foram sendo desqualificados, os falares foram desqualificados e todo um processo de produção de conhecimento foi sendo como silenciado (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 09-10).

De acordo com as reflexões apontadas pelos autores, nos direcionando para o contexto social e político da atualidade, governo “bolsonarista”, é notório o aumento dos discursos e práticas discriminatórias, de exclusões e de silenciamentos que são refletidos em diversos seguimentos do campo educacional e conseqüentemente, repercutindo nos conhecimentos desenvolvidos nas escolas, principalmente no que diz respeito a um ensino pluralista que respeita as diversidades.

Nesse cenário, direciona-se este estudo para as práticas de intolerância, fanatismo e preconceito de cunho religioso no Brasil, em que discursos de lideranças religiosas, principalmente cristãs, que historicamente são reverberados no sentido de serem as religiões “verdadeiras” e “únicas” a serem seguidas, conseqüentemente, promovendo violência de cunho religioso em que pessoas são agredidas verbalmente, e até fisicamente, por serem de determinadas religiões que não são consideradas cristãs. Neste caso, evidencia-se um contexto de preconceito religioso no Brasil em virtude das religiões de matrizes africanas, como também, as indígenas.

Mas como essas questões refletem nas escolas? Ou melhor dizendo, como essas questões são incorporadas no currículo escolar? Diante do que foi já debatido neste estudo sobre o currículo, compreende-se que o currículo, como um campo de disputas, apresenta conjuntos de conhecimentos que expressam historicidade, contexto e tensão que o constitui. Nesse sentido, afirma-se que o currículo não é neutro (PINAR, 2007) (SILVA, 2010).

Em conformidade a essas concepções, o currículo precisa ser pensado e desenvolvido a partir das questões que emergem da sociedade na dialética entre os estudos que fazem com que as práticas o exerçam. Entretanto, o contexto social (re)produz práticas discriminatórias, preconceituosas, silenciadoras no que diz respeito às questões religiosas e são incorporadas nas escolas por meio do currículo.

Em contrapartida, em relação a determinadas situações discriminatórias segregadoras no currículo escolar, as teorizações do currículo (crítica e pós-crítica), apontam que para as discussões acerca da cultura – sujeito – subjetividade – conhecimento, precisando assim, serem reconhecidas e incorporadas nas escolas. Uma vez que a escola, enquanto instituição formadora de sujeitos é indispensável ser um espaço de promoção ao respeito, arguida “[...] a possibilidade de se termos como espaço de resignificação de conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade” (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 12).

Palavras finais

Diante do exposto apresentou-se, neste estudo as reflexões acerca de uma problemática, que as discussões curriculares ainda preci-

sam ser reforçadas no que diz respeito às discussões voltadas para as questões religiosas que estão presentes nos conhecimentos escolares e, que muitas vezes, são pensadas e são delegadas de forma confessional e prosélita, através do Ensino Religioso. Essas reflexões são reforçadas de acordo com as análises dos artigos nos eventos promovidos pela ANP-TECRE, SOTER e ABHR.

Por isso, a maioria dos currilistas, quando direcionam seus pontos de vistas diante dessas discussões, se apresentam como contrários à permanência do Ensino Religioso enquanto componente curricular no contexto escolar, inclusive nos debates sobre a inclusão desse ensino na BNCC, tendo em vista que muitos pesquisadores do campo do currículo se posicionaram contra a essa inserção.

No entanto, o currículo escolar, enquanto estrutura de saberes e seleção de conteúdos, pode ser ressignificado diante das tramas atuais que vão sendo desveladas em uma sociedade culturalmente estruturada. Assim sendo, os aspectos que correspondem às questões religiosas e espiritualidades podem ser (re)pensadas e trabalhadas nas escolas públicas em uma relação democráticas “num rico processo de hibridização” (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 12), sem intencionalidade de supervalorização de uma cultura sobre a outra, mas de reconhecer e considerar as diferentes culturas presentes na sociedade e que necessitam ser consideradas na construção do currículo escolar.

Nesse seguimento, pode-se assim dizer, que é emergente no contexto social as discussões curriculares redimensionarem seus debates atuais a favor da promoção de respeito no que concerne à diversidade de crenças, sejam de aspectos religiosos, como também não religiosos, promovendo e fortalecendo as reflexões da importância do

currículo escolar. Possibilitando assim, a reflexão crítica dos educandos acerca desses atos preconceituosos, promovendo o reconhecimento e o respeito à valorização de si e do outro, à diversidade cultural religiosa, intensificando-se, assim aos aspectos que corroboram com as tessituras do Ensino Religioso.

Referências

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Campinas. n. 79, v. 23, p. 257-272, ago., 2002.

GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed, São Paulo, Cortez, 2012, p. 09-44.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Educação e alteridade: análise acerca do lugar que os segmentos LGBTTTI ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais de Recife. In: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Teologia e Ciência da Religião **Anais do 4º Congresso da ANPTECRE: o futuro das religiões no Brasil**. Recife, ANPTECRE, 2013, p. 2194- 2208.

PINAR, William. **O que é Teoria de Currículo?** Porto: Porto editora, 2007.

PINAR, William. Multiculturalismos malicioso. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.149-168, Jul/Dez. 2009.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Ensino Religioso e Interculturalidade. In: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Teologia e Ciência da Religião. 5, 2015. **Anais do Congresso da ANPTECRE: religião, direitos humanos e laicidade**. Curitiba: PUC-PR, 2015, p. GT0137.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. Visibilidades ao Ensino Religioso nos cursos de Ciência(as) da(as) Religião(ões). In: Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Teologia e Ciência da Religião. 6, 2017. **Anais do Congresso da ANPTECRE:**

religião, migração e mobilidade humana. Goiânia: PUC-GO, 2017, p. 900-906.

SILVA, *Tomaz Tadeu da*. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: A Importância do Estágio Supervisionado

Thiago Rafael Soares de Souza Guedes¹
Marinilson Barbosa da Silva²

Aspectos Iniciais

O Estágio Supervisionado é de muita importância em face da necessidade e em função da sua obrigatoriedade nos cursos superiores, em especial nas licenciaturas, a fim de que uma boa formação profissional seja produzida e proporcionada quando busca-se formar docentes que sejam mais sensíveis à realidade hodierna, proporcionando mudanças nas práticas educativas daqueles que estão ao seu redor.

O aluno na Licenciatura em Ciências das Religiões (CR) de uma maneira geral tende a questionar sobre o porquê de muitas vezes o estágio ser tratado apenas como um mero cumprimento de carga horária, ou porque de não seguir a ordem pré-estabelecida de observar primeiro uma aula, conhecer o contexto, posteriormente fazer anotações, reflexões e, portanto, criar um plano de aula e tentar colocar em prática os ensinamentos adquiridos.

Estes comentários são importantes porque também é compartilhado por estudantes quando cursam o Estágio Supervisionado I e II,

1 Mestre em Ciências das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Especialista em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Licenciado em Ciências das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Bacharel em Teologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Bacharel em Direito, pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.

2 Líder do Grupo de Pesquisa FIDELID, Professor do DHP- CE-UFPB, Professor da Pós Graduação em Ciências das Religiões- UFPB.

já que estão assumindo turmas sem ter a oportunidade de perceber a prática dos professores da escola e nem de refletir sobre elas.

Neste sentido com o andamento da Licenciatura e o avançar dos níveis do Estágio Supervisionado decidi-me continuar pesquisando e aprofundar a temática, só que agora mais especificamente, quanto ao Estágio Supervisionado e a sua contribuição para a formação do professor do Ensino Religioso.

O tema proposto tem a ver com a nossa realidade educacional brasileira que precisa passar por uma urgente transformação, porque precisamos fazer com que a educação seja um espaço de transformações de realidade, criando serenidade e certeza da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Neste sentido, é óbvio que essa transformação não passa apenas pela formação do professor, mas sem dúvida essa é uma das questões que poderíamos chamar de peça chave, para que se possa avançar e alcançar um patamar educacional minimamente respeitável. Não é só cada vez mais a capacitação e a especialização serem características supervalorizadas, tanto no mercado de trabalho, quanto no meio acadêmico.

Assim utilizamos essa pesquisa para ampliar a discussão e inserir sugestões que ajudarão, através dos conceitos trazidos pelas Ciências das Religiões na construção não só, de uma identidade do professor de ER, como um novo patamar de importância para a disciplina Estágio Supervisionado, o que representa uma formação equilibrada com a diversidade que se requer hoje do professor do Ensino Religioso, bem como uma construção de uma identidade própria do graduado em Ciências das Religiões.

É bem verdade que as Ciências da Religião (que está contemplada juntamente com a teologia na CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é relativamente nova em nosso país, assim ainda não está clara algumas diretrizes, enquanto em 23 países, em sua grande maioria principalmente os países europeus em muitos aspectos da área das Ciências da Religião já serem consolidados.

O ES (Estágio Supervisionado) é muito importante para o graduando, por fazer o futuro docente refletir sobre o que deve ser acrescentado a sua formação prática, para que ele dê um passo adiante e promova avanços e melhorias na conscientização dos educandos nas aulas, levando-os a desenvolver o pensamento mais amplo possível do fenômeno religioso na sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Religioso (PCNER), a escola pela sua função social constitui-se no espaço de construção e ressignificação dos conhecimentos historicamente reproduzidos e acumulados, e por isso, não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também, preocupar-se com a formação global dos alunos, utilizando-se dos mais diversos recursos para que isso aconteça.

Sendo assim, vale destacar que quanto mais formas o professor usar para dialogar em sala de aula mais bem sucedido ele será em levar à concretização as relações estabelecidas entre as mais diferentes gerações.

Passos (2007) escreve sobre a formação do professor e muitas discussões não são mais recentes e não destaco muitos comentários do texto, mas a temática que envolveu religião, por outro lado, tem uma controvérsia a respeito da influência cultural da Igreja na escola, a qual ainda vem se fortificando em muitas instituições, mesmo que em outras

não, prejudicando a “construção do novo” modelo de formação de professores de Ensino Religiosos com base em Ciências da Religião.

Giumbelli (2010) emitiu um parecer crítico e reflexivo acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fórum Nacional Permanente do ER –(FONAPER).

O Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) propõe um objeto de estudo didático e metodológico sustentado pela epistemologia e pedagogia para o Ensino Religioso, desafiando os preconceitos na valorização da cultura de grupos religiosos presentes em nossa sociedade num Estado invisível. Ele também contribui para que os educandos tenham a oportunidade de conhecer as diversas expressões religiosas, não como instituições, mas como conhecimentos não confessionais, pertencentes à natureza humana em que a religião se faz presente:

[...] Com a Carta de Princípios o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso se caracteriza como espaço pedagógico que tende a levar o educando a ter o seu direito de conhecer, valorizar o fenômeno religioso em sua diversidade e propor reflexão para um Ensino Religioso sem nenhuma discriminação, (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 28).

Além destes autores já citados, Silva (2011) traz a discussão sobre a reflexão da construção identitária do professor do Ensino Religioso, se valendo de aspectos como a fenomenologia e a liderança de Holanda (2011); Junqueira (2007) discute como devemos pensar o currículo na formação e outras obras do mesmo autor de 2011.

Pode-se verificar que as atividades desempenhadas no momento em que o estudante estagia são de suma importância por proporcionar ao aluno o que se exige tanto no mercado de trabalho atual: a chamada

experiência profissional. Essa experiência tem até certa relevância para se conquistar uma vaga no mercado de trabalho, mas não é de todo importante, pois uma boa prática adquirida durante a respectiva Licenciatura é com certeza um diferencial a ser levado em conta.

O percurso do Ensino Religioso no Brasil passou por diferentes formas de viabilização e expressão, segundo o contexto histórico, político e educacional de cada época. Desde meados do século XVI, no Brasil-Colônia, coube aos representantes eclesiásticos da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa Portuguesa, a educação dos habitantes do território em processo de descobrimento, por meio do exercício da catequese e instrução, pois o êxito da arrojada empresa colonizadora dependia da aculturação sistemática e intensiva dos povos indígenas, aos valores espirituais e morais da civilização ocidental-cristã (MATTOS, 1958).

A pedido de D. João III, a Companhia de Jesus recebeu a incumbência de formar um sistema de ensino público e gratuito. O sistema escolar por eles implantado seguiu os mesmos moldes do usado em solo português, também dirigida pelos Jesuítas. O programa de estudos era o prescrito pela *Ratio Studiorum*, que visava uma formação humanista preconizada pelo processo da Contra Reforma Europeia (GILES, 1987).

A partir de 1549 são fundados seminários para a formação de sacerdotes membros da Companhia e os primeiros colégios destinados à formação de uma elite letrada. Diretamente atingida pelos editos da reforma educacional Pombalina³, a Companhia de Jesus foi expulsa do

³ A reforma educacional pombalina foi comandada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777). Essa “reforma” aconteceu porque os padres Jesuítas foram de encontro as ideias dos colonos de apresar e escravizar os indígenas, (e conseqüentemente as ideias da corte portuguesa) apoiando-os (os índios) muitas vezes nessa luta. Se vendo obrigado a resolver esse conflito o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas das áreas e passou para as mãos do Estado português todo sistema educacional Jesuíta.

Brasil em 1759. O objetivo desta reforma era a criação de uma escola prioritariamente útil ao Estado, que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos interesses da monarquia.

No Brasil, a educação era um privilégio de poucos e o analfabetismo era muito grande, ficando ainda maior após a expulsão dos jesuítas, pelo fato das escolas imperiais não terem alcançado êxito em sua proposta de universalizar o ensino aos brasileiros. Durante o período da monarquia constitucional, a Igreja se constituiu no principal respaldo do poder, estabelecido por conta do regime do padroado, que fazia do Imperador a autoridade maior da Igreja Católica do Brasil, sendo, por isso, a religião oficial do império (GILES, 1987).

O Ensino Religioso é mencionado pela primeira vez num documento oficial relativo à educação escolar em 15 de outubro de 1827, no art. 179 da Constituição do Império, o qual ordena a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Além disso, no artigo 6º, lia-se que:

[...] os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, as noções, mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e **os princípios de moral cristã e da doutrina da religião cathólica** apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil (GILES, 1987, p. 67) (grifos nossos).

Portanto, durante o período imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável. Mas, com o Regime Republicano em 1889, o princípio constitucional da laicidade do Estado, resultou na separação de ambos. Nesse contexto, de acordo com Zimmermann (1998), poder-se-ia dizer, em linhas gerais, que o Ensino Religioso se apresentou em duas modalidades ao longo dessa trajetória histórica.

Inicialmente, com um ensino humanista-católico. Num segundo momento, durante o período republicano, sob a égide do pensamento liberal, o Ensino Religioso é mantido na escola pública, mas sua frequência passa a ser opcional para o educando.

A primeira Constituição brasileira de 1891 declarou, no artigo 72, parágrafo 6º, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, passando o Ensino Religioso a ser uma das áreas fortemente polemizadas nas discussões e encaminhamentos educacionais de então (BARBALHO, 2002).

No Brasil, segundo Junqueira (2002) e Caron (1997), a formação de docentes em Ensino Religioso, até a década de 1990, era orientada quase que na sua totalidade pelas denominações religiosas cristãs e, em alguns casos, ocorria em parceria com os sistemas de ensino. Isto se dava em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional que era adotada por esta disciplina, em consonância com a legislação vigente.

Assim, para atender à necessidade da contínua formação de professores de Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares. No entanto, esse tipo de formação, apesar de sua qualidade, não graduava os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, que tinham suas graduações reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dando-lhes direito ao ingresso por concurso público e, em consequência, de seguir plano de carreira funcional.

No âmbito do Ensino Religioso, a diversidade e complexidade do contexto sócio, cultural e religioso, despertaram a necessidade de uma proposta diferenciada, que integrasse heterogeneidade, onde o acesso

ao conhecimento religioso sistematizado historicamente pela humanidade fosse assegurado como um direito a todo cidadão.

Neste sentido, foram criadas oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa e nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões (ZIMMERMANN, 1998).

De forma geral, o mecanismo de estágio passa a ser ofertado aos graduandos dos cursos de Licenciatura a partir da metade final dos mesmos para facilitar a vida do acadêmico, visto que neste momento ele já se encontra introduzido em debates acerca da profissão docente (BERNARDY; PAZ, 2013).

Já Santos Filho (2010) acredita que é graças a isto que esta experiência permite que se crie uma ligação entre as teorias absorvidas durante os períodos anteriores e a realidade de fato a ser encontrada pelos futuros docentes em suas respectivas salas de aula.

Assim, o professor do Ensino Religioso tem a árdua tarefa de perpetuar na sociedade as práticas e conhecimentos adquiridos na Universidade e que farão parte de toda sua vida profissional. É desta maneira que ele haverá de construir um elo entre os escritos e a prática. Observando os modelos, as estruturas materiais e de ensino atuais, inferimos que o cenário brasileiro que se apresenta aos professores do Ensino Religioso carece de um rompimento com as velhas práticas de ser ministrado por professores de outras áreas, sem a formação específica, ou continuar refém de ser administrado por igrejas, fazendo com que a prática do professor possa não desvendar, tão pouco refletir e intervir na realidade de forma crítica.

Espécies de Estágio

Essa classificação vem do artigo 2º, da lei nº 11.788/2008 que estipula duas espécies de estágio, que se diferenciam quanto à sua compulsoriedade, as quais são: estágio obrigatório e estágio não obrigatório. Essa diferença só é, no entanto, percebida se partirmos para uma análise do projeto pedagógico apresentado pelo curso em questão.

Reconhecemos, entretanto que se trata de estágio obrigatório se o mesmo é uma determinação explícita do projeto pedagógico do curso, situação na qual um cumprimento mínimo de carga horária passa a ser pré-requisito indispensável na expedição e obtenção do diploma por parte do estagiário. Nesse caso existe uma quantidade mínima de horas que deve ser observada, além do que existe um compromisso de fornecimento de relatórios do estágio para com na qual o estagiário é aluno de graduação.

[...] A jornada de atividade em estágio não deve ultrapassar:

- a) 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;
- b) 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular;
- c) 40 (quarenta) horas semanais, no caso do estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, desde que previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino (incisos I, II e § 1º do art. 10 da Lei 11.788/2008). (BRASIL, 2008)

Assim dito há ainda outra modalidade que é a de cunho não compulsório, que é o estágio não obrigatório, ou seja, que é desenvolvi-

do como atividade de natureza facultativa, caso este em que o estudante o faz podendo ou devendo ser remunerado.

O estágio não-obrigatório é uma opção do aluno. A faculdade pode servir como mediadora, divulgando oportunidades que as escolas trazem, mas não interfere diretamente para que o aluno seja contratado como estagiário.

A Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 dispõe sobre o Estágio Não-Obrigatório, ou seja, “desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do Curso o qual está vinculado o aluno”.

A Formação do Professor do Ensino Religioso: das Ciências das Religiões ao Ensino Religioso

As Ciências das Religiões passaram por grandes perturbações, questionamentos e diferentes reações em diversos ambientes. Um deles foi sobre de qual ponto de vista seriam feitos os estudos, da teologia luterana ou da teologia católica (USARSKI, 2006, p. 9).

Desde o surgimento da Ciência da Religião, sua relação com a Teologia não é harmoniosa, pois ambas buscam um espaço tanto no ambiente acadêmico quanto no meio profissional, cada qual defendendo a sua área de atuação, sem abrir mão da sua epistemologia.

A busca por um Ensino Religioso mais voltado para uma diversidade cultural religiosa é o que poderia tornar o Ensino Religioso mais atrativo para os alunos e isso sem dúvida poderia ser feito, nos mais diversos níveis de ensino vigente. Resguardando-se as devidas proporções pode-se dizer que este ensino é plenamente atual e proveitoso na feitura desta tarefa que é ensinada na graduação e que é a construção de

um bom Ensino Religioso e uma graduação em Ciência das Religiões capazes de trazer afirmações e concepções, e assim contribuir na investigação de seus parâmetros e a relação dessa base teórica aprendida em sala de aula e suas aplicações práticas.

Para Greschat (2005) os teólogos são especialistas religiosos. Os cientistas da religião são especialistas em religião, ou seja, a investigação feita pelos teólogos segue muito pela fé que profetizam tendo como sua religião o ponto central de tudo, e pela sua dependência e obrigação com uma instituição.

O cientista da religião busca a imparcialidade, sendo autônomo quanto ao estudo do objeto, buscando no exterior os seus interesses e não o interesse do seu grupo social seja pela família ou interesses dos amigos. Ele não tem o propósito de questionar a fé do outro, mas estudá-la sem preconceito de fazer a sua pesquisa diante da convicção íntima, respeitando e tornando-o uma ferramenta importante para saber se o estudo feito por ele está sendo compreendido, com relação à convicção religiosa dele e das outras expressões religiosas.

As Ciências das Religiões têm a importante função de desprender-se do que é confessional no Ensino Religioso, gerando diferentes conteúdos na construção do saber, possibilitando ao indivíduo pensar em seus valores, suas referências e entender que não há como validar, ou seja, não há como gritar ao mundo que a sua verdade é absoluta, tornando-se importante como ferramenta na construção da sua formação cidadã. Quando esse assunto se estende ao campo das expressões religiosas, fica mais difícil identificar qual delas é autêntica.

O Ensino Religioso no Brasil tem por base a influência da trajetória feita na Europa. A Instituição Católica exercia domínio na cultu-

ra de diversos países, seja nas escolas monacais ou na organização dos Congressos que orientavam as universidades e as escolas para o catecismo na formação da elite ou da burguesia nascente.

Foi durante a reforma que se ouviu pela primeira vez sobre educação para o Ensino Religioso. “Lutero cobrou das autoridades que a educação acontecesse para todos com atribuições do Estado. O propósito de Lutero era alfabetizar e possibilitar aos indivíduos a leitura da Bíblia”. (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 28).

O Ensino Religioso está deixando de ser um ensino do tipo lenda, ao passo que vai se integrando à formação do cidadão através dos espaços disponíveis como: a mídia, a escola, a sociedade e as pesquisas acadêmicas. Neste sentido, a importância da formação dos profissionais do Ensino Religioso no Brasil.

Perfil desejado do professor de Ensino Religioso

A área do conhecimento/curso para o Ensino Religioso na busca de integração do ensino de graduação com a pós-graduação, em resposta à demanda social de uma disciplina integrante da formação do cidadão na diversidade cultural religiosa de Brasil, sem quaisquer formas de proselitismo, constitui-se numa tarefa excepcional para as instituições de Ensino Superior.

O Ensino Religioso necessita de profissionais de formação adequada ao desempenho de sua ação instruidora, considerando que o conhecimento religioso para estudo do fenômeno religioso na escola, está fixado na complexidade da questão religiosa e na pluralidade brasileira.

O formando em Licenciatura em Ciências das Religiões tem vasto campo de atuação e seu perfil corresponde ao magistério do Ensino Religioso e à investigação do fenômeno religioso.

Competências e habilidades desejadas do profissional de Ensino Religioso

O formando em Ensino Religioso insere-se num contexto que dele exige uma constante busca de conhecimento religioso. Por isso, espera-se que seja capaz de viver a reverência da alteridade, de considerar que família e comunidade religiosa são espaço privilegiado para a vivência religiosa e para a opção de fé, e de colocar seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando, subsidiando-o no entendimento do fenômeno religioso.

A competência do profissional do Ensino Religioso, segundo o FONAPER (1998) exige que:

a) compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporalmente; b) configure o fenômeno religioso através das ciências da religião; c) conheça a sistematização do fenômeno religioso pelas tradições Religiosas e suas teologias; d) analise o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; e) faça a exegese dos textos sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africanas, indígenas, ocidentais e orientais); f) relacione o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso sistematizado pelas Tradições Religiosas e como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária das pessoas. (FONAPER, 1988)

O profissional do Ensino Religioso faz sua síntese do fenômeno religioso a partir da experiência pessoal, mas necessita, continuamente, apropriar-se da sistematização das outras experiências que permeiam a diversidade cultural.

A importância das Ciências das Religiões para a Estruturação da Identidade do Professor do Ensino Religioso

O fenômeno religioso tem tido através dos tempos presença marcante, quer seja na vida social, política, quer seja na vida econômica das mais diversas sociedades. A educação tem o papel importante de promover no indivíduo uma reflexão acerca dos fatos reais da vida, onde a religião é citada, tornando-os críticos, inovadores e contextualizados de saberes sobre as expressões religiosas.

É nos portões das escolas que se percebe uma diversidade cultural religiosa enorme, muito embora as tradicionais expressões religiosas ainda sejam maioria. A escola é parte essencial para que a construção dessa nova área do saber torne clara a percepção do fenômeno religioso, e promova uma linguagem nítida dos conteúdos acadêmicos que serão capazes de fazer as pessoas refletirem sobre os valores incomuns que a diversidade religiosa na sociedade promove.

Silva (2011) menciona que muitos são os professores de Ensino Religioso que compreendem a elaboração do saber a partir do conhecimento da própria da religião que confessa, abandonando o espaço voltado para o conhecimento e tornando-o uma extensão dos lugares sagrados, pois esses sim devem ser confessionais. Não se pode negar a religião como objeto de estudo, pois se trata de uma necessidade humana e faz parte da sua história, porém estamos percorrendo um momento em que essa área do saber não está conectada apenas a uma expressão religiosa, mas a uma diversidade; por isso não devemos através da educação tratar os estudos como algo particular e confessional.

Vejamos então:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

No processo de formação do professor de Ensino Religioso, muitos tipos de conceitos do que vem a ser a prática no Ensino Religioso lhe são apresentados, determinando de forma direta o seu crescimento enquanto profissional que virá a ser. Como já foi mencionado, agora em forma de Lei, o Ensino Religioso não consegue se distanciar das antigas tradições religiosas; isso aconteceu porque muitas vezes o profissional que não possuía formação adequada ou vinda das igrejas era entregue para as escolas ou na formação superior. Passos dá sua contribuição:

Também é verdade que as experiências de cursos superiores de licenciatura em ER, além de sofrerem orfandade legal, sobretudo por parte do Ministério da Educação, necessitavam, muitas vezes, de uma clara epistemologia que lhes garanta autonomia e legitimidade. Não raro, encontramos cursos de Ciências da Religião que escondem em suas concepções e práticas curriculares elementos materiais e formais dos currículos de teologia historicamente ligados às Igrejas (PASSOS, 2007, p. 16).

O professor de Ensino Religioso precisa estar apto para assumir uma sala de aula que atenda as novas exigências da lei; um professor que saiba conviver e respeitar a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Há a necessidade de profissionais qualificados para o desempenho da função no ensino religioso que levou o sistema de ensino, algumas universidades, bem como entidades religiosas, a implementação e

implantação de cursos de formação. Pela primeira vez o ensino religioso foi sistematizado como disciplina e não como doutrina religiosa de uma religião específica ou de mais religiões, que tem como meta a busca do transcendente e do sentido da vida.

O ensino não pode ser transmissão de conduta e muito menos de doutrina religiosa ou catequese. Deve contribuir na busca do sentido da existência. Assim como o ensino religioso, a formação de professores também tem estado em pauta de muitas conferências e debates. Sendo assim, é indispensável investimento na formação do profissional que vai assumir uma sala de aula para ministrar o Ensino Religioso.

É importante frisar ainda que:

[...] A palavra “religião” serve para especialistas de diversas disciplinas, embora nem sempre – e nem em todos os lugares – denomine a mesma coisa. O que um termo quer dizer depende de sua definição. O esclarecimento do seu significado, pois, deve informar o que caracteriza “religião” – mas aí a dificuldade. Embora existam muitas definições de religião – algumas centenas, presumidamente, até hoje não se chegou ao resultado esperado. Não há definição que não seja rejeitada por, pelo menos uma pessoa (GRESCHAT, 2005, p. 20).

No Estágio Supervisionado é possível a criação de uma construção identitária no professor do Ensino Religioso, através do que o então estagiário assimila ou vê de sua futura rotina podendo assim mudar o que não lhe acrescenta nessa construção.

No que diz respeito a isto, Pimenta e Lima (2006), advertem que o estágio é uma parte muito importante na formação, pois é a hora em que é manifesta a prática dos cursos de formação de profissionais em geral. Acredito ser dessa concepção que partem retóricas como as que dizem que os cursos são demasiadamente teóricos e que é na prática que

se aprende e que certas pessoas são demasiadamente teóricas e que tudo na prática é outra coisa.

[...] O Professor no fazer do cotidiano do Ensino Religioso constrói as discussões, argumentações, reflexões e, assim, contribui para que o componente curricular seja tratado de forma normal na vida escolar, tratado como um campo do conhecimento onde se tem uma disciplina como área de conhecimento de direito nas questões éticas, na inclusão do cidadão e do direito à educação que gera cultura, justiça e paz (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 20-21).

