

plura

revista de estudos de religião
JOURNAL FOR THE STUDY OF RELIGION





GESTÃO 2022-2024

Diretoria Executiva:

Presidência: Dr. Waldney de Souza Rodrigues Costa, UERN

Secretaria Geral: Dra. Ana Luíza Gouvêa Neto, IFMS

Tesouraria: Me. Márcia Maria Enéas Costa, UFPB

Secretaria de divulgação: Dr. Robson Rodrigues Gomes Filho, UEG

Conselho Científico:

Dra. Bruna Marques Cabral, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Dilaine Soares Sampaio, Universidade Federal da Paraíba

Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, PUC de Goiás

Dr. Flávio Augusto Senra Ribeiro, PUC de Minas Gerais

Dra. Leila Marrach Basto de Albuquerque, Universidade Estadual Paulista

Comissão de Redação:

Editor-chefe: Dr. André Dione Fonseca, UFMS

Editor-assistente: Dr. Bruno da Silveira Albuquerque, PUC Rio de Janeiro

Editor-assistente: Me. Paulo Sérgio Raposo da Silva, GRECOM-UFRN

Colaborador: Silvio Lucas Alves da Silva, UFMS

Colaborador: Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo, UERN

Conselho Editorial:

Dr. André Droogers, Vrije Universiteit Amsterdam, Holanda

Dr. Artur Cesar Isaia, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. Dain Borges, University of Chicago, EUA

Dr. Jean-Pierre Bastian, Université de Strasbourg, França

Dr. Joanildo Burity, Faculdade Joaquim Nabuco, Brasil

Dr. Luís Henrique Dreher, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Dr. Paul Freston, Wilfrid Laurier University e Balsillie School of International Affairs, Canadá

Dr. Pedro A. Ribeiro de Oliveira, PUC de Minas Gerais, Brasil

Dra. Rosalind I. J. Hackett, University of Tennessee, EUA

PLURA, Revista de Estudos de Religião
Associação Brasileira de História das Religiões
v. 13, nº 1, 2022
312p.

Periodicidade:Semestral

ISSN: 2179-0019

 <https://doi.org/10.29327/256659.13.1-18>

Capa:IzahBeyaz

Artista visual, discente de Pedagogia, integrante do grupo de História da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E-mail: izabellesantos@edu.unirio.br

Diagramação:

Diego Omar da Silveira, Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: diegomarhistoria@yahoo.com.br

Revisão dos títulos e abstracts:

Matheus Landau de Carvalho, Universidade Federal de Juiz de Fora

E-mail: matheuslandau@gmail.com

Sumário

Dossiê temático: Educação e Espiritualidade

- 06** Educação e espiritualidade
Marco Aurélio Corrêa Martins e Valéria Cristina Lopes Wilke
- 12** Elementos espirituais em licenciaturas indígenas: contribuições para a espiritualidade na educação escolar
Beatriz Osorio Stumpf e Ana Luisa Teixeira de Menezes
- 30** Notas sobre os saberes espirituais do povo Tentehar
Maria Aparecida Corrêa Custódio
- 48** Pedagogias de uma fé inteligente: espiritualidade neoliberal e narrativas de desenvolvimento pessoal na biografia de Edir Macedo
Emanuelle Gonçalves Brandão Rodrigues
- 67** Espiritualidades e formação humana: rumo à pluralização dos sentidos
Lis Paiva de Medeiros e Sandra Montenegro
- 87** O cultivo da sabedoria interior: o encontro entre a espiritualidade humanista e a educação nos escritos de Erich Fromm
Denis Cotta e Fabiano Victor Campos
- 117** Inteligência espiritual e educação para a paz
Luciana Silva Torres Matsushita
- 131** A educação da espiritualidade: coaching, cristianismo e regulação da imanência
Taylor de Aguiar
- 155** Educação, espiritualidade e metodologias ativas: um diálogo possível
Lucimeri Mauricio Ribeiro, Mônica de Carvalho Teixeira e William Teixeira Alves
- 170** Linguagem no Ensino Religioso: chaves de leitura para compreender a influência do pensamento antropológico de Wolfgang Gruen
Giseli do Prado Siqueira
- 183** Ensino Religioso e Religiosidade: perspectivas da terra das alterosas

Taciana Brasil

- 202** O museu virtual como ferramenta para o Ensino Religioso

Daniela Cordovil

- 218** Instruir, doutrinar e civilizar a infância: propostas para o ensino religioso protestante nas escolas primárias (1949)

Priscila de Araujo Garcez

Artigos de temática livre:

- 239** Entre leitor, escriba e autor: reescrevendo Paulo no sertão, por Antônio Conselheiro

Pedro Lima Vasconcellos

- 254** Três teorias de sociologia política: propostas para uma teoria crítica

Paulo César Limongi de Lima Filho

- 268** A definição fenomenológica de Eliade para o Xamanismo: alguns contrapontos oferecidos pela perspectiva culturalista e um caso ilustrativo da tradição fino-careliana dos tietäjät

Victor Hugo Sampaio Alves

Resenhas:

- 299** Encontros com Lula: espiritualidade e Polifonia

Sandra Albernaz de Medeiros

- 304** Aspectos e aplicações da Logoteoria de Viktor Frankl ao âmbito da educação

Josilene Silva da Cruz

- 310** **Nominata de Pareceristas**

Educação e Espiritualidade

Education and Spirituality

Marco Aurélio Corrêa Martins*

Valéria Cristina Lopes Wilke**



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-5>

O Dossiê “Educação e espiritualidade” é um projeto coletivo ao qual aqui representamos. Começou com um grupo preocupado em ter um ambiente educacional onde estejam presentes elementos que facultem o diálogo amoroso entre religiosos de diversos matizes e não religiosos, sejam ateus, sejam agnósticos ou outros. A partir disso, o grupo realizou alguns encontros com pesquisadores e religiosos e realizou dois cursos de extensão sobre o tema, sendo o primeiro presencial e o segundo no formato *online*. Ao propor o presente número, buscou-se ampliar o número de autores e diversificação das abordagens a fim estabelecer os diálogos possíveis e a ampliação das possibilidades do tema para a educação.

A “espiritualidade” é uma expressão cunhada na modernidade e que trata do despertar de um conjunto de sentimentos, conhecimentos e comportamentos humanos, capazes de gerar impactos na vida cotidiana por sua relação com o sagrado e com o mundo. A espiritualidade é, originalmente, uma condição que se relaciona com as práticas religiosas, mas não exclusivamente, estando vinculada ao processo de autoconhecimento e aprimoramento humano, capaz de promover

* Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora; bacharel e licenciado em Filosofia pela UFJF, onde também obteve o mestrado e doutorado em educação.

E-mail: marcoareliocrreamartins@gmail.com

** Professora Associada do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutora em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduação em Filosofia pela UFRJ. Graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: valeria.wilke@unirio.br

uma sociedade mais justa e democrática, uma relação com a natureza e com o outro.

O ensino religioso nas escolas têm sido um dos mecanismos utilizados para o desenvolvimento da espiritualidade, sendo, no entanto, controverso, por centrar-se na crença religiosa, pautada no ensino confessional e interconfessional. Face aos novos debates sobre as relações entre religião, religiosidades, fé e política, torna-se urgente, dentro do movimento de inclusão da diversidade, ampliar as discussões sobre uma “espiritualidade laica”, já cogitada por autores da filosofia, e capaz de atender, inclusive, a ateus e agnósticos. Este é um diálogo possível, mas que demanda a construção de um conjunto de elementos interdisciplinares capazes de permitir e ampliar a comunicação e a conexão entre as pessoas, com seus diversos entendimentos sobre espiritualidade.

A escola pública e a diversidade religiosa brasileira demandam um olhar atento que resulte no respeito às identidades culturais e, especificamente, religiosas, reafirmando o caráter laico do Estado, que deve abster-se de seguir quaisquer orientações religiosas, em sinal de respeito democrático à diversidade. A escola pública precisa de defesa para que se reafirme como um espaço de desenvolvimento cultural, socioafetivo, psicossocial e político (no mais amplo sentido), onde as diversas religiosidades, religiões ou a sua negação e ausência possam ser expressas.

A partir da ideia de uma espiritualidade laica, pode-se propor/pensar os elementos desse desenvolvimento. O projeto de dossiê tem como objetivo principal dar destaque aos trabalhos de pesquisa em ciências humanas e sociais, que permitam a formulação de conceitos ou propostas de compreensão da espiritualidade. Incentivar a construção de novos conhecimentos nesta área pode contribuir para a garantia de que as especificidades das crenças religiosas ou sua ausência não sejam empecilhos ao diálogo. Torna-se essencial que a diversidade tenha espaço nas instituições de ensino, em especial na escola, em seus variados níveis. Para tal, convidamos os pesquisadores a participar de um dossiê temático no qual as contribuições confluem no sentido de conhecer mais e melhor a temática e de refletir sobre ela, em especial voltando-se para o tema educacional.

Os artigos que compõem o dossiê trazem experiências e teorias que procuram não apenas discutir a diversidade religiosa, como apresentá-las, de fato, em pesquisas de campo. A ordem dos artigos começa apresentando experiências étni-

cas; em seguida os textos se referem a contribuições de teóricos; após, abre-se para o aspecto didático pedagógico e, finalmente, para a questão historicamente complexa do ensino religioso escolar.

Os dois primeiros artigos do dossiê trazem o tema da espiritualidade a partir de abordagens de etnias indígenas sul-americanas. No primeiro, “Elementos espirituais em licenciaturas indígenas: contribuições para a espiritualidade na educação escolar”, Beatriz Osorio Stumpf e Ana Luisa Teixeira de Menezes, identificam a espiritualidade na relação estreita entre o ser e a natureza e na relação total e complexa em todos os ramos da vida humana, ecológica por definição e, ressaltando a dimensão política, apontam para a ação transformadora em causas coletivas. A partir de uma conexão entre “razão, emoção e ação” as autoras analisam a espiritualidade em licenciaturas indígenas em universidades brasileiras e uma colombiana. “corazonar” é por o amor antes da razão para poder vivenciar uma espiritualidade na escola, desvinculada de uma religião determinada.

O segundo artigo perscruta discursos femininos Guajajaras ou Tentehar. Em “Notas sobre os saberes do povo Tentehar: “tudo para nós é espaço sagrado””, Maria Aparecida Corrêa Custódio traça os elementos constitutivos de uma espiritualidade também constituinte de uma relação complexa e total a qual denominou de “multifacetada” porque vivida de modo peculiar por cada povo indígena. No entanto, com apelos de historiadora, apontam os elementos que fizeram relativas mudanças na forma ritual da relação entre Guajajaras e a natureza. A autora, na análise de uma prática a partir do feminino (o ritual da menina-moça), aponta a função política, dentre outras, da mulher na etnia Tentehar e sua ação solidária no entendimento de “tudo como espaço sagrado” e, portanto, ação voltada para a preservação da vida.

Ainda que o artigo anterior inicie por uma denúncia do caráter mercadológico que o tema espiritualidade pode e vem assumindo, é no artigo de Emannelle Gonçalves Brandão Rodrigues, “Pedagogias de uma fé inteligente: espiritualidade neoliberal e narrativas de desenvolvimento pessoal na biografia de Edir Macedo”, que o tema adquire uma densidade analítica específica. Baseando-se numa hermenêutica da obra do fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, a autora caminha sobre o mundo do autor e do possível leitor na companhia do filósofo Paul Ricoeur a fim de compreender a construção mimética de uma “intri-

ga” construída para relacionar fé e espiritualidade, num modelo de autoajuda, grande mercadoria editorial, com as categorias teológicas: “perseguição, revolta, sacrifício e conquista”. Essas categorias se aliam a um discurso desenvolvimentista e individualista sobre o qual se desenvolve uma pedagogia e uma espiritualidade empreendedora, com viés racional a qual, contrariamente ao “corazonar”, a inteligência adquire papel central. A fé inteligente, narrada, torna-se instrumento pedagógico.

“Espiritualidades e formação humana: rumo à pluralização dos sentidos”, de Lis Paiva de Medeiros e de Sandra Montenegro traz a conversa sobre a espiritualidade para o plural, ao discernir em alguns autores, o caráter transcendental para uns, ético e filosófico para outros, mas terminam por indicar uma impossibilidade onto-epistemológica de uma definição mais unívoca do termo espiritualidade. Todas as questões levantadas dialogam com a vertente educativa proposta para a temática da espiritualidade.

Dênis Cotta e Fabiano Victor Campos têm foco em um único autor sobre o qual procuram compreender a espiritualidade e sua função na experiência humana e na educação. “O cultivo da sabedoria interior: o encontro entre a espiritualidade humanista e a educação nos escritos de Erich Fromm” não apenas expõe e analisa a obra do psicanalista, mas retira dela as pistas que permitem pensar o ato educacional na consecução de uma espiritualidade humanista, holística, cultora de valores sociais, psicossociais, corporais e espirituais, os quais apontam para a busca de uma vida feliz, pautada no amor, na vida com os outros, no mundo, em resposta às necessidades existenciais apontadas por Fromm, e na possibilidade da fé como aposta na esperança da realização da liberdade humana. Todas as questões ressaltam a “profunda beleza na existência” provocada pela diversidade humana.

Ao declinar a existência de uma inteligência espiritual, recorrendo, inclusive, a pesquisas da neurociência, Luciana Silva Torres Matsushita aponta diretamente ao aspecto da busca pelo conhecimento, já que o desenvolvimento de uma inteligência requer esforço e, portanto, pode usufruir do aprendizado intencional a partir do ensino. “Inteligência espiritual e educação para a paz” aponta na religião um aspecto da possibilidade da inteligência espiritual, aprendizado que permite aplicação na solução de problemas da humanidade nos mais diferentes aspectos. Em direção à paz, a autora reclama uma educação que esteja

atenta a aspectos voltados à convivência humana e ao compartilhamento das experiências.

Também sobre o tema das inteligências e das metodologias, Taylor de Aguiar traz a inteligência emocional como contribuição ao “amadurecimento da espiritualidade” em uma pesquisa etnográfica junto a uma igreja evangélica. “A educação da espiritualidade: coaching, cristianismo e regulação da imanência” trata de uma experiência anunciada como “educação da espiritualidade” na qual a técnica do coaching foi utilizada a partir do estabelecimento de uma relação coaching-religião e aponta, segundo o autor, para uma prática educativa não-escolar. É importante notar nesse trabalho a posição crítica sobre imanência e transcendência na perspectiva de uma oposição entre cristocentrismo e antropocentrismo.

No sentido de um ensino intencional, escolar, Lucimeri Mauricio Ribeiro, Mônica de Carvalho Teixeira e William Teixeira Alves afirmam o imbricamento dialógico e existencial entre as implicações sociais e a temática da espiritualidade no texto “Educação, espiritualidade e metodologias ativas: um diálogo possível”. As autoras e autor mobilizam desde o escolanovismo até os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin, passando por autores que tratam da espiritualidade, especialmente Dora Incontri, para colocar, num mesmo plano, as metodologias ativas como espaço de vivência e experiência da espiritualidade e da autonomia criativa do educando.

A partir de um breve histórico sobre o ensino religioso escolar, Giseli do Prado Siqueira introduz o tema da religiosidade no conceito do Pe. Gruen. “Linguagem no Ensino Religioso: chaves de leitura para compreender a influência do pensamento antropológico de Wolfgang Gruen” expõe as ideias emanadas do sacerdote em Minas Gerais, a partir da década de 1960 o qual opõe o ensino religioso à catequese propondo um ensino que parta dos questionamentos dos estudantes e se pautar por um tipo de linguagem que se diferencie daquela específica de cada religião.

Sobre o mesmo Pe. Gruen, o artigo “Ensino Religioso e Religiosidade: perspectivas da terra das alterosas”, escrito por Taciana Brasil, destaca dois elementos que expandem o apresentado no artigo anterior, ao dar ênfase à necessidade da formação do docente de ensino religioso e pela análise que apresenta sobre a

proposta alternativa/complementar à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

“O museu virtual como ferramenta para o ensino religioso” relata a construção de uma pesquisa da qual resultou a criação de um site onde o patrimônio histórico-cultural católico de Belém, Pará, é apresentado. A experiência da pesquisa e construção do museu é cotejada pela autora, Daniela Cordovil, como indutora de experiências de aprendizado, geração de conhecimento e mesmo uma experiência da espiritualidade.

Ainda na temática do ensino religioso, Priscila de Araujo Garcez apresenta uma obra protestante utilizada pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro em meados do século XX. “Instruir, doutrinar e civilizar a infância: propostas para o ensino religioso protestante nas escolas primárias (1949)” nos faz a instigante pergunta: “Por que os protestantes produziram um material para o ensino religioso nas escolas públicas se defendiam um Estado laico?”

Encerra o dossiê a resenha de Sandra Albernaz intitulada “Encontros com Lula - Espiritualidade e Polifonia”, elaborada pela autora para o livro organizado pelo jornalista Mauro Lopes intitulado “Lula e a espiritualidade”. Inspirada em Bakhtin, a autora aponta um mutirão de vozes que falam sobre a diversidade das espiritualidades.

Também esse dossiê é um mutirão polifônico ao qual a diversidade teórica e metodológica trouxe a diversidade de fontes, compreensões e usos, a partir do tema espiritualidade em diálogo com proposições educativas. O leitor interessado poderá colher do presente número uma diversidade de temáticas e questões para a continuidade do diálogo de um debate atual, suscitado pelo calor do nosso tempo, ao qual os acadêmicos não podem renunciar, sob pena de entregá-la aos “vendilhões”.

Elementos espirituais em licenciaturas indígenas: contribuições para a espiritualidade na educação escolar¹

Spiritual elements in indigenous undergraduate courses for training teachers:
contributions to spirituality in school education

*Beatriz Osorio Stumpf**

*Ana Luisa Teixeira de Menezes***



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-1>

Resumo: o artigo traz considerações no sentido de contribuir para reflexões sobre espiritualidade na educação escolar, tendo como base a identificação da presença de elementos espirituais em licenciaturas indígenas, a partir de pesquisa de doutorado. O texto reúne constatações da investigação em diálogo com outros autores, principalmente o filósofo argentino Rodolfo Kusch. A metodologia segue duas abordagens complementares: etnografia e cartografia. Reflexões ressaltam a relevância dos saberes e práticas de povos originários, com seus componentes afetivos, simbólicos, ritualísticos, artísticos e comunitários. Esses elementos apresentam potencialidades de serem trazidos para a educação escolar, por meio de espaços vivenciais, dialógicos e reflexivos, provocando expressões através de diversas linguagens artísticas.

Palavras-chave: Espiritualidade; Licenciaturas indígenas; Educação escolar.

Abstract: the paper brings considerations in the sense of contributing to reflections on spirituality in school education, based on the identification of the presence of spiritual elements in indigenous undergraduate courses for training teachers, from a doctoral research. The text gathers research findings in dialogue with other authors, mainly the Argentine philosopher Rodolfo Kusch. The methodology follows two complementary approaches: ethnography and cartography. Reflections highlight the relevance of the knowledge and practices of indigenous people, with their affective, symbolic, ritualistic, artistic and community components. These elements have the potential to be brought to school education, through experiential, dialogical and reflective spaces, generating expressions through different artistic languages.

Keywords: Spirituality; Indigenous undergraduate courses for training teachers; Schooling education.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: beatriz.osoriestumpf@yahoo.com.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: luisa@unisc.br

Introdução

Este artigo traz considerações no sentido de contribuir para reflexões sobre espiritualidade na educação escolar, tendo como base a identificação da presença de elementos espirituais em licenciaturas indígenas, a partir de uma pesquisa de doutorado sobre potenciais e desafios dessas experiências na América Latina.

Licenciaturas indígenas são programas de formação docente em nível superior, específicos para representantes de povos ameríndios, desenvolvidos em diversos formatos e configurações de relações entre o movimento indígena e outras instituições. No caso desse estudo, se refere a programas diferenciados realizados por meio de instituições de ensino superior convencionais.

O texto reúne elementos percebidos através de observações de atividades, escutas, conversações e leituras de propostas pedagógicas, em diálogo com outros autores, tendo como principal fundamento o pensamento do filósofo argentino Rodolfo Kusch, o qual trabalhou e conviveu com povos indígenas das etnias quéchua e aimará.

A partir desse conjunto dialógico, por meio de aprendizagens com visões, conhecimentos e experiências espirituais ameríndias que estão sendo trazidas para as licenciaturas, são pensadas concepções e práticas pedagógicas que possam contribuir para outros modos de pensar e vivenciar a espiritualidade em instituições escolares.

Metodologia

O sistema metodológico utilizado na pesquisa tem como base a sensibilidade ética, estética e afetiva, contemplando a complementaridade entre duas abordagens: a etnografia e a cartografia.

A etnografia foi escolhida principalmente pela importância de uma visão de respeito e valorização de diferentes formas de perceber a realidade. Conforme a concepção de Spradley (1979), essa perspectiva é considerada como o aprender da gente, a partir de olhares que emergem no encontro com o outro nas circunstâncias imponderáveis da vida cotidiana, com a descrição de sua cultura e ponto de vista. É ressaltada a relevância do trabalho de campo intensivo, com observa-

ções e escutas detalhadas; bem como a descrição densa e reflexiva, com uso de diários de campo.

A opção pela visão cartográfica também foi necessária, diante da impossibilidade de delimitar anteriormente passos fixos a serem seguidos, e da dificuldade de manter um acompanhamento isento de interações e participações mais ativas, na intenção de contribuir com as demandas que emergem nos processos. De acordo com Pozzana (2014), o transcurso dessa abordagem se dá na integração entre conhecer, agir e criar, na abertura e sensibilidade para o momento presente, pois não há uma realidade pronta e permanente, sendo o conhecimento construído de forma processual e interativa, na coemergência entre pesquisador e pesquisa.

Com esses princípios metodológicos, foi realizado o acompanhamento de licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia, utilizando um conjunto de estratégias, incluindo observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas não estruturadas, leitura e análise de documentos. A observação participante foi realizada ao longo do ano de 2020, abrangendo atividades diversas que estavam sendo desenvolvidas por esses cursos, como aulas teóricas e práticas, reuniões, seminários, eventos científicos, culturais e ritualísticos.

Para este artigo foram considerados os seguintes programas: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual do Alagoas (UNEAL); e Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra (LPMT) da Facultad de Educación da Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín/Colômbia.