O autor desse trabalho conseguiu encontrar alguns colegas, que se formaram há pouco tempo, e que acreditam que não é preciso dar tanta importância a esse espaço, onde se estagia, bem como a valorização dos Estágios Supervisionados.

Espera-se que os graduandos não se sintam inseguros com a proposição apresentada pelo curso e que os professores do Departamento de Ciências das Religiões, ao menos em uma parte do corpo docente, possam de fato assumir um comprometimento social firme comum a formação docente voltada para uma prática do ser professor de Ensino Religioso, onde o Estágio Supervisionado deve ser o lugar onde o exercício teórico-prático é de fato concebido.

Torna-se necessário e urgente buscar as articulações entre o Projeto Político e Pedagógico, e em especial os requisitos que tratam sobre o Estágio Supervisionado, do curso de Ciências das Religiões, com as recentes discussões legal e curricular - sobre a formação de professores, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências da Religião.

A formação de professores de Ensino Religioso não tem tido grande prestígio na matriz curricular. Isso tem prejudicado a sua con-

cepção de licenciatura e também de articulação com o currículo. Assim, é possível ainda visualizar que não existe uma articulação do Ensino Religioso com o currículo e também que as disciplinas dos eixos curriculares veiculam uma concepção fragmentada e desconectada da formação de professores, pois a forma como estão estabelecidas quais se distribuem os eixos teóricos, metodológicos e os da licenciatura e, principalmente, os Estágios Supervisionados, dificulta o trabalho da formação dos egressos em Ciências das Religiões.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Formação de professores do 1- grau: a Prática de Ensino em questão**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCAR, 1991.

BARBALHO, João. **Constituição Federal Brasileira**, 1988: comentada. Brasília: Conselho Editorial, 2002.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M.T. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20>>. Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Disponível em: Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 3 Out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em 20. out. 2020

BRASIL. República Federativa. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm >. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. República Federal. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 Out. 2020.

_____. **Texto referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=95661-texto-referencia-dcn-ciencias-da-religiao&category_slug=setembro2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 22 outubro de 2020.

DREHER, Luís Henrique. Ciências(s) da Religião: Teoria e Pós-Graduação no Brasil. In: TEIXEIRA, Faustino. **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil**. Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU.1987.

GRESCHAT, Hans-Jurgen. **Constituintes da Ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 9-28, 63-78.

_____. **O que é ciências das religiões?** Tradução de Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção repensando a religião).

GUEDES, T. R. S. DE. S. **Questões a respeito do Estágio Supervisionado e sua importância como prática pedagógica na formação docente.** Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, João Pessoa, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **2**, 2008, Campinas. **Anais do Seminário de História e Investigações de/em Aulas de Matemática.** Campinas: GdS/FE-Unicamp, v. único. p. 1-8. 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A. Formação do Professor de Ensino Religioso: Um processo em Construção no Contexto Brasileiro. **Revista de Estudos da Religião.** Pós-Graduação em Ciências da Religião, USP, São Paulo, v. 2, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.htm>. Acesso em: 30 Nov. 2020.

_____. **Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em construção no contexto brasileiro.** São Paulo: PUC, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.htm>. Acesso em: 27 Out 2020.

_____. O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. **Educare - Revista da Educação da Unipar**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/821/718>>. Acesso em: 17 out. 2020.

JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Org.). **O Ensino religioso no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011. 198p. (Coleção Educação: religião;5).

MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico.** Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papirus, 2000.

- MOACYR, P. **A Instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Nacional, 1942.
- NASCIMENTO, A. M. **Curso de direito do trabalho: relações individuais e coletivas de trabalho**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- PASSOS, J. D. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção temas do ensino religioso).
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G., LIMA, M. S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINTO, M. E. B. **Considerações acerca da legislação de estágio no Brasil**. 31p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Bacharelado em Direito). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.
- RAMOS, G. N. S. Estágio. **Revista E.F.** Rio de Janeiro, 2003.
- SILVA, M. B. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011. (Coleção Ciências das Religiões).
- ZIMERMANN, R. **Ensino Religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos deputados, 1998.

ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE PANDEMIA: a visão docente

Maronildes Felix Limeira¹

Pensar a condição do Ensino Religioso tem sido uma constante entre educadores que conduzem esse ensino, uma vez que a sua história é marcada por questões conflituosas, devido a controvérsias de opiniões quanto à aplicação desse ensino na escola, mais especificamente na escola pública.

Assim, diante da pandemia da Covid-19 provocada pelo Novo Coronavírus, em que toda a atenção se volta para analisar o processo de ensino e aprendizagem que vem sendo desenvolvido através da estratégia de ensino remoto emergencial, estratégia que se configura como a solução temporária para proporcionar à comunidade escolar a possibilidade de continuar desenvolvendo suas atividades, torna-se oportuno verificar a situação do Ensino Religioso escolar.

Este artigo objetiva, pois, analisar através da visão docente, como o Ensino Religioso vem sendo desenvolvido e quais as suas contribuições neste contexto. Para tanto, foi realizada uma pesquisa junto a educadores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Patos e João Pessoa, municípios paraibanos que oferecem esse componente curricular nas escolas da rede pública municipal, de forma laica, em respeito à legislação vigente.

Para coleta dos dados dessa pesquisa foi aplicado um questionário com esses educadores, que foi encaminhado por e-mail ou What-

¹ Doutora em Ciências das Religiões pelo PPGCR-UFPB.

sApp, envolvendo 08 (oito) questões objetivas de múltipla escolha, com enfoque na avaliação desse período de pandemia, a partir das dificuldades enfrentadas por educadores e educandos; bem como, os recursos didáticos utilizados e as perspectivas para esse componente curricular.

A pandemia colocou a inteligência humana diante do desafio de ter que enfrentá-la, daí a necessidade de refletir mais sobre a vida e a relação com as pessoas, uma vez que a valorização da vida se torna evidente a partir do diálogo entre vida e morte. Diante de situação limite como essa a espiritualidade, expressa por meio de crenças, valores ou filosofias de vida, pode trazer serenidade e, neste campo, encontra-se a religião.

A mudança de hábitos no jeito de tratar a si e às pessoas passou a ser o imperativo em defesa da vida, exigindo adaptar boa parte de suas relações pessoais, sociais e de trabalho à tecnologia digital, uma vez que o isolamento entre as pessoas passou a ser a recomendação primordial, devido ao alto índice de contágio do vírus.

Neste contexto, as escolas tiveram que fechar suas portas e o ensino passou a ser remoto, uma realidade que se tornou crucial para educadores e educandos de todos os níveis de ensino, que se encontravam desprevenidos de conhecimentos e aparatos tecnológicos digitais. Essa dificuldade foi o complicador para a engrenagem do sistema educacional a essa nova estratégia de ensino.

De acordo com Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”.

Afinal,

De uma hora para a outra, logo no início de um ano letivo, professores que nunca tinham gravado conteúdo online estavam à frente das câmeras dos próprios celulares. Estudantes descobriram um mundo de lições na internet e perceberam que podem aprender bastante mesmo fora da sala de aula. Pais ficaram sabendo que podem encontrar propostas educativas, com vídeos ou transmissões ao vivo, até para as crianças pequenas. (JUSTINO, 2020, n.p.).

É fato que a tecnologia digital proporciona o acesso a um mundo de informação que permite com que os momentos de aprendizagem não se restrinjam ao espaço da sala de aula, no entanto, o desafio enfrentado pelos educadores se refere à transposição de todo o processo, até então presencial, para o remoto.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), apesar de 72,2% dos domicílios paraibanos terem acesso à internet, esse percentual ainda está abaixo da média nacional que é de 79,1%. Considerando que há 362 mil lares paraibanos sem acesso à internet, acredita-se que, no ensino remoto, muitos educandos sentem-se prejudicados por essa falta.

Essa realidade faz lembrar o pensamento de Libâneo (2002) ao afirmar que, as tendências impostas pela atualidade trazem benefícios, mas também nos impõe prejuízos, principalmente, porque os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se à minoria.

Conforme os dados desta pesquisa realizada junto aos educadores de Ensino Religioso, dentre outras situações que têm ocasionado falta de participação de educandos neste processo de ensino remoto, destaca-se a dificuldade de acesso à Internet, na maioria dos casos até mesmo pela falta de equipamento, como computador e celular. Trata-se

de crianças e jovens de famílias de baixa renda financeira, que também sofrem pela falta de acompanhamento às atividades, por parte dos pais ou responsáveis.

É importante destacar que essas limitações não se restringem apenas aos educandos, pois alguns desses educadores também enfrentam dificuldade de acesso à Internet, em alguns casos, por questões que se assemelham às acima relatadas; além da falta de habilidade com os recursos tecnológicos, diferentemente da desenvoltura de crianças e jovens.

Esse dilema do acesso à Internet, como também a falta de equipamentos tem dificultado o trabalho entre esses protagonistas do sistema escolar, mesmo diante da flexibilidade do trabalho que vem sendo desenvolvido, tanto de forma síncrona, como assíncrona, e da diversidade de recursos didáticos e estratégias de ensino, tendo em vista que a Internet viabiliza essa interação.

Como afirmam Litto e Formiga (2009), os novos modelos de aprendizagem utilizam intensamente as TIC e coincidem com a inovação em todos os níveis da vida humana, embora, em pleno século XXI, essa inovação ainda não seja percebida no sistema educacional brasileiro, quando todos os outros setores da sociedade já engrenaram, isso porque o processo de formação docente precisa ser ressignificado com base nesses recursos, considerando que a mera introdução de computadores nas escolas não tem sido suficiente.

Entende-se que o uso de tecnologias digitais na educação favorece diferentes possibilidades para trabalhos escolares, mas é preciso que as propostas didáticas sejam organizadas em torno dos quatro pilares fundamentais da educação: o “aprender a aprender” (adquirir

instrumentos de compreensão), o “aprender a fazer” (poder agir sobre o meio envolvente), o “aprender a conviver” (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e o “aprender a ser” (conceito principal que integra todos os outros) (DELORS, 2012).

Na pandemia esses pilares vieram à tona, pela necessidade urgente de mudança, uma vez que o homem moderno tem avançado de modo a priorizar o “ter” em prejuízo ao “ser”, como alerta From (1987, p. 82):

As pessoas são transformadas em coisas; suas relações umas com as outras assumem o caráter de propriedade [...] Mas a questão essencial não é tanto o que seja o conteúdo do eu, senão que o eu seja sentido como uma coisa que cada um possui, e que essa “coisa” seja à base de nosso sentido de identidade.

No entanto, Pedro (2006) apresenta as palavras de Charles Chaplin, que trabalha bem esta questão de se valorizar em primeiro lugar o “ser”:

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém desviamos-nos dele. A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as muralhas do ódio e tem nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade; Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura! Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido (PEDRO, 2006, p. 87,88).

Quanto à relevância e o significado dos temas abordados, os educadores se posicionaram conforme lembra Martins (2020), vale destacar valores básicos das relações humanas, imprescindíveis ao exercício de cidadania, como empatia, cordialidade e ética, considerando que um

currículo de qualidade deve contemplar dimensões sociais, culturais, políticas e históricas do período de sua elaboração.

Dentre as dimensões que constituem a vida humana, destaca-se a religiosa, que se apresenta diversa e dentro de um contexto que envolve outras formas de expressão como ateísmo, agnosticismo e até mesmo de indiferença em relação aos valores religiosos; no entanto, compreender os jeitos de ser e de crer das pessoas é condição básica para relações harmoniosas.

Afinal, como sistema de representação e sistema cultura (GERTZ, 2008), a religião promove a construção de hábitos, práticas e leis, que determinam o modo de vida das pessoas. Sendo a religião cultura, e a cultura constituída por símbolos, a religião assume esse caráter simbólico e, neste sentido, o religioso é parte integrante e integradora (CARON, 2017) da cultura. Assim, toda cultura veicula uma concepção de humano, do divino e do cósmico. (POZZER *et al*, 2015).

Respeitar a vida religiosa dos outros, como também suas opiniões e pontos de vista passam a ser condição básica para a coexistência humana, até porque há evidências históricas que mostram casos de fanatismo e de intolerância em nome de religião (LIMEIRA, 2019, p. 31). Diante disso, a escola tem um forte aliado, o componente curricular Ensino Religioso que, dentre os seus objetivos ressalta-se “contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BNCC, 2017, p. 436).

Para os participantes desta pesquisa, esse período foi positivo para estreitar a relação entre família e escola, bem como entre os seus colegas, despertando nas pessoas o espírito de solidariedade. O fato é que nesse momento, todos estão precisando de todos e, diante do de-

sespero e da iminente ameaça de morte, alguns invocam a proteção de Deus, outros passam a refletir mais sobre a sua condição espiritual, sempre em busca de conforto.

Neste contexto, os educadores enfatizam a importância do Ensino Religioso na escola, que tem como proposta o conhecimento espiritual e simbólico produzido pela humanidade, o que fortalece a travessia de momentos difíceis, promovendo o respeito às diversidades e uma sociedade democrática.

Portanto, se a escola retrata a sociedade, numa relação entre política e educação, com toda sua diversidade cultural e religiosa, não pode se refutar de atuar em atenção às demandas sociais, considerando que neste espaço a educação passa a ser uma poderosa ferramenta na construção de uma sociedade harmoniosa em parceria com o Ensino Religioso, não para reforçar doutrinas, mas para atualizar controvérsia sobre os conteúdos da laicidade e oportunizar a compreensão acerca dos aspectos relacionados à espiritualidade, orientando o educando no trato às distintas religiões, numa promoção ao diálogo inter-religioso, contribuindo com a formação de pessoas mais humanas e conscientes de sua dimensão espiritual.

Palavras Finais

Diante de um novo momento, em que as dificuldades enfrentadas na pandemia impulsionaram mudanças em todos os setores da sociedade, espera-se que a partir de pesquisa desta natureza, por meio da voz de um dos atores principais do processo educacional, o docente, contribuir para a reestruturação, planejamento e criação de ações e políticas públicas direcionadas à garantia de oferta ampla, irrestrita e

democrática de uma educação de qualidade para todos, considerando momentos de emergência ou não.

Neste sentido, é preciso ressaltar a importância da tecnologia digital como recurso pedagógico, para propiciar a inclusão digital de crianças e jovens, mais especificamente de classe social menos favorecida, que dependem principalmente da escola para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de suas habilidades.

Considerando que os conhecimentos construídos na escola são organizados a partir dos componentes curriculares, o Ensino Religioso passa a ser o grande colaborador no processo de formação integral do educando, uma vez que se propõe a tratar do conhecimento religioso, aspecto integrante da história da humanidade, por isso, imprescindível de ser contemplado nesse processo.

Segundo Junqueira,

É importante ressaltar que os conhecimentos transmitidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo, quando é produto de uma construção dinâmica que se opera na intenção constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes; entre o que ele aprende institucionalmente e o que traz consigo para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (JUNQUEIRA, 2007, p. 14).

Através desta pesquisa foi possível reafirmar que o componente curricular Ensino Religioso se propõe a desenvolver o trabalho sobre religião, como parte da dimensão humana; diferente de ensino de religião, que se refere à catequese e, a partir dessa compreensão, desmistificar estereótipos, geradores de preconceitos, a fim de combater a intolerância religiosa, ainda presente na sociedade contemporânea.

Por fim, os educadores participantes desta pesquisa reconhecem que o ensino remoto ganhou espaço nesse período de pandemia, colocando a escolar frente aos desafios de construção de novas formas de ensino e aprendizagem, o que concorre para a proposta de um ensino híbrido, que combina o aprendizado em momento presencial e online, uma tendência da Educação do **século 21**, potencializando a tecnologia digital, que já faz parte da vida do educando.

“Nenhum projeto é viável se não começa a constuir-se desde já: o futuro será o que começamos a fazer dele no presente”

Içami Tiba

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Área de Ensino Religioso. Brasília: MEC, 2017. p 433-457. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais: concepção, convergências e diferenças. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 62-68.

DELORS, Jaques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GEERTZ, Clifford. A Religião como Sistema Cultural. *In*: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 65-91.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil/Paraíba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 18 nov. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUSTINO, Guilherme. Após percalços, educação pode ter legado positivo com superação durante a pandemia. **GAÚCHAZH**. Porto Alegre, 15 maio 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacaoe-emprego/noticia/2020/05/apos-percalcoseducacao-pode-ter-legado-positivo-com-superacao-durante-apandemiacka8v2r0o002g-015n6h3 yarv5 .html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMEIRA, Maronildes Felix. **Etnografia sobre o ensino religioso na Paraíba: um estudo no município de patos/PB**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância – o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 28 mai. 2020.

POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Afonso. Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir. **Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

O LÚDICO INTERACIONISMO E O PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO RELIGIOSO: uma abordagem plausível

Harry Carvalho da Silveira Neto¹

Introdução

Na conjuntura atual são muitas as reflexões a respeito da infância, escola e sociedade, cada vez mais esses espaços nos trazem uma pluralidade de expressões, concepções, valores e educação. Nesta perspectiva, sabemos que o Brasil é um país pluriétnico e celebra a ascensão da valorização da diversidade, a escola sabendo disto, elaborou novas metodologias visando incluir essa pluralidade existente. O ensino conservador preocupava-se muito em aplicar uma metodologia em que a memorização de datas e nomes, cálculos e fórmulas fossem o seu carro chefe, causando um engessamento cognitivo e mecânico, a educação se tornara chata e cansativa.

Paulo Freire (1996, p. 116). Ressalta que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogân-

¹ Graduado em História (UVA), Especialista em Sociologia (FIP), Mestre em Ciências das Religiões (UFPB), Professor de História do Estado da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa FIDELID (UFPB). E-mail: harry_carvalho@hotmail.com

cia, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Atualmente o cenário educacional tem mudado bastante, e essa mudança, podemos creditar a quem ou ao quê? Hoje enxergamos uma autonomia mais crítica dos alunos, direcionadas é claro, pelos métodos e metodologias utilizadas pelos professores, podemos ver também um desenvolvimento da visão pedagógica em relação a evolução não só cognitiva empregada aos conteúdos, mas também a todo processo cultural e social em que estamos inseridos.

Assim sendo, para erradicar uma educação mecânica e enfadonha surge a ludicidade, área que se preocupa com o aprendizado em termos mais dinâmico, trata da elaboração e aplicação de jogos e brincadeiras nas salas de aula, esta metodologia tem conduzido muitos profissionais da educação a despertar essa prática como elemento fundamental de desenvolvimento educacional. De fato, esse mecanismo diferenciado é também um método pedagógico e que tem funcionado muito bem, e o mais encantador é que essa prática se aplica a todos os ambientes da vida do alunado, basta que, o professor planeje diante de um contexto social, econômico, tecnológico, religioso e educacional.

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] (PIAGET, 1970, p. 30).

Esse processo educativo e dinâmico pode ser aplicado nas mais diversas disciplinas da educação, também não se limita a ser só aplicado na educação infantil, mas é aqui que queremos chamar a atenção desta prática. A brincadeira tem, um papel fundamental na aprendizagem e crescimento educacional da criança, ocasião em que ela aprende e exercita os seus direitos e faz contato com os campos de experiência.

Diante do exposto acima, a proposta deste artigo é verificar se é eficaz ou não se utilizar de uma metodologia diferenciada para que haja uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, o processo metodológico em questão é o lúdico e a disciplina para tal abordagem é a de Ensino Religioso (ER). Temos como objetivos proporcionar ao leitor uma reflexão a partir da inserção da brincadeira como elemento fundamental e facilitador de aprendizagem, e se contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Lúdico como proposta metodológica

A palavra lúdico origina-se do latim “*ludus*”, significa “jogo”. É algo que está inerente ao ser humano, é muito mais que só jogar e brincar, como afirma Santo Agostinho apud Sousa (1996, p. 45) “O Lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”.

Em uma perspectiva social, histórica e cultural, o brincar faz parte do gene humano, podemos considerar que através deste ato que exista uma ressignificação da realidade, um transitar entre o real e o fantasioso, onde a criança crie significados através dos simbolismos empregados nos jogos e brincadeiras que estão envolvidas. O lúdico não pode

ser empregado sem fundamentos teóricos, por isso prestemos bastante seriedade nos aspectos da ludicidade. Vejamos algumas definições sobre o lúdico:

Lúdico: relativo a brinquedos, jogos, sem mira de resultados materiais. (DICIONÁRIO ESCOLAR DA LINGUA PORTUGUESA)

O lúdico se apresenta como parte integrante do ser humano e se constitui nas interações sociais, sejam elas na infância, na idade adulta ou na velhice. (PARANÁ, 2008, p.55)

Lúdico significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. (SANTOS, 2000, p.57)

(...) o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a criança carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração. (KISHIMOTO 1999, p. 11)

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY 1984, p. 97)

... os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. (PIAGET 1976)

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

Portanto, entre essas definições e outras, ainda sim o lúdico não tem uma devida e séria interpretação pedagógica por parte de alguns profissionais da educação. Numa visão consciente e fundamentada em estudos científicos, os jogos e brincadeiras tem um papel fundamental, que é de ser facilitador do processo de ensino-aprendizagem, através dele são descobertas outras habilidades além das convencionais e tradicionais (ler e escrever). Através dos jogos e brincadeiras podemos enxergar capacidades e criatividade dos sujeitos envolvidos.

O art. 4 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 p. 19, diz que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular e do processo educativo, é um sujeito histórico de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, deseja, brinca, aprende, fantasia, observa, narra, questiona, experimenta e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Muitos docentes, gestores e até mesmo familiares ignoram práticas lúdicas e até desconhecem a legislação quanto a estas propostas, não acreditando que na criança exista potencial criativo, competências, habilidades e possibilidades e que estes termos fortaleçam novos tipos de comportamento, valores, crenças concebendo olhares independentes, críticos, flexíveis e imaginativos. É necessário começar a enxergar a prática lúdica como fator essencial para a construção e desenvolvimento dos aspectos psicomotores, sendo essa prática um condutor de superações, motivações e potenciais.

Com isso, Antunes (2000, p.37) defende o jogo como:

Ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboli-

za um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Professores reflexivos e Ensino Religioso

Existe uma pluralidade conceitual relacionada a todo processo educacional, a cada dia surgem novas demandas, tecnologias, metodologias, eixos que estreitam ou não a relação entre docentes e discentes. Podemos encontrar ainda hoje, professores que não são flexíveis, não são criativos, não são inovadores e isso desagua diretamente no processo de ensino-aprendizagem causando danos muitas vezes irreparáveis. O ato de pensar tem um valor imprescindível, por isso se faz necessário que estes profissionais possam sobre seus métodos e posturas e causar reflexão a partir da exposição de tais metodologias e posturas. Como afirma Freire (2007, p. 22)., “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

O professor reflexivo surgirá a partir do grau de conhecimento que se tem com a teoria (as referências científicas, as orientações pedagógicas, a apropriação das legislações em educação...) e a prática (sua experiência de vida pessoal e profissional, mudanças e permanências promovidas por estas vivências), neste contexto saberemos reconhecer um professor que está disposto a encarar novos desafios através das inovações ou um professor que ainda prefere um acômodo tradicional e não se arrisca em suas metodologias. Gebhard (1996, p.14) apud Rodrigues (2016, p. 19) enfatiza a existência de alguns instrumentos que possibilitam a um professor uma prática reflexiva:

- Conversar com outros professores sobre ensino;
- Trocar experiências sobre metodologias e práticas;
- Frequentar seminários e palestras sobre ensinios;
- Ler sobre ensino, sobre o significado do ensino, sobre o papel e responsabilidade do professor na sociedade;
- Observar aulas de outros professores, conversar sobre problemas e práticas de ensino e levantar novas questões sobre essas práticas;
- Avaliar sua própria aula, ou seja, pedir a outros professores para observar suas aulas e em ordem, analisar pontos negativos e positivos, para que, com o olhar do outro, o professor possa saber a postura que os outros e ele mesmo têm sobre sua aula.

Esses instrumentos acima citados, embasados nas vivências humanas, contribuem suficientemente para um desenvolvimento docente, causará um aprimoramento em suas práticas metodológicas no decorrer de sua jornada. É interessante destacar também que, frente a essa proposta da composição para um professor pensante a postura da escola é essencial para lhe oferecer suporte e em conjunto, realizarem as estratégias por ambos planejadas. De tal modo que haja incentivo ao professor a reciprocidade de ideias pedagógicas interdisciplinares.

Neste prisma trazemos todas essas concepções para o fazer lúdico-reflexivo-pedagógico para o ambiente do Ensino Religioso escolar como recomenda a BNCC (2018, p. 437):

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam

aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Inserido como componente curricular na Base Nacional Comum Curricular o Ensino Religioso é primordial essencial e agente determinante na construção dos indivíduos. Os demais componentes que compõe o currículo também são essenciais, mas é nesta disciplina que encontramos a dimensão religiosa que sustém a existência dos seres humanos. Mas para que esta disciplina se desenvolva em um viés, pluralista, respeitoso, espontâneo e solidário, compete ao professor estudar, planejar e desenvolver aptidões metodológicas/pedagógicas que consigam encantar, motivar e aproximar os alunos para esse universo de uma aprendizagem múltipla, sortida e que a partir do diálogo nas aulas, gere uma cultura de paz no tocante ao entendimento da diversidade cultural religiosa. De fato, o profissional que irá ministrar essas aulas deverá de acordo com Silva (2010, p21):

Refletir sobre a dimensão humana do ponto de vista existencial, fenomenológico, idiossincrático, contextual, reflexivo e crítico resgatando a pessoa do 'ser professor' e, conseqüentemente, suas relações com uma perspectiva da construção identitária pedagógica intimamente interligada com a educação.

Nas trilhas da educação, o professor é um mestre e tem uma função ativa, ele pode criar, modelar, misturar vários aspectos conteudistas e práticos para a realização de várias atividades aonde estas, insiram não mais passivamente, os alunos, ele e o ambiente em que estão inseridos, ou seja, todos sejam ativos. Essa operação, parte do pressuposto de que o professor despertará no aluno algum tipo de habilidade a partir de suas construções método/pedagógica, assim haverá reflexões por parte

dos alunos e teremos aqui, uma atividade de construídas à base de diálogos e reflexões, neste caso as especificidades do Ensino Religioso.

Então, como afirma Holmes (2010. P 54):

A sala de aula, enquanto espaço privilegiado de reflexão sobre os limites e superações, exige desse educador a vivência e atitudes. Isto implica a necessidade de se construir uma pedagogia que favoreça tal perspectiva, porque o que objetivamos é fruto de uma experiência pessoal, na incansável busca de respostas para as questões existenciais. É preciso interpenetrar a teoria e a prática. Todavia, em cada cultura estudada em sala de aula, com todas as suas diferenças e a complexidade do tema, existem várias possibilidades de se compreender melhor sobre o fenômeno religioso e uma delas é o diálogo inter-religioso. Isto é de fundamental importância para o ER, porque só através dele é que se dá a compreensão sobre tal fenômeno, onde o respeito às diferenças leva ao entendimento e à boa convivência.

Considerações finais

Cada profissional da educação, em especial o professor, deve ter consciência do que utilizar, quando utilizar e quem utilizar para promover um desenvolvimento educacional significativo, para isto, o estudo da metodologia e dos métodos é essencial, não basta se entupir de conteúdos para se reconhecer como um bom profissional, o âmbito da educação escolar é muito mais amplo que isto.

Uma abordagem teórica e fundamentada em bons preceitos metodológicos fornece ao educador um leque de possibilidades que o levará e também os seus educandos a níveis de reflexão e compreensão do que se ler e do que se pratica, dentro e fora de sala de aula. Boas metodologias atreladas a observação do ambiente em que se trabalha nos levará a um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

O lúdico é uma das mais diversas metodologias que podem ser inseridas no ambiente da escola, esta promove de maneira espontânea e natural a descoberta de habilidades e disposições dos sujeitos envolvidos. Não é apenas uma brincadeira, sem pé e nem cabeça, é uma fundamentação científica com proposta para a evolução cognitiva e motora dos envolvidos, é algo que tem um critério científico e pedagógico, que causa de fato uma influência em todo processo educativo.

Não distante dos outros componentes educacionais e disciplinares, o ER também carece de metodologias ativas e inovadoras para garantir uma aquisição de saberes, cada item criado para trabalhar toda estrutura das religiões perpassa por legislações, metodologias, práticas e muito diálogo. Este diálogo deve surgir a partir das inquietações dos alunos e de uma boa instrução do professor, deste modo, a aula terá um rendimento positivo, e o que seria positivo? Uma compreensão do que foi explanado pelo professor, uma consciência, um entendimento da aula.