Os interlocutores do estudo constituem professores/as das licenciaturas (indígenas e não indígenas), estudantes e lideranças. Neste artigo são citados trechos de entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as educadores/as Abadio Green Stocel, Miguel Monsalve Gómez e Ruth Virginia Castaño Carvajal, da LPMT. São descritas observações a partir do acompanhamento de aula do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP. Foram incluídos excertos do texto memorial escrito por Daniel Kuaray, acadêmico da turma de 2016 da licenciatura da UFSC. Também foi acrescentada uma fala do estudante Darci da Silva, dessa

mesma turma, proferida durante ritual realizado na universidade e descrita no diário de campo da pesquisadora.

A espiritualidade e o pensamento ameríndio

A espiritualidade é abordada por diversas tradições, em todas as regiões do planeta, desde tempos remotos, sendo constituinte da humanidade e podendo ser considerada como um princípio essencial para a condição humana. O reconhecimento de uma essência espiritual oferece um sentido fundamental para a vida, através da percepção de que não somos somente matéria que nasce, deteriora e morre, mas sim seres com uma origem e constituição proveniente de uma unidade que abrange todos os seres e elementos da natureza. Essa percepção é significativa para a relação social e ecológica, por meio do sentimento de amor, irmandade e acolhimento.

Nesse sentido, Maturana e Rezepka (2000) ressaltam que ética e espiritualidade andam juntas. A experiência espiritual faz a ampliação da consciência de pertencimento que inclui tudo (é cósmica) e permite ver a interconexão de todos os elementos desse todo (é ecológica).

Essa dimensão é muito forte e vívida na cultura indígena, sendo trazida desde sua ancestralidade e estando presente, de diferentes formas, em seus modos de vida cotidianos. A espiritualidade ameríndia é explicada por Guerrero Arias (2010) como a dimensão holística e integradora que constitui a organização cósmica, tornando possível a compreensão de sermos partícipes de um cosmos vivo, bem como o sentimento da fragilidade planetária, com o questionamento do sentido de nossa existência e de como podemos intervir positivamente no mundo. Essa concepção possibilita que o ser humano não se sinta separado, mas sim um microcosmo da totalidade, integrado nesse tecido cósmico, onde o sentido se faz na relação com todos os seres do reino animal, vegetal e mineral. É considerada como um caminho para a libertação interior, um modo de elaboração de sentido na vida, na construção de formas de sentir, pensar, se comunicar e se relacionar com outros seres humanos e não humanos, com os quais se compartilha o tecido da existência.

Com essa concepção, a espiritualidade pode ser vista como o coração da cultura indígena, de onde são integradas todas as outras dimensões da vida comunitária, como a organização social, a economia, a educação, a saúde e a polí-

tica. Assim se pode ver a dimensão política integrada com a ancestralidade, a qual está profundamente intrincada com um saber espiritual e ecológico.

Guerrero Arias (2011), através do trabalho com o povo Kitu Kara, dos Andes equatorianos, salienta a importância da consideração dessa dimensão política da espiritualidade, bem como da condução de uma concepção espiritual na política, constituindo uma visão integral da vida. A dimensão política da espiritualidade oferece sensibilidade e força para o comprometimento com causas coletivas de transformação da realidade, na transcendência do individual para o todo, para a vida, a natureza e o coletivo, com sentimento. E a espiritualidade na política não gera somente transformações estruturais, mas mudanças profundas nas subjetividades, internas e existenciais.

Diante das condições históricas e contemporâneas da humanidade, há evidência das consequências geradas pelo distanciamento desse tipo de concepção espiritual, como direcionamento da existência humana para a satisfação de desejos físicos, a aquisição de objetos e bens materiais, a competição e a busca de vencer a qualquer custo. Essa condição é constantemente alimentada pela racionalidade positivista moderna, a qual conforma a educação universitária e escolar, além dos mecanismos de manipulação através de meios de comunicação e mídias sociais. Essa corrida motivada por infinita ambição gera um vazio existencial, algo que não pode ser suprido por nada material e nem mesmo por relações humanas.

O conhecimento e aprendizagem de cosmovisões, saberes e modos de vida indígenas, bem como de suas práticas pedagógicas, pode colaborar com a construção de outras concepções e vivências espirituais para nossas escolas e universidades, por meio da ampliação da visão individualista e competitiva para a concepção da integração e da reciprocidade.

A espiritualidade em Licenciaturas Indígenas

A espiritualidade aparece de diferentes formas nas licenciaturas pesquisadas, em suas propostas e experiências pedagógicas, desde a concepção dos cursos, princípios, métodos, atividades, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), trazendo diferentes noções de pesquisa, ensino, espaços e tempos de aprendizagem, formas de expressão, elaboração e apresentação de trabalhos.

A visão e a vivência espiritual constituem a base de programas como o da Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra (LPMT), da Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín/Colômbia, aparecendo na sua proposta pedagógica (Documento Maestro) e nas falas de membros de sua equipe, como pode ser verificado nessas palavras do professor Abadio Green, coordenador do programa de educação indígena da UdeA e docente dessa licenciatura:

o programa tem que ser a partir da espiritualidade dos povos indígenas e da sua forma da vida, porque ensinam que tudo tem vida espiritual, as árvores são avós; as plantas, a água, o vento, o fogo, foram os primeiros que nasceram. Como seres humanos podemos amar, transcender esse ser que é a nossa vida mesma, dar reverência à árvore, que me dá oxigênio, comida, medicina (STOCEL, 2020).

No Documento Maestro da LPMT a espiritualidade é vista como essencial na revitalização da relação com a Terra e com o cosmos. São utilizadas estratégias pedagógicas que favorecem esse encontro, desde rituais e cerimônias ancestrais até configurações contemporâneas de sincretismo cultural. Ocorre uma conexão profunda entre razão, emoção e ação, com estratégias pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integrado do ser, saber e saber fazer, sempre em movimento, a partir da relação com a própria pessoa, com o outro e com a Mãe Terra, na abordagem do bem viver. O fazer está mais ligado com a construção coletiva do que individual, sendo orientado para a busca do bem comum. São pesquisadas e desenvolvidas práticas pedagógicas de diversos povos do país e do mundo, como histórias de origem, autobiografias, cartografias, círculos da palavra, rituais, cesta de jogos, oficinas e jogos teatrais (Universidade de Antioquia, 2018).

A professora Ruth Carvajal se referiu a vários componentes dessa abordagem, incluindo o trabalho com os sonhos e outras concepções de tempo e espaço:

são trazidos novos elementos, como o sonho. Perguntar desde o sonho, perguntar pelo tempo. Para nós são os calendários, para eles os ciclos. Formas próprias de nomear. Relação com seres da natureza. Como concebem o tempo-espaço (CARVAJAL, 2020).

Na licenciatura da UFSC, conforme seu projeto pedagógico, o programa se dedica ao desenvolvimento de um trabalho que tem a interdisciplinaridade como um dos princípios, a partir da transversalidade e do diálogo entre as áreas de conhecimento e uma aproximação aos sistemas de aprendizagem da educação

tradicional indígena. Com esse direcionamento, as disciplinas relacionadas com Projetos de Pesquisa, por exemplo, proporcionam o seguimento em diversas direções, mantendo dois princípios principais: a relevância da oralidade e a visão holística, enquanto forma de compressão da profunda imbricação de conhecimentos. Essa proposta contempla estudos antropológicos para uma maior compreensão dos sistemas ameríndios de aprendizagem, como ritos de iniciação e nomeação, noções de pessoa, aprendizagem por meio dos sonhos, uso sagrado de plantas maestras, aprendizagem “incorporada”, transmissão oral de mitos e o silêncio como fonte de conhecimento, com saberes que se fundamentam em símbolos, gestos e imagens (Universidade Federal de Santa Catarina, 2015).

Na UNIFAP, também foram observados elementos espirituais em diversos aspectos e situações, nas falas de estudantes e professores/as, atividades culturais e científicas, produção de materiais, como textos, desenhos, mapas, filmes e jogos; principalmente de forma integrada a saberes ecológicos, conhecimentos sobre os territórios e pesquisas sobre saberes das pessoas mais velhas das aldeias, as quais são consideradas como sábias.

O pensamento seminal nas licenciaturas indígenas

Kusch (2007) elabora uma profunda caracterização das diferenças entre o pensamento ocidental e o ameríndio. Sua pesquisa sobre acultura indígena, considerada sob o ângulo de comparação com o pensamento ocidental, mostra aspectos perversos de nossa concepção de mundo. O autor desenvolve uma reflexão com base no pensamento popular americano e sua oscilação entre o pensamento científico e a subjetividade, denominando o pensamento ocidental como causal e o indígena como seminal.

Conforme Kusch (2007), o saber ocidental (causal) é obtido por meio de uma rigidez que oculta a subjetividade, constituindo uma objetividade rigorosa com a qual os indivíduos se expandem sobre o mundo, visto como uma realidade povoada de objetos, agindo para sua manipulação. O conhecimento ocidental tem um estilo centrípeto, buscando um centro fora, o qual nunca pode ser encontrado. A solução é vista externamente, tentando transformar a realidade com a utilização de ferramentas, em um pensamento de individualidade e de valorização comercial de objetos, que gera comportamentos altamente destrutivos para a natureza e as relações humanas.

Por outro lado, o pensamento indígena é descrito por Kusch (2007) como seminal, em um sentido de semente, germinação, origem. Um modo de pensar que não se assenta nas causas, mas nas modalidades, não constituindo um saber do porquê, mas do como. Essa sabedoria representa uma postura de abertura diante do mundo, não o vendo como uma concentração de objetos, mas de acontecimentos. Desse modo, a solução indígena é interior e contemplativa, proveniente do encontro em si mesmo e conformando uma sabedoria orientada para a vida, em um mero estar cotidiano integrado ao seu ambiente, na aspiração pelo absoluto.

Essa explicação kuschiana elucidada que no pensamento indígena há uma primazia do sentimento, pois a realidade é sentida em um nível afetivo antes de ser vista. A percepção da realidade através do sentir possibilita a presença forte da afetividade, que no pensamento ocidental tem um tom pejorativo. Abordando aspectos linguísticos, o autor exemplifica a existência de termos que expressam decisões inteligentes usando a palavra coração, como órgão que atua na regulação intuitiva do juízo.

De acordo com Guerrero Arias (2010, p. 116), “não somos somente seres racionais, mas também sensibilidades atuantes”. O ser humano ancestral teceu a vida a partir do coração e, de acordo com as sabedorias originárias, a existência humana não se fundamenta na capacidade de pensar, mas de amar, sendo necessário recuperar a sensibilidade para retomar o coração como princípio do humano, sem abdicar da razão. No sentido de remover a supremacia da razão, Guerrero Arias propõe o “*corazonar*” como contestação política para a imposição colonial e globalizada de modos de viver, saber e ser; bem como para colaborar na elaboração de propostas acadêmicas que contemplem outros sentidos existenciais, revelando que o ser humano é constituído pela integração entre razão e afetividade.

A conexão com o coração é muito viva na LPMT, sendo constituinte desde seus fundamentos e sua história, possibilitando uma maior articulação entre pensamento, sentimento e ação.