É importante que temáticas assim sejam estudadas e pesquisadas, a educação é ampla em suas ações e dependem muito de uma estrutura teórica e prática, além disto, os fenômenos na educação são mutáveis, a cada dia surge uma nova observação sobre algo e isto deve nos levar à indagações e a compreensões que só serão entendidas se houver um estudo ou uma pesquisa que esclareçam tais fenômenos.

Novas metodologias precisam ser inseridas nos componentes curriculares para que haja uma diversificação pedagógica, isto irá gerar um aprendizado menos burocrático e chato, levando a novos horizontes e perspectivas de uma educação bem construída.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> .Acesso em 8 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009**. Fixa a diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: 2009.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HOLMES. M. **Ensino Religioso: problemas e desafios**. João Pessoa: UFPB, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko, Morchida et. al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Conteúdos Básicos para a Disciplina de Educação Física. SEED. 2008.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

RAUL, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpx, 2013.

RODRIGUES, Daniela Silveira. **O professor reflexivo**. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10640/1/PDF%20Daniela%20Silveira%20Rodrigues.pdf> Acesso em 19 jul. 2020.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira da. **Metodologia do Ensino Religioso**. Disponível em: <http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2017/04/o-ludico-no-ensino-religioso.html> Acesso em 7 dez. 2019.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: UFPB, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Espaços Lúdicos: brinquedoteca**. IN: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Edison Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental**. *Revista Motrivivência*, v. .8, n. 9, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DIVERSIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO RELIGIOSO: um olhar a partir da obra “Olhinhos de Gato”, de Cecília Meireles.

Themis Andréa Lessa Machado de Mello¹
Raquel Carmona Miranda²

O professor de Ensino Religioso, em grande parte, não dispõe de materiais didáticos específicos para a construção e elaboração das aulas, portanto, necessita construir seus próprios materiais. Há de se reconhecer que existe um nicho de estudo científico, no campo das práticas pedagógicas inovadoras dentro do ER, que podem envolver os mais variados gêneros literários, bem como as mais diversas escritas, desde a prosa até a poesia, o que deixa margem para que os mais diversos tipos de literatura possam ser usados de forma transdisciplinar na sala de aula do ER, no âmbito da diversidade religiosa.

Nesse lugar, compreendemos a importância do uso do texto literário na construção dos saberes da prática e do fenômeno religioso para uso em sala de aula, sobretudo em conformidade com o preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entre os seus objetivos assegura que devemos “desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal [...]” (BRASIL, 2017, p. 436), em especial no Ensino Fundamental I.

1 Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB. Professora de Ensino Religioso da Rede Municipal de Natal/RN. themismello@hotmail.com

2 Mestre em Ciências das religiões pelo PPGCR/CE/UFPB. Professora de Antropologia das Religiões no Centro Universitário UNIESP. Coordenadora da Especialização de Ciências das Religiões, Diversidade e Ensino Religioso do UNIESP.

Assim, apresentamos essa proposta de estudo, a qual justificamos também, por se somar ao coro polifônico daqueles que buscam distinguir qualidade na oferta plural de ensino/aprendizagem de uma ciência pautada pela diversidade. Portanto, o objetivo desse artigo está na fundamentação do uso de textos literários com conteúdo transdisciplinar nas abordagens do Ensino Religioso e, especificamente, mostrar que a obra *Olhinhos de Gato*(2015) de Cecília Meirelles, pode ser utilizada para a construção de material didático-pedagógico no âmbito das Ciências das Religiões. Além de mostrar a necessidade de transpor paradigmas, a partir da utilização de outras obras que possam corroborar com a transdisciplinaridade no ER, e, por fim, utilizar o conteúdo da obra na discussão da construção de uma sociedade diversa, preparando os alunos para a convivência com pessoas de crenças diferentes.

Há no trabalho a intenção construir material didático-pedagógico a ser utilizado em sala de aula, baseado na BNCC³, em busca da consolidação de uma educação libertadora, crítica e formadora de cidadãos conscientes. O que se pretendemos é transcender o livro didático, fazendo uso do texto literário, com a perspectiva da diversidade religiosa, para trabalhar em sala de aula de modo dinâmico e plural. Nesse sentido, o texto *Olhinhos de Gato*, encaixa-se em um debate à altura do que se propõe, sobretudo pela sua linguagem voltada para o público em geral.

Acerca disso, dizemos que o livro didático, mesmo que tenha uma proposta de diversidade religiosa, pode resultar num processo de acomodação ao que já vem pronto, sem a possibilidade de construção

3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

a partir da pesquisa e construção de uma metodologia própria. A utilização do texto literário em substituição ao livro didático é positiva, quando o professor destaca dentre outros aspectos embutidos na leitura, as manifestações do fenômeno religioso.

A preocupação por diferenciar o ER laico do confessional, bem como por distinguir o valor da Diversidade Religiosa para as práticas e vivências da sala de aula se encontram no mesmo nível, principalmente porque se entende a condição observada em sociedades nas quais não ocorre a hegemonia de uma única religião. O mesmo ocorre com os diversos materiais, de maneira considerável nos textos didáticos. Nesse entendimento, a obra *Olhinhos de Gato* (2015) é, dentre o conjunto de obra ceciliana, uma das que vão reconhecer o valor do pluralismo religioso e a compreensão do campo simbólico, além de trazer para o educando o âmbito do seu cotidiano, as suas práticas e vivências, bem como as informações presentes na diversidade cultural e religiosa presentes no texto, dialogando em sala de aula, discutindo, aprendendo e ensinando, como na fala de Paulo Freire (2018).

Sobre o Ensino Fundamental diverso e plural, na BNCC, encontramos a seguinte afirmação:

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuiram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade (BNCC, 2017, p. 437).

Os professores de Ensino Religioso devem basear a sua prática na BNCC, procurando trabalhar a diversidade; valorizando o pluralismo religioso e abandonando de vez, a confessionalidade. Não obstante

a natureza laica do Estado, a pluralidade religiosa e cultural, presente na sociedade brasileira, oferta, por si só, condições para que as abordagens sejam dinâmicas e contemplem os muitos aspectos fenomenológicos, dentre os quais as relações com a religião/religiosidade e espiritualidade, que também são conceitos distintos que devem ser trabalhados no âmbito escolar. Nesse sentido, apontamos que:

Falar de religião e religiosidade no Brasil é sinônimo de diversidade. As pessoas têm buscado diferentes formatos na relação com o sagrado com o intuito de obter referenciais para suas vidas. O sujeito tem buscado nas mais variadas instituições religiosas respostas para os seus anseios particulares, e em algumas situações reproduzidas sua identidade religiosa em espaços públicos, a exemplo da política partidária brasileira (REIS, 2020, p. 156).

Outrossim, de acordo com a fala em favor da pluralidade, reconhecemos no espaço escolar um lugar de manifestação das tradições religiosas. Especificamente, no ensino fundamental I, das crianças. Geralmente, elas seguem a religião ou não-religião da família. E dependendo da manifestação religiosa, não se sentem seguras em expressar a sua crença, por medo, timidez, ou orientação dos responsáveis. Daí a importância de se trabalhar um Ensino Religioso plural. Nesse contexto, a diversidade e a transdisciplinaridade convergem para uma construção harmônica, a primeira por abarcar a pluralidade religiosa e a polifonia de vozes do ER e a segunda por se constituir uma metodologia muito peculiar porque a sua ação vai se consolidar a partir da interseção dos conhecimentos das disciplinas.

O reconhecimento da diversidade (religiosa, étnica-racial, cultural etc.) pode ser considerado uma consequência da democratização das sociedades, que leva em conta todos os sujeitos religiosos como legítimos. Sociedades democráticas reconhecem o direito à diferença dos

indivíduos e grupos sociais. Nestas sociedades os grupos religiosos são chamados à convivência entre as diferentes denominações. Dentro dessa abordagem, pode ser visto que:

O respeito pelo outro independe de se saber quem é, a que credo religioso contempla, o discernimento de todos são peregrinos terráqueos. Carecem da acolhida que supõe olhar para o diferente e oferecer-lhe a oportunidade de poder expressar-se, de falar da sua identidade sem o risco de ser menosprezado (OLIVEIRA, 2012, p. 86).

O cuidado com o espaço de sala de aula, que seja isento de juízo de valor, preserve a laicidade e o respeito e, tenha por base alteridade e equidade se faz necessário, inclusive porque, muitas vezes acontece no espaço escolar a polarização religiosa, com a prática do ER confessional e a divergência entre extremos ideológicos. Fato que se observa com o crescimento do fundamentalismo cristão no Brasil na última década, reforçando valores reacionários. Posicionamentos assim, fortalecem o ódio e a intolerância religiosa.

No contexto da educação formal, responsabilidade da Instituição Escolar, o diálogo é importante e permite ao sujeito em formação perceber as diferenças. Cabe à escola, o trato pedagógico desse exercício, de modo a reforçar a um só tempo a autoconfiança e as disposições para o afeto com os outros, buscando a pluralidade das religiões, a transcendência manifestada nelas, como uma forma de combater preconceitos arraigados na sociedade. Assim:

A transcendência se manifesta aos humanos como uma necessidade imperativa para estabelecer solidez à provisoriedade. Essa informação desafia os indivíduos e grupos sociais e exige novas definições da noção de alteridade e esperança, tão necessária ao trabalho do Ensino Religioso nas escolas. A transcendência deve fazer parte da origem de todo projeto pedagógico que se pro-

ponha a formação da subjetividade do humano, para inseri-los numa teria criadora de coletividade (TORRES, 2012, p. 89).

Nessa perspectiva, é preciso encontrar a construção nas formas poéticas a beleza do discurso da transcendência, do inefável, valorizar as culturas, a diversidade e a pluralidade das manifestações e cultos religiosos. O conhecimento da Diversidade é uma das funções da escola na educação básica, seja ela pública ou privada. Para Cordeiro (2015), a religião é entendida como fato antropológico e social, permeia a vida dos cidadãos de qualquer sociedade, de todas as culturas. O ER é fator fundamental para a educação do cidadão tanto quanto o estudo das demais disciplinas.

Entende-se que, a partir dessa ideia, é possível fazer uma leitura que possa revelar e desvendar ações gestadoras de esperanças e produtoras de vida, noções presentes na poesia e na prosa e tão necessárias a serem trabalhadas no Ensino Religioso, do Ensino Fundamental I, como elementos indispensáveis na formação cidadã dos sujeitos, que começa na infância. No contexto atual do nosso país, tem acontecido com bastante frequência a discriminação religiosa, e nos últimos tempos vem aumentando os casos de intolerância, com sinais de fundamentalismos e fanatismos religiosos.

Nesse argumento, reafirmamos que o trabalho nas escolas, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, deve ser voltado para a diversidade e a pluralidade religiosas, numa perspectiva de respeito e de tolerância⁴ ao que crê diferente ou até mesmo ao que não crê. Aragão,

4 I) Tolerância, não no sentido negativo, de “suportar” a diferença, mas de reconhecer que o outro possui valores próprios que diferem dos meus, que grupos culturais e religiosos cultivam valores e se orientam por outros princípios, que diferem do meu grupo, todos válidos e legítimos, não devendo ser julgados a partir da minha ótica ou do meu grupo. Ser tolerante, portanto, é um aprendizado lento e progressivo, que requer, além do conhecimento do outro e suas convicções, uma atitude respeitosa em relação ao outro, independente das diferenças (SILVA, 2015, p. 141).

Silva e Libório (2019) atentam para o fato de que o cenário religioso brasileiro se mostra cada vez mais criativo e incerto, como retratou o último Censo/2010, sobre a Religião no Brasil. Segundo esses autores, o quadro nacional tem se mostrado altamente complexo e plural, o que vem a sugerir abordagens mais abertas por parte do professor de ER, sugerindo a transdisciplinaridade⁵, tendo como a melhor opção as ciências das religiões, a fim de se fundamentar, teórica e metodologicamente, o Ensino Religioso no espaço público escolar. Assim:

Acredita-se que as possíveis contribuições do método da complexidade e da abordagem transdisciplinar na educação podem ajudar a redimensionar os limites e a metodologia do Ensino Religioso para que se torne uma disciplina científica e laica como qualquer outra disciplina da escola. A nova epistemologia complexa surge como possibilidade de reorganizar a própria estrutura do saber e resgatar conceitos, princípios e métodos mais abertos de conhecimento, favorecendo a formação integral da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania numa sociedade cada vez mais pluralista e planetária (ARAGÃO; SILVA; LIBÓRIO, 2019, p. 297).

A transdisciplinaridade, que não é recente, amplia as múltiplas abordagens no Ensino Religioso, vai utilizar a intersecção das mais diversas áreas de conhecimento e os mais diversos contextos, como afirma Videira (2004), citado por Aragão e Souza (2018): entre, através e além das disciplinas científicas. Para tal, é necessário compreender que a transdisciplinaridade “pode ser concebida como uma modelização de sistemas complexos de conhecimento, apoiada em uma metodologia

⁵ A transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade. Ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana. Se a Ciência Moderna significou uma mudança radical no modo de pensar dos homens medievais, a transdisciplinaridade, hoje, sugere a superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo. (SANTOS, 2005, p. 1-2)

que comporta a compreensão de níveis de realidade e percepção e os integra pela lógica do Terceiro Incluído (ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 43)⁶,

A Transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”. É nesse caminho de uma nova ciência, que a obra literária em prosa pode ser interpretada. Sendo assim, busca-se utilizar a transdisciplinaridade no Ensino Religioso através da Literatura, especificamente, em um trabalho com a obra *Olhinhos de Gato*.

Nessa busca, a transdisciplinaridade vai emprestar a sua metodologia ao campo dos estudos de religião, se desdobrando a partir da postura transcultural e de uma mística transreligiosa (ARAGÃO; SOUZA, 2018). Ou seja, além de uma observação linear, vai apontar para o fato de que religiões diferentes, em um mesmo contexto, possivelmente um mesmo nível de realidade, soam como antagônicas e excludentes. Mas, segundo os autores:

[...] se considerarmos outro nível ao menos, surge um “Terceiro”, que, incluído, as pode reconciliar. Trata-se da base antropológica que constitui a todos e exige uma hospitalidade e comunhão ética, ou da altitude mística para cujo silêncio e sonho comum colaboram os sons diferentes de todas as tradições espirituais (ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 43).

Compreendendo a dimensão da metodologia transdisciplinar pode ser acrescentado que a inserção do texto literário em sala de aula

6 A lógica do Terceiro Incluído permite o cruzamento de diferentes perspectivas, onde um sistema coerente, e, ao mesmo tempo, aberto, é construído, permitindo uma melhor compreensão não só de fenômenos científicos, como no caso da Física Quântica, mas também políticos e sociais. Esta lógica não abole a lógica aristotélica do “sim” e do “não”. Apenas não mais se considera a existência de somente dois termos e, sim, três; um terceiro que é o Terceiro Termo Incluído (SANTOS, 2005. p. 3).

é pertinente, uma vez que não cabe julgamento seletivo acerca desta ou daquela religião, sem constituir um lugar privilegiado para qualquer que seja a cultura ou tradição religiosa. Essa busca envolve diálogo e respeito, que são atitudes imprescindíveis na sala de aula, indistintamente, mas sobretudo, nas de ER, tendo em vista que as religiões de raízes históricas, ligadas ao cristianismo por exemplo, são hegemônicas, se comparadas as de raízes africanas e indígenas. Nesse contexto, a transdisciplinaridade:

[...] engendra uma atitude transcultural e transreligiosa. A atitude transcultural designa a abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa, indicando que nenhuma cultura se constitui em um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar universalmente as outras culturas, como nenhuma religião pode ser a única verdadeira – mesmo que cada uma possa se experimentar como absolutamente verdadeira e universal (ARA-GÃO, 2013, p. 1720).

Ou seja, vai trazer a lente da igualdade tão necessária para o processo de ensino/aprendizagem do ER. Nesse sentido, o texto literário é considerado uma ferramenta transdisciplinar, dentre outras questões, porque traz em si elementos culturais e religiosos, o que não falta à obra da escritora Cecília Meireles. Sendo assim, é um instrumento que pode ser utilizado em transdisciplinaridade com o Ensino Religioso, na sua concepção de diversidade, já que é uma obra que retrata também representações religiosas diferentes, como o catolicismo popular e o candomblé.

A escolha da obra autobiográfica *Olhinhos de gato* (2015), para o desenvolvimento da leitura em turmas do Ensino Fundamental I, tem como objetivo focalizar a temática da diversidade religiosa, buscando no ambiente escolar o respeito pelas multiplicidades, numa convivência

de acatamento e tolerância. É possível encontrar no texto um material rico que pode ajudar na discussão de construção de uma sociedade, na qual a diversidade é respeitada e que venha a preparar para a convivência com pessoas de crenças diferentes. Analisar o discurso contido no texto literário, e sintetizá-los para o nível de aprendizagem de cada turma, é importante para o trabalho em sala de aula e avaliação dos resultados alcançados.

De modo geral, as análises construídas indicam a necessidade de espaços que ressignifiquem as múltiplas imagens do universo ceciliano, como caminhos para o encontro com o texto literário, com as camadas submersas nas metáforas e com a estética e sensibilidade, promovidas na leitura feita pelos educandos. Portanto, no universo da sala de aula do Ensino Fundamental I, que é o lugar do Ensino Religioso, há uma preocupação com o material didático que possa ser utilizado nessa Área de Conhecimento.

Não obstante todo material produzido para tal fim, o que se propõe nesse estudo versa sobre o uso da obra em prosa *Olhinhos de Gato*, da escritora Cecília Meireles, como uma possibilidade de texto didático para o ER, com duas peculiaridades que lhe enriquecem: um texto autobiográfico cuja personagem principal é uma criança e seu contexto rico de tecidos religiosos que se revelam por meio de objetos, falas e barulhos noturnos.

Na busca por uma metodologia que contemple a diversidade nos estudos de Ciências das Religiões, no uso dos textos paradidáticos, para contemplar os mais distintos contextos e fluir conteúdos que sejam pertinentes ao público que está cotidianamente na sala de aula do ER, nada mais saudável que o uso da transdisciplinaridade, como abordagem que

vai endossar a visão da interação entre as disciplinas científicas, para o entendimento do texto literário

Pode-se acrescentar que o diálogo estabelecido a partir do texto literário é criativo e permite maior flexibilidade, no sentido de contemplar não uma religião, mas religiosidades. Fugir da confessionalidade, que muitas vezes está presente no formato didático previsto para o uso em sala de aula, ainda que contemplem os eixos temáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), pode se apresentar em um formato engessado e alienado da realidade da escola, do aluno, do professor e dos demais atores sociais envolvidos, ao invés de buscar um trabalho que contemple a diversidade religiosa.

Olhinhos de Gato é a personagem do romance autobiográfico homônimo, publicado inicialmente no Brasil em 1983, tem a sua 4ª. edição reimpressa em 2015 pela editora Global, sediada em São Paulo. A obra apresenta os personagens principais da trama, que recebem codinomes carinhosos criados pela autora, existindo também os lugares e costumes. Trata-se, portanto, de uma narrativa escrita em prosa enriquecida com imagens poéticas na qual Cecília Meireles registra através de suas lembranças suas vivências de infância. A obra é composta de 13 capítulos, sendo que logo no primeiro é possível perceber o enfoque narrativo, dividindo-se em primeira e terceira pessoas. A narrativa não possui uma linearidade, é fragmentada. Os personagens que mais marcaram e influenciaram a infância de Cecília foram a avó Jacinta, que a criou após a morte dos pais, a qual nomeou de *Boquinha Doce*; a babá Pedrina, que chamou de *Dentinho de Arroz*; a cozinheira chamada de *Maria Maruca*; e Có, sua madrinha. Cecília Meireles é protagonizada por Olhinhos de

Gato, uma criança diferente das outras, pois vive na solidão e silêncio, no meio de uma casa habitada somente por mulheres adultas.

Segundo Pinto (2014), a autora pouco fala por si só, é o narrador falando em terceira pessoa quem nos fala da personagem, as ações, pensamentos e devaneios. É significativo o fato da poeta ter escolhido o adjetivo Olhinhos de Gato para caracterizar sua pessoa autobiográfica e para falar de sua infância. Para o autor:

O diminutivo da palavra olhos, simboliza o olhar de uma criança na sua mais tenra ingenuidade. O olhar da menina Cecília revela suas inquietações por um mundo até então desconhecido para ela. Não há marcas temporais que nos assegure por quanto tempo a história se passa. Contudo, pelo meio de transporte utilizado, pelos costumes descritos de comerciantes ambulantes, credences, datas comemorativas, como o Carnaval, a Semana Santa e o Natal, torna possível perceber que a narrativa constrói ambientes que remetem as primeiras décadas do século XX (PINTO, 2014, p. 51).

Cecília Meireles, foi Professora, folclorista, poeta. Nasceu no Rio de Janeiro a 7 de novembro de 1901. Órfã muito cedo, foi educada pela avó materna, vindo a diplomar-se professora primária em 1917 pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cidade em que sempre viveu, embora tenha viajado largamente pelo estrangeiro. Seguiu a carreira do magistério. Ensinou na Universidade do Distrito Federal (1936 – 1938) e na Universidade do Texas (1940). Estreou em livro de poesia, em 1919, com *Espectros*, sob o signo do Parnasianismo. De 1922 em diante deixou-se atrair pelo movimento modernista¹, então iniciado.

No ano de 1932, Cecília Meireles participou como signatária do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que segundo Moraes (2016), foi um documento emblemático que lançou as ideias escolanovistas no

¹ O Modernismo surgiu com uma série de movimentos culturais que tinham por objetivo romper com o tradicionalismo de escolas literárias anteriores. O início do século XX foi marcado por movimentos que transformaram a maneira de fazer arte e literatura.

Brasil e procurou influenciar as políticas educacionais do governo de Getúlio Vargas. É importante e revelador o percurso da autora, para a compreensão dos debates educacionais da época, principalmente na delicada questão do Ensino Religioso. Ela teve um papel importante no combate ao decreto do ER nas escolas públicas (Decreto no. 19.941 de 30/4/1931), assinado pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos e que o restabelecia para os níveis primário, secundário e normal.

Na página de Educação do Jornal Diário de Notícias, sessão dirigida por ela, expressou com duras críticas, mas com maestria e elegância, a sua contrariedade quanto aquilo que dizia respeito a relação da religião com a escola pública. Como jornalista crítica, não se omitia, tomando posição frente aos acontecimentos da época por meio de seus escritos, muitas vezes carregados de uma subjetividade poética, mas não menos críticos (MORAIS, 2016, p. 2).

O que Cecília Meireles combateu com ironia, como está claro em suas palavras, foi: Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns e atrair algumas ovelhas... Porque – não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso – qualquer que seja a sua orientação religiosa – possa receber com alegria esse Decreto em que fermentam os mais nocivos efeitos para a nossa pátria e para a humanidade (MEIRELES apud MORAES, 2016, p. 5).

O Ministro da Educação afirmava que o ato do governo não estabelecia a obrigatoriedade do ensino religioso, já que o mesmo seria facultativo, argumentava que o teor geral não se restringia à religião católica, pois permitia o ensino de outras religiões, desde que tivesse um grupo de 20 alunos de outra tradição religiosa. Mas, para a escritora, esse episódio revelava a influência política da instituição católica dentro do Ministério da Educação naquele momento.

Como educadora, não aceitava o ER confessional e, fundamentava-se no combate às divisões e preconceitos que as religiões provocavam. Seu receio se assentava no vínculo entre Igreja e Estado, que levaria o último a ser usado para interesses paroquiais. Diante desses fatos, percebe-se que nessa luta, a escritora foi uma percussora da separação entre Estado e Igreja, e mais especificamente, Religião e Escola. Para ela, a Escola Moderna deveria ser laica, isenta de preocupações religiosas. Não deu trégua no combate ao decreto, reclamando do silêncio do Governo Provisório (1930-1934), ao destacar os protestos dos adeptos das demais religiões, com exceção dos católicos. Afirmava, - a cultura liberta, o catolicismo escraviza (MORAIS, 2016, p. 6).

Cecília Meireles, desde a tenra idade, aprendeu a lidar com a morte, teve perdas significativas em sua vida, foi a única sobrevivente entre os cinco filhos de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil e Matilde Benevides, professora municipal. Ficou órfã aos três anos de idade, fazendo a perceber desde cedo, a transitoriedade da vida. Foi educada por sua avó materna, Jacinta Garcia Benevides, exercendo forte influência em sua formação, cultivando desde cedo em Cecília, a paixão pela leitura e escrita. Em 1917, formou-se professora pela Escola Normal do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro.

Para Pinto (2014), Cecília Meireles foi também: Professora, poeta e também folclorista, pensou o mundo, mas pensou antes o seu amado Brasil, ao qual se dedicou trabalhando e escrevendo sua própria história, visitando seu folclore e recriando através dele um espaço mágico de heróis e fantasmas. Segundo a poeta, nesse mundo de magia, de valores positivos, contrário ao mundo da máquina, associado à lógica, à ciência e à indústria, prolifera a liberdade, ingenuidade, a sabedoria, a

autenticidade e a inspiração. É nele que as crianças, depositárias da esperança em relação ao futuro, e os poetas e artistas que se expressam por todos os homens, podem fazer algo pela humanidade (PINTO, 2014, pp. 12 - 13).

Embora a infância da autora tenha sido marcada por dor e solidão, a menina encontrou na escrita um viés positivo para a superação dos seus sofrimentos, externou na obra autobiográfica, o que lhe incomodava e as lições tiradas de tudo o que vivenciou. Para Pinto (2014), lembrar é descobrir, desconstruir, é a atividade capaz de tecer com as ideias e as imagens do presente a vivência do passado. Somos capazes de reviver e reabitar o passado através de nossas memórias desconstruindo-as ou descobrindo-as através de imagens, relatos orais ou escritos por nossos antepassados. “São as memórias que nos auxiliam nesta reconstrução, podendo até nos pregar peças, pois ao fazer o resgate dessas lembranças um detalhe ou outro pode ser omitido intencionalmente ou não” (PINTO, 2014, p. 25). Ao longo de sua caminhada de poeta, jornalista, cronista e contadora de histórias,

Os relatos sensíveis e curiosos, a visão do descobrimento do mundo, através dos olhos de uma menina que está atenta a tudo que acontece ao seu redor. As personagens compostas na obra são pessoas que conviveram com Cecília Meireles em sua infância. Boquinha Doce, Dentinho de Arroz, Maria Maruca e Có povoam o mundo de Cecília Meireles, que por sua vez, é Olhinhos de Gato, numa clara alusão aos seus olhos esverdeados, como os dos gatos. A personagem central, *Olhinhos de Gato* identifica-se claramente a comunicação de uma nova experiência, tratando-se de uma reflexão poética sobre a perda, a dor, a solidão e o luto. Entre tantas lembranças, observa-se a presença da religião

na vida dela. De um lado, o catolicismo ibérico da avó, de outro as narrações sobre as religiões afro-brasileiras, praticadas pelos empregados.

Na sua autobiografia, o imaginário poético da autora destaca elementos religiosos dessas representações e das quais tece consideração por vezes enigmáticas, relatando uma questão muito instigante a respeito da convivência com o que crer diferente. Os olhos atentos da menina demonstram curiosidade com o novo. O mundo lá fora é o desconhecido. À medida que vai descobrindo essa variedade de novidade, a personagem deixa-se levar pela imaginação guiada pelos olhos. As palavras para a menina também são novas, sem sentido e a incompreensão é expressa em seu olhar. O enigmático também compõe a cena como um muro transparente entre dois mundos, revelando a presença da superstição e rituais antigos. A menina percebe que as coisas possuem um mundo diferente, principalmente nas coisas esquecidas, e as explora com a imaginação criativa da criança que simplesmente se permite ir além do desconhecido para poder aceitar as coisas como naturais e verdadeiras.

Segundo Silva (2013), a nitidez através da qual a influência religiosa transparece na obra de Cecília Meireles, se traduzem nas lembranças infantis da mesma, sendo possível observar-se a presença da religião como parte integrante daquele lar. Das narrativas alheias, dos gestos e das atitudes das pessoas presentes no contexto, a criança mostra um rico conjunto que criou em seu imaginário, sobretudo as noções sobre as religiões.

A fértil e criativa imaginação do mundo infantil de Cecília Meireles criou personagens, imagens e símbolos como estratégia de sobrevivência naquele espaço de sofrimento e saudades. A amizade com o Santo Antônio deu a ela o que uma criança órfã precisava para superar a

ausência da família. O santo podia também dar colo para uma menina e brincar com ela. Naquela casa povoada por lembranças tristes, Antônio era o santo que sorria. Educada num contexto de diversidade religiosa, Cecília conversa com os santos, observa as pessoas rezando e ouve de longe os tambores tocando (SILVA, 2013).

Descreve várias experiências religiosas que vivenciou no cotidiano familiar, criando para si uma leitura cheia de ressignificados que dão falas e gestos para as imagens do oratório, além de relatar os pormenores da decoração, retratando parte dos costumes religiosos, pelo menos nos seus registros do cotidiano doméstico. Há um outro tipo de discurso nessa autobiografia: o sobrenatural que povoava o universo infantil através das imagens de santos protetores, amigos, sorridentes, agora aparece como imagem que amedronta e distancia num ritual que acontece à noite.

O que acontecia do outro lado da rua era muito distante de Olhinhos de Gato, pois a sua percepção a outros acontecimentos era pela habilidade do olhar e nesse caso, ela não podia ver, mas podia ouvir os sons e a descrição das mulheres a sua volta. “[...] - O que a menina Olhinhos de Gato não via, Maria Maruca já tinha visto e entendia muito bem do que se tratava. Dava de ombros e dizia: - feitiçarias... feitiçarias! Eu lá faço caso disso! Eu lá vou ver essas porcarias!” (MEIRELES apud SILVA, 2014, p. 94). Nesse entendimento, as palavras da autora demonstram o estranhamento com algo diferente do que estava acostumada a ver com seus próprios olhos.

No contexto do mundo do sobrenatural, a extensão imaginativa da autora é ainda mais ampliada, quando a personagem se perde na própria quantidade humana que possuem e é, por sua vez, encantada:

uns estão mortos e se deixam ver, as almas dos escravos que arrastam correntes, ou o próprio demônio que deixa a sombra da sua alma nas encruzilhadas e por isso os cavalos por vezes se espantam. Nesse universo do imaginário de *Olhinhos de Gato* existe espaço para todos os tipos de agouros, principalmente as crendices anunciadas pelos animais: o uivo dos cães, o voo dos urubus, as borboletas que anunciam a morte, moscas zumbindo anunciando visitas, dentre tantas outras superstições, que provavelmente deve ter ouvido falar e faz do seu relato a reconstrução do mundo vivido.

Acerca das religiões afro-brasileiras, segundo Silva (2014), o cenário ainda é um tanto obscuro no sentido cultural e religioso, isso porque aparecem como a religião do sobrenatural, do mistério que se esconde à noite através dos toques dos tambores e a criança tece considerações sobre os barulhos da noite, dando razão a sua babá Dentinho de Arroz quando essa comenta que há um mundo sobrenatural lá fora! (MEIRELES, 2015).

Dessa maneira que *Olhinhos de Gato* em sua narrativa construiu na sua imaginação, imagens e símbolos sobre as religiões afro-brasileiras, ouvindo e questionando, presenciando e tecendo elucubrações e povoando o seu mundo. É uma obra que deixa questões a serem refletidas sobre como lidar com religiões que a princípio é causa de estranhamento. Portanto, é nesse ambiente encantado que vive *Olhinhos de Gato*.

Assim, passam os dias, numa rotina. O tempo para a menina é irreconhecível. Ela continua no seu lugar olhando para coisas invisíveis, indiferente ao que tinha sido antes, ao que viesse a ser depois. E entre o amanhecer e o entardecer, percebe que a vida é pobre e o tempo é triste. Contenta-se então com o sono e a menina descobre que o mundo não

se acaba enquanto dorme. O divino é questionado ao se perguntar onde é o lugar de Deus. Para Olhinhos de Gato a resposta é no coração das criaturas. Sente-se no texto, uma necessidade de deixar claro que não deve ir contra a fé de ninguém. Ninguém sabe o que está a acontecer a cada hora. Essa é a sua incerteza.

A volta à realidade se dá quando Olhinhos de Gato compreende que voltava de uma profunda viagem, e realizara um imenso descobrimento. A morte é então esse rompimento de vida, e das coisas que estão ao seu redor. Por associar a morte ao sentimento de perda, se sente desapontada quando descobre que tudo que vai se perder, se transformar em névoa, muda de forma e some-se. É preciso então para ela obter um lugar seguro. O lugar seguro se torna o seu imaginário. A obra poética traz o significado que no meio de lembranças tristes, há esperança para coisas boas (SILVA, 2013) e por assim dizer, Cecília Meireles mostrou o seu talento de mulher que soube superar a dor da morte poetizando o mundo onde ela viveu com tanta intensidade.

Uma obra literária não é um objeto que compreendemos através da conceituação, concepção ou da análise; é uma voz que devemos ouvir, e ouvindo-a, compreendemo-la. A obra *Olhinhos de Gato* é a voz de Cecília Meireles quando criança. Pode-se ouvir toda a sua dor pela ausência dos pais. A narrativa poética da obra se prende na questão do olhar. A personagem *Olhinhos de Gato* estava sempre atenta ao que acontecia em sua casa ou nos lugares por onde ela andava. Nessa narrativa de Cecília Meireles traz nítida a presença do catolicismo e das religiões afro-brasileiras que fizeram parte da infância dela.

Diante do que via e ouvia, imaginava, criava símbolos e imagens para representar o momento de sofrimento no qual ela estava passando.

Nesse sentido, a obra mostra a convivência de uma criança com elementos religiosos de sua tradição familiar e outros que são trazidos por pessoas de seu convívio. Pode-se observar que os elementos do catolicismo são tratados com respeito, já os elementos das tradições afro-brasileiras, a princípio com medo, desprezo e desdém. Mas a poeta vai desmistificando essa concepção preconceituosa, expressando um paradigma positivo sobre a discussão na sociedade da convivência com pessoas de religiões diversas.

A autora é considerada uma das maiores poetisas do século XX. Apesar de nascida e criada no Catolicismo, conheceu outras tradições religiosas principalmente através das suas viagens a outros países, que oportunizou conhecer práticas budistas e hinduístas. Essas tradições religiosas influenciaram a obra poética da autora. Em 1983, escreveu a sua autobiografia intitulada *Olhinhos de Gato*, narrando na obra, a infância no silêncio e na solidão, devido ao fato de ter perdido os pais quando criança.

É nítida a influência religiosa na narrativa, pois entre as lembranças infantis da mesma, observa-se a presença da religião como parte integrante daquele lar. Através das narrações, gestos e atitudes das pessoas à sua volta, a personagem *Olhinhos de Gato*, Cecília Meirelles que se autodenomina dessa forma, criou em seu imaginário noções sobre as religiões (SILVA, 2013, p. 86). O que também pode ser dito é que “[...] a presença do sagrado é fortemente pontuada na obra *Olhinhos de Gato* (1983, p. 125), a autora desde criança possuía suas crenças: O lugar de Deus é no coração das criaturas. Mas não se deve ir contra a fé de ninguém. Apenas, sem um coração limpo, não adianta nada tanta reza e tanto altar. Essa visão caridosa e ao mesmo tempo crítica foi germi-

nada em sua infância estando presente em muitas de suas obras, onde a arte seria um exercício de exploração de verdade supraterrana (PINTO, 2014, p. 18).

Por fim, a nossa escolha pela obra de Cecília Meireles para um trabalho em turmas do Ensino Fundamental I, cumpre o objetivo de trabalhar a diversidade religiosa, buscando no ambiente escolar o respeito à opção religiosa do outro, uma convivência de respeito e tolerância. Acerca do trabalho com poesia em sala de aula, pode ser assinalado que, para nós que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “[...] comunicação de alguma nova experiência tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor” (PINHEIRO, 2007, p. 22).

Na obra *Olhinhos de Gato*, fica evidente a comunicação de uma nova experiência, pois ela relata uma questão muito instigante a respeito da convivência com o outro que apresenta uma crença diferenciada. Daí a relevância dessa obra poética para aulas de Ensino Religioso, baseadas no pluralismo de crenças e ideias. Sobretudo, porque no meio de lembranças tristes, havia esperança para coisas boas. (SILVA, 2013. p. 87). Seu talento, de alguma forma a fez colocar para fora a dor da morte, ressignificando a dor e a solidão, narrando experiências religiosas, até certo ponto sincréticas, permeadas de superstições e enredos de religiosidades popular.

No somatório dessa busca que é o desafio da sala de aula do Ensino Religioso, foi adicionado o uso do texto literário *Olhinhos de Gato*, de Cecília Meireles, procurou assentar as impressões religiosas da autora, que por sua vez, se mostra através de um texto autobiográfico

no qual revela uma infância perpassada por credices e superstições, manifestações religiosas diversas e religiosidade popular. Tudo em um cenário de medo do sobrenatural e da morte, ou seja, entre falas, haveres e afazeres, quatro mulheres adultas convivem com uma criança, milagrosamente salva de uma doença não identificada, cujo sintoma mais palpável é a febre.

Espera-se, através desse estudo, mostrar a relevância do texto literário como uma ferramenta a ser considerada para as aulas de ER no Ensino Fundamental I e, que esse venha a ser somado aos muitos outros que discutem as Ciências das Religiões como a área de formação para um profissional atuante e engajado, comprometido e atento às novas ferramentas, que traga uma dinâmica arrojada para a sala de aula, que é que o campo de excelência do cientista das religiões

Referências

ARAGÃO, Gilbraz. **A libertação desdobra-se em diálogo?** Teologia da Libertação e diálogo inter-religioso. **Horizonte**. n. 32, v. 11, p. 1710-1726, out./dez. 2013.

ARAGÃO, Gilbraz; SILVA, Cícero Lopes; LIBÓRIO Luiz Alencar. Ensino Religioso Laico: Um olhar complexo e transdisciplinaridade. **Caminhos**, n.1, v. 17, p 296-312, 2019.

CORDEIRO, Darcy. Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso. In: POZZER, Aldaci, PALHETA, Francisco, PIO-VEZANA, Leonel, HOLMES, Maria José (org). **Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo. 2015, p. 145-153.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.

MEIRELES, Cecília. **Olhinhos de Gato**. São Paulo: Global, 2015

OLIVEIRA, Josineide Silveira de. **O Sagrado como semeador de estratégias do viver** Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

PINTO, Michelly Dornelles. **Olhinhos de Gato**. Narrativa autobiográfica poética. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Marcos Rodrigues. Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas. In: POZZER, Aldaci, PALHETA, Francisco, PIOVEZANA, Leonel, HOLMES, Maria José (org). **Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo. 2015, p. 135-144.

SANTOS, Akiko. Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, v. 13, p. 71-83. Jan./abr.2008.

TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e Literatura: um diálogo a partir do poema Morte e Vida Severina**. Recife: FASA, 2012.

**A FACE DAS CRENÇAS:
particularidades, respeito e diversidade**

A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PLURAL EM UMA VISÃO BUDISTA

Jean Jacques Algieri¹

Palavras iniciais

“Se não for para todos, que não seja para ninguém”. É com esta frase magna dep. est. Dra. Damaris Moura, autora do PL 854/19 Lei Estadual de Liberdade Religiosa em São Paulo, que precisamos refletir a laicidade como ímpar e evocar e, sobretudo, legitimar a diversidade religiosa, social e cultural em nosso país como parâmetro de direito à liberdade de crença e por consequente no ensino religioso. O debate precisa ser levado enquanto manutenção de uma sociedade laica em respeito à pluralidade e não pelo viés religioso unilateral.

A fronteira da laicidade torna-se tênue quando aportes pessoais religiosos acenam delineações morais promovendo valores aos assuntos complexos nas esferas públicas. Vemos ao longo da história que a separação do Estado do padroado gerou uma ideia de manobra ao cidadão religioso temente à desestruturação social de sua crença. Os embates políticos ora promovem concorrências entre as bancadas evangélica e católica na conquista de espaços, ora se corroboram pelos mesmos fins. Cunha (2018) observa que

¹ Rev. Jean Tetsuji, Ministro do Dharma da Ordem Shin Otani, escola budista Terra Pura. Desde 2002 no Budismo, em 2011 começou sua formação orientado pelo Rev. Wagner Hakushin, sendo ordenado em 2013 em Kyoto, Japão.

Num extremo estão os que pensam no Estado laico como sinônimo de Estado antirreligioso, que combate, interdita e persegue toda e qualquer religião, por razões as mais diversas; uns gostariam que esse Estado existisse, outros o temem. Noutra extremidade estão os que identificam Estado laico a um protetorado político e financeiro das instituições religiosas, que distribui os recursos públicos entre elas com equidade, além de interditar a manifestação pública dos ateus. (CUNHA, 2018, p. 183)

Temas controversos como aborto, direitos homoafetivos, mulheres e família, as duas bancadas encontram acordo de valores nas duas bancadas indiferente aos valores das vertentes não-cristãs, notadamente de matrizes africanas e ateus. Parcializando a leitura sobre a vida, a conjectura de um monopólio de ensino religioso nas escolas públicas levanta o alerta como espaço de instrumentação e controle, amplamente debatido no meio acadêmico e social.

Neste sentido, como parâmetro de pluralidade religiosa pretendemos apresentar alguns aspectos religião budista como exemplo de leituras diferentes sobre o sagrado e a vida e mostrar assim que todas as religiões devem ser contempladas nos ensinamentos religiosos.

Breve História do Budismo

O Budismo é um sistema filosófico e religioso que tem como objetivo principal a realização pessoal e a extinção dos sofrimentos. Surgiu no norte da Índia por volta do século VI a.C., a partir da experiência de vida de Sidarta Gautama, filho do rei Suddhodana e rainha Maya. Aos 29 anos deixa seu palácio em busca de respostas sobre a vida e os sofrimentos por meio da vida ascética. Seis anos mais tarde, Sidarta parte em uma jornada solitária e se põe em meditação sob uma figueira por sete dias e no alvorecer do último obtém sua experiência espiritual de ilu-

minação tornando-se o Buda Shakyamuni, o Sábio do clã Sakya, aquele que alcançou o Despertar sobre a Realidade.

Ao longo de 45 anos a partir de seu despertar é dito que Shakyamuni profere 84 mil discursos (*sutras*) a respeito do Dharma, isto é, o Princípio Último, a Verdade ou Leis Universais. Os sutras relatam sua intuição sobre as Quatro Nobres Verdades a respeito da vida e seus tormentos, a Originação Interdependente (*pratitya samutpada*), os Cinco Agregados (*skhandhas*) e diversos conceitos como Nirvana, Samsara, não-eu, karma expondo assim a estrutura da vida e sua dinâmica. As Quatro Nobre Verdades a respeito da existência do sofrimento, suas causas e possibilidade de cessação pelo Nobre Caminho Óctuplo - entendimento correto, pensamento correto, linguagem correta, ação correta, modo de vida correto, esforço correto, atenção plena correta, concentração correta – são apresentados como métodos de extinção das aflições da condição humana e o alcançar do Nirvana, um estado de não-dualidade da mente, do apego e do desejo resultando em suprema paz. Apesar de conceituáveis, termos como Dharma e Nirvana são inesgotáveis ao entendimento. Em seguida vemos a organização da Comunidade budista (*Sangha*):

“os seguidores do Buda eram provenientes de todos os setores da sociedade, e entre eles estavam reis, rainhas, generais, ricos banqueiros, ferreiros, cortesãs, escravas, pescadores, barbeiros, ladrões. Uma vez que se juntassem à ordem, todos eram considerados iguais, e para muitos, o Sangha budista trazia a libertação das imposições de uma sociedade de casta.” (PANDE, 1993)

Por volta dos seus 80 anos, o Buda Shakyamuni falece adentrando o *Paranirvana*, o mundo livre de constituintes físicos e mentais e de plena paz e serenidade. A propagação do Budismo se dá dois sécu-

los mais tarde com o suporte do Imperador Ashoka espalhando-se pela maior parte da Índia. Durante seu reinado, o ensinamento do Buda foi exportado indo para a ilha do Ceilão (atual Sri Lanka). Cerca de 300 anos após o seu falecimento, a comunidade monástica se divide em três grandes tradições, ou Veículos, em regiões geográficas: Vajrayana no Tibet, Theravada no sudeste asiático e Mahayana compreendendo China, Vietnã, Japão e Coréia. No Brasil, o Budismo aporta com os imigrantes japoneses em 1908 e nos anos 50 as primeiras missões religiosas se estabelecem para proporcionar suporte aos novos residentes nipônicos, trazendo em sua bagagem um novo olhar sobre a vida, distante do conceito criacionista e teísta.

Uma visão budista sobre a vida

O Budismo investiga o ser humano sistemicamente como ele se manifesta no mundo, como ele age e quais as consequências de suas ações. Para Buda, o homem é constituído de tal maneira que sua condição gera conflitos, descontentamento e ansiedade e que as fortes raízes da avidez, ódio e delusão e só serão completamente acalmadas e eliminadas com a erradicação total dos cancros morais mensais e o atingimento do Nirvana.

Os sofrimentos humanos são impulsionados pelos venenos mentais: a ignorância (ou ilusão), a ganância (ou desejo) e a ira (ou raiva) e Shakyamuni entende que somente compreendendo o princípio do não-Eu (*Anattaman*), ou seja, a inexistência de uma identidade permanente e substancial apegada poderia proporcionar um estado de verdadeira paz e libertação. Ele expõe ainda que o Nirvana, cujo o termo significa extinto e dissolução de todos os conceitos dualistas, pode ser

atingido por qualquer pessoa, independente de sua casta ou nascimento. A visão budista sobre a vida se manifesta em um processo de devir, sem um começo nem fim, um fluxo constante em meio a causas e condições propícias apresentada no Princípio da Originação Dependente:

“Ignorância (avidya), Ação intencional (samskara), Consciência (vijnana), Mente/corpo (nama rupa), Seis sentidos (ayatana), Contato (sparsha), Sensações (vedana), Desejo (trishna), Apego (upadana), Vir a ser (bhava), Nascimento (jati), Decadência, extinção (jaramarana). E pelos Cinco Agregados (*Forma (Rupa) - nosso corpo, incluindo os cinco sentidos e sistema nervoso; Sensações (Vedana) - agradáveis, neutras ou desagradáveis; Percepções (Samjna) - que faz nomear, perceber, definir; Formações Mentais (Samskara) - a formação na mente como o medo, uma flor e por último a Consciência (Vijnana) - sementes armazenadas das formações mentais*”. (HANH, 2001).

Ou seja, na existência de um ser não há um eu substancial independente, mas um ser condicionado a inúmeros fenômenos. Causa e Efeito surgem juntos (*samutpada*) e tudo que existe é resultado de múltiplas condições. O Buda revela esse princípio de forma simples: *porque isto existe, aquilo existe; se isto for extinto, aquilo se extinguirá*. Tome-mos o exemplo clássico da mesa de madeira. A mesa é feita de elementos não-madeira onde estão contidos terra, água, sol, vento, nutrientes, o lenhador, o marceneiro, o vendedor. A mesa é feita de elementos não-mesa. Em olhar análogo, o ser humano é constituído de elementos não-humano condicionadamente interconectados e interdependentes em dimensões micro e macro.

Neste momento, há uma infinidade de causas e condições que independentes do ser o mantém vivo graças a um fluxo contínuo. Entendemos, então, que a Vida (uma forma de conceituar o Sagrado) é manifestada em nossas vidas humanas e nos é concedida como expres-

são de um grande fluxo que permeia o universo por incontáveis causas e condições, semelhante às ondas que retornam ao mar sem jamais deixar de ser água.

O Budismo se diferencia por não ser uma religião criacionista ou de plano divino pela inexistência da figura de Deus ou um demiurgo. Não encontramos também o conceito de determinação de gêneros, fertilidade, pecado, culpa ou castigo, pois o ser humano está sujeito a Lei do Carma (*karma*) de Causa, Volição e Efeito como seu único juiz. Desta forma, o conceito sobre vida e sagrado são distintos das religiões ocidentais e em termos de ensino religioso esta visão pode ser contemplada nas cátedras para mostrar a riqueza de nossa cultura, uma vez que a religião budista estrutura boa parte da comunidade asiática de japoneses, coreanos e chineses, além de milhares de brasileiros.

Pensando na estruturalidade religiosa

Ao pensarmos a origem da religião, faz-se importante levantar alguns conceitos para este dilema. Ries (2019) aponta que “Cícero relaciona o termo *religio* ao verbo *religere* e Lactâncio e Agostinho como *religare*” (RIES, 2019, p.171). Na sociologia, Durkkheim apresenta religião como “um sistema sólido de crenças e de práticas relacionadas a coisas sagradas, crenças que unem em uma mesma comunidade moral chamada igreja todos aqueles que aderem a ela” (RIES, 2019, p. 171) delineando três eixos: um sistema de crenças, um sagrado e uma comunidade. Para o professor Yuval Harari (2019) “a religião pode ser definida, portanto, como sistema de normas e valores humanos que se baseia na crença em uma ordem sobre humana.” (HARARI, 2019, p.218).

O *homo religious* junto ao *homo faber* e *sapiens* participavam de um processo de transformação cognitiva percebendo-se no ambiente natural e social, tomando-se como objeto de reflexão sobre a própria existência. Para Eliade, “a revelação de um espaço sagrado permite que se obtenha um ponto fixo, possibilitando, portanto, a orientação da homogeneidade caótica, a fundação do mundo, o viver real” (ELIADE, 2013, p.27). Assim, a estrutura do pensamento religioso age no homem organizando o tempo e o espaço mundano pelo sagrado.

Para o Budismo, a mente é a precursora de todas as percepções de um eu iludido, e projeta o infinito dentro do seu finito. É neste sentido que Feuerbach aponta que “a consciência do infinito não é nada mais que a consciência da infinitude da consciência. Ou ainda: na consciência do infinito é a infinitude da sua própria essência um objeto para o consciente” (FEUERBACH, 2013, p.36). A questão que pode ser desenvolvido neste aspecto é para que serve esta consciência? Segundo Feuerbach (2013, p.36) a razão, a vontade e o coração são forças ou perfeições que constituem a essência humana para a razão, para amar e para ser livre.

A idealização na consciência humana plena constitui a utopia de um mundo de esperanças, plenitude e liberdade e que se faz necessária para enfrentar a realidade. E as religiões buscam responder tais demandas. Postas estas diferentes perspectivas sobre a vida, a manutenção de uma sociedade laica deve começar nas escolas em uma formação plural.

A preocupação nos bancos escolares

No contexto político, o embate sobre o ensino religioso tem grande interesse institucional, econômico e político desde a separação

do Estado e do padroado. Cunha (2018) observa que o Estado laico somente interfere no campo religioso para proteger a liberdade de crença e de prática de religiosos e de não religiosos. As políticas nacionais de ensino têm enveredado esforços para promover a equanimidade de ensino às crianças e adolescentes a conhecerem as realidades da vida pela ótica das diversas religiões inseridas na cultura brasileira. Porém, este posicionamento desagradava muitos interesses pessoais.

Rodrigues (2018) apresenta uma importante reflexão sobre como o conhecimento religioso é possível de ensinamento em sala de aula no contexto multicultural e plurirreligioso. Pressupõe-se a vocação do aluno à vertente da instituição de ensino, porém deve ser respeitada, e de caráter optativo, a participação de outras denominações religiosas em sala de aula ou abstenção do aluno.

De toda forma, a confessionalidade sempre pressupõe uma percepção proselitista. Ainda é observado que “a formação docente precisa ser entendida não apenas como um saber fazer, mas saber o que fazer, como fazer e por que fazer” (RODRIGUES, 2018, p.378). A República suprimiu o ensino religioso das instituições públicas, mas aos poucos foi retornando em velocidade diretamente proporcional à recuperação da força política católica e à multiplicação das crises políticas, observa Cunha (2018).

Os movimentos oscilatórios religiosos podem ser observados nos três poderes governamentais como troca de favores e os recursos desta articulação são providos muitas vezes do voto religioso, e do aparelhamento político-administrativo por troca de interesses eleitoreiros. Propostas de evangelização de cidades, doações financeiras, privilégios às instituições, isenções de impostos e documentos diplomáticos são justificados para-

doxalmente na laicidade do Estado. O entrelaçamento da escola com o poder religioso visa conduzir a sociedade em um tipo de homogeneidade, e mesmo eugênicos, em assuntos espinhosos como direitos homotransafetivos, aborto, direitos das mulheres, entre outros adotando o ambiente escolar como campo fértil para controle e conduta.

Para Rodrigues (2018), os elementos subsidiários de um educador provêm de cinco diretrizes pessoais: a história de vida, sua formação escolar, formação profissional, conteúdo de programas e livros didáticos e a própria experiência. O conjunto destes elementos devem convergir com a intenção da instituição, providos e garantidos pelo Estado enquanto espaço laico.

A mais recente proeza de poder público em criar um canal de denúncias aos professores caracteriza-se por uma ameaça de censura ao magistério aliada à hegemonia monoreligiosa. O silenciamento de pertencimento plurirreligioso ou o ateísmo de alunos dimensiona uma intolerância religiosa camuflada, remetendo a uma preponderância cristã. Isso resulta em casos de intolerância religiosa.

Propostas falaciosas intituladas de *Escola Sem Partido* confundem a sociedade caracterizando o debate em sala de aula como assédio ideológico, pondo em risco a produção intelectual e científica de professores e alunos, denotando-se como censura e tendo como delator um canal junto ao Ministério da Educação. Projetos de cunho religioso podem acenar como parâmetros para liberdade de pensamento em sala de aula.

Desta forma, o alinhamento da laicidade e da diversidade deve sempre ter como foco principal o aluno o direito tanto de professar sua fé em uma escola confessional ou não-confessional, quanto se abster das

aulas ou tê-las apenas como objeto de estudo e cultura, sem comprometer, contudo, o espaço de discussão científica e intelectual. Esta complexa combinação de fatores explanam a difícil tarefa de um consenso entre políticos, religiosos, docentes e alunos.

No intuito de legitimar e garantir tanto um ensino confessional, quanto permitir a escolha de um aluno assistir ou não determinada aula por diferenciar sua religiosidade original àquela da instituição, é suma evocar que a liberdade é garantida tanto na Constituição Federal quando na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

DIREITOS UNIVERSAIS

Constituição Federal declara que:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 2020)

E o Artigo 18º da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que

“Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos rito. (UNICEF, 2020)

Palavras finais

“O Estado é laico e não temos religião oficial. É preciso entender que a Casa é democrática e deve se pautar em princípios constitucionais.” (FINIZOLA apud CUNHA, 2018, p. 212). É neste sentido que o ensino religioso precisa ser pautado buscando harmonia entre os desejos da sociedade contemplando escolas confessionais e não-confessionais.

O ambiente escolar tem sido arena de disputas religiosas por vezes desafiando a laicidade constitucional, buscando determinar parâmetros sociais pela moralidade monoreligiosa, invalidando olhares sobre a pluralidade da vida como no caso da religião budista, das culturas imigratórias e diversidades sociais legítimas. O conservadorismo tem usado de todos os recursos para ocupar espaços públicos comprometendo o ensino religioso em aspectos proselitistas, a liberdade do pensar, o respeito à cidadania e a dignidade humana.

Precisamos entender a vida na pluralidade religioso-cultural acerca da nossa sociedade, legitimando a diversidade de pensamentos, olhares, sensações e assim criarmos uma sociedade ética de paz e respeito.

Referências

BRASIL. República federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 Out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio (Orgs.); DORVILLÉ, Luís Fernando Marques; SELLES, Sandra Escovedo. “Ensino de Evolução e Criacionismo na Educação Básica: ressignificação de um debate em tempos sombrios”. In: D’AVILA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (Orgs.). **Embates em torno do Estado laico** [livro eletrônico]. São Paulo: SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), 2018, p. 131-162.

Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/livro/estadolaico.pdf>.
Acesso em: 20 mai 2020.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do Cristianismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HANH, Thich Nhat, **A essência dos ensinamentos do Buda**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

PANDE, G. C, **A Espiritualidade Budista**. v. 1, São Paulo: Perspectiva, 1993.

RIES, Julien. **A Ciência das Religiões**. Petrópolis: Vozes, 2019.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. “Formação docente e o conhecimento religioso em sala de aula”. In: **Anais do 31º Congresso Internacional da SOTER** (Sociedade de Teologia e Ciências da Religião): Religião, Ética e Política. Belo Horizonte, 2018, p. 377-382. Disponível em: <http://www.soter.org.br/anais/31.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 20 Out. 2020.