A educação deve ser desde o amor, desde o coração, desde o corazonar como diz nosso irmão Patrício Guerrero no Equador. Não estamos dizendo que a razão não é importante. Tem que ligar, tecer novamente isso, porque teve uma ruptura, esse tecido que havia o cortaram, para pensar somente desde o cérebro. O cérebro

também é pura poesia, puro sentimento, porque tem dentro do cérebro a racionalidade e toda a parte do sensível. Então esse cérebro que tem o sentido e a razão, também é alimentado desde o coração, que é protegido desde o amor (STOCEL, 2020).

Kusch (2007) ressalta igualmente a essencialidade do simbólico, que torna possível alcançar sabedorias sobre uma totalidade que não pode ser acessada através do pensamento racional e explicativo. Os simbolismos estão presentes no cotidiano indígena, em seus mitos, sonhos e metáforas, trazendo ligações com arquétipos da dimensão espiritual, com significados de grande profundidade e complexidade.

Algumas pinturas ameríndias registradas nas paredes da UFSC e da UNIFAP, através de estudantes das Licenciaturas Indígenas, mostram uma diversidade de símbolos que permeiam a sabedoria e a vida das várias etnias representadas. O estudante da turma de 2016 da UFSC, Daniel Kuaray, escreveu um memorial referente às intervenções artísticas realizadas nas paredes de algumas salas e do alojamento da UFSC, descrevendo símbolos essenciais da cultura mbya guarani e seus significados. O texto revela essa riqueza simbólica, com muitos dos seus detalhes que poderiam passar despercebidos por quem não a conhece.

São trazidos aqui alguns exemplos:

o grafismo representa a geometria divina, mostrando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. O grafismo feito no chocalho *Mbaraka Mirim* significa as quatro direções sagradas e também a vida” (KUARAY, 2020).

o cocar representa a força espiritual, a luta pela terra, a diversidade dos dialetos Guarani, das vozes, dos cantos entoados no *OPY*, na luta pelo reconhecimento do nosso território, da nossa *Yvyrupa*. Representa o caminhar junto, a resistência e a busca pelo autoconhecimento, o choro dos nossos anciões e a força das divindades. É uma mistura de sentimentos que fortalecem sempre quando os Guarani e os outros povos indígenas utilizam o cocar (KUARAY, 2020).



Fotografia: Hugo Karai

Kusch (2007) acrescenta a relevância do ritualismo na cultura ameríndia, sendo que a tradição ritualizada está relacionada com o sentimento de totalidade. Por meio de cerimônias e rituais são mantidas e fortalecidas as raízes ancestrais, possibilitando a continuidade da afirmação cultural e identitária.

Daniel Kuaray também traz em seu memorial exemplos de algumas práticas cerimoniais e seus significados ritualísticos e simbólicos:

Mbaraka mirim é um instrumento tocado quando o Ser Guarani toca, canta e dança, louvando a *Nhanderu*. O som faz com que fiquemos concentrados, meditando aos seres divinos. O milho representa a fertilidade e a relação do Ser Guarani com a própria mãe Terra. Na cultura Guarani existem muitas narrativas da criação do milho, fazemos muitos rituais e cerimônias sagradas agradecendo a boa colheita (KUARAY, 2020).

A presença da ritualidade foi observada em diversas circunstâncias nas licenciaturas, acompanhando ou intercalando atividades teóricas e práticas. Mesmo em atividades realizadas na modalidade de ensino remoto, como mostram as palavras pronunciadas em ritual conduzido pelo professor Abadio Green e sua fala proferida durante o início do curso “Los principios pedagógicos de la Madre Tierra”, pedindo permissão aos ancestrais indígenas e a todos os seres da natureza e do Cosmos, para desenvolver a palestra:

peço primeiro permissão a todos avuelos e avuelas que estão acima, no cosmos (por que para nós, povos indígenas, as estrelas, planetas, lua, arco-íris, trovão, ventos, são nossos pais, mães, irmãos, irmãs, avós), para que a conversa possa sair do coração e que tudo o que expressemos saia do coração. Assim mesmo, peço a todos os trabalhadores da terra, que estão trabalhando, o ouro, o cobre, a prata, porque todos são essências, tecidos da Madre Tierra. Todos os morros são sagrados para nossos povos. Todas as lagoas e os rios são sagrados para nós. Peço permissão, para que nos permitam conversar. Agora, para que nós nos conectemos, unimos nossa mão direita ao coração e a esquerda com o umbigo,

para sentir que a terra é viva, que é nossa mãe, e que todos os elementos que estão no meu coração, no meu corpo, são presença inapagável e memória da Mãe Terra. Fomos criados à imagem e semelhança da Mãe Terra, assim como ela também esteve no ventre de sua mãe e tem todos os tecidos que eu tenho. Estou agradecendo infinitamente por que nós somos parte muito importante da Mãe Terra. E agora a mão direita aponta para cima, no cosmos. E a esquerda olhando para a Terra, para que possamos ter a energia do Cosmos e da Terra. Porque a Terra dança nesse espaço do universo, do pluriverso, e não está só, está acompanhada dos planetas. Tudo o que está acima tem muito a ver com a maternidade da Terra. A mão que está cheia de energia ponho na cabeça para que eu, como ser humano, parte da Terra e do Cosmos, possa sentir essa energia que me chama, que me completa, que vibra em meu corpo. Mil graças Mãe Terra, cosmos, avuelos e avuelas, e para que estejam conosco, para que quando eu fale, não fale eu e sim vocês possam falar (STOCEL, 2020).

E o professor Abadio terminou sua fala no curso agradecendo aos seres espirituais:

por isso damos ênfase à pedagogia da Mãe Terra. É como escutar a Mãe Terra. E eu creio que estamos chamando toda a humanidade a escutar a Mãe Terra. Antes de terminar temos que agradecer aos espíritos que nos escutam. A respiração é fundamental (STOCEL, 2020).

A professora Ruth Carvajal, da LPMT, mostrou a profundidade e a intensidade da aprendizagem da equipe com esses saberes e vivências procedentes dos povos originários, envolvendo um conjunto de povos indígenas de diversas etnias e regiões, com suas ritualidades, simbolismos, mitologias, sonhos, sentimentos, relação com a natureza e conexão espiritual. Suas palavras a seguir expõem brevemente a riqueza dessa aprendizagem:

todos os povos originários e culturas ancestrais são ligados à relação cósmica, aos equinócios, solstícios, fases da lua, conexão com ventos chuvas, temperaturas, com o lugar que habito, de acordo com o nível do mar. Falam de todas as dimensões cósmicas. No equinócio de março, saudando a terra, aos territórios específicos e povos de norte, sul, leste, oeste, acima, abaixo e no centro do coração. As ervas estão sempre presentes, seu uso medicinal junto com a ritualidade. Todos os povos originários têm relação com o sol, estrelas, lua, movimento. No Equador, a *chakana*. Agora vamos para a quarta turma, vêm os maias. Vamos confabulando e construindo com eles. Aprendendo com seus rituais. Aprendemos com as plantas. Elas nos autorizam. Aprendemos a pedir permissão a esse território, aos seres espirituais, espíritos ancestrais que acompanham, e depois fechando, finalizando, se despedindo, agradecendo (CARVAJAL, 2020).

A espiritualidade, na sua dimensão ritualística, está também presente na Licenciatura da UFSC, em variados formatos, como em aulas nos pátios da uni-

versidade, de forma integrada à natureza, incluindo cantos, narrativas e outros elementos da cultura indígena, como o *petyngua*, cachimbo guarani. Além disso, com rituais conduzidos por lideranças espirituais indígenas de diferentes etnias. Pode ser destacada a seguir a fala de Darci da Silva, liderança e estudante da licenciatura, ao iniciar a tradução da fala do *xeramõimbya* (liderança espiritual), durante um ritual realizado na universidade, aberto ao público:

o *xeramõi* começou com uma oração pedindo a *nhanderu* pra abençoar esse lugar e a vida das pessoas e a chegada nova de todo mundo. E agradeceu a todos. Também fez um benzimento. Em seguida ele disse que o conhecimento existe e vem de varias formas, como o conhecimento *juruá*, não indígena, e a sabedoria cultural de cada povo que é importante. E pediu aos alunos para conhecerem esse lado do conhecimento não indígena, mas que nunca deixem de também conhecer o próprio conhecimento do seu povo. Finalizando ele disse pra todos os alunos a importância de todos os conhecimentos e idiomas, e que *nhanderu* compreende todos aqui. Por isso devemos ter muito respeito por cada um de nós (SILVA, 2020).

Em reunião da licenciatura da licenciatura da UNEAL, foi relatado sobre um ritual de iniciação que recomeçou em escola indígena, a partir de um trabalho desse curso, e que só ocorre nesse local. Buscando uma maior aproximação entre as famílias e a escola para o fortalecimento da relação de pertencimento indígena, estudantes fizeram entrevistas com lideranças e outros membros da comunidade, para retomar conhecimentos sobre rituais. Na licenciatura da UFG, também houve o relato de um estudante sobre ritual que voltou a ser realizado em sua aldeia, após muitos anos de ausência e quase esquecimento, a partir do trabalho escolar, fruto das atividades da licenciatura, e que esse e outros rituais comporiam o tema do seu TCC.

Além da relevância das cerimônias e rituais, o uso sagrado de plantas foi ressaltado pelo professor Abadio Green, da LPMT:

o conhecimento da Mãe Terra está no conhecimento local de nossos avós. Cada cultura tem cerimônias milenares. Se olharmos ao longo de toda a América tem as cerimônias do tabaco, temascal, peyote, fogo, cacau, folha de coca. Começamos a buscar essas plantas e viver essas cerimônias para poder escutar também desde a planta e a cerimônia o que nos dizem, o que opinam sobre o que estamos fazendo (STOCEL, 2020).

Fróes (1977) aborda o conhecimento indígena do poder curativo das plantas como outro tipo de ciência, muito antiga, a qual difere dos princípios, da lógica e dos cinco sentidos convencionais, conduzindo a estados alterados de consci-

ência. Na medicina indígena as doenças do corpo e da alma estão intimamente ligadas e muitas vezes a doença ocorre por uma desarmonia da pessoa com a realidade espiritual.

Kusch (2012, p. 212) traz ainda a essencialidade da sabedoria mítica para a espiritualidade e a continuidade da cultura dos povos indígenas, sendo que “O tema do mito, o do inconsciente, o da antimatéria, o do nada respondem a uma crise do mundo ocidental, na medida em que ele nadou, sempre no meio do ser e deixou o todo para trás”.

Nesse sentido, o professor Miguel Monsalve lembrou sobre a importância da revitalização dos mitos e das histórias de origem, a qual é proporcionada pela LPMT:

voltar a percorrer o caminho dos ancestrais. Cada estudante que ingressa primeiro tem que voltar a conversar com os mais velhos da comunidade, para recolher sabedorias ancestrais e histórias de origem. Desde o coração da cultura indígena, como recolher essa sabedoria? É uma condição pra entrar. Cada um que participa da licenciatura tem que voltar ao caminho dos ancestrais e aprofundar as histórias dos nossos antepassados. Voltar a nossas raízes, tocar cada raizinha, cada um de sua forma. Todos estamos dotados de um olhar para nossa raiz, a origem de nossa natureza. Para a comunidade, raiz de sua sabedoria, tem um efeito que vai além da licenciatura (GÓMEZ, 2020).