“QUE BANDO É ESSE? É UM BANDO DE CIGANO!”: o culto aos espíritos ciganos no Catimbó/Jurema do Ylê Axé Nagô Ôxáguiã¹

Lucas Medeiros de Araújo VALE²

Patrícia Lopes Goldfarb³

*Que bando é esse? É um bando de cigano! Caravana! Caravana!
Caravana de cigano!*⁴

Os ciganos são um grupo étnico, extremamente diverso, presente em todos os continentes, que possuem em comum uma série de violências e estigmas aflaginadas pelas sociedades que os cercam. As pesquisas realizadas em diversas partes do mundo (MARTINEZ, 1989; RÓMAN, 1997; COSTA, 2006; etc) apontam para o aparecimento dos grupos ciganos no mundo ocidental por volta do século XV. De acordo com Costa (2016), eles migram “em épocas diversas e por motivos ainda pouco explicados, desde a Índia até à Europa e terá alcançado o extremo ocidental europeu, com bastante probabilidade, por finais do século XV” (COSTA, 2005, p. 154). A presença destes no ambiente urbano foi registrada ao longo dos séculos nas páginas dos processos-crimes, nos decretos de lei e nas manchetes ou denúncias dos jornais.

1 Este texto é produto da dissertação de mestrado ““Vinha caminhando a pé, para ver se encontrava uma cigana de fé”: o culto aos espíritos ciganos no Catimbó/Jurema do Ylê Axé Nagô Ôxáguiã (Caicó/RN)” (2019), de autoria de Lucas Medeiros de Araújo Vale, orientado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Lopes Goldfarb.

2 Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba), e-mail: lucsvale@gmail.com.

3 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais/CCHLA da UFPB, atuando como professora permanente do Programa de PósGraduação em Antropologia, e-mail: patriciagoldfarb@yahoo.com.br

4 Ponto cantado de louvação aos espíritos ciganos da Jurema, registrado em 2018 no Ylê Axé Nãgô Ôxáguiã em Caicó/RN.

O conceito “cigano” é um termo genérico inventado na Europa do século XV pelos europeus, que durante muito tempo foi – e segue sendo, em diversas partes do mundo - associada à insultos, servindo para designar uma gama de identidades e grupos étnicos de maneira homogeneizante, ignorando, a priori, o multiverso cultural, e as diferentes formas que os grupos e indivíduos ditos “ciganos” se reconhecem, se relacionam com o espaço e com o outro. O termo “cigano” é uma derivação da palavra espanhola “gitano”, e da inglesa “gypsy”. Muitos foram os etnônimos utilizados para referir-se aos ciganos no velho mundo - Bohemios, Tattares e Egípcios foram alguns deles (MARTINEZ, 1989). Estas denominações, geralmente, deram-se associadas a estereótipos e perpassando a ideia de uma fantasiosa unidade ou homogeneidade cultural de um povo imaginário, preservado, imutável desde as suas origens, o que está longe de corresponder à realidade.

Segundo Goldfarb (2013, p. 59), “não há uma história específica dos ciganos, nem no Brasil nem no mundo, tampouco há traços culturais característicos que possam definir um grupo cigano”, as designações, atribuídas por não ciganos, foram assumidas pelos ciganos, obrigados a se identificarem dessa forma às autoridades locais. (GOLDFARB, 2013, p. 20). O termo é ainda hoje adotado, seja por falta de um outro melhor (MOONEN, 2012), ou pelas suas (re)significações históricas.

As identidades étnicas ciganas situam-se e constituem-se dentro de um “multiverso cultural”, em que costumes, religiões e tradições distinguem-se em relação ao espaço, tempo e sociabilidade. Diante disso, os próprios ciganos costumam adotar categorias diferentes para diferenciar-se e identificar-se etnicamente entre eles. Teixeira (2007) cita pelo menos três grandes grupos com projeção no Brasil:

O grupo Rom, demograficamente majoritário, é o que está distribuído por um número maior de países. É dividido em vários subgrupos [...] Os Sinti, também chamados Manouch, falam a língua sintó e são numericamente expressivos na Alemanha, Itália e França. [...] Os Calon, cuja língua é o caló, são ciganos que se diferenciaram culturalmente após um prolongado contato com os povos ibéricos [...] onde ainda são numerosos, migraram para outros países europeus e da América. Foi de Portugal que vieram para o Brasil, onde são o grupo mais numeroso. (TEXEIRA, 2007, p. 19- 20).

Por se tratar, ao menos no passado, de uma cultura essencialmente ágrafa, são raros os registros onde eles próprios narram as suas trajetórias pelas cidades. O deslocamento dos grupos pela Europa até a América deu-se associado há uma série de leis anti-ciganas e acusações de feitiçaria que puniam com prisões, degredos, açoite, trabalho forçado, mutilações e com pena de morte aqueles que se identificassem ou fossem identificados como ciganos.

Ao longo da história, os povos que os cercaram desenvolveram percepções dicotômicas acerca destes: “imagens belas como sonhos, horríveis como pesadelos, que afastam sempre os „ciganos “e ocupam o lugar do real” (MARTINEZ, 1989, p. 11. grifo nossos). Se por um lado foram/são vistos como sujos, fedorentos, ladrões e vagabundos⁵, por outro, ocupam o espaço de um imaginário místico e folclorizado, onde os ciganos são seres metafísicos, detentores de conhecimentos mágicos e de dádivas divinas, capazes de acessar através do jogo de cartas, ou da palma da mão, facetas do passado, presente e futuro. Também poderiam curar, amaldiçoar, enfeitiçar e atuar sobre a vida de quem quer que seja, estando eles vivos ou mortos – operando milagres em seus túmulos (ANDRADE JÚNIOR, 2008), ou se fazendo presente enquanto

⁵ Ver Cortesão e Pinto (1995), Goldfarb (2013), Moonen (2012) e Teixeira (2007).

espíritos, em centros Kardecistas, Tendas ciganas espiritualistas (MAIA, 2014), templos do Vale do Amanhecer, em terreiros de Umbanda e até mesmo nos de Jurema Sagrada/Catimbó. “As necessidades mudam assim em função do imaginário de uma época, de um lugar, e os papéis mudam com ele.” (MARTINEZ, 1989, p. 49)

Nã dissertação de mestrado que publicamos em 2019, buscamos refletir acerca das operações de construções sociais e imagéticas de conhecimento sobre a etnia cigana no culto aos espíritos/entidades ciganos(as) da Jurema Sagrada/Catimbó em um “terreiro” que também se denomina como de Candomblé, levando em conta os marcadores de diferença “raça” e “religião”, e a relação simbólica e material entre os espíritos/entidades, que são cultuados neste espaço, e “médiuns juremeiros(as)” de duplo pertencimento religioso. Tomamos para a nossa análise os registros do nosso diário de campo, “pontos cantados” - ou “toadas” -, e as transcrições de entrevistas coletadas junto aos juremeiros do Ylê Axé Nagô Ôxáguiã, em Caicó/RN. Nesse texto, iremos socializar alguns resultados desta pesquisa, que buscou compreender de que maneira os religiosos realizam os seus rituais, (re)significam culturas ciganas e apropriam-se destas em suas práticas sagradas.

Os ciganos na Jurema Sagrada

“Jurema” é o nome popular utilizado para se referir a uma árvore leguminosa dos gêneros Mimosa, Acácia e Pithecelobium, que é bastante comum na região do semi-árido nordestino. Elemento central do Catimbó ou Jurema Sagrada, a leguminosa é utilizada desde muito antes da colonização portuguesa pelos povos nativos, que já faziam uso de suas cascas e raízes na produção de remédios, ou em forma de bebida em

seus rituais religiosos. Neste último, com o intuito de atingir um estágio diferente de consciência e entrar em contato com os seus ancestrais. Tais feitos são explicados pela ciência através da comprovação de substâncias psicoativas presentes na árvore. De acordo com Lima Segundo (2015):

O seu princípio ativo foi encontrado em 1959, segundo Sangirard Jr., quando “Patcher, Zacharias e Ribeiro isolaram das cascas da *Mimosa hostilis* um alcaloide com as mesmas características da nigerina, cuja estrutura determinou como sendo um derivado indólico: a N, N-dimetiltriptamina (D.M.T.)” (idem, p. 204). Substância presente em outras bebidas rituais psicoativas, como a ayahuasca, para Strassman o “DMT é um „espírito molécula” capaz de conectar “domínios espirituais” acessíveis apenas em estados não-usuais de consciência” (apud. GRÜNEWALD, 2008, p. 12). E a espécie de onde os pesquisadores retiraram este material foi a jurema preta (*Mimosa tenuiflora* (Willd) Poir.), muito valorizada e cultuada pelos Juremeiros, e é a partir dela que é retirada “a bebida mágica que transporta os indivíduos a mundos estranhos e lhes permite entrar em contato com as almas dos mortos e os espíritos protetores” (OLIVEIRA apud. SANGIRARDI JR, 1983, p.193)”.(LIMA SEGUNDO, 2015, p. 45)

Os estudos sobre catimbó-jurema no Brasil se inserem dentro de contextos de pesquisa sobre culturas e religiosidades afro-brasileiras e afro-ameríndias, campo que vem cada vez ganhando mais espaço na academia, seja na produção de trabalhos científicos, ou na execução de ações de extensão. Roger Bastide (1960) nos ajudou a conhecer um pouco do extenso campo destas religiosidades, a partir de sua descrição histórica da formação das religiões, das influências portuguesa, africanas e indígenas nestas construções, e suas modificações ao longo do tempo no cenário brasileiro, levando em consideração os aspectos sociais e culturais, como o contexto escravocrata, as lutas raciais e as ressignificações religiosas e culturais.

Para os juremeiros, a Jurema é muito mais que uma árvore, ou um psicoativo. A jurema representa uma “ciência”, que foi transmitida pelos mais velhos e que vive até os dias atuais. “[...] é na árvore da jurema, que se detêm poderes mágicos, onde reside todo o conhecimento acumulado pelos espíritos – caboclos, índios e mestres juremeiros – e que são aplicados em curas espirituais e físicas: a ciência da Jurema.” (LIMA SEGUNDO, 2015, p. 16). No plano espiritual é o nome dado a um extenso reinado, com cidades encantadas, e seus “moradores” são todos aqueles espíritos que vem durante os rituais os auxiliarem. De acordo com Luiz Assunção (2006):

[...] a jurema é considerada árvore sagrada e, em torno dela, dispõe-se o “reino dos encantados”, formado por cidades, que por sua vez são habitadas pelos “mestres”, cuja função, quando incorporados, é curar doenças, receitar remédios e exorcizar as “coisas feitas” e maus espíritos das pessoas.” (ASSUNÇÃO, 2006, p.19)

Segundo Assunção (2006), os primeiros relatos historiográficos que se tem conhecimento sobre o culto a Jurema remetem ao século XVII, sendo composto por descrições de viajantes e missionários que percorreram o sertão nordestino. Verificou-se por parte desses sujeitos uma reunião onde os indígenas praticavam em segredo uma dança coletiva, o consumo de uma bebida preparada com a jurema, e o uso do fumo e do cachimbo com fins religiosos e terapêuticos. O mesmo autor aponta estes elementos como práticas ainda comuns e centrais no que hoje é chamado de “catimbó” ou “jurema”.

Ao longo do tempo, a Jurema Sagrada, segundo Motta (2005), passou por um processo de “acumulação cultural”. Este processo foi explicado pelo autor como sendo dividido em três etapas: a primeira, teria sido a introdução da figura dos “Mestres”, uma linhagem de espíritos

que ao serem cultuados introduziram aspectos da magia não-indígena e europeia nos rituais. Posteriormente, o espiritismo kardecista iria influenciar significativamente na transformação das práticas, através do contato com os seus dogmas, ensinamentos espirituais e categorias como “mediunidade”, “incorporação”, etc. (no Ylê Axé Nagô Ôxáguiã, alguns juremeiros irão se identificar socialmente como “espíritas”). Por último, segundo o autor, as trocas e interações com as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, e, sobretudo, a Umbanda. Por meio desta acumulação resultada do encontro com a Umbanda, aparecem novos conjuntos de espíritos, que vêm juntar-se às entidades cultuadas na Jurema.

Segundo Cleiton Machado Maia (2014, p. 14), os ciganos foram, durante o período que se entende como “Estado Novo”, perseguidos como “feiticeiros” e adeptos de “cultos mediúnicos” “assim como sambistas, prostitutas e artistas/músicos da noite – grande parte dos modelos incorporados pela umbanda como “espiritualidades/entidades”.

Tanto na Umbanda, como no Catimbó/Jurema que estudo no Ylê Axé Nagô Ôxáguiã, os Ciganos compõem uma “falange”⁶, ou uma “linhagem espiritual”, própria, muito embora possam ser incorporados na falange dos Exus/Pombagiras (considerados povos da rua) ao exemplo das famosas Pombagiras Ciganas.

Se em algumas vertentes do espiritismo Kardecista, sujeitos como prostitutas (pombagiras), bandidos (malandros), boiadeiros, cangaceiros, e ciganos, personagens (modelos/arquétipos) da vivência brasileira (MAIA, 2014, p. 41) não encontraram espaços para serem cultuados. De acordo com Maia (2014):

⁶ Falanges são parte das Linhas, formadas por grupos de características iguais chamados guias. <https://cabocla-jurema.webnode.com.br/sobre-a-umbanda/linhas/>.

[...] na umbanda estes espíritos fazem parte de uma interação criativa do Brasil atual, sem limites étnicos, geográficos e sociais, gerando uma “intenção de mestiçagem que por meio da “bricolagem” possibilita a inclusão e acolhimento de atores sociais com “atenção as dinâmicas sociais e necessidades dos homens” como símbolos dominantes. (MAIA, 2014, p. 41)

Não se sabe ao certo quando os ciganos passaram a ser cultuados no Catimbó, apesar de que comumente afirma-se que se deva à bricolagem e interação com a Umbanda no século XX, Motta (2005) afirma que antes mesmo do “processo de acumulação” da umbanda, a jurema nordestina já cultuava os índios, caboclos, mestres e ciganos. O fato é que é necessário um estudo de cunho historiográfico mais aprofundado, e específico para obter conclusões mais concretas, o que não é o objetivo deste artigo.

Os espíritos ciganos nas religiões afro-brasileira correspondem ao imaginário social místico, e em certa medida enquadram-se em alguns estereótipos culturais. Os ciganos são conhecidos por realizarem trabalhos espirituais relacionados aos caminhos financeiros, respaldado na ideia de que o “povo cigano” seria próspero, os feitiços, quando não ligados à prosperidade, são para atrair amor ou curar alguma doença.

As entidades ciganas são conhecidas também pelas suas adivinhações e habilidades com os oráculos. Além de jogar seus baralhos, tanto incorporadas em médiuns, quanto através de uma ligação psíquica e espiritual, a leitura de mãos é uma atividade igualmente frequente nas religiões afro-brasileiras onde os ciganos são cultuados. No Ylê Axé Nagô Ôxáguiã, quando incorporados em algum juremeiro ou juremeira, as mulheres ciganas vestem-se com longas saias rodadas coloridas, usam adornos dourados, moedas, lenços na cabeça, enquanto que os

homens são mais discretos, fazendo uso apenas de um chapéu de couro ou palha. Os cantos de invocação (pontos cantados, ou toadas), contam histórias e criam imagens e todo um imaginário.⁷

Os espíritos ciganos do Ylê Axé Nagô Ôxáguiã

Dentro da linhagem espiritual dos ciganos não existem sobrenomes, como verificado na falange dos mestres (Pelintrá, Mulambo, Padilha, Acais, etc.), eles se apresentam por meio de um nome próprio (Adriano, Carlos, Carmen, Leonora, etc.) ou se denominam a partir de uma característica (Odalisca, da Estrada, Sete Saias, e etc.). Os ciganos, de acordo com Pai Bal, se organizam espiritualmente através dos “bandos”, espécie de organização grupal e étnica que reproduz o modo como historicamente os grupos ou famílias ciganas são apreendidos interna e externamente.

Devido ao fluxo constante de filhos-de-santo que entram e saem do terreiro, o número de espíritos ciganos cultuados é inconstante, visto que a permanência do espírito na casa, com seu corpo físico (assentamento) e espiritual, depende da permanência de seu “cavalo”. O motivo do fluxo dos religiosos são os mais diversos, geralmente está relacionado à incapacidade do iniciante de manter os períodos de preceito, desentendimentos com o pai-de-santo, ou a alguma crença abalada. De acordo com Pai Bal, sacerdote dirigente do terreiro, é comum que algumas pessoas se aproximarem da religião como clientes, decidam segui-la após terem seus pedidos realizados e depois de um tempo deixar de

⁷ De acordo com G. Durhan (2002), a realidade da morte e do devir incentivou o homem a desenvolver imaginação, como forma de superar a finitude, transformando e criando significados novos para morte e vida. Esse conjunto de elementos simbólicos formaria o imaginário. Já Maffesoli (2001), o define como uma força catalizadora, atrativa, que se apresenta como elemento grupal como fonte de lembranças, sentimentos, valores e símbolos comuns.

frequentar. Isto, diversas vezes é lido pelos demais como ingratidão. No caso deste juremeiro ter passado pelo ritual de iniciação, ele pode escolher levar seu assentamento consigo para outro terreiro, ou despacha-lo.

Durante nossa pesquisa, tivemos contato com a experiência de culto a diversos ciganos: João, Adriano, Pedro, Leonora, Carmem, Sete Saias, Odalisca, Marrô e etc. O nosso contato deu-se, sobretudo, através do aprendizado dos pontos cantados, entrevistas e da observação participante dos rituais. Ao perguntar a Pai Bal sobre a sua relação com os ciganos o mesmo me contou que:

“Os ciganos são respostas de muita coisa! Cigano João é meu terceiro olho, meu terceiro ouvido, a força que segura minha boca para não falar, representa muita sabedoria. Eu nunca me senti só, por mais que eu não tivesse “arrodeado” de pessoas materiais eu sempre fui „arrodeado” de espíritos, e cigano sempre saciou e alimentou a minha fome de aprender. Eu respeito tanto e amo tanto meu cigano João, por que quando mais eu precisei ser adulto ele me ajudou a crescer espiritualmente. Cigano João é quem me traz a intuição, é quem me ajuda a praticar minhas adivinhações, mas mais do que isso, ele me dá segurança. Mas não a segurança para não cair..., mas a de cair da maneira certa” (Informação oral. Pai Aderbal dos Santos. Caicó/RN. 7 de janeiro de 2017.)

Vale destacar que a fala do pai-de-santo nos mostra a correlação entre o “ser cigano” e questões místicas e espirituais, dotado de intuição, com poder de adivinhação e previsão dos acontecimentos, elementos muito comuns no senso comum em geral a este respeito. O espaço de culto, assim, representações e classificações sobre o “universo cigano” (DURKHEIM, 2003).

De acordo com Pai Bal, os ciganos fazem parte de uma “raça” que zela por muita alegria e fartura. Irradiam muita energia positiva em seus trabalhos mágico-religiosos trabalham com lenços, fitas, punhais,

adagas, moedas, incensos e elementos como terra, fogo e água, também se recorrendo aos astros: lua, sol e estrelas. Trabalham com todos os assuntos, mas na casa inclinam à falange a prosperidade, ao financeiro e a adivinhação. Isso não significa que não haverá trabalho amoroso feito com eles, estes são realizados geralmente pelas pombagiras ciganas. Raramente são utilizados para trabalhos negativos. O hábito de trabalhar com as cores é característico entre os ciganos, fazendo diferenciar-se de outras falanges.

As ciganas encantadas são tidas como mais vaidosas, adoram usar roupas coloridas, brincos, pulseiras e batom, quando incorporadas costumam desfilarem pelo terreiro com seus leques e taças de vidro. São conhecidas pela leitura do presente, passado e futuro através da palma da mão, das cartas e até da borra de café. Já os ciganos, neste terreiro, são mais discretos, embora adorem usar anéis de ouro e chapéu. Costumam trabalhar mais para o financeiro do juremeiro.

Em nossa pesquisa pudemos verificar a existência de um imaginário mais geral sobre ciganos, envolvendo noções étnicas, raciais ou de gênero. Os espíritos de ciganas parecem apresentar uma performance que as aproximam das pombagiras em geral, porém com uma certa performance marcada pelo uso ritualístico da feminilidade nas danças e na sua apresentação corporal e estética; o que nos remete às representações que historicamente circulam acerca das mulheres ciganas. As histórias de vida dos desencarnados refletem uma precariedade e marginalidade social com que os ciganos se defrontam, lidando com racismo, sexismo, violência e exclusão. Essa marginalidade reflete não apenas aspectos econômicos de exclusão, mas também todo um imaginário coletivo e sexualidade correlata.

As marcas de religiosidade entre os ciganos são apontadas por pesquisadores, como é o caso de Pereira Costa (2009), que nos fala de uma religiosidade intrínseca a esse povo, destacando algumas práticas místicas ou “tradicionais”: cartomancia, quiromancia ou leitura do destino, como próprias aos ciganos.

Há um leque extenso de oferendas que agradam os ciganos. De acordo com Pai Bal “Ciganos se satisfazem desde uma joia a uma moeda de cinco centavos”. A eles geralmente são ofertados incenso, chá, perfume, frutas, rosas e animais. Pai Bal citou em entrevista um prato cozido que agrada bastante o seu cigano, feito com arroz, porco, maracujá, azeite, mel e castanha-do-pará.

A sangria (bebida alcoólica feita à base de frutas vermelhas e vinho) é considerada a bebida típica dos ciganos e é feita em momentos especiais, como na festa dos ciganos. Em dias de mesa de jurema ou de gira os ciganos geralmente bebem vinho, mas de acordo com Pai Bal há os que preferam champanhe, cerveja, whisky, cachaça ou vodca. A bebida varia de acordo com o gosto do espírito.

As oferendas são quase sempre colocadas dentro dos assentamentos, ou em cima do prato que serve como base, nesta última situação o prato é colocado no topo com as ofertas. Há também a possibilidade de ofertar a todos os espíritos em coletivo, dentro de um alguidar.

Os animais podem ser ofertados vivos (apresentados no assentamento e soltos na mata), ou sacrificados no ritual de matança – o que é mais comum. Sacrificam-se para os ciganos: galos, galinhas, carneiros, ovelhas, cabras, pavões e peruas. Os animais do sexo masculino são ofertados aos espíritos do gênero masculino e os animais do sexo feminino são ofertados aos espíritos do gênero feminino.

A ideia do que é ser cigano, e conseqüentemente do que não o é, em um terreiro de jurema, perpassa diretamente a reprodução dos pontos-cantados e as relações estabelecidas com as entidades cultuadas. Segundo Queiroz (2012): os pontos cantados são compreendidos como “mensagens que constroem modelos, nas quais são expostos tipos e representações sobre determinados comportamentos e grupos” (QUEIROZ, 2012, p. 142), ao longo dos capítulos utilizamos dois deles como epígrafe. No primeiro revela-se nas ciganas o poder de enfeitiçar através do olhar, e, no segundo, a organização social e espiritual da falange através da criação de bandos.

Nos pontos cantados expressos no Ylê Axé Nagô Ôxágüiã os ciganos são tidos como povos nômades que moram em barracas e que levam a vida a viajar. Eles reforçam uma ideia de movimento, associado ao nomadismo, que durante muitos séculos foi uma característica utilizada como elemento central na definição de ciganidade⁸. Embora hoje não seja considerado mais um fator determinante no “fazer-se cigano”, como mostram as pesquisas de Goldfarb (2013) e Ferrari (2010), a ideia permanece no senso-comum “não-cigano” e nos juremeiros.

Diante das incursões no campo percebi que a categoria “raça” é um marcador bastante utilizado para destacar diferenças entre os espíritos ciganos e demais entidades. Há magias e feitiços que são conhecidas apenas pelos ciganos, e suas formas de se vestir gesticular e falar, também reforça a ideia da existência de uma diferença cultural e étnicarácial dos outros espíritos. Há, porém, além de uma diferença material e simbólica entre os espíritos, a construção de valorização distinta para com os vivos e os mortos. Os espíritos ancestrais são vistos com bons

⁸ Supostos marcadores da identidade étnica e cultural cigana.

olhos e são desejados pelos juremeiros, enquanto que os ciganos vivos são criticados por uma suposta perda de “características da raça cigana”, por não demonstrarem as mesmas características encontradas nos encantados.

Para os Juremeiros há duas modalidades de ser e estar cigano: a dos vivos e a dos encantados. Um não é menos ou mais real que o outro, entretanto a valorização é feita de maneira assimétrica, dando aos últimos citados maior importância e autenticidade. Estas modalidades são construídas a partir de suas experiências mágico-religiosas, definida por Chaves (2012) como:

A vivência de uma realidade que compreende campos cognitivos, sensoriais, emocionais, reflexivos, entre outros, estreitamente interligados. Tal vivência é ainda, naturalmente, composta por múltiplas dimensões de significados culturais, nas quais indivíduo e sociedade, pensamento e afeto, experiência ordinária e mística não estão separados. (CHAVES, 2012, p. 119)

Os “ciganos vivos”, são os ciganos do presente, aqueles que (sobre)vivem no Seridó potiguar ou no restante do mundo. A eles é dado um papel de menor importância, pois não demonstram ter as mesmas características sublimadas nos “ciganos encantados”. Em geral são tidos como “comuns”, ou seja, sem conhecimento mágico-religioso. Segundo a ótica juremeira, se parecem e misturam-se com os não-ciganos, cultivando apenas poucas ou nenhuma semelhança com os ancestrais cultuados. Entretanto, apesar de estarem em um patamar inferior, os ciganos vivos são ainda assim tidos como povos dignos de respeito pelos juremeiros, e devem ser isentos dos estereótipos negativos que a eles são associados.

Já os “ciganos encantados” são aqueles que são cultuados na Jurema Sagrada, que têm suas histórias contadas nos pontos cantados e incorporam em seus “cavalos”, a fim de se dignificar espiritualmente e trabalhar em prol de si e dos outros. São aqueles que ainda, segundo os juremeiros, guardam os segredos da magia cigana, da cartomancia e da leitura de mãos. São eles que têm o poder de ajudar.

Palavras finais

Segundo o sociólogo Émile Durkheim (2003) as representações religiosas são “representações coletivas que exprimem realidades coletivas” (DURKHEIN, 2003, p.38) e os seus ritos “são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos que se destinam a suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos” (DURKHEIN, 2003, p. 38), tomando isto como premissa, compreendemos que as representações religiosas dos juremeiros sobre os ciganos exprimem as suas próprias realidades e noções construídas sobre o que é ser cigano a partir da sua experiência com o sagrado, e seus ritos (rituais, oferendas, festas e toadas) e fé agem como legitimação e manutenção destas representações.

Nestas representações os ciganos são sublimados, objetos de fé e devoção. No terreiro de Jurema os ciganos encantados operam magicamente, fazem uso da cartomancia e outros métodos divinatórios, e realizam trabalhos espirituais a fim de ajudar o próximo. Estes ciganos são despidos de qualquer estereótipo negativo que atinge os ciganos vivos: os ditos como sujos, ladrões e traiçoeiros.

Além de formular ideias sobre os ciganos encantados, a religião juremeira no Ylê Axé Nagô Ôxáguiã cria parâmetros de “ciganidade”

para os ciganos do presente baseado em seus ritos e representações, que apesar de igualmente despida de estereótipos negativos, impõe a valorização desigual das duas categorias em detrimento do seu entendimento do que é ser, e do que caracteriza os ciganos.

Refletir acerca das operações de construções sociais e imagéticas de conhecimento sobre a etnia cigana no culto aos espíritos/entidades ciganos na Jurema Sagrada do Ylê Axé Nagô Ôxáguiã foi uma tarefa que só se tornou possível graças à imersão etnográfica no campo de pesquisa. Por meio das entrevistas, observação participante, do estabelecimento de uma relação de confiança com os informantes e do acesso aos rituais mais privados, foi possível descrever um pouco do imenso campo das representações e símbolos sobre os ciganos encantados.

Diante do exposto, acreditamos que este trabalho avança no estudo sobre aquilo que se pensa e se representa sobre os ciganos, sejam eles vivos ou encantados. Esperamos que mesmo se tratando de uma análise muito particular, permita o alargamento da categoria “cigano”, sobretudo, no que diz respeito ao pensamento religioso e na compreensão da relação das culturas ciganas (ou do que se pensa ser cultura cigana) com a magia, enquanto um processo social e histórico envolvido por crenças e religiões (muitas vezes pertencentes àqueles que não são ciganos). Também buscamos contribuir com o estudo da Jurema nordestina e da Antropologia das Religiões, dando enfoque ao culto de entidades que geralmente são associadas apenas à umbanda, e que na jurema, ou catimbó, ganham formas particulares de culto.