Para Campbell (2014), “mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana”. A mitologia é uma imagem poética supranormal, concebida em profundidade, mas suscetível à interpretação em vários níveis. As mentes mais superficiais veem nela o cenário local; as mais profundas o primeiro plano da vacuidade, e entre esses extremos estão todos os estágios do caminho do ser local para o universal.

No seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2019, o professor peruano Mario MejíaHuamán, da Universidad Ricardo Palma (URP)/Lima, abordou sobre a existência de uma racionalidade mítica, pois o mito apresenta uma explicação com o nível de lógica. Os idiomas possuem sua própria lógica, de modo que muitas interpretações equivocadas são feitas devido ao fato da língua não ser conhecida. Cada povo tem suas histórias, as quais são contadas muitas vezes e mantidas ao longo das gerações. A narração desses mitos mantém a unidade em cada comunidade e em cada povo, seguindo a lógica do coração.

Por exemplo, Moura (2021) explica que a mitologia kaingang é narrada para as crianças através de histórias contadas pelos avós antes de dormir, sendo assim transmitida de geração em geração, com grande profundidade, possibilitando que cada indivíduo leve esse conhecimento para toda a sua vida. Dessa narrativa nasce e se mantém o respeito e o amor incondicional pelas oposições, a partir da profunda compreensão da complementaridade entre os opostos que formam um todo e geram o equilíbrio, sabendo que as características de uma metade complementam a outra e que uma não vive sem a outra.

Em algumas atividades das licenciaturas, como no ritual realizado na UFSC, também ficou evidente o quanto eles gostam de ouvir as narrativas míticas das outras etnias, verificando a existência de simbolismos e significados que se repetem entre os povos, apesar da diversidade.

Ainda conforme Kusch (2007), a arte constitui outro elemento fundamental para o pensamento indígena seminal, também estando relacionada com a espiritualidade, se manifestando de forma estética e integrada ao sentimento.

O texto de Daniel Kuaray explica sobre esse significado da arte para um povo indígena, trazendo a relação com muitos aspectos da sua filosofia e visão de mundo, incluindo a complexidade da conexão com a natureza e a espiritualidade:

a arte Guarani se manifesta através da educação corporal tradicional, essa educação vem por meio da observação da natureza, da cosmologia e espiritualidade da relação com as divindades sagradas. O *Mboraiejerojyi*, o canto-dança é uma das formas de interação com o sagrado. O grafismo representa a geometria divina, simbolizando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. Toda essa arte não está separada, tudo faz parte de um mesmo ciclo, da filosofia ancestral, das palavras sagradas de um mesmo corpo, por isso a arte Guarani é tão importante, pois retrata nosso *Nhandereko*, nossa forma de viver e ver o mundo (KUARAY, 2020).

O professor Mario Mejía Huamán, durante o seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda”, mostrou como os povos indígenas possuem uma visão estética do mundo. Em quéchua não há conceito de arte nem de cor, não existe a palavra arte porque tudo é arte, ela está em todos e em tudo, sendo o mundo visto em toda a sua beleza. A comunidade se aproxima da noção de arte através do estar, pois o estar é um movimento criador. A arte é vista como caminho para totalidade, sendo que o ser humano cria a arte e a arte o recria. A relevância artística também foi apresentada como elemento transformador social,

aportando a importância de incorporar a estética e a ética em todos os cursos, de modo que essa perspectiva possa contribuir para uma maior humanização da sociedade, na visão da política como sagrada, isto é, na conexão entre política e espiritualidade.

Essa conexão aparece, por exemplo, no trabalho do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP, um egresso que concluiu a licenciatura em 2014, posteriormente fez especialização em Educação Especial e atualmente está no mestrado em linguística. Em sua disciplina, possibilitou o desencadeamento de trajetórias de reconexão entre arte, cultura e identidade, por meio de trabalhos de investigação, registro e apresentação em diversas linguagens artísticas, acerca de elementos culturais primordiais para cada etnia participante. As atividades provocaram manifestações com performances teatrais, contos, danças, músicas e cartazes com desenhos, pinturas e poemas, representando rituais, mitos, jogos e cerimônias das cinco etnias participantes.

Contribuições da espiritualidade indígena para a educação escolar

Para ilustrar a potência dessas contribuições não somente para a escola ameríndia, mas também para a educação não indígena, são apresentados inicialmente potenciais da presença do pensamento e da pedagogia dos povos originários em universidades, por meio das experiências das licenciaturas, com atividades abertas, parcerias entre departamentos e núcleos de pesquisa, aulas ao ar livre e modificação de espaços e tempos acadêmicos.

Foram observadas e relatadas mudanças em estratégias pedagógicas, métodos de ensino e de pesquisa, programas curriculares, eventos e formatos de apresentações de trabalhos, arquitetura e decoração de espaços. Mas a principal transformação revelada foi no clima acadêmico, com maior cooperação e união em prol de metas coletivas, além das vivências, rituais, representações simbólicas e apresentações culturais e artísticas. A inserção da espiritualidade na universidade constitui um aspecto essencial dessas contribuições, possibilitando e potencializando outros tipos de relações, diálogos, sentimentos e ideias. Uma parte do texto memorial do estudante guarani Daniel Kuaray é apresentada aqui para ilustrar essa potência da presença do sagrado no ambiente acadêmico:

o canto sagrado desenhado na sala de antropologia, em 2019: Essa intervenção na sala 110 da Antropologia fala da conexão entre o Ser Guarani e as divindades. O Ser Guarani sempre caminha

junto, procurando a terra sem males. As palavras sagradas demonstram a força do NHEE – da palavra, da alma. O *Mborai* é o canto que une essa vitalidade e expressão do Ser Guarani. Esse canto escrito na parede é traduzido como: vamos todos juntos subir até a terra celestial, vamos todos ver nosso pai e nossa mãe. O sentido dessas palavras cantadas, para quem é indígena Guarani, representa a força divina, a força dos anciões que partiram, representa a esperança e renovação. Essas palavras escritas pelos alunos da licenciatura demonstram a felicidade, a luta, a força que trazemos das nossas *tekoas* (aldeias) dos *xeramoí* e *xejaryikuery* (avós), por isso quando alguém entrar nessa sala sentirá toda espiritualidade trazida pelos alunos Guarani da Licenciatura Indígena da UFSC (KUARAY, 2020).

Essa marca da espiritualidade dos povos indígenas, introduzida na universidade, apresenta grande potencial de sensibilização e de transformação individual e coletiva do público que participa dessas instituições. Representa imensa potência de ruptura de padrões científicos e acadêmicos de separação entre material e espiritual, mente e coração, individual e coletivo. Significa revitalizar as raízes e a origem humana, com o real significado da vida e da relação com o cosmos. São abordagens que podem contribuir na formação de outros tipos de professores/as e profissionais de diferentes áreas, com outras perspectivas de mundo, motivados e capazes para refletir e agir nas transformações necessárias para a sociedade.

Esses/as educadores/as tendem a contribuir para outras formas de inserção da espiritualidade em escolas. Essa introdução de elementos espirituais escolares pode seguir a inspiração de exemplos das licenciaturas, por meio de profundas reflexões e vivências, trazendo o sentimento de amor, reciprocidade, simplicidade e cooperação. Com esse direcionamento, podem ser proporcionados espaços dialógicos, partilha de sonhos, narrativas de mitos, rituais e vivências comunitárias com elementos e seres da natureza, partilha de alimentos, círculos da palavra e expressão através de diversas linguagens artísticas, entre muitas outras ideias que podem ser construídas com professores/as e estudantes, de modo a proporcionar trocas afetivas, aprofundamentos de vínculos e mudanças de percepção com relação a significados da vida.

Considerações Finais

Perante a crise mundial multidimensional que afeta a humanidade, emerge a necessidade de se repensar os valores que vem sendo transmitidos nas escolas, nas quais é mantido um foco principal na formação para o mercado de traba-

lho. A dimensão espiritual pode ser vista como aspecto importante no sentido de proporcionar outras formas de ver e participar do mundo, indo além de uma visão puramente material, individual e de satisfação de desejos físicos.

Mas para uma abordagem espiritual que realmente faça sentido e que transcenda divisões religiosas, torna-se importante ampliar reflexões, modos de conceber e vivenciar a espiritualidade na escola, de modo não ligado a uma determinada religião, mas permitindo e incentivando a convivência e integração entre diferentes religiosidades, provindas de diferentes culturas e ancestralidades.

Através dessa pesquisa, é ressaltada a relevância dos saberes, cosmologias e modos de vida de povos originários, com seus componentes afetivos, simbólicos, ritualísticos, artísticos e comunitários. Esses elementos apresentam potencialidades de serem trazidos para a educação escolar, com reflexões e vivências que permitam o sentimento de participação e acolhimento em uma unidade mais ampla e profunda, constituída por todas as diversidades da vida.

Esse tipo de concepção pedagógica apresenta o potencial de colaborar com processos de autoconhecimento dos/as participantes, escuta intuitiva, aprendizagem mútua e expressão autêntica de pensamentos e sentimentos. Além disso, contribui para a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas fundamentais como ética, ecologia e direitos humanos. Assim podem ser formadas pessoas com outros tipos de relação com a vida em sociedade e que possam contribuir com a construção de mais reciprocidade, cooperação e compaixão, na econômica, na política e nas diversas dimensões sociais, colaborando para a escuta e o diálogo entre diferentes pontos de vista, com a expressão de sentimentos verdadeiros e profundos.

Referências:

- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2014.
- CARVAJAL, Ruth Virginia Castaño. *Entrevista*. Medellín/CO, 2020.
- FRÓES, Vera; ROCHA, Antonio. **Alquimia vegetal**: como fazer sua farmácia caseira. Rio de Janeiro: Nova Era, 1977.
- GÓMEZ, Miguel Monsalve. **Entrevista**. Medellín/CO, 2020.
- GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar desde lassabidurías insurgentes el sentido de la epistemologías dominantes para construir sentidos otros de la existencia.

a. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 8, 2010. pp. 101-146.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazón y dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 10, 2011. pp. 21-39.

KUARAY, Daniel. **A arte Guarani como uma forma de resistência e resiliência na UFSC**. Florianópolis, 2020.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2007.

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento popular**. Rosario: Fundación A. Ross, 2012.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Trad. de Jaime Clasen. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA, Onório Isaias de. *A mitologia Kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. pp. 42-65.

SILVA, Darci da. **Diário de campo da pesquisadora**. Florianópolis, 2020.

SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STOCEL, Abadio Green. **Entrevista**. Medellín/CO, 2020.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA. **Documento Maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra**, Medellín, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Kaingang Laklânô-Xokleng)**, Florianópolis, 2015.

¹⁰O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Recebido em 01/06/2021

Aceito para publicação em 28/07/2021

Notas sobre os saberes espirituais do povo Tentehar

Notes on the spiritual knowledge of the Tentehar people

Maria Aparecida Corrêa Custódio*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-2>

Resumo: este artigo discute alguns aspectos da espiritualidade indígena a partir da observação do povo Tentehar, mais conhecido como Guajajara, mas dialoga com algumas vozes de intérpretes da cosmovisão dos povos originários. A questão central é inquirir a existência de uma perspectiva de espiritualidade integrativa imbricada com contextos de lutas históricas e cotidianas. Para isso, utilizam-se depoimentos disponíveis em páginas da internet e na literatura especializada, bem como pesquisa histórica e empírica sobre os Tentehar do Maranhão. Conclui-se que a espiritualidade indígena está imbricada com a dimensão existencial, cultural, social e política dos povos originários.

Palavras-chave: Espiritualidade; Tentehar-Guajajara; Maranhão.

Abstract: this article discusses some aspects of indigenous spirituality from the observation of the Tentehar people, better known as the Guajajara, but it dialogues with some voices of interpreters of the cosmovision of original peoples. The central issue is to inquire about the existence of an integrative spirituality perspective intertwined with contexts of historical and everyday struggles. For this, testimonies available on websites and in specialized literature are used, as well as historical and empirical research on the Tentehar of Maranhão. It is concluded that indigenous spirituality is intertwined with the existential, cultural, social and political dimensions of the original peoples.

Keywords: Spirituality; Tentehar-Guajajara; Maranhão.

Introdução

Como ressalta Elisabeth Fiorenza (2000, p. 5), “nas últimas décadas a espiritualidade tornou-se o principal assunto não só na teologia”. Atingiu a indústria da autoajuda e também o campo empresarial com vistas aos usos da espiritualidade para cumprir as metas do mercado global. “O Wallstreet Journal noti-

*Realizou a graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o mestrado em Ciências da Religião pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e o doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA – Campus de Imperatriz), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. E-mail: mac.custodio@ufma.br

cia que a espiritualidade é um negócio de um bilhão de dólares”, afirma a pensadora feminista.

Elisabeth Fiorenza fez essa afirmação no editorial do dossiê “Na força da sabedoria: espiritualidades feministas de luta”, organizado por ela e Maria Pilar Aquino e publicado na revista *Concilium* no ano 2000. Embora esse fascículo tenha completado 22 anos, sua temática continua válida quando se pensa em espiritualidade feminista: trata-se de uma espiritualidade vivenciada em contextos globais de lutas das mulheres, que leva a um posicionamento contra apropriações indevidas de espiritualidade, do tipo neoliberal com fins mercadológicos.

Além disso, ainda segundo Fiorenza, esse fascículo reúne contribuições que fazem relevantes críticas à representação do divino como mulher/feminino, na condição de mulher branca, porém, também excluída do poder.

A espiritualidade do Divino Feminino exaltando o ideal da Senhora Branca tem uma longa tradição ideológica nas religiões bíblicas e penetrou tudo, inclusive a espiritualidade feminista. O Eterno Feminino, ou o “Culto da verdadeira feminilidade” foi desenvolvido junto com o colonialismo ocidental, que elevou a elite cristã branca a paradigma de uma feminilidade civilizada e cultivada. Tinha a função ideológica de legitimar a exclusão das mulheres da elite de posições de poder, tanto na sociedade como nas igrejas (FIORENZA, 2000, p. 6).

Ao contrário, no fascículo supramencionado, teólogas feministas apresentam diferentes compreensões de espiritualidade e de suas relações com os contextos de lutas feministas que extrapolam o campo social. Afirmam, por exemplo, que as espiritualidades feministas de luta

articulam uma visão espiritual que não apenas exprime as lutas das mulheres para sobreviver e transformar as relações de dominação, mas também identificam criticamente as tradições religiosas e recursos para um tal discernimento da ação do Espírito-Shekhina-Sophia [Shekinah: presença de Deus; Sophia: sabedoria] agindo em diferentes contextos globais (FIORENZA, 2000, p. 5).

Em sintonia com essa perspectiva de espiritualidade e de suas relações com os contextos de luta das minorias, há de se inquirir: qual o significado e o sentido genuíno de uma espiritualidade que não serve a formas comercializadas do mercado? O que podem ensinar mulheres e homens originários a respeito de uma espiritualidade profundamente imbricada com a cultura material e a cultura imaterial? Como os povos indígenas pensam e vivem a sua espiritualidade?

Sabe-se que há uma diversidade de recortes temáticos e linhas de abordagem acerca da espiritualidade indígena, a exemplo do estudo de Graciela Cha-

morro (1998) sobre a experiência religiosa dos povos Guarani, que é considerada uma teologia ameríndia da palavra a partir do diálogo entre a religião indígena e a cristã. De nossa parte, queremos refletir sobre as vivências indígenas a partir delas mesmas, evitando compará-las com outros universos religiosos.

Nesse sentido, este artigo se propõe a examinar algumas questões da espiritualidade indígena a partir da observação de um determinado povo, mas em diálogo com algumas vozes de intérpretes da cosmovisão dos povos originários, cujos depoimentos estão disponíveis nas páginas da internet e na literatura especializada.

Elegeu-se o povo autodenominado Tentebar,¹ mais conhecido como Guajajara, para observar o sentido e o significado de alguns aspectos de espiritualidade para um determinado povo indígena. O motivo dessa escolha reside no fato de se conhecer histórica e empiricamente o povo Tentebar a partir de trabalho de campo realizado nas aldeias da Terra Indígena Bacurizinho (TIB) de Grajaú/MA, o qual está pautado no uso de métodos etnográficos para discernir, averiguar, avaliar e criticar na própria sociedade estudada (MONIOT, 1995).

Figura 1: Aldeia Talhada – TIB (2018)



Fonte: foto da autora.

Conheci cinco professores Tentebar da TI Bacurizinho quando ministrei História da Educação no curso de Pedagogia do Plano de Ações Articuladas para

Formação de Professores da Educação Básica (Programa PARFOR), desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão no *campus* Grajaú. Entre 2014 e 2016, busquei compreender os Tentehar por meio do diálogo com esses professores indígenas e do estudo da literatura especializada (WAGLEY; GALVÃO, 1955; ZANNONI, 1995, 1998a, 1998b; GOMES, 2002, entre outros).

Foram justamente as relações de amizade e empatia construídas em sala de aula, enriquecidas com o conhecimento histórico-antropológico sobre o povo Tentehar no Maranhão, que permitiram vislumbrar a relevância de investigar os educadores do Bacurizinho e conhecer de perto sua história e cotidiano.

Nessa direção, foram realizados trabalhos de campo na TI Bacurizinho, entre outubro de 2017 e novembro de 2018, no contexto de um projeto de pesquisa sobre as histórias de vida e trajetórias individuais e coletivas de educadores Tentehar. Parte dos resultados desse trabalho já foi publicada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) que financiou o projeto (CUSTÓDIO, 2020a).

O projeto foi encerrado oficialmente em 2019, mas aguardam-se novos contatos com as lideranças da TIB, interrompidos no contexto da pandemia da Covid 19. Em suma, esse trabalho foi muito além de uma iniciação à prática etnográfica em território indígena, pois proporcionou muitos aprendizados, entre os quais, educar o olhar para observar alguns saberes espirituais do povo Tentehar.

Exemplo de cosmovisões

Para começar, podemos recorrer à concepção de espiritualidade de Maria Isabel de Oliveira da Silva, mais conhecida como Isabel Dessano.²Ela é liderança da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas, doutoranda em antropologia social na Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, membro da Igreja Anglicana do Brasil.

O depoimento de Isabel Dessano foi capturado na live do Café Teológico da ONG Católicas pelo Direito de Decidir sob o tema Espiritualidade e Cosmovisão das Mulheres Indígenas. O programa partiu do pressuposto de que

as mulheres indígenas têm suas próprias vivências. Sua cosmovisão fortalece as forças vitais da Natureza, trazendo a presença da ecologia para a sua proteção. Busca criar harmonia com todas as vidas e vivenciar o equilíbrio emocional e psicológico. A espiritualidade permite o seu percurso em todos os ambientes, criando, recri-

ando e renovando, pela cosmovisão ancestral, o fortalecimento de suas energias (Café Teológico, 2021, s. p.).

Como se verá, a seguir, o depoimento de Isabel Dessano fornece pistas para se compreender que a espiritualidade indígena é vivenciada de maneira peculiar por cada povo indígena.

Cada povo indígena tem o seu modo de ter a sua cosmovisão, cada povo tem o modo de viver a sua espiritualidade.

O Brasil é cheio de diversidade. Então essa diversidade perpassa por vários mundos. O Brasil é uma diversidade cultural muito grande.

Nós somos povos pluriétnicos, multiétnicos por não viver apenas uma cultura, mas variedade de culturas. E cada povo tem a sua vivência própria. *A gente precisa especificar, porque cada povo tem a sua especificidade e às vezes quem não conhece vai dizer que todo mundo é igual.*

Às vezes nós indígenas somos visados ainda [como] aquele indígena pelado, indígena de cocar, indígena só com flechas. Nós temos sim essas nossas características, nós temos as nossas marcas, mas são usadas nos momentos específicos e especiais dos nossos rituais por conta de toda essa trajetória histórica que se perdeu ou que foi tirada da gente. Então hoje a gente pratica os nossos rituais a partir dos nossos momentos míticos de acordo com nossa regionalidade (CAFÉ TEOLÓGICO, 2021, s. p., grifos nossos).

De fato, como salienta a liderança e escritor indígena Ailton Krenak,

a gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos (KRENAK, 2020a, p. 31).

Sem dúvida, pode-se afirmar que os povos indígenas em geral demonstram a vivência de uma espiritualidade integrativa em suas múltiplas relações com a terra, a floresta, as montanhas, os rios, as pedras, os seres vivos, os humanos, os espíritos e outros entes não humanos. Conforme afirma Isabel Dessano,

A nossa espiritualidade vem sendo vivida a partir das ecologias, diversidade da natureza ao nosso redor. Como a gente está na natureza, a natureza faz parte da nossa vida, do nosso corpo, porque nós dependemos dela e ela depende da gente.

Quando a gente está na aldeia a gente tem os nossos rios, os grandes igarapés. A gente cuida bem deles porque naquele lugar tem um nome que vai me referenciar, algo quando se originou o universo. Então as nossas matas, os nossos rios e as nossas pedras, as nossas terras, cada um tem um nome porque vai me referenciar alguém importante para minha espiritualidade.

Eu não posso destruir aquele rio porque estou destruindo alguém do meu ancestral, porque alguém passou por ali, alguém importan-

te passou por ali, alguém importante passou por aquela pedra deixando um significado. E as pedras são os nossos ancestrais. Às vezes chamamos de avô ou tio porque ele também já passou por lá, já foi pessoa como nós e quando parte para outra vida, parte para outro espaço, fica a lembrança, mas o que ficou ali pela nossa crença a gente sempre vai ter respeito por ele (CAFÉ TEOLÓGICO, 2021, s. p., grifos nossos).

Nesse sentido, Cintia Hayzuumor, mais conhecida como Cintia Guajajara (Tentebar), parece compartilhar da mesma opinião de Isabel Dessano. Cintia é liderança da Aldeia Lagoa Quieta da Terra Indígena Araribóia/MA, membro da Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA), professora e mestre em linguística.

O depoimento de Cintia Guajajara foi capturado na segunda live da série Diálogos Ecumênicos e Inter-religiosos promovida pela Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE) sob o tema Espiritualidade Indígena. O evento foi realizado em formato de roda de diálogo para discutir intercâmbios, denúncias, cantos, resistências e esperanças das lideranças indígenas de diversas regiões do Brasil.

Cintia Guajajara abriu o evento e seu discurso evidencia uma concepção de espiritualidade integrativa que considera *tudo* como *espaço sagrado*.