Referências

- ANDRADE JÚNIOR, L. **Da barraca ao túmulo**: Cigana Sebinca Christo e as construções de uma devoção. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ASSUNÇÃO, L. C. de. **Reino dos mestres**: tradição da jurema na Umbanda nordestina. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- BASTIDE, R. **As Religiões Africanas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: USP, 1960.
- CHAVES, K. G. O. Ecos do terreiro: a vocalidade e a experiência mágico-religiosa umbandista. In: ASSUNÇÃO, L. (org.). **Um barco**: experiências e diálogos com as culturas populares. Natal: EDUFRN, 2012.
- COSTA, E. M. L. da. **Contributos ciganos para o povoamento do Brasil** (séculos XVI – XIX). ARQUIPÉLAGO – HISTÓRIA. 2ª série, IX, 2005.
- COSTA, M. A. A. da. **Ciganos**: histórias de vida. Coimbra: Minerva Coimbra, 2006.
- DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERRARI, F. **O mundo passa**: uma etnografia dos ciganos Calon e suas relações com os brasileiros. São Paulo, USP, 2010 (Tese de doutorado).
- GOLDFARB, M. P. L. **Memória e etnicidade entre os ciganos Calon em Souza-PB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- LIMA SEGUNDO, F. S. de. **Memória e tradição da ciência da Jurema em Alhandra (PB)**: A cidade da Mestra Jardecilha. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- MAIA, C. M. **Posso ler a sua mão?** Uma análise da Tenda Cigana Espiritualista Tzara Ramirez. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MARTINEZ, N. **Os ciganos**. Campinas: Papyrus, 1989

MOONEN, F. **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. Recife: UFPE, 2012.

MOTTA, R. **A Jurema do Recife**: religião índio-afro-brasileira em contexto urbano. Recife, 2005.

QUEIROZ, M. A. de S. Exu do santo e exus da jurema: encontro e caminhos entrecruzados. In: ASSUNÇÃO, L. (org.). **Um barco**: experiências e diálogos com as culturas populares. Natal: EDUFRN, 2012.

ROMÁN, T. S. **La diferencia inquietante**: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo XXI de España, 1997.

TEIXEIRA, R. C. **Ciganos em minas gerais**: uma breve história. Belo horizonte: Crisálida, 2007

VALE, L. M. A. “**Vinha caminhando a pé, para ver se encontrava uma cigana de fé**”: o culto aos espíritos ciganos no Catimbó/Jurema do Ylê Axé Nagô Ôxáguiã (Caicó/RN). 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

AS “FACES” DE MARIA PADILHA DAS ESTRADAS

Larissa Lira¹

Fernanda Cavalcanti²

“Eu perguntei a ela,

Onde fica a sua morada.

Ela respondeu pra mim, assim.

Moro numa estrada sem fim.”³

Os caminhos que por hora desembocam nesse escrito fala sobre um encontro de duas pesquisadoras com uma pombagira de nome, Maria Padilha das Estradas em um jogo com baralho de Tarô⁴. Nos caminhos abertos pela D. Estrada as cientistas das religiões veem a oportunidade em narrar uma prosa objetiva daqui e do mundo subjetivo de acolá como objeto passível de análise. A leitura pretende refletir a experiência vivenciada com o propósito de trazer à compreensão as diversas faces de uma manifestação plural. Sob um olhar etnográfico a consulente cara a cara com a pombagira entende o momento como estando em trabalho e

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões - PPGCR da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Email: larissalira1306@gmail.com.

2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões - PPGCR da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Email: fernandapcavalcanti@hotmail.com.

3 Ponto de umbanda para pombagira. Os pontos são as músicas cantadas durante os rituais, que tem como objetivo chamar e louvar as entidades que se farão presentes na cerimônia. Ponto também é reza, porque por meio dele se doutrina, propiciam movimento, demarcam momentos distintos, anunciam as presenças, enfim, provocam e desenvolvem o transe (ME-NEZES, 2009, p.09-81).

4 O tarô é um jogo de 78 cartas místicas. Há 22 cartas que formam os Arcanos Maiores e representam indivíduos que personificam uma qualidade ou arquétipo particular. As 56 cartas dos Arcanos Menores representam eventos, pessoas, comportamentos, ideias e atividades que acontecem em nossa vida. [...]. Além de seu caminho místico, o tarô já foi usado na Idade Média como um jogo, conhecido como tarochi ou tarocchino e mais tarde como Trunfo. Ele ainda é usado como jogo na Europa hoje em dia. (BARTLETT, 2011, p. 12 e 18).

no campo, a comunicação acontece de forma inesperada, e para tal, não foi programada uma entrevista semi ou estruturada. A ocasião se fez no encontro e gerou questões a refletir. Não é difícil encontrarmos etnografias com vozes não somente das/os médiuns que incorporam, mas de pombagiras como interlocutoras⁵. Em geral elas gostam de falar e nesse espaço ela quis/tem a nos dizer. Já a taróloga no papel de médium, diante da essência subjetiva apresentada pelo momento vivido, percebe a necessidade de trazer alguns apontamentos via método fenomenológico, para auxiliar numa possível compreensão dos dados/vozes apresentados pela Padilha das Estradas.

Para tanto, é imprescindível compreendermos que a Fenomenologia, é [...] utilizada como método científico, em meio a diversas outras abordagens principalmente advindas das diversas áreas das ciências humanas, enriquecendo então, pela diversidade plurimetodológica, [...]. (POSSEBON e CAVALCANTI, 2020, p. 229). Logo, a fenomenologia como metodologia aqui apresentada, enriquece a experiência do fenômeno, vivenciada por médium e consulente, trazendo a essência da subjetividade peculiar deste método, aliado a teoria etnográfica presente no texto.

No imaginário facilmente encontramos a pombagira num lugar “marginal”, nas leituras distorcidas ganham um lugar subalterno que abrem caminhos para um ataque direto aos cultos afro-brasileiros. Pela sua proximidade aos humanos por vezes são consideradas como espíritos pouco evoluídos. Seguindo pela “esquerda”, andando nas “margens” e adentrando às “brechas”, ao chegarem em alguns ambientes são rece-

5 Para citar: Performances de gênero na umbanda: a pomba-gira como interpretação afro-brasileira de “mulher”? (BARROS; BAIRRÃO,2015). Possessão e inversão da subalternidade: com a palavra, Pombagira das Rosas (LAGES, 2012).

bidas com exortações e conselhos a orientá-las, em outros são instadas a trabalharem e mostrarem sua força, afinal, o ambíguo não é necessariamente maligno. Vale trazer à luz alguns apontamentos sobre a pombagira, quem é/ou quem foram/são essas mulheres, o que representam, com o que, e para que/quem trabalham, o que usam, como se vestem.

Concomitante a isso vamos trilhando os caminhos abertos e narrados por Maria Padilha das Estradas, na oportunidade, fortalecendo e melhor compreendendo as diversas faces e características que permeiam a representação de várias outras mulheres, exus femininas, como são (re) conhecidas nas diversas modalidades de religiões afro-brasileiras.

Quem são essas Marias?

Não que seja possível em poucas linhas dar conta de quem sejam as tantas “Marias” existentes em diversos tempos e espaços. Aqui somamos aos esforços de outras pesquisas já realizadas, sem o intuito de um pioneirismo no tema, nosso objetivo é auxiliar no (des)anuviamento das ideias que permeiam a vida dessas mulheres. A visão que por hora predomina na análise e descrição do campo de pesquisa parte de um olhar baseado nas investigações de pombagiras que “baixam” nos cultos de Jurema⁶ em terreiros paraibanos.

Luiz Antônio Simas pensador e pesquisador das histórias das ruas miúdas desse grande Brasil, nos apresenta a pombagira como uma energia vital feminina, as donas das ruas, muitas delas Marias: Maria

6 Identificado pelo culto aos caboclos e caboclas, mestres e mestras, pretos e pretas-velhas, exus e pombagiras que quando incorporados prestam atendimento para as mais diferentes finalidades, conselhos, curas físicas e espirituais. É caracterizado também pela ingestão de uma bebida sagrada, também chamada de Jurema, que tem por finalidade auxiliar no contato com o mundo sobrenatural. O cachimbo e a fumaça compõem o ritual, defumações e limpezas são necessárias para o contato com o mundo mágico-sagrado. Segundo Grunewald (2020, p. 162) a Jurema se pretende uma religiosidade regional nordestina.

Padilha, Maria Molambo, Maria Navalha, Maria do Porto, Maria Quitéria (SIMAS, 2020, p. 22), que tem as estradas, os caminhos, os cemitérios e encruzilhadas como seu local de força, ação e poder. Nos orienta seguir a esquerda e diz mais:

Para os estudiosos dos cultos bantos, Bombogira é o lado feminino de Aluvaiá, o dono das encruzilhadas, similar ao Exú iorubá e ao vodum Elegbara dos fons. Em quimbundo, pambu-a-njila é a expressão que designa o cruzamento dos caminhos, as encruzilhadas (SIMAS, 2020, p.21).

São diversas as culturas e áreas do saber que nos introduz ao tema⁷ e no mundo plural e fascinante da pombagira. Nessa encruzilhada⁸ situamos o lugar dos saberes da D. Estrada, é da rua que pouco fala e muito sabe. Sim, essas vozes são silenciadas, apagadas e esquecidas por um tom opressor que insiste em não ter apreço, (des)valorizar as minorias e em dizer que na rua não se celebra a sabedoria e a fé, mesmo assim elas falam e riem dos que custam a entender que até nas gargalhadas tem magia e ciência, vamos adiante!

Facilmente encontramos na ala de “literatura esotérica” nas livrarias, dezenas de exemplares que assuntam sobre o tema, são inúmeros os canais no YouTube que investem na propagação da imagem da pombagira. Numa busca não muito demorada, facilmente encontramos blogs, sites, páginas em redes sociais que divulgam diariamente pontos cantados e riscados⁹, trajes, histórias/mitos, preceitos rituais, registros

⁷ Augras (1989), Meyer (1993), Birman (1995), Prandi (1996), Silva (2012), Lages (2012), dentre outros.

⁸ A encruzilhada costuma ser mal compreendida, por vezes sendo confundida como labirinto e caminho sem saída. Ao contrário dessa interpretação Luiz Antônio Simas (2020) nos motiva a pensar a encruzilhada como ponto de chegada, um lugar com uma dimensão de transcendência e que está ligada a ideia de encontro, do convívio com as diferenças. É a possibilidade de você entender que não existe um único caminho. Em <https://revistatrip.uol.com.br/trip/luiz-antonio-simas-bato-tambor-logo-existo>. Acesso em 15 Jan. 2021.

⁹ Diferente do ponto cantado, o ponto riscado tem como marca o desenho de um símbolo, geralmente feito no chão, o qual representa determinada entidade. Cada

de festas e um grande mercado virtual que abastece religiosas/os e simpatizantes com produtos que giram em torno dessas saias. Ou seja, tem se mostrado cada vez mais intensa a utilização, no meio religioso, das novas mídias como ponto de apoio para a divulgação de doutrinas e serviços¹⁰. A pombagira é muito popular na música brasileira, esse tema renderia muitos babados nessa saia, para citar um deles: “Deu meia noite, a lua se escondeu./Lá na encruzilhada dando a sua gargalhada, Pombagira apareceu...”¹¹”.

Estudos de gênero e religião se encontram e tem sido ponto de partida quando as discussões envolvem a figura feminina da pombagira. O trabalho de Nilza Menezes (2009)¹² é uma referência que inspira os estudos, segundo a autora:

A pombagira é uma entidade espiritual que se manifesta nos terreiros de Candomblé e Umbanda. Como um ser do mundo invisível ao “incorporar” nos médiuns, geralmente mulheres, assume-se como uma mulher que transgride normas, corajosa, sedutora, bela, sensual e perigosa. As pesquisas referentes ao tema a classificam como personagem popular no Brasil (...). Podemos pensar a pombagira como representante de minorias excluídas, seja pela sua relação com a religiosidade afro ou pela sua possibilidade de congregar diversas minorias e ainda por se multifacetar de forma que permita tantas interpretações (MENEZES, 2009, p.09-21).

ponto riscado é único e intransferível, tem validade no ato ritual, é escrito pela entidade e interpretado pelas/os dirigentes das casas de culto, uma das formas de comunicação entre a entidade e o mundo material.

10 Sobre o tema: ALEXANDRE, Cláudia; ROCHA, Luan. **O axé na nuvem: Umbanda e Candomblé frente à internet**. Revista Último Andar, n.29, 2016.

11 Música lançada em março de 2018: *Sete Marias* (Rita Beneditto/Felipe Pinaud).

12 O trabalho trata das representações de gênero nas manifestações da pombagira, busca fazer uma leitura sobre a figura da pombagira, trazendo-a para o campo social, mostrando sua construção e suas funções, desmistificando sua associação com o mal que supomos, está relacionado com a sua função de intermediadora das relações amorosas, vinculadas ao poder por meio da sexualidade, além da sua manifestação como contestadora do papel feminino construído (MENEZES, 2009, p.10).

Na transgressão ela (des)constrói para construir, o tom de liberdade que escapa das palavras e gestos em suas manifestações¹³ contestam a mulher pacata e doméstica, rompem com padrões femininos estabelecidos socialmente dando a elas um lugar de destaque e de não submissão à figura masculina fazendo-nos refletir sobre relações de gênero presentes na sociedade, em um dos mais conhecidos pontos cantados para elas afirma-se: “Arreda homem que aí vem mulher”, remetendo a ideia de uma força feminina atuando em primeiro plano. Ornada com uma indumentária geralmente em tons de vermelho e preto, dentre outras cores que se somam a glamourização e espetaculização da sua presença, as “pombas” não abrem mão de uma saia para girar, um decote e brilho nos acessórios, apliques de cabelo, penteados e maquiagens também é parte da produção que não é um padrão, mas que muitas/os anseiam montar como forma de agradar aquela entidade que vem em terra dançar, conversar, gargalhar, beber, se exibir, trabalhar e fazer a festa. Não é difícil de vermos vestidos em estilos vitorianos¹⁴, trajes da burguesia feminina que nos fazem voltar ao século XIX, amplas saias, babados e rendas, uso de espartilhos, cortes que enfatizam a cintura, acessórios que realçam o colo, o busto nu e coroas para as “rainhas das encruzilhadas”. A rigidez dos princípios moralistas impressos na indumentária que caracterizou a era vitoriana não limita a exibição performática das Marias em solo brasileiro.

Um mundo diverso e plural encarna nos terreiros, véus nos lembram as odaliscas, testeiras de moedas, leques, pandeirolas e fitas coloridas chegam com as ciganas. O momento da sua chegada no es-

13 Termo utilizado aqui para falar da incorporação da pombagira por meio do transe na/o médium.

14 A Era Vitoriana foi o período no qual a Rainha Vitória reinou sobre a Inglaterra, no século XIX, durante 63 anos, de junho de 1837 a janeiro de 1901.

paço ritual, lhes aguardam flores, perfumes, bebidas em taças, piteiras/ cigarros e um público que com palmas e cantos acompanham o tom frenético dos ilûs/tambores e anseiam por seus favores e conselhos. O fato da sua manifestação se abrigar tanto em corpos femininos como masculinos diminui o espaço que separa e opõe as categorias homem/mulher. Sabendo que a manifestação da força do arquétipo¹⁵ da pombagira, apresenta-se em diversas denominações e caracterizações de gêneros, é preciso destacar que elas se apresentam como mulheres.

Em pesquisas já realizadas e ao que pudemos constatar durante a estada nos terreiros paraibanos, esta entidade nos permite compreender aspirações e desejos, revela frustrações e realizações das pessoas e grupos que lhes prestam homenagens e serviços. A pombagira tem como função específica ajudar as mulheres no seu cotidiano, aconselhar e interferir nos seus problemas domésticos e sexuais, além de auxiliar a vida financeira, a saúde e a harmonia da família (MENEZES, 2009, p.13). Na fala de Maria Padilha das Estradas essa função se confirma quando nos diz:

As mulheres que eu cuido não sofrem por causa de homem nenhum, eu já sofri muito, apanhei muito, mais também já botei e boto muito homem pra correr. Auxilio as mulheres em trabalho de parto, já fiz nascerem muitas crianças nessas estradas que eu ando, estou e sou a favor das mulheres¹⁶.

15 Uma vez que tudo que é psíquico é pré-formado, cada uma de suas funções também é, especialmente as que derivam diretamente das disposições inconscientes. À estas pertence a fantasia criativa. Nos produtos da fantasia tornam-se visíveis as “imagens primordiais” e é aqui que o conceito de arquétipo encontra sua aplicação específica. Não é de modo algum mérito meu ter observado esse fato pela primeira vez. As honras pertencem a PLATÃO. O primeiro a pôr em evidência a ocorrência, na área da etnologia, de certas “ideias primordiais” que se encontram em toda parte foi ADOLF BASTIAN. Mais tarde, são dois pesquisadores da escola de DURKHEIM, HUBERT e MAUSS, que falam de “categorias” próprias da fantasia. A pré-formação inconsciente na figura de um “pensamento inconsciente” foi reconhecida pelo eminente HERMANN USENER. Se de algum modo contribuí no tocante a essas descobertas, foi por ter provado que os arquétipos não se difundem por toda parte mediante a simples tradição, linguagem e migração, mas ressurgem espontaneamente em qualquer tempo e lugar, sem a influência de uma transmissão externa. (JUNG, 2000, p. 90).

16 Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

Na sua fala tematiza a violência, denuncia relações nocivas, uma condição de submissão, dor e sujeição da mulher à figura masculina que agora parece ficar no passado, mas que não deixa de ser presente em sua história. Podemos entender que essa autonomia conquistada aparece na sua condição enquanto espírito, superando as amarras da matéria consegue trabalhar no auxílio, em favor das mulheres e contra todo e qualquer tipo de violência dirigida a elas. Num levante, se coloca em nível masculino de força, trazendo à tona a discussão entre força/gênero, tirando a mulher de uma posição secundária, inferior, que nega a ela a condição de força e poder. Demonstra uma dotada experiência de vida. Por sua fama está ligada a questões afetuosas, em cuidar do amor e sexualidade das mulheres, o auxílio da pombagira às parturientes traz à tona um forte lado também maternal, característico das iyabás e grandes mães iorubás (Oxum e Iemanjá), nos revelando faces e percursos das suas estradas.

Perguntei se deveria chamá-la de você ou senhora: “Você é nova ou velha?”. Ela deu uma estridente gargalhada e me devolveu a pergunta: “Você acha que uma mulher que cuida das outras é nova ou velha? Eu não tenho idade, tenho experiência!¹⁷”. Nesse tom entende-se que na conta da experiência os números não batem. A característica da pombagira como auxiliadora nos ajuda na compreensão e (des)construção da imagem de uma entidade que trabalha única e exclusivamente para a destruição e o mal. No retorno a matéria da/do médium, na relação sujeito-sujeito, elas informam e aconselham, nos relatos de histórias de luta e sobrevivência, a pombagira cumpre assim um papel no âmbito do feminismo contemporâneo de ajudar as mulheres fortalecendo os laços

17 Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

entre elas. Mas, qual seria a necessidade que essas mulheres têm em “voltar” em outros corpos que não somente o seu, acessarem um passado, estarem e se comunicarem com mulheres no presente?

O encontro

Na noite do dia 21 de novembro de 2018 nos encontrávamos diante de um momento que consideramos como sendo revestido de um poder transcendente, numa atmosfera intimista e reveladora. Uma pesquisadora que tem as cartas de baralho como seu objeto e a fenomenologia como método dos seus estudos estava no papel de taróloga, via na ocasião uma oportunidade em partilhar seu conhecimento com a pesquisadora consulente que pesquisa as religiões afro-brasileiras e privilegia a abordagem etnográfica como instrumento investigativo. O que elas não esperavam era uma terceira presença para somar forças aos conhecimentos lançados nesse jogo de cartas. Sim, a D. Estrada encontrou uma ocasião propícia para a sua visita, partilha de algumas das suas histórias e experiências.

A sessão “o encontro” visa descrever e analisar, transformar em palavras e parágrafos a experiência vivida inspirada na proposta de estradas abertas por autores das humanidades e reciclada por Mariza Peirano (2016) que indica a direção de um refletir/fazer etnográfico que revelam interpretações teóricas, baseado numa comunicação que merece uma avaliação e não somente uma descrição sustentada basicamente no método.

Não fora necessário um ambiente religioso específico e sim residencial, mas um lugar asseado, incensado e preparado para a atividade a que se propunham, atos que indicavam cuidados à consagração de um

espaço. Uma mesa ornada com um lenço colorido e as diversas pedrinhas em tons variados dispostas sobre o lenço formavam um círculo que daria espaço ao jogo de tarô. Havia ainda um leque ao lado direito da taróloga, duas velas acesas de um lado e outro da mesa indicavam que ali estavam sendo manipulados objetos revestidos de poder, fragmentos de forças que fez deste um local privilegiado, heterogêneo, a viver uma experiência sagrada. Antes de iniciar o jogo, intuitivamente a consulente teve vontade de vestir uma roupa que a deixasse mais confortável para o momento, vestiu então, uma saia longa florida em tons vermelhos que se assemelhava às vestes da “jogadora das cartas”. A taróloga sentiu vontade de fumar um cigarro e já parecia bem concentrada, sentada em sua frente a consulente esperava o momento de início da consulta/jogo, quando foi surpreendida por uma estrepitosa gargalhada que inicialmente lhe impôs medo, sentimento comum no encontro com o “outro”, o “estranho¹⁸”, mas logo, o sentir-se atraída entrelaçou-se em uma forma de harmonia contrastante com o medo suscitado. Naquele momento a consulente sentiu que já não estavam sós, alguém acabara de chegar e perguntava: “O que é que você quer saber minha filha?”¹⁹ Lentamente ela foi soltando e arrumando os cabelos, a performance demonstrava uma sensualidade e sensibilidade com a aparência, apagou o cigarro e de olhos fechados começou a embaralhar as cartas. Pediu para que a consulente cortasse o baralho e retirasse quatro cartas. Pegou o leque que estava do seu lado e numa grande habilidade mostrava ser aquele um objeto íntimo, abriu e pôs na mesa e as cartas que sobraram dispôs em cima do leque. O ato trouxera uma simbologia, as cartas se asse-

18 O objeto da religião é o “outro”, o “estranho”. O sentimento em relação a esse “algo”, “outro”, é primariamente de assombro. O princípio é o mesmo que está na origem da filosofia, o anseio por se aproximar e conhecer o absolutamente outro (MENDONÇA, 1999, p. 82).

19 Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

melham/são um leque aberto, expressões apresentavam estereótipos do transe e daquela manifestação. Cartas na mesa dá-se início a leitura dos símbolos expressos no jogo. Falava pausadamente, respirava antes de responder e ainda de olhos fechados que em nada se mexiam, olhavam para a consulente e parecia enxergar detalhadamente tudo quanto se passava na sua vida e no lugar onde estavam. Como cientista da religião, a pesquisadora, que no caso era a consulente, desafiava aquele momento a observar detalhadamente o fenômeno que se oferecia à vista, considerando o transe como porta-voz originário, ouvindo o que a pombagira tinha a dizer sobre a sua vida, sobre ela mesma (a pombagira), e não o que dizem por aí sobre a pombagira. Cartas na mesa é hora do jogo!

Imagem 1 – Jogo de Cartas



Fonte: Acervo Larissa Lira

Perguntei: “Quem é você? Qual seu nome?” Ela deu mais uma das gargalhadas e respondeu: “Sou uma pombagira, de nome Maria Pa-

dilha das Estradas, ando no mundo, quando você tiver num caminho que você olha pra frente e pra trás e só ver a estrada, lá estou eu, sou a estrada”²⁰. A afirmação começava a abrir caminhos ao entendimento da natureza daquela força, seu lugar de atuação e suscitar afetos numa experiência intensa e marcante. Afinal, quem eu imaginava ser alguém, com nome, era também um espaço/lugar, a própria estrada. Na mente, percursos indicavam ainda mais reflexões.

A empiria - eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos - não são apenas dados coletados, mas fonte de questionamento e renovação na pesquisa antropológica (PEIRANO, 2014, p.380). As experiências são reveladoras, assim também se pretende a etnografia, desvelar contextos, situações, tempo histórico, trazer a experiência vivida da pesquisa e dos impactos sobre os/as pesquisadoras/res e para as/os leitoras/es.

Em Espinosa (2008) a dimensão relacional aparece como uma necessidade para compreender os encontros e a potência dos corpos que quanto mais se deixa afetar, maior a possibilidade de expansão da mente, a potência de agir do corpo e a potência de pensar da mente se substanciam em uma só e mesma coisa e se exprimem de duas maneiras, positiva ou negativamente. A *Ética III* aponta para um caminho através do qual possamos bem conhecer nossos afetos, para que de forma hierárquica organizemos, selecionemos nossos encontros, nesse sentido, entendendo a flutuação de ânimos entre os afetos nos tornamos parte ativa dos acontecimentos, alimentamos nossa potência em ato para ser e agir visando sair da servidão rumo à liberdade. Em Espinosa a afetividade é a chave para a compreensão das relações e foi uma das chaves

²⁰ Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

teóricas que nos permitiu pensar e ler com a experiência. Digamos que houve um *aumento da nossa potência* enquanto corpo que viveu e mente que processa modos de afetos e afecções, entendendo que as oportunidades em viver novas experiências resultam como ganho, abrangência de um campo de percepções e refinamento das sensibilidades, a partir desse encontro o entendimento sobre as pombagiras ganharam outro tom.

Se falando em tom, mais uma estrepitosa gargalhada. A certa altura da conversa a consulente sentia-se constrangida com as risadas, por vezes não entendia o motivo, e então perguntou: Porque você ri dessa forma? A risada veio na frente da resposta:

Essa risada não é por acaso, ela tem um fim, com ela eu acalmo ou embaralho o que me destino a fazer. Sabe quando a poeira de uma estrada está bem alta? Eu chego lá com essa risada e tudo se acalma, a poeira baixa e a gente segue no caminho. É com ela que eu trabalho! Tem pombagira que não gosta de rir, não são todas, essas trabalham com outras coisas, com uma rosa vermelha ou até com a roupa, no balançar da saia mexemos tudo!²¹

A gargalhada é uma característica que identifica a possessão da pombagira e indicava a sua presença no recinto, quando afirma que algumas pombagiras não gostam de rir, nos revela faces de uma manifestação plural. As risadas que aliadas a doses de bebidas propaga uma imagem de embriaguez nas manifestações em ambiente religioso, naquele momento mostrava-se a (luz)cidez de quem se propõe e faz resolver, sua gargalhada aparece aqui como instrumento mágico de trabalho. O encontro trazia conexões e fazia a consulente entender a pombagira como uma agente manipuladora de magia, um ser diferenciado que na prática demonstrava a eficácia do rito que executava, na repetição dos

²¹ Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

seus atos acrescentava algo a realidade observada, não sendo a sua aparição em ambiente público permeava de mistério o encontro privado/ doméstico, a capacidade dela estar naquele lugar escapava a qualquer equação racional e se mostrava como um momento mágico, sagrado e não religioso, traços que nos levavam a refletir com a teoria de um *esboço geral da magia* de Marcel Mauss (2003).

Padilha das Estradas não deixou de indicar a sua predileção religiosa quando expressou o prazer de estar nos terreiros, quando diz: “Eu gosto de vim também lá naquele canto que ela vai, onde batem tambor”²². No comportamento da pombagira encontramos o gosto e a inclinação da médium. Percebe-se a característica que essa entidade tem de metamorfosear-se não só em lugares como em personalidades e a difícil tarefa em demarcar um parâmetro único para ela, o que ficou demonstrado quando ela solicitou que eu fizesse a “jogadora de cartas” compreender que a pombagira e a cigana que se manifestavam na médium eram a mesma mulher²³, a qual poderia se multifacetar, a depender do serviço que viesse prestar, sim, ela afirmava ser uma mulher de várias faces. Pedi ainda para relatar que ela é a primeira entidade dentre outras que acompanham a médium, mas ela é quem está na frente. Na proteção, no auxílio ao trabalho e nas relações amorosas, no governo das coisas do cotidiano. Em seguida afirmou: “Os homens que chegam na vida dela, sei de todos, tanto chamo, como boto pra correr!”²⁴. Essa proximidade do cotidiano nos faz reconhecê-la como uma entidade muito próxima “do humano” num trânsito facilitado entre o mundo visível/invisível,

22 Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

23 É normal a dificuldade em distinguir a pombagira da cigana. A distinção entre as diferentes mulheres pombagiras é estética e cultural, mas o fenômeno da manifestação as une no mesmo drama: os problemas das mulheres (Ibid, 2009, p.88).

24 Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

com olhos que lhe permitem ver e tudo saber. O mais íntimo dos meus pensamentos e intenções era interpretado por ela que se mostrava como espectadora das nossas ações, via-me numa relação assimétrica quando afirmou: “Vejo tudo que se passa!”²⁵.