Eu sou nascida e criada no território Araribóia, filha de uma grande parteira, Maria Santana. Venho de uma família que nós temos muito respeito pelos nossos mestres de cultura, pelos pajês, pelos caciques, pelos guerreiros, pelos mais velhos, pelos sábios. Eu sou uma das protetoras do nosso território. A gente também tem uma luta. As mulheres estão lutando para apoiar os guardiões [das florestas]. *Se nós não defender o nosso território, as águas...tudo para nós é espaço sagrado* (DIÁLOGOS ECUMÊNICOS e INTER-RELIGIOSOS, 2020, s.p., grifos nossos).

Joseph Campbell, mitólogo que iniciou seus estudos analisando as culturas dos povos indígenas norte-americanos, encerrou sua conversa com o jornalista Bill Moyers sobre mito e mundo moderno com a famosa carta do “chefe Seattle”. A carta foi escrita por volta de 1852 em resposta ao governo dos Estados Unidos sobre a venda de terras indígenas na região que é hoje o estado de Washington. Evidencia que a espiritualidade dos povos indígenas está profundamente impregnada de ecologias sagradas.

Cada parte desta terra é sagrada para meu povo. Cada arbusto brilhante do pinheiro, cada porção de praia, cada bruma na floresta escura, cada campina, cada inseto que zune. Todos são sagrados na memória e na experiência do meu povo. Conhecemos a seiva que circula nas árvores, como conhecemos o sangue que circula em nossas veias. Somos parte da terra, e ela é

parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs. O urso, o gamo e a grande águia são nossos irmãos. O topo das montanhas, o húmus das campinas, o calor do corpo do põnei, e o homem, pertencem todos à mesma família.

A água brilhante que se move nos rios e riachos não é apenas água, mas o sangue de nossos ancestrais. Se lhes vendermos nossa terra, vocês deverão lembrar-se de que ela é sagrada. Cada reflexo espectral nas claras águas dos lagos fala de eventos e memórias na vida do meu povo. O murmúrio da água é a voz do pai do meu pai.

Os rios são nossos irmãos. Eles saciam nossa sede, conduzem nossas canoas e alimentam nossos filhos. Assim, é preciso dedicar aos rios a mesma bondade que se dedicaria a um irmão.

Se lhes vendermos nossa terra, [lembrem-se] de que o ar é precioso para nós, o ar partilha seu espírito com toda a vida que ampara. O vento, que deu ao nosso avô seu primeiro alento, também recebe seu último suspiro. O vento também dá às nossas crianças o espírito da vida. Assim, se lhes vendermos nossa terra, vocês deverão mantê-la à parte e sagrada, como um lugar onde o homem possa ir apreciar o vento, adocicado pelas flores da campina (CAMPBELL, 1990, p. 47, grifos nossos).

Ao que indicam os depoimentos indígenas, a vivência de uma espiritualidade imbricada com a preservação da vida de todos os seres existentes no Planeta contribui com a construção de *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak.

[...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2020a, p. 16-17).

Como se depreende do testemunho de Ailton Krenak, em outro de seus escritos, a espiritualidade indígena ensina a tecer “sonhos para adiar o fim do mundo”, os quais exigem compartilhar responsabilidades para reverter a possível tragédia ambiental do planeta. Referindo-se a um encontro com o pajé Sibupá, da Terra Indígena Pimentel Barbosa/MT, krenak narrou que o referido ancião convocou os jovens – krenak era um deles – para contar um sonho.

Eu tive um sonho em que o espírito da caça estava muito bravo e dizia que eu era um irresponsável, que eu não estava cuidando bem dos espíritos dos bichos, que os waradzu (os brancos) estavam prendendo tudo e logo acabaria a caça e as pessoas não teriam mais o que comer (KRENAK, 2020b, p. 35)

Esse sonho deu a entender que as lideranças indígenas poderiam ensinar o cuidado com o planeta desde que mantivessem sua maneira peculiar de ser/estar no mundo.

Foi ali que eu atinei que tinha algo na perspectiva dos povos indígenas, em nosso jeito de observar e pensar, que poderia abrir uma fresta de entendimento nesse entorno que é o mundo do conhecimento. Naquele tempo eu comecei a visitar as florestas do Acre, de Rondônia, e, por todos os lados, os pajés diziam: “Vocês precisam tomar cuidado porque o mundo dos brancos está invadindo a nossa existência”. Invadindo. Na época eu ouvia os velhos como um espectador. Até que comecei a ter os mesmos sonhos premonitórios (KRENAK, 2020b, p. 35-36).

Essas *Ideias para adiar o fim do mundo* ganham relevância à medida que a conjuntura atual indica que *A mãe terra enfrenta dias sombrios*, conforme denunciou a carta final da Assembleia de Resistência Indígena, realizada em 2020 e publicada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). De fato, o contexto de pandemia da Covid 19 em todo o mundo e seus impactos sociopolíticos e econômicos acirraram a preocupação com outras questões indígenas, a saber:

a crise política em curso no Brasil para além de acentuar as sombras sobre o nosso sistema democrático mostra a face cruel do fascismo em marcha dividindo o país em dois polos; os que defendem as vidas; e o lamentável lado dos que defendem apenas o sistema econômico, o latifúndio, a grilagem de terras que são as bases históricas do racismo provedor de desigualdades sociais e econômicas (APIB, 2020a, s.p.).

Para fazer frente a essas questões, pode-se ler nas entrelinhas da carta de resistência supracitada um vestígio de espiritualidade movida pela solidariedade a partir do ensinamento da própria *mãe terra*.

É hora de refletir sobre o modo de vida que exercemos até os dias atuais, pois as diversas crises ambientais como aquecimento global e o forte desmatamento foram o prenúncio do que estamos vivendo hoje, foram os alertas da mãe terra de que nosso modo de existir necessita ser repensado e por hora *nossa solidariedade precisa ser exercida* (APIB, grifos nossos).

Os ensinamentos da mãe terra nutriram as lutas dos povos indígenas de todos os tempos e continuam a fortalecer o movimento indígena atual conforme investigou Leandro Araújo da Silva (2021). São ensinamentos que atravessam gerações, etnias e territórios e podem ser observados em outra carta que foi lançada no encerramento da Assembleia Ordinária da Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA) realizada no ano de 2020.

Concluimos a nossa Assembleia afirmando que não temos nenhuma dúvida do que queremos desenvolver em nossos territórios que

conservam e preservam a biodiversidade do Maranhão, não temos dúvidas que ajudamos a equilibrar o clima no planeta, não temos dúvidas que a nossa segurança alimentar é sagrada e vem dos nossos alimentos tradicionais, que a nossa saúde está ligada a nossa medicina tradicional, que *a nossa espiritualidade é ancestral*, que somos povos originários, e que toda a nossa reprodução física e cultural só é possível se tivermos os nossos territórios respeitados, livres de invasões, ameaças e violências (APIB, 2020b, s. p., grifos nossos).

Como se verifica, a espiritualidade dos povos originários é ancestral e está imbricada com a preservação da biodiversidade, busca do equilíbrio climático, segurança alimentar, medicina tradicional, direito à reprodução física e cultural. Uma parcela dessa concepção de espiritualidade será discutida no caso do povo Tentebar.

O povo Tentebar e sua espiritualidade

Na atualidade, os Tentebar são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, com cerca de 27.616 pessoas habitando 11 Terras Indígenas circunscritas no estado do Maranhão³ como indica o Quadro 1. Essas Terras Indígenas estão localizadas nas regiões dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiua e “São cobertas pelas florestas altas da Amazônia e por matas de cerrado, mais baixas, sendo estas matas de transição entre as florestas amazônicas e os cerrados” (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021, s. p.).

Quadro 1: Terras Indígenas habitadas pelos Tentebar (Maranhão)

Terras Indígenas	Municípios	Extensão (ha)
Araribóia	Amarante, Grajaú, Santa Luzia	413.288
Bacurizinho	Grajaú	82.432
Cana-Brava	Barra do Corda, Grajaú	137.329
Caru	Bom Jardim	172.667
Governador	Amarante	41.644
Krikatí	Amarante, Montes Altos, Sítio Novo	146.000
Lagoa Comprida	Barra do Corda	13.198
Morro Branco	Grajaú	49
Rio Pindaré	Bom Jardim, Monção	15.002
Rodeador	Barra do Corda	2.319
Urucu-Juruá	Grajaú	12.697

Fonte: Povos Indígenas no Brasil: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em 16 de julho de 2021.

O maior número de Tentebar (cerca de 85% da população) concentra-se nas Terras Indígenas Araribóia, Bacurizinho e Cana-Brava conforme registrou o levantamento de 2002 registrado no site citado anteriormente. Entretanto, há de

se destacar que muitos Tentehar residem também nas cidades maranhenses. Um exemplo é o município de Imperatriz, que abriga os Tentehar no bairro periférico do Parque Amazonas, localizado a cinco km do centro da cidade, em uma área cuja expansão remonta à década de 1990. No Censo de 2010 (IBGE), foram contabilizados 487 indígenas residentes em Imperatriz, distribuídos entre Tentehar, Gavião, Krikati, Canela e outros.

Entre as lutas históricas do povo Tentehar pela posse da terra e respeito por seus territórios, que perduram até os dias de hoje, chama a atenção o Conflito de Alto Alegre, ocorrido em 1901, na região de Barra do Corda, centro-sul do estado do Maranhão. Esse conflito é tido como a maior rebelião indígena do Brasil no século XX, ainda hoje presente na memória regional e na memória tentehar (IPES, 1981; EVERTON, 2016; CUSTÓDIO, 2020b).

O conflito de Alto Alegre foi uma revolta liderada pelos Tentehar na Colônia de Alto Alegre que era dirigida pelos Frades Menores Capuchinhos. Em 1896, os missionários fundaram a colônia com o objetivo de promover a catequese e civilização dos índios por meio do trabalho agrícola e da instrução rudimentar. Para isso, além das áreas de cultivo agrícola, criaram uma escola de alfabetização e, em 1899, ergueram um instituto de educação para meninas índias, que funcionava na modalidade de internato e era gerenciado pelas freiras capuchinhas.

A colônia teve vida efêmera, pois no amanhecer do dia 13 de março de 1901 foi atacada pelos povos indígenas liderados pelos Tentehar. O ataque resultou na morte dos religiosos, funcionários e famílias cristãs que viviam na colônia. Depois disso, os indígenas tomaram o comando da colônia e uma parte deles estendeu o ataque para fazendas das imediações, ocupando também esses lugares durante alguns meses.

Com o tempo, acabou o estoque de alimentação e munição das armas, deixando os indígenas vulneráveis no enfrentamento dos militares. Finalmente, as lideranças deixaram a colônia e se refugiaram nas matas, aldeias ou nas casas de famílias não indígenas da região. Alguns líderes foram presos, outros se entregaram. Na prisão, vários deles foram encontrados mortos, o que levantou a suspeita de terem sido alvo da vingança dos brancos pelos mortos em Alto Alegre.