A dimensão comunicacional é fator importante na compreensão fenomenológica, uma vez que como afirma Moreira (2002), citando Husserl (1970), cabe a *Fenomenologia* como ciência,

“[...] investigar como algo percebido, algo recordado, algo fantasiado, algo representado pictoricamente, algo simbolizado, aparenta-se como tal, ou seja, investigar como ele se apresenta em virtude desta doação dos sentidos e das características que são levadas a cabo pelo perceber, pelo recordar, pelo fantasiar, pelo representar pictoricamente, etc.” (p. 68).

Levando em consideração a manifestação de Padilha das Estradas, a notoriedade do local, símbolos (cartas, pedras, lenço, leque, cigarro e vestimentas) e a própria performance da médium incorporada com trejeitos, gargalhadas e voz entoada, são representações do fenômeno apresentados aos olhos dos sujeitos (médium e consulente) ali presentes, que em seguida são interpretados por estas de maneira própria e particular. Sendo que para a consulente em específico, o fenômeno da leitura de cartas, aconteceu de forma surpreendente e única, trazendo toda uma carga de significados tanto pessoais (subjetivos), como no sentido prático (objetivo) e instigante da própria pesquisa, que ali nascera. Para a médium a experiência trazia sérios questionamentos sobre o poder e agência que a pombagira tivera sobre suas escolhas/caminhos, numa relação de intimidade que a faz refletir sobre sua personalidade.

Na consulta foram citados vários elementos que confirmam as preferências e gostos da pombagira; a importância da lua cheia para

²⁵ Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

realização dos seus trabalhos, receita de banhos mágicos com essência “dama da noite”, pétalas de rosas, a cor vermelha, como a cor que representa a feminilidade, e o quanto se sente fortalecida ao ver realizada a mulher que está sob seus cuidados. A consulente perguntou sobre sua morada e se era feliz sendo quem é e fazendo o que faz, e ela assim respondeu:

Não tenho lugar certo, onde há caminho lá estou. Não sou de ficar nem somente com uma pessoa e nem somente em um lugar, acompanho as mulheres que tem esse espírito viajante, protejo elas nas estradas, as estradas têm seus perigos. As risadas nem sempre mostra a minha felicidade, não digo que sou feliz, mas me realizo com o que faço e cumpro meu dever!²⁶

Consideramos que o acolhimento e trabalho em favor das mulheres seja o fator preponderante na missão de D. Estrada, o seu não-lugar demarca a qualidade de um espírito livre-viajante que não se prende a nada nem a ninguém, mas segue vigilante ao serviço que se presta a executar. O perigo das estradas não é para “menores de idade”, exige-se experiência e muito alerta, as viajantes podem estar cientes que existe essa proteção. A risada nem sempre é alegria, mas é um sinal de alerta e avisa que tem Padilha na área e indica também que onde tem caminho, lá está a Estrada!

Ela disse: “Chegou o momento da minha partida, tenho que ir”. A consulente então perguntou: “Você vai pra onde?”. Ela respondeu: “Volto pras estradas da minha vida” (gargalhada). “Eu gosto de ir embora quando cantam um ponto que você sabe cantar”²⁷. A consulente perguntou: “Qual é o ponto?”. A pombagira respondeu: “Vou cantar pra você”. A consulente perguntou: “Eu posso gravar?”. Ela respirou e calmamente respondeu: “Pode sim” e cantou:

²⁶ Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

²⁷ Maria Padilha das Estradas. Informação verbal obtida.

“É na boca da mata
É na encruzilhada
É na estrada que ela mora (gargalhada)
Pomba gira trabalhou e vai embora
É na boca da mata,
É na encruzilhada e na estrada que ela mora...”²⁸.

PENSANDO O FENÔMENO

Segundo Nesti (1990, p. 262) “o fenômeno só existe no testemunho, isto é, quando alguém começa a falar daquilo que se mostra”, o testemunho, a descrição, é assim, parte constituinte da atividade fenomenológica. E ainda, para melhor compreendermos, o fenômeno “[...] é a percepção do objeto que se torna visível à nossa consciência. [...]”. (MOREIRA, 2002, p. 65).

As nuances apresentadas no discurso de Padilha das Estradas parecem indicar uma intenção de informar e esclarecer características ao entendimento da sua imagem, representação e formas de trabalho, além de somente interpretar as cartas do jogo. Lugar em que a pombagira estabelece um jogo, onde as cartas que se apresentam são aquelas que fazem acontecer/perceber o fenômeno ante nossos inebriados olhos.

Pensando o poder e a experiência vivida pela médium, a entidade como fenômeno que se manifesta nela parece assumir determinado controle, não somente no momento da possessão como no cotidiano e nas suas conexões com outras pessoas. Um exemplo é o controle que mantém dos homens que se aproximam dela. Para essa situação em especial percebe-se certa passividade, uma perda da agência perante o

²⁸ Ponto cantado por Maria Padilha das Estradas.

poder da pombagira como também uma atividade, quando a médium alimenta a confiança que a pombagira pode e vai ajudá-la no encontro de um amor para sua vida. Nessa relação, são fortalecidos os laços que as aproximam, dá-se, portanto, um duplo movimento: da manifestação que acontece na pessoa e a pessoa que realiza atos que a submergem mais profundamente na realidade fenomênica.

A estrada que lhe dá nome é a dimensão pela qual se manifesta, é a sua qualidade²⁹, um dos símbolos que a identifica, conecta a pombagira à liberdade, à rua, àquilo que é público, aquela que apresenta os caminhos a seguir, e confirma sua face exusíaca. As cartas do baralho do Tarô de Marselha³⁰ aparecem como instrumento mágico, objeto mediador, canal e via de expressão da manifestação. À luz da simbologia, foram lidas uma a uma: a estrela, o enforcado, o sol e a roda da fortuna, decifrada por ela que, ainda de olhos fechados, interpretava o significado das ilustrações que se convertiam em passado, estradas do presente e caminhos do futuro. Quando o símbolo é interpretado, é sua reserva de sentido que emerge em forma de relato, cuja função não é “explicar”, mas “dizer” a experiência vivida (CROATTO, 2010, p.110). No contexto religioso as cartas são objetos de manipulação da pombagira, que com consultas, trazem clientes e o auxílio financeiro necessário para manutenção das casas de culto.

Padilha das Estradas, entre outras “Marias” aparecem como mulheres que atuam material e espiritualmente na vida de suas/seus consulentes. Exus-mulheres que ao agirem na vida dos sujeitos por meio da fluidez de suas identidades, relativizam os valores embutidos nas quali-

29 Expressão usada no meio religioso para falar das diferentes pombagiras. Assim se ela é, cigana, Padilha ou Molambo, se é do fogo, da água, ou do vento, são qualidades que possuem (MENEZES, 2009, p. 83).

30 Segundo Naiff (2015, p. 310): “[...] MARSELHA é sinonímia de estrutura simbólica (modelo), não de um tarô específico. Para dirimir eventuais dúvidas é preferível identificar as cartas de padrão Marselha como tarô clássico ou tradicional”.

dades moralmente degeneradas, cujas reinterpretações logram a liberdade e bem estar nas mais diversas esferas da vida das/dos médiuns e consulentes presentes nos ambientes onde são veneradas e ainda no cotidiano, sendo bem vinda até mesmo num jogo de cartas onde não havia pretensão da sua visita nem oferta dos seus serviços e sim, na vontade dela em reafirmar-se e ensinar sobre o seu papel. É assim que Maria Padilha das Estradas mostra-se, num fenômeno que amplia, sensibiliza e fortalece o exemplo de mulher que inspira formas de outras mulheres atuarem no mundo que as circundam, tornando-as responsáveis pelos caminhos que levam ao sentido mais profundo do feminino sagrado, representando um papel importante na valorização da intimidade das pessoas.

A estrada que leva às considerações

O foco da análise, dando vistas ao papel auxiliador da manifestação, objetivou apresentar as inúmeras faces da pombagira Maria Padilha das Estradas, sob um olhar etnográfico, com requintes da subjetividade trazida pela análise fenomenológica.

O encontro com Padilha das Estradas nos trouxe uma nova perspectiva de entendimento da pombagira, como também nos confirmava dados já existentes sobre elas e nos fazia crer que aquela que se apresentava era uma das faces dessas mulheres. Nos sentimos acolhidas, a energia dinamizadora auxiliou no entendimento do seu papel enquanto figura que está com, protege e representa todas as mulheres, se apresenta como uma outra voz, mas que parte de dentro das próprias mulheres (MENEZES, 2009, p. 98), fazendo-nos entender que, o que é dela está em nós. É outra porque vem do outro lado, é espírito, mas que não

se cala e fala em nome das mulheres, fortalecendo o presente e sendo presente no cotidiano das pessoas que interagem com a entidade. Essa parece ser a necessidade que elas têm em voltar do passado ao presente, fortalecendo laços e histórias para o futuro.

Ao final da consulta/jogo, em conversa com a consulente, a taróloga informa que aquela manifestação nunca tivera ocorrido em nenhuma das situações em que colocara cartas para alguém, não sabia o nome da pombagira/cigana que a acompanhava. No encontro, Maria Padilha das Estradas não se apresentava somente a pesquisadora que a indagava, trazia importantes esclarecimentos à médium (taróloga), o jogo teve uma dupla função na prática, fazendo-nos entender suas variadas faces e intenções em mostra-se. O seu tom acalma a (des)informação e baixa a poeira do (pre)conceito que insiste em acusar o (des)conhecido. Ao findar do jogo, lembramos que, seguindo pela esquerda essa estrada não tem fim.

Referências

- ALEXANDRE, Cláudia; ROCHA, Luan. O axé nas nuvens: Umbanda e Candomblé frente à internet. **Revista Último Andar**, n.29, PUC-SP, São Paulo, 2016.
- AUGRAS, Monique. “De Yjá Mi a Pomba Gira: Transformações e símbolos da libido”. In: MOURA, Carlos Eugenio Marcondes de (Org.). **Meu sinal está no teu corpo**. São Paulo: Edicon/Edusp, 1989.
- BARTLETT, Sarah. **A Bíblia do tarô: o guia definitivo das tiragens e do significado dos arcanos maiores e menores**. Tradução Eddie Van Feu e Patrícia Balan – São Paulo: Pensamento, 2011.
- BARROS, Mariana Leal de; BAIRRÃO, José Francisco M. H. Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de “mulher”? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n.62, p.126-145, dez, 2015.

- BIRMAN, Patrícia. **Fazendo Estilo Criando Gêneros**. Rio de Janeiro: Relume Dumará e Eduerj, 1995.
- CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Jurema**. Campinas: Mercado das Letras, 2020.
- JUNG C. G. **Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LAGES, Sônia Regina C. Possessão e inversão da subalternidade: com a palavra, pombagira das rosas. **Psicologia & Sociedade**. n. 24 (3), p 527-535, 2012.
- MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: **Sociologia e Antropologia**, São Paulo: Coasac&Naif, 2003, p. 47-181.
- MENEZES, Nilza. **Arreda homem que aí vem mulher**, representações da Pombagira/ Nilza Menezes. São Paulo: Fortune, 2009.
- MENDONÇA, Antônio Gôuveia. Fenomenologia da Experiência Religiosa. **Numen: Revista de estudos e pesquisas da religião**. Juiz de Fora, n.2, v.2, p. 65-89, 1999.
- MEYER, Marlyse. **Maria Padilha e toda sua quadrilha**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NAIFF, Nei. **Tarô: simbologia e ocultismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2015.
- NESTI, Arnaldo. A perspectiva fenomenológica. In: FERRAROTI, F. (Org.). **Sociologia da Religião**. São Paulo: Paulinas, 1990.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n.42, p 377-391, jul/dez, 2014

_____. Etnografia e Rituais: Relato de um percurso. **Anuário Antropológico**, Brasília, n.1, v.41, p 237-248, 2016.

POSSEBON, Fabrício e CAVALCANTI, Fernanda P. Da percepção extrassensorial ao Tarô como recurso terapêutico: um olhar fenomenológico. **Revista Encontros Teológicos**, Florianópolis, V. 35, N. 1, p. 227-241, Jan/Abr. 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Pombagira e as faces inconfessas do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996, p.139-164.

RABELO, Miriam. A possessão como prática: esboço de uma reflexão fenomenológica. **Mana**. n. 14(1), p. 87-117, 2008.

SILVA, Wagner Gonçalves da. Exu do Brasil: Tropos de uma entidade afri-brasileira nos trópicos. **Revista de Antropologia**, n. 2, v. 55, p. 1085 -1114, Jul/Dez, 2012.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

ESPIRITISMO:

Ciência, Filosofia e Religião

Humberto da Nóbrega Alves¹

Surgimento e movimentos precursores do espiritismo

O Espiritismo surgiu na Europa, mais precisamente na França, no século XIX, tendo a participação fundamental de Denizard Hippolyte Leon Rivail, mais conhecido como Alan Kardec, o chamado “codificador da doutrina espírita”.

Pode-se afirmar que esta doutrina veio dialogar com as demais correntes sociais da época, tais como, positivismo, evolucionismo e socialismo científico, trazendo novos conhecimentos no ambiente multiplural da Europa Oitocentista (TEODORIDIS, 2015, p.01).

Neste lastro teórico é importante destacar que esta doutrina também está agregada a um processo de revalorização dos valores místicos no transcurso dos séculos XVIII e XIX, estando associada com a valorização da razão, apregoada pelo Iluminismo, sendo considerada como um movimento de contraposição ao materialismo vigente e ao declínio do dogmatismo das religiões cristãs como o catolicismo e protestantismo, com a dessacralização da sociedade em curso na época (TEODORIDIS, 2015, p.01).

¹ Mestre em Ciências da Nutrição-Programa de Pós- Graduação em Ciências da Nutrição/UFPB e Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/UFPB; Educador físico e Gestor Administrativo da EMEF Arnaldo de Barros Moreira/PMJP, e-mail: humbertonobrega@yahoo.com.br

O espiritismo entra como um importante capítulo no ressurgimento no movimento espiritualista moderno, tendo como precursores nomes importante como do místico suéco Emmanuel Swenderborg (DOYLE, 2011, p.34), com ideias que anteciparam as premissas centrais do espiritismo, no tocante aos conhecimentos relacionados ao contato entre os mundos físico e espiritual.

Outro movimento importante anterior ao espiritismo foi o chamado “Mesmerismo”, que teve uma grande penetração na Europa no século XVIII. Este movimento surgiu no campo acadêmico, introduzido pelo médico alemão Franz Anton Mesmer demonstrando a possibilidade de se comprova cientificamente a sobrevivência da alma e a comunicação com os mortos. O Mesmerismo consistia em mostrar que no ser humano, assim como em toda a natureza, uma energia magnética era passível de ser manipulada pela vontade e pelo uso das mãos e da possibilidade desta energia ser posta a serviço das ciências médicas (TEODORIDIS, 2015, p.02).

Mais à frente veio um outro movimento precursor do espiritismo que foi o surgimento da Homeopatia, com suas bases criadas por Christian Friedrich Samuel Hahnemann, com um novo tipo de tratamento de cura, cujas orientações seguiam o princípio de que para funcionamento harmônico do corpo seria necessário que a energia vital, chamada de fluido, percorrendo o organismo sem interrupção ou de maneira desajustada. Foi um movimento que influenciou o pensamento de muitas pessoas na época.

Cabe destacar que tanto o Mesmerismo quanto a Homeopatia não puderam ser comprovadas cientificamente pelos padrões vigentes da época, sendo consideradas como contrapontos ao pensamento materialista deste período histórico da Europa desde o século XVII.

Outro movimento importante foi o surgimento das mesas girantes, uma moda advinda da América do Norte e espalhada nos salões europeus, muito comum na França no século XVIII (LEVI, 1971, p.153). Este fenômeno se produziu mediante a formação de uma cadeia magnética produzida pelos participantes das sessões, nas quais a mesa além de girar, redarguia a perguntas das pessoas mediante batidas (TEODORIDIS, 2015, p.04).

Alan Kardec: o codificador da doutrina espírita

Neste contexto, surgiu a partir da década de 1850 uma gama de pesquisadores e cientistas que vieram tentar decifrar como se produziam tais fenômenos. Dentre estes pesquisadores, apareceu Hippolyte Léon Denizard Rivail, mais tarde vindo a ser conhecido como Allan Kardec.

Alan Kardec, nasceu em 1804, na cidade francesa de Lyon, ele estudou no Instituto de Educação Pestalozzi, em Yverdon, Cantão de Vaud, localizada na Suíça, vindo a se tornar um dos principais discípulos e propagadores das ideias do mestre Pestalozzi.

Segundo Arribas (2010, p.36):

O estabelecimento de Pestalozzi recebia alunos de todas as partes de Europa e administrava uma educação liberal fundada na confiança e no desenvolvimento individual e gradual de cada aluno, abandonando deste modo qualquer tipo de punição física ou moral. (...) Como Pestalozzi, Rivail também acreditava sobremaneira em uma *ciência da educação*, fundamentada a partir da “natureza humana” e não a partir de crenças sobrenaturais. Ela seria a pedra de toque da evolução harmoniosa da humanidade e beneficiaria igualmente homens e mulheres. A educação, nesse sentido, regeneraria o homem, livrando-o, portanto, das misérias sociais e individuais (ARRIBAS, 2010, p.36).

Alan Kardec teve influências diretas das ideias de Jean-Jacques Rousseau e Pestalozzi, além da filosofia iluminista que preconizava a razão como base filosófica, servindo assim como modelo para o espiritismo, pontuando premissas nos ideais de tolerância, fraternidade e universalidade.

Arribas (2010: p. 38) ressaltou que Kardec fez parte dos socialistas utópicos e que buscou também a educação como uma forma de alteração da sociedade, servindo de base para a educação preconizada no espiritismo: a educação do espírito.

Alan Kardec foi emérito educador e mestre, poliglota e tradutor. Foi um homem cujo perfil caracterizou-se pela disciplina, esforço e perseverança. Enfrentou desafios e dificuldades da jornada terrena sem desânimo, nem sentimento de desistência, superando-os, um a um, com o indispensável auxílio de sua digníssima esposa Amélie Gabrielle Boudet, com quem se consorciou em 1832.

Alan Kardec foi autor de diversas obras didáticas na área das letras e ciências, como o Plano Proposto para Melhorias da Instrução Pública (1928), Curso prático e Teórico da Aritmética (1824), Gramática francesa Clássica (1831), Catecismo Gramatical da Língua Francesa (1848) e Ditados Especiais Sobre as Dificuldades Ortográficas (1949) demonstrado um grande trabalho no campo da Educação (BRETTAS, 2012, p.157), ocupando assim sempre na busca do aprendizado e do ensino, auxiliando com denodo a todos que palmilhassem seu caminho e a quem pudesse compartilhar sua experiência.

Além destas obras didáticas referidas anteriormente, ele codificou as mensagens ditadas pelos espíritos em cinco livros: O Livro dos Espíritos (1857), O Livro dos Médiuns (1861), o Evangelho Segundo o

Espiritismo (1864), O Céu e o Inferno (1865), e A Gênese (1868), constituindo assim o chamado “Pentateuco Kardequiano”, ou seja, as obras basilares da Codificação Espírita.

Em meio a onda de novidades que pairava na Europa do século XIX, surgiu a doutrina espírita, convivendo com formas religiosidades místicas que se desenvolviam naquele momento paralelamente com as ideias científicas e positivistas como as de Auguste Comte.

Kardec não pretendia contrariar as descobertas do campo da Ciência, mas também não ficou ileso das influências espiritualistas daquele momento histórico, partindo para uma premissa: “o sobrenatural não existe”, sendo esse pressuposto erguido por Kardec e sustentado por seus seguidores definindo muito do que seria a sua abordagem dos fenômenos psíquicos e mediúnicos em sua teoria (ARRIBAS, 2010, p. 20).

A partir deste pressuposto importante da negação da existência do sobrenatural, o espiritismo pode então ser enquadrado com uma nova ciência com seus próprios métodos positivos, uma vez que o seu objetivo não era a matéria, mas sim o espírito, lidando com o estudo dos “problemas espirituais” e com as diversas formas de manifestação dos espíritos.

Conceito da doutrina espírita

Kardec define então o espiritismo como uma ciência que trata da natureza, origem e destino dos espíritos, bem como de suas relações com o mundo corporal (KARDEC, 2009, p.40).

O espiritismo constitui neste sentido uma Ciência da observação e não o produto da imaginação, baseando-se no método experimental, de forma que esta nova metodologia não era somente aplicada a matéria, mas igualmente as coisas metafísicas (KARDEC, 2001, p.16).

Aspecto tríplice da doutrina espírita

A Doutrina Espírita é de natureza tríplice, pois abrange princípios filosóficos (é uma “filosofia espiritualista”), científicos e religiosos ou morais. Daí Allan Kardec afirmar: *O Espiritismo é, ao mesmo tempo, uma ciência de observação e uma doutrina filosófica. Como ciência prática consiste nas relações que se podem estabelecer entre nós e os Espíritos; como filosofia, compreende todas as consequências morais que decorrem de tais relações* (KARDEC, 2009, p.40), apoiando-se nos princípios da imortalidade da alma, nas penas e recompensas futuras, na justiça de Deus, no livre arbítrio do homem, na moral do cristo, portanto não sendo anti-religioso (KARDEC, 1857: P.193).

A ciência espírita

A inspeção meticulosa e isenta das origens, estrutura e desenvolvimento do Espiritismo revela que ele possui todos requisitos de uma ciência genuína, segundo as caracterizações da filosofia da ciência contemporânea, como a esboçada na seção precedente. Allan Kardec antecipou-se às conquistas recentes da filosofia da ciência, e compreendeu muito bem a questão. Sua visão de ciência, exposta explícita e implicitamente em seus escritos, corresponde efetivamente à visão que os filósofos da ciência têm hoje. Isso teve a consequência feliz de que, ao travar contato com uma nova ordem de fenômenos, Kardec empregou em sua investigação métodos e critérios corretos, o que lhe possibilitou a implantação de uma verdadeira ciência do espírito.

O corpo teórico fundamental do Espiritismo encontra-se delineado em *O Livro dos Espíritos*. O exame dessa obra revela a adequação

da teoria com os fatos, sua consistência e seu alto grau de coesão e simplicidade, bem como a amplitude de seu escopo. Ademais, ali estão implicitamente presentes as diretrizes que nortearam os desenvolvimentos ulteriores das investigações espíritas. Muitos desses desenvolvimentos foram, como se sabe, implementados pelo próprio Kardec, e se acham expostos nas demais obras que escreveu. Consoante com a natureza de uma verdadeira ciência, o progresso experimental e teórico do Espiritismo prossegue até hoje, pelos esforços de pesquisadores encarnados e desencarnados.

Em contraste com os fundamentos científicos sólidos lançados por Kardec no estudo do elemento espiritual do homem, as linhas de pesquisa que surgiram mais tarde, com a pretensão competir com o Espiritismo nessa área, não alcançaram o mesmo sucesso. Deve-se notar, a tal respeito, que elas tiveram início justamente na época em que o positivismo lógico fornecia os parâmetros segundo os quais uma atividade genuinamente científica se desenvolveria. Ora, tais parâmetros sendo equivocados, como os filósofos perceberam depois, as linhas de pesquisa nascentes, que alimentavam a pretensão à cientificidade, acabaram por assimilar uma visão de ciência irreal. Isso levou a que adotassem métodos inadequados aos fins a que se propuseram, bloqueando-lhes as possibilidades de contribuir significativamente para o avanço de nosso conhecimento no domínio do espírito.

Lamentavelmente, a adoção de uma concepção falha de ciência levou os pesquisadores dessas linhas de investigação a não somente empenharem de modo infrutífero os seus esforços, como também a desprezarem, ou mesmo repelirem, as conquistas e métodos de uma legítima ciência do espírito, o Espiritismo.

Seguindo essa linha de pensamento “científico”, Kardec, em suas obras, define o discurso espírita como um conjunto de princípios e leis, revelados pelos espíritos superiores, que tratam da natureza, da origem e do destino dos espíritos, bem como de suas relações com o mundo material. Nesses termos, o discurso espírita kardecista pode ser considerado como uma forma de tratar dos fenômenos ditos sobrenaturais a partir da perspectiva racionalista impulsionada por filósofos iluministas e pelos grandes pensadores do século XIX (BRUNELLI E SILVA, 2019, p.06)

Assim, o aspecto científico fornece comprovações a respeito da natureza e imortalidade do Espírito; a influência exercida pelos Espíritos e o intercâmbio mediúnico estabelecido entre encarnados e desencarnados.

A filosofia espírita

Passando agora à noção de filosofia espírita, uma observação preliminar importante é que no tempo de Kardec o sentido original, amplo, da palavra ‘filosofia’ ainda prevalecia, em boa medida. Assim, ao dizer que o Espiritismo era uma *filosofia*, Kardec não estava excluindo seu caráter científico, muito pelo contrário. Além disso, como a ética ou moral é uma das áreas da filosofia – e isso até hoje –, aquela designação também não excluía o aspecto moral do Espiritismo, que é a essência da chamada religião espírita.

Há referências à filosofia, ou à filosofia espírita, em todas as obras de Kardec. O significado preciso das expressões varia, é claro, segundo o contexto. De um modo geral, podemos identificar *duas acepções principais* da expressão, uma ampla e outra restrita.

Na acepção *ampla*, Kardec entende pela expressão alguma teoria, conjunto de teses, ou atividade intelectual que se caracterizam pela racionalidade, e se inserem portanto na tradição da filosofia acadêmica de cultivo do saber pelo saber. Nesse sentido a filosofia engloba a própria ciência e a moral, como já apontamos. Há dezenas de passagens nas obras de Kardec em que a expressão é usada nessa acepção.

Na acepção restrita da expressão ‘filosofia espírita’, Kardec refere-se a tópicos clássicos tratados pelos filósofos, como a existência e atributos de Deus, a distinção alma-corpo, as ideias inatas, o livre-arbítrio, a objetividade dos critérios morais, etc. Na maior parte das vezes em que ele usa o termo ‘filosofia’ nesse sentido mais específico, quer ressaltar um ponto de central importância: a capacidade que o Espiritismo tem de tratar com segurança, clareza e plausibilidade alguns dos mais espinhosos e desafiadores problemas filosóficos.

No seu aspecto científico e filosófico, a Doutrina será sempre um campo nobre de investigações humanas, como outros movimentos coletivos, de natureza intelectual, que visam ao aperfeiçoamento da Humanidade. No aspecto religioso, todavia, repousa a sua grandeza divina, por constituir a restauração do Evangelho de Jesus Cristo, estabelecendo a renovação definitiva do homem, para a grandeza do seu imenso futuro espiritual (XAVIER, 2008, p.11).

Neste sentido, em linhas gerais, o aspecto filosófico analisa a Criação Divina, explicando porque Deus criou o homem, qual é a sua origem e sua destinação, refletindo sobre as causas da felicidade e infelicidade humanas.

O aspecto religioso do Espiritismo

Do mesmo modo como tem havido falta de compreensão acerca do caráter científico do Espiritismo e de suas relações com as ciências, seu caráter religioso e suas relações com as religiões também têm constituído ponto de frequentes confusões. Assim como se pode mostrar ser o Espiritismo científico, embora não se inclua entre as ciências ordinárias, por estudar um domínio diverso de fenômenos, pode-se, conforme o fez o próprio Kardec, mostrar que o Espiritismo é religioso, embora não se confunda com as religiões ordinárias. Se no estabelecimento da primeira dessas teses é necessário identificar corretamente que características de uma teoria a tornam científica, temos, para justificar a segunda, que estabelecer critérios adequados para a classificação de uma doutrina no âmbito religioso.

A palavra *religião* evoca, por sua origem, à ideia da “re-ligação” do homem ao Criador. Como se sabe, ao longo da história inúmeras propostas se apresentaram de como essa “re-ligação” deve ser entendida e efetuada, resultando daí as diversas “religiões”.

Afora divergências sobre a própria noção de Deus e da natureza do ser humano, as religiões se diferenciam quanto aos requisitos propostos para que a criatura se religue a Deus. Quase sempre, eles incluem a adequação da conduta a certas *regras morais*. Tipicamente, também incluem a satisfação de providências formais e externas de vária ordem: participação em cultos, rituais, cerimônias; realização de determinados gestos; recitação de fórmulas e rezas; adoração de imagens e objetos diversos; promessas, penitências, jejuns, etc.

Ora, já se pode perceber aqui algumas distinções fundamentais entre o Espiritismo e as religiões ordinárias. Como elas, o Espiritismo também se preocupa com o destino do homem, na Terra e no além-túmulo, procurando instruí-lo quanto ao que deve fazer para que alcance estados de felicidade cada vez maior. No entanto, o Espiritismo propõe que esse objetivo pode ser alcançado *exclusivamente* pela adaptação da conduta a determinados preceitos morais. Qualquer medida de ordem exterior é mostrada ser não somente ineficaz, mas também, em muitos casos, nociva, por desviar a atenção do ponto principal e induzir ao sectarismo.

Depois, uma diferença crucial surge no modo pelo qual as regras éticas são *justificadas*. As religiões ordinárias procuram justificar as normas morais que propõem recorrendo à *autoridade* desse ou daquele indivíduo ou instituição. Já o Espiritismo fundamenta o corpo de seus princípios éticos – sintetizados no preceito cristão do amor ao próximo – *no conhecimento que cientificamente alcança das conseqüências das ações humanas ao longo da existência ilimitada dos seres, conjugado à cláusula teleológica de que todos almejam a felicidade*. Não há aqui lugar para dogmas e imposições, mas exclusivamente investigação livre e racional dos fatos.

Em diversas de suas obras, Kardec deu grande importância ao estabelecimento da moral espírita, abordando o assunto em profundidade. Mostrou que, com o conhecimento científico espírita, a moral deixa de ser uma questão de especulações abstratas ou de opiniões, estando indissociavelmente ligada ao estudo dos efeitos naturais das ações humanas, em conexão com a busca da felicidade, objetivo comum de todos os seres humanos.

Ora, na medida em que fornece ao homem conhecimento seguro das regras de conduta capazes de harmonizá-lo consigo mesmo e com os demais seres – e portanto, efetivamente, com o plano divino –, o Espiritismo torna-se “o mais potente auxiliar da religião”, conforme nota Kardec nos lúcidos comentários adidos às questões 147 e 148 de *O Livro dos Espíritos* (KARDEC, 2013, p.110). A religião aqui aludida não se confunde, evidentemente, com as doutrinas religiosas tradicionais, com suas hierarquias, dogmas inquestionáveis e práticas exteriores, sendo antes uma religião no sentido próprio do termo.

O aspecto religioso trata das consequências morais do comportamento humano, definido pelo uso do livre arbítrio e governado pela lei de causa e efeito.

A melhoria moral, orientada pelo Espiritismo, fundamenta-se nos preceitos doutrinários do Evangelho de Jesus, considerado “modelo e guia da Humanidade”⁴: “Para o homem, Jesus representa o tipo da perfeição moral a que a Humanidade pode aspirar na Terra. Deus no-lo oferece como o mais perfeito modelo, e a doutrina que ensinou é a mais pura expressão de sua lei [...]” (KARDEC, 2017, p.380).

Pode-se dizer, então, que o discurso espírita kardecista mantém uma relação bastante complexa com o discurso científico, sendo os pontos fundamentais da doutrina provenientes dos ensinamentos de deus enviados pelos “espíritos esclarecidos”, sendo considerado como uma ciência nova que vem revelar aos homens, por meio de provas irrecusáveis, a existência e a natureza do mundo espiritual e as suas relações com o mundo corpóreo, de forma que esta doutrina não só acompanhava a crença no progresso pela ciência, como também acompanhava o pro-

gresso da ciência, ultrapassando os limites da própria ciência, ao levar os esquemas evolucionistas à questão da alma (SILVA, 2007, p. 52).

O discurso espírita possui um discurso espiritualista, discurso cristão e também o discurso relacionado à ciência e ao progresso que estavam em ascensão no século XIX, buscando aproximar ciência e fé cristã, trazendo até divergências entre os adeptos do discurso kardecista, que o consideravam ora como ciência, ora como religião. Seja qual for a tendência, o fato é que o próprio discurso espírita kardecista promove essa aproximação entre esses dois campos discursivos, apresentando-se como uma via de superação de suas diferenças (BRUNELLI E SILVA, 2019, p.10)

Nas palavras do discurso espírita kardecista:

A Ciência e a Religião são as duas alavancas da inteligência humana: uma revela as leis do mundo material e outra as do mundo moral. *Tendo, no entanto, essas leis o mesmo princípio, que é Deus, não podem contradizer-se.* Se fosse a negação uma da outra, uma necessariamente estaria em erro e outra com a verdade, porquanto Deus não pode pretender a destruição de sua própria obra. A incompatibilidade que se julgou existir entre essas duas ordens de ideias provém apenas de uma observação defeituosa e de excesso de exclusivismo, de um lado e de outro. Daí um conflito que deu origem à incredulidade e à intolerância.

São chegados os tempos em que os ensinamentos do Cristo têm de ser completados; em que o véu intencionalmente lançado sobre algumas partes desse ensino tem de ser levantado; em que a Ciência, deixando de ser exclusivamente materialista, tem de levar em conta o elemento espiritual; e em que a Religião, deixando de ignorar as leis orgânicas e imutáveis da matéria, como duas forças que são, apoiando-se uma na outra e marchando combinadas, se prestarão mútuo concurso. [...]

A Ciência e a Religião não puderam, até hoje, entender-se, porque, encarando cada uma as coisas do seu ponto de vista exclusivo, reciprocamente se repeliam. Faltava-lhes algo que preenchesse o vazio que as separava, um traço de união que as ligasse.

Esse traço de união está no conhecimento das leis que regem o universo espiritual e suas relações com o mundo corpóreo, leis tão imutáveis quanto as que regem o movimento dos astros e a existência dos seres. (KARDEC, 2013, p. 45)

Palavras finais

Inegavelmente, o Espiritismo é um empreendimento intelectual de ampla envergadura. Em diversas ocasiões Allan Kardec ressaltou o seu caráter abrangente, bem como a importância de considerá-lo em seu conjunto, quando se trata de avaliá-lo e de investigar suas implicações.

Como pode ser visto, na primeira linha do *Livro dos Espíritos* Kardec caracterizou-o sucintamente como “filosofia espiritualista”. *Espiritualista*, porque estando centrado na constatação de que o homem é essencialmente, enquanto ser pensante, espírito, insere-se no âmbito das doutrinas que se contrapõem ao materialismo. *Filosofia*, porque investiga esse ser espiritual segundo uma abordagem racional, sistemática e abrangente, típica da tradição de pesquisa inaugurada pelos filósofos gregos, e que permeia toda a cultura ocidental até hoje. Nesse sentido original, a filosofia abarcava todos os ramos do saber puro. Mesmo aquilo que, a partir de uma certa época da história do pensamento, passou a ser chamado de *ciência* caía sob o escopo da filosofia (KARDEC, 2013, p. 13)

Assim, a caracterização kardequiana em análise não deve ser tomada como excluindo a dimensão científica do Espiritismo, muito pelo contrário. Conforme deixou claro no desdobramento de suas pesquisas, Kardec compreendeu que tal dimensão não somente existia, mas que constituía mesmo a base sobre a qual a filosofia espírita

repousa. Note-se, por exemplo, que no preâmbulo de *O que é o Espiritismo* Kardec o define como “uma ciência que trata da natureza, origem e destino dos Espíritos, bem como de suas relações com o mundo corporal” (KARDEC, 2009: p.40). Quando bem compreendida, essa definição não conflita com a que está na página de rosto do *Livro dos Espíritos*. Apenas salienta que os fundamentos da filosofia espírita são científicos, e não puramente especulativos, ou derivados de alguma tradição mística, religiosa, ou qualquer outra. Foi a análise científica de certos fenômenos que deu origem ao Espiritismo, e estabeleceu desde então o núcleo teórico sobre o seu objeto de estudo, ou seja, o espírito.

No entanto, como essa análise conduz, por sua própria natureza, a tópicos extremamente abrangentes e fundamentais, no que diz respeito ao conhecimento do espírito, ela avança por domínios tipicamente considerados filosóficos, mesmo segundo a concepção contemporânea, mais restrita, de filosofia. O caso quicá mais importante dessa extensão é o da moral (ou ética). Kardec explorou com grande lucidez as implicações do conhecimento científico espírita para as questões-chave da moral, dentre as quais a da fundamentação das regras morais. Fez notar que o conhecimento científico acerca do homem propiciado pelo Espiritismo permite o estabelecimento de um corpo de princípios morais objetivos, e que ele coincide com aqueles propostos pelo Cristo. Salientou ainda que tais princípios sintetizam o que há de essencial na noção de religião.

Dessa forma, os chamados “três aspectos” (ou “partes”) do Espiritismo encontram-se inextricavelmente ligados. Talvez mesmo devêssemos evitar a utilização dessa expressão, porque pode induzir à ideia

errônea de que se trata de três elementos separados ou separáveis, que agrupamos apenas por conveniência. É significativo, a esse respeito, que o próprio Kardec tenha evitado caracterizar o Espiritismo em tais termos. Quando tentou sintetizar a natureza do Espiritismo, recorreu ora à noção de filosofia, ora à de ciência, dependendo do contexto. Mas em ambos os casos indicou que não se tratava de uma delimitação muito estreita da noção.

Se pensarmos no Espiritismo em termos de filosofia, será uma filosofia apoiada em bases científicas, e que tem como um dos objetivos centrais o estudo das questões morais. Se pensarmos em termos de ciência, não será uma pesquisa seca, que simplesmente constate e sistematize fatos, mas de uma investigação de longo alcance sobre um objeto de fundamental importância, o elemento espiritual. Essa ciência complementa, pois, as ciências acadêmicas, cujo objeto de estudo é o elemento material. E, pela própria natureza de seu objeto de estudo, a ciência espírita necessariamente diz respeito a tópicos genuinamente filosóficos, dentre os quais ressalta, por sua importância prática, aqueles referentes à moral

Referências

ARRIBAS, C. G. **Afinal, espiritismo é religião?** A doutrina espírita na formação da diversidade religiosa brasileira. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008

ARRIBAS, C. G. **Afinal, espiritismo é religião?** A doutrina espírita na formação da diversidade religiosa brasileira. São Paulo: Alamameda, 2010.

BRETTAS, A. **Hippolyte Leon Denizard Rivail.** Tese (Doutorado em História) –Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

BRUNELLI, A. F.; SILVA, T.V. Ciência, religião e filosofia: a paratopia do discurso espírita kardecista. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 20(1), p. 02-18, fev, 2019.

DOYLE, A.C. **História do Espiritismo**. São Paulo: Pensamento, 2011.

KARDEC, A. **O evangelho segundo o espiritismo**. Tradução Guillon Ribeiro. 131. ed. 1. imp. Brasília: FEB, 2013.

KARDEC, A. **O livro dos Espíritos**. Tradução Guillon Ribeiro. 93. ed. 1. imp. Brasília: FEB, 2013.

KARDEC, A. **O que é o espiritismo**. Tradução Evandro Noletto Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2009.

LEVI, E.. **Dogma e Ritual de Alta Magia**. São Paulo: Editora Memphis, 1971.

SILVA, F. L. **Céu, inferno e purgatório**: representações espíritas do além. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

THEODORIDIS, N. **Dialogando com o Espiritismo**. Florianópolis: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.

XAVIER, F. C. **O consolador**. Pelo espírito Emmanuel. 28. ed. Rio de Janeiro: FEB, 200

MARIA E JESUS NO ISLÃ

Gilmário Kassandro Xavier Pinheiro¹
Shakir (Muhammad Usman)²

Palavras iniciais

Maria e Jesus são nomes centrais no cristianismo e fazem parte dos fundamentos da sua fé, pautados na Bíblia enquanto livro sagrado. Entre os católicos, para além da Bíblia, seu catecismo propaga uma visão diferenciada da mãe de Jesus que estão presentes em dogmas³ discutidos em Concílios no decorrer da história e que fazem parte das raízes de suas crenças sobre Maria como grande intercessora da Igreja. Além disso, a fé popular dá a mãe de Jesus um lugar especial presente nas procissões, romarias brasileiras e nas supostas aparições (LIMA, 2014; PINHEIRO, 2018).

Compreender como Maria e Jesus são vistos no Islã permite ao leitor o conhecimento do livro Alcorão e como este grupo religioso refletem sobre esses personagens presentes na Bíblia e que são alvo de fé e devoção no imaginário popular e na tradição católica. O Corão é considerado como:

1 Especialista em Ciências das Religiões pela Faveni, graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba, membro do grupo de pesquisa FIDELID, professor da rede privada de ensino

2 Um Pesquisador, Poeta, Roteirista, Educador e Pacificador Departamento de Teologia Católica, Universidade de Innsbruck, Áustria. &CGDS (Centro de Estudos de Gênero e Desenvolvimento), Universidade Americana do Iraque, Sulaymaniyah (AUIS).

3 Os dogmas católicos marianos são: Theotokos ou Maternidade Divina (Concílio Ecumênico de Éfeso, 431), Virgindade perpétua de Maria (Concílio de Latrão, 649), Imaculada Conceição (Bula Ineffabilis Deus, 1854), Assunção de Maria aos céus (Constituição apostólica Munificentissimus Deus, 1950) (MURAD, 2004)

[...] o livro sagrado do Islamismo. Segundo a tradição islâmica, o conteúdo do livro foi revelado ao profeta Mohammed durante 23 anos de sua vida, por meio do anjo Gabriel (Gibrail). E o profeta, ainda que iletrado, de maneira milagrosa reteve os ensinamentos e pôde transmitir aos fiéis seguidores, transformando as revelações em um livro. Os acadêmicos islâmicos afirmam que o Corão é uma cópia do livro original que está no céu (MURABAKE, 2014 p.6)

Assim, observando o que traz o Corão sobre Jesus e Maria é possível observar as aproximações e distanciamentos de pensamento dentro dessas crenças monoteístas. No geral, declara-se no livro do Corão que:

[...]os fiéis de outros credos, se perseverarem no ensino autêntico de seus mensageiros, alcançarão o beneplácito divino: “Os crentes, os judeus, os cristãos e os sabeus, enfim, todos os que creem em Deus, no Dia do Juízo e praticam o bem, receberão sua recompensa de seu Senhor e não serão presas do temor, nem de atribulação” (2:62) Reconhecesse que, entre judeus e cristãos – que estão frequentemente correlacionados e designados, no Corão, como “adeptos do Livro” (cf. 3:98-100, 110-113) –, há verdadeiros crentes, dignos da recompensa (cf. 3: 113-115, 198s). Tanto a Torá como o Evangelho procedem de Deus e são corroborados pelo profeta (cf. 3:3, 186s). Dos cristãos, especificamente, é dito que “estão mais próximos do afeto dos crentes”, porquanto possuem sacerdotes e monges e cultivam a humildade (cf. 5:82). Ainda hoje, o cristianismo é considerado a religião que mais se aproxima da fé islâmica (SOUZA, 2004, p.66)

Essa visão demonstra um olhar conciliador do Islã para com as outras crenças monoteístas e rompe preconceitos presentes na atualidade ao se associar o islamismo ao terrorismo. Sobre essa visão conciliadora “Há de se ressaltar, a propósito, que, nas origens do Islã, predominou surpreendente tolerância em relação a outras manifestações religiosas” (SOUZA, 2004, p. 66).

Logo, a compreensão da visão de Maria e de Jesus contribuirão para a compreensão de como o Islã vê essas figuras centrais para a fé

cristã. Para melhor sistematizar essa discussão, dividimos este artigo em três partes: a primeira falamos da visão de Maria como profeta, a segunda relata sobre o nascimento de Maria e o anúncio do anjo Gabriel e, por fim, como Jesus é pensado e acreditado pelo Islã.

Profeta Maria

Maria na religião islâmica tem uma posição privilegiada, tanto que tem uma surata ⁴exclusivamente falando nela. O nome de Maria é citado mais de 30 vezes no alcorão e é a única mulher que tem um capítulo voltado para ela. Citar Maria na compreensão islâmica é elevar a sua condição de mulher que possui um espaço marcante e sendo um exemplo para todo o gênero humano.

Maria, a Mãe de Jesus, é uma personagem única e diferenciada para os muçulmanos e ocupa uma posição muito especial na religião e na sociedade islâmica. Como mencionado acima, em várias ocasiões Deus a proclamou a melhor mulher de toda a humanidade. Deus a escolheu acima de todas as outras mulheres por sua piedade e devoção. “(...) quando os anjos disseram: Ó Maria! De fato, Deus escolheu-te, purificou-te, e escolheu-te acima de todas as mulheres do mundo. Ó Maria! Seja devotamente obediente ao teu Senhor e prostre-se com aqueles que prostram (durante oração)”(Alcorão 3: 42-43).

Para todos os muçulmanos e muçulmanas, Maria é tida como exemplo de retidão e respeito. Pronunciar o nome de Maria para o islâmico é seguir nos ensinamentos de Alá, uma vez que ele a citou entre os profetas como sendo uma mulher honrada entre todos e todas ela foi escolhida para ser a mãe do profeta Jesus. A sua importância para o islã foi relevante dentro dos ensinamentos da doutrina.

⁴ Sura, surata ou surat é uma palavra árabe que significa um capítulo do Alcorão

De acordo com um famoso estudioso muçulmano Ibn Arabi Maria, a mãe de Jesus, é um profeta (Silvers e Elewa 2011, 143) que destaca outro ponto muito importante que no Islã não há diferença entre homens e mulheres. Isso explica que o papel de gênero é apenas uma construção social. Assim como os homens, uma mulher pode ser líder e profeta. “Não há indicação de que o Alcorão pretende que entendamos que existe uma distinção primordial entre homens e mulheres com relação ao potencial espiritual (Wadud 1999).

No Alcorão, ela é chamada pelo nome de *Maryam*, que significa Maria em português. É obviamente evidente que no Alcorão nenhuma outra mulher recebe mais atenção do que Maria. Todos nós sabemos que todos os profetas tiveram mães, exceto o profeta Adão mas a apresentação da Maria é incomparável. Existem 114 capítulos no Alcorão e ela está entre as oito pessoas cujo nome é o título de um capítulo. O décimo nono capítulo “*Maryam*” é sobre seu nome e o terceiro capítulo do Alcorão é nomeado após seu pai *Imran* (Heli).

Os capítulos *Maryam* e *Imran* estão entre os mais belos capítulos do Alcorão. Também é importante mencionar aqui que Maria é a única mulher especificamente mencionada no Alcorão. Para melhor conhecermos a visão do islamismo sobre Maria destacamos aqui o que se conta sobre a história de Maria dando destaque para o anúncio do anjo Gabriel para, em seguida, pensar sobre como Jesus é visto na religião islâmica.

Nascimento de Maria

A surata de número dezenove fala exclusivamente de Maria. Além da mãe de Jesus, toda a sua família é citada no livro sagrado is-

lâmico. Maria sendo filha de Hannah e seu esposo Heli vinha de uma família de profetas. Sua mãe era estéril e tinha o sonho de ter um filho, então Hannah fez uma promessa a Deus se ele lhe agraciasse com uma criança, ela a entregaria a prestar serviços no Templo.

No nascimento os pais de Maria tiveram uma grande decepção pelo fato de ter nascido uma menina: “E quando deu à luz, ela disse, ‘Meu Senhor! Eu tive uma menina... e o menino não é igual à menina’”. A preocupação está na forma como naquela época o templo era frequentado apenas por homens, mesmo assim sua mãe não deixou de cumprir sua promessa.

Quando nasceu a menina Maria, a sua mãe Hannah a ofereceu para ficar sob a guarda do templo. Tendo conhecimento da abnegação da sua família, conversaram sobre as pessoas que poderiam cuidar dela, sabendo de a dedicação da religiosa da família resolver sortear um sacerdote para cuidar e educar Maria. O profeta Zacarias foi o escolhido para cuidar e educar Maria, ou seja, a mãe de Jesus, durante a infância estava sob a sua tutela.

Diferentemente do Alcorão, a Bíblia não narra sobre a infância de Maria e dá destaque apenas ao nascimento de Jesus⁵. Contudo, o anúncio do anjo Gabriel a Maria tem lugar especial em ambos os livros sagrados dessas crenças monoteístas, como veremos adiante.

A visita do anjo Gabriel

O islamismo acredita que o anjo Gabriel⁶ que visitou Maria presente na narrativa bíblica foi o mesmo que visitou Maomé, o último

⁵ Observa-se o relato da infância de Maria também na literatura apócrifa, bem como a sua assunção e morte. (BÍBLIA APÓCRIFA, 1991)

⁶ Há no anúncio do anjo Gabriel a Maria a presença de uma hierofania, ou seja, a manifestação do sagrado, já que o sobrenatural se faz presente neste diálogo entre o humano e o divino.

profeta. Esses relatos estão presentes nas suras. Assim, há a crença de que Maria concebeu miraculosamente a seu filho Jesus mesmo não se considerando Jesus como o salvador e, sim, como um grande profeta.

Sua escolha milagrosa para dar à luz a Jesus destaca ela como sendo a figura feminina mais impoluta da religião islâmica. Sua devoção a Deus deve ser seguida por todas as mulheres islâmicas ou não.

A dádiva do nascimento de Jesus, destaca a santidade de Maria como pessoa de mais alta consideração aos olhos de Deus. Ela disse: “Senhor meu! Como hei de ter um filho, enquanto nenhum homem me tocou?” Ele disse: “Assim é! Allah cria o que quer. Quando decreta algo, apenas diz-lhe: ‘Sê, então, é.’” (Alcorão 03:47)

Segundo o Alcorão, Maria foi a escolhida de Deus e ela deve ser respeitada pela condição de ser uma profeta, pois ela é a virgem, a pura, a nobre e que o islã não rejeita. Maria foi uma mulher que o islã não ignorou pelo fato da sua relevância já que Deus a declara como uma mulher especial e bendita entre todos os homens da Terra. A sua crença e santidade foi fundamental. A religiosidade vista em Maria fez com que ela fosse a escolhida de Deus para ser a mãe de Jesus e como também, sendo conhecida pela sua castidade fez com que acreditassem na sua santidade e como sendo uma mulher de valor.

Essa visão permite ao leitor observar os pontos convergentes das crenças monoteístas, suas similaridades e os seus distanciamentos. Enquanto no cristianismo, Jesus ocupa lugar central de sua fé, morreu e ressuscitou, no islamismo ele é respeitado como grande profeta. (BRATEN,2005)

Esse momento revela o misterioso e fascinante que causa temor no homo religiosus (OTTO, 2007; ELIADE, 1992).

Maomé é tido como o profeta principal por ter sido o último deles e porque, nesta visão de mundo⁷, acredita-se que através de sua liderança revelou-se os desígnios divinos, que, em árabe, é chamado de Alá. Entretanto, é relevante destacar que a figura de Alá é similar ao Deus pai presente na fé judaico-cristã.

A ideia de revelação está presente em todas as crenças monoteístas. Assim, há a visão de um Deus que se revela para a humanidade a partir dos profetas. O anjo Gabriel cumpre no cristianismo e no islamismo anunciar boas notícias que são pilares para tais crenças.

Jesus, o filho de Maria no Islã

O Jesus Corânico é visto como um profeta polêmico, nega-se a sua crucificação, a fé na trindade e a adoração de Jesus como Deus ou filho de Deus. Contudo, a ascensão de Jesus a Deus é ressaltada no Islã e serve como chave de interpretação (SOUZA, 2004; LIMA, 2013). No Alcorão, é mencionado em várias ocasiões que, durante sua missão profética, Jesus realizou muitos milagres. O Alcorão menciona Jesus dizendo: “Eu vim até você com um sinal de seu Senhor: eu faço para você de barro, por assim dizer, a figura de um pássaro, e respiro dentro dela e ela se torna um pássaro por a licença de Deus. E eu curo os cegos e os leprosos e ressuscito os mortos com a permissão de Deus” (Alcorão 3:49).

A fé islâmica declara que Muhammad, Jesus e os outros profetas foram enviados por Deus para confirmar a crença em um e apenas um Deus; Deus sem pai ou filho. No Alcorão, Jesus diz que veio: “Para atestar a lei que estava antes de mim, e para tornar lícito a você parte do que foi proibido a você; Eu vim a você com um sinal de seu Senhor, então teme a Deus e me obedeça” (Alcorão 3:50).

⁷ Sobre Ethos e visão de mundo veja-se Geertz (1989)

Os muçulmanos rejeitam muitas questões presentes no Evangelho, mas não deixam de reconhecer Jesus como profeta e de considerar que houve a sua ascensão aos céus. As divergências teológicas geram conflito entre as crenças monoteístas que veem como absurdas essas interpretações até porque a crucificação e ressurreição estão no cerne do credo cristão.

O legado de humildade, misericórdia e paz se faz presente no pensamento muçulmano e aparece como fundamento de sua fé e exemplo a ser seguido. Os textos corânicos ressaltam o nascimento e a infância de Jesus, os milagres e a sua ascensão. É interessante que este nascimento é revestido de sacralidade, pois se destaca a questão virginal de tal forma que não se menciona a figura de José restringindo-se a colocar que a concepção ocorreu nos pés de uma tamareira (SOUZA, 2004).

A descrição dos milagres de Jesus também é um dos pontos convergentes nas crenças monoteístas que são ressaltados no Islã. A infância de Jesus também não aparece nos Evangelhos Canônicos e, sim, na literatura apócrifa⁸.

Enfim, há, no islamismo, uma interpretação diferenciada da figura de Jesus que, apesar de não ser considerado aquele que salvou a humanidade a partir de sua morte e ressurreição, tem inegavelmente seu valor mediante os milagres a ele atribuídos e ao caráter miraculoso do seu nascimento.

Palavras finais

Jesus e Maria no Islã são considerados profetas respeitados. A vida de Maria é marcada por virtuosidade e exemplo para as mulheres

⁸ Sobre a literatura apócrifa, veja-se Klauck (2007).

que segue esta religião. Concomitantemente, Jesus é reconhecido como profeta pelos seus milagres e pelo caráter miraculoso do seu nascimento.

Há, no Alcorão, a biografia desses dois profetas ressaltando suas virtudes e o caráter sagrado de cada etapa de ambas as trajetórias e isso permite ao leitor um rompimento com ideias preconceituosas sobre o islamismo e, assim, contribui para a propagação do respeito entre as crenças, a partir do conhecimento sobre os pontos convergentes entre elas.

Os pontos divergentes entre as crenças estão na maneira que o último profeta é Maomé e na negação da crucificação e ressurreição de Jesus. Contudo, o interessante é observar que apesar dessa compreensão diferenciada do islamismo, há um profundo respeito a figura de Jesus e, concomitantemente, uma exaltação a virtuosidade de Maria.

Portanto, a partir deste artigo, é possível refletir sobre essas questões pontuais do islamismo esclarecendo as suas particularidades e apresentando, especialmente, os pontos comuns existentes entre as religiões monoteístas que estão presentes na literatura sagrada.

Referências

BIBLIA APÓCRIFA. **Novo Testamento**. Evangelhos, Morte e Assunção de Maria. Trânsito de Maria, Livro do Descanso. Tradução Lincoln Ramos. Petrópolis: Vozes, 1991.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 1995.7ª impressão.

BRAATEN, Carl e JENSON, Robert. **Dogmática cristã**. V. 1, São Leopoldo: Synodal, 2005.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins fontes, 1992.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

KLAUCK, Hans Josef. **Evangelhos apócrifos**. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNIO, João Batista. **Teologia da Revelação a partir da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, César Rocha. **Da Bíblia ao Alcorão: desconstruções e (re)construções simbólicas no processo de reversão ao Islã no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 2013.

LIMA, Danielle Ventura Bandeira de. **Devoção e santidade nas Casas de Caridade: a idealização mariana do Padre Ibiapina**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

MIEGGE, Giovanni. **A virgem Maria: uma análise da doutrina mariana do catolicismo**. Tradução Judith Tonioli. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2005.

MURAD, Afonso. **Maria toda de Deus e tão humana**. São Paulo: Paulinas; Valência: ESP; Siquem, 2004. (Coleção livros básicos de teologia 8:2).

MURABAKE, Caleb. **Introdução ao islamismo**. São Paulo: Missões mundiais, 2014

OTTO, Rudolf. **O sagrado: Um estudo do elemento não-racional na ideia do divino e a sua relação com o racional**. São Leopoldo: Synodal, 2007.

PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. **Colégio Lourdinias na capital paraibana: um modelo educacional para um público feminino pessoense (1939-1999)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018

Quran. Tradução Saheeh International Jeddah. Al-Muntada Al-Islami, 2004.

SILVERS, Laury e ELEWA, Ahmed. "I am one of the people: A Survey and Analysis of Legal Arguments on Woman-Led Prayer in Islam", *Journal of Law and Religion*, No. 1, V. 26, p. 141-171, 2011.

SOUZA, José Carlos de. O outro Jesus Muçulmano. Algumas notas a propósito do livro "O Jesus Muçulmano", de Tarif Khalidi1. **Revista Caminhando**, n. 1 [13], v. 9, 2004.

WADUD, Amina. **Qur'an and Women** - Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective. New York: Oxford University Press,1999.

ISBN 978-65-5621-185-5



9 786556 211855