Há várias versões para explicar as causas da rebelião de Alto Alegre. Zannoni (1998a) identifica os eventos no âmbito de um dos maiores conflitos de relações interétnicas vivenciadas pelos Tentehar na região de Barra do Corda. Ele aponta que o objetivo principal dos Tentehar era resgatar as terras que outrora

pertenciam a seus ancestrais. No entanto, uma releitura do conflito amplia a análise considerando que, além da questão da terra, os Tentehar não aceitavam o confisco de suas meninas no internato capuchinho. “No fundo, os Tentehar lutavam contra a colonização e a opressão, enfrentadas desde os tempos mais remotos” (CUSTÓDIO, 2020b, p. 340).

Em relação ao internato, pode-se vislumbrar que o confinamento das meninas representava uma ameaça à cultura tentehar, algo que “acabaria por desestruturar a organização social dos Guajajara [Tentehar], uma vez que essas meninas acabariam por aprender novos valores e novas técnicas estranhas à sua cultura” (ZANNONI, 1998b, p. 104). Certamente, esse foi um dos motivos que levaram os Tentehar a liderar o levante contra a colônia dos capuchinhos e destruir a missão naquele lugar. Talvez eles só quisessem desfrutar da escola de alfabetização da colônia para se apropriar de conhecimentos ocidentais a fim de saber enfrentar melhora sociedade não indígena. Nada mais!

“Todo tentehar tem um maíra”

Dos estudos mais recentes a respeito dos Tentehar chama atenção a tese de Emerson Rubens Mesquita Almeida (2019), que investiga as estratégias de relacionamento interétnico dos Tentehar a partir da categoria sagacidade. Segundo o autor, a sagacidade opera em todas as esferas da vida do povo Tentehar, fortalecendo suas estratégias para ser/estar no mundo e lidar com as alterações.

A ideia de sagacidade e desempenho estratégico dos Tentehar foi se conformando ao longo da extensa história de contato com alterações. Desde a narrativa de Maíra [herói mítico] e seus filhos, passando pela relação com os *Jesuitas*, com outros índios, até a conformação de novas configurações de parentesco, o que se vê é um povo capaz de driblar as adversidades e até expandir seu território. Esse longo processo forjou o jeito tentehar de ser e fazer [...] que se caracteriza pela sagacidade. Esta, por sua vez, pode ser percebida observando-se as estratégias utilizadas pelos Tentehar nas relações sociais vividas por eles (ALMEIDA, 2019, p. 65).

O antropólogo supracitado elege duas expressões da língua tentehar para definir sagacidade: *irairakatu* e *ukwaw katu*.

A primeira é o termo *irairakatu*, que quer dizer “bom de fazer coisas”, “talentoso”, “disposto”, “habilidoso”. O segundo é a expressão *ukwaw katu*, que os Tentehar traduzem como “aquele que sabe; que é sabido ou sábio” ou ainda “aquele que acumulou conhecimento”. O uso de cada uma é definido pelo contexto, o que amplia a

gama de sentidos dados às expressões relacionadas à habilidade de ser sagaz (ALMEIDA, 2019, p. 59).

A sagacidade é conquistada pelo povo Tentehar no dia a dia, configurando-se como um produto do aprimoramento das relações sociais com as alteridades. No entanto, ela também possui uma fonte de inspiração que provém da estreita relação dos Tentehar com o mundo espiritual, quando estes fazem uso de um saber milenar transmitido e renovado de geração em geração: trata-se de escutar as vozes ancestrais e seguir os exemplos de sabedoria dos heróis culturais. Por essa razão, as narrativas míticas funcionam como “âncoras de valores acionadas para todas e quaisquer questões” e “elemento central de transmissão do Ma’a kwapaw [sabedoria]” (Ibidem, p. 61 e 63).

Para cada ação tentehar existe uma justificativa ou comparação com um dos feitos ancestrais de suas divindades, entre as quais se destacam Maíra, herói cultural que criou os Tentehar, e seus filhos, Maíra’yr e Mucura’yr. Na verdade, Maíra e seus filhos “servem como fonte de entusiasmo criador para a conformação do caráter e da moral tentehar” (Ibidem, p. 70).

A esperteza de Maíra, a inteligência e astúcia de Maíra’yr, e os atributos dos espíritos constituem um conjunto de conhecimentos que inspira a conduta de um Tentehar. Assim, ele pode compreender e resolver problemas, enfrentar conflitos e se adaptar a novas situações no dia a dia da aldeia e nas lutas mais amplas do movimento indígena para além de sua etnia e território.

Em seu trabalho de campo, Emerson Almeida capturou o depoimento de Cintia Guajajara, a mesma liderança citada no tópico sobre cosmovisões deste ensaio. Na entrevista, Cintia explica o sentido profundo atribuído à Maíra: “todo tentehar tem um maíra que o inspira e que o controla quando canta e dança. Seu humor influencia o humor de quem está próximo” (Ibidem, p. 62). É notável a apropriação dessa cosmovisão na forma cotidiana de se relacionar e se comunicar.

Na T.I. Araribóia, por exemplo, é comum, em determinadas situações, que parentes se saúdem dizendo “que os maíras te inspirem”, “que teus maíras te protejam” ou, ainda, expliquem um estado extraordinário de acertos ou realizações como, por exemplo, uma caçada muito bem-sucedida ou uma intervenção esclarecedora e brilhante numa palestra, com expressões do tipo “hoje meus maíras estão comigo” (Ibidem, p. 61).

Por sua vez, o sociólogo Claudio Zannoni (1998a, p. 254) observa que o conflito é o “motor cultural e regulador das relações sociais” da sociedade tentehar, estando presente até nas vivências espirituais. Para esse autor, os Tentehar mantêm uma relação de conflito com seus heróis culturais e espíritos, tendo como referência as narrativas do emblemático itinerário dos filhos de Maíra. Nessas narrativas, as relações conflitivas nas histórias sobrenaturais podem representar a jornada de vida de um Tentehar, marcada por muitas provações e sacrifícios.

O conflito também estaria presente na relação dos Tentehar com os espíritos da floresta e das águas, caso não sejam respeitadas as regras culturais da comunidade. Nesse sentido, os espíritos podem ser úteis ou prejudiciais para um Tentehar e a baliza é justamente a observância ou não dos códigos culturais. Caso não haja observância das regras culturais, os espíritos errantes dos mortos podem atacar à noite ou na floresta, assim como os espíritos dos animais que são dominados somente pelos pajés (WAGLEY; GALVÃO, 1955; ZANNONI, 1995).

Seja como for, a espiritualidade parece ser o motor das lutas cotidianas e históricas do povo Tentehar. Nesse sentido, Leandro da Silva (2021), se apropriando das mesmas premissas de Emerson Almeida (2019), investigou a dimensão simbólica presente na ação das lideranças do movimento indígena do Maranhão. A conclusão, semelhante à de Emerson Almeida (citado), foi de que os Tentehar utilizam poderes espirituais no espaço da política, assim como fazem política nos espaços rituais. O jovem sociólogo apresenta dois exemplos notáveis de mulheres que têm atuação política no movimento indígena e fazem uso de referências ancestrais/espirituais no cotidiano de seu ofício de liderança.

Um exemplo foi capturado nas redes sociais de Sonia Guajajara, liderança na Terra Indígena Araribóia e coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Leandro Silva (p. 68) observou que Sonia compartilha frequentemente “situações cotidianas de seus momentos na aldeia, ao tomar banho norio, andar pela floresta etc. E ela descreve essas ações como forma de se fortalecer e de renovar as energias para a luta”.

Outro exemplo de liderança feminina trazida por Leandro da Silva foi capturado na mesma fonte que estamos utilizando neste artigo, o depoimento de Cintia Guajajara na live da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE). Não passou despercebido que ela, ao abrir o evento, “canta e toca o maracá como demonstração da presença dos encantados, da ancestralidade, instrumentalizados

como símbolo de força necessária à luta” (SILVA, 2021, p. 55). Como ela mesma diz,

Eu aprendi muito que nós povo indígena, seja qual povo for, nós temos a liberdade de expressar e cantar, e participar dos rituais. No nosso conhecimento, essa cultura milenar, memória do nosso povo, está viva. Para o povo Guajajara a memória não se apaga. Nós temos a missão de dar continuidade do que a gente recebeu. *Cada povo tem os seus instrumentos sagrados*. Quando eu estou cantando o *Maracá*, para nós ele tem um poder muito grande porque aqui está a memória do nosso povo (DIÁLOGOS ECUMÊNICOS e INTER-RELIGIOSOS, 2020, s.p., grifos nossos).

Na ocasião Cíntia se apresentou como mestre da cultura do povo e afirmou que no início da pandemia da Covid 19 manteve-se em reclusão quatro meses. Nesse tempo, encarado como período de renovação, Cíntia fortaleceu-se, “voltada apenas para o que chamou de *sagrado* e para a cura” (SILVA, 2021, p. 67-68, grifos no original).

Eu aprendi desde cedo, [aos] 18 anos eu comecei a praticar, a ouvir os cantos e a praticar a dança do meu povo. [...] E eu sou uma das cantoras já conhecida como mestre da cultura. A gente vem praticando junto com os sábios. Na cultura do povo Guajajara a gente [mulher] canta e dança junto com os homens, não separa. Claro, tem momentos específicos das mulheres e tem o momento dos homens (DIÁLOGOS ECUMÊNICOS e INTER-RELIGIOSOS, 2020, s.p., grifos nossos).

No entendimento de Leandro da Silva as ações cotidianas dessas lideranças femininas denotam uma dimensão simbólica que se configura como resistência oculta no âmbito da infrapolítica nos termos de J. Socott (2013). Segundo o autor, as ações aparentemente despretensiosas de Sonia Guajajara “renovando as energias, em contato com a natureza, e as de Cíntia Guajajara, ao se reconectar com a cura (e com a sabedoria ancestral), com o território, no contexto isolamento”, dialogam com a dimensão infrapolítica, ao mesmo tempo em que “constituem ações necessárias, pois sustentam a luta política aberta” (SILVA, 2021, p. 68).

A nosso ver, as práticas espirituais de Sonia Guajajara e Cíntia Guajajara revelam indícios da existência de uma espiritualidade baseada na ideia de interdependência, envolvendo humanos e ecossistema, perspectiva que as fortalece nas lutas do movimento indígena. Talvez resida aí um dos pontos de apoio que leva essas mulheres a um engajamento social exemplar.

Considerações finais

Finalmente, pode-se dizer que este artigo constitui um lugar de escuta de uma perspectiva de espiritualidade imbricada com a dimensão existencial, social, política e cultural dos povos indígenas.

Tendo como posto de observação o povo Tentehar e suas lutas históricas de ontem e de hoje, percebe-se os indígenas como sujeitos de resistência física, cultural, social e política garantida pela transmissão de saberes de geração em geração. Essa resistência está fundamentada na sabedoria de ser/estar/conviver no mundo e produzir saberes a partir dos ensinamentos ancestrais que são ressignificados e atualizados a cada geração.

Há de se destacar que eles e elas compreendem uma questão inconcebível para negacionistas e capitalistas: na teia das relações que envolvem todos os seres vivos do planeta, os humanos são apenas uma parcela ameaçada e ameaçadora por terem uma imensa maioria sendo/estando no mundo a serviço do sistema capitalista depredador. Ensinam que cuidando de uma parte do território se está cuidando de todo o planeta! Vê-se aqui uma consciência planetária e uma prática do cuidado amoroso com a mãe terra e todos os seus filhos e filhas.

Não é isso o que mostrou o estudo sobre desmatamento na Amazônia brasileira entre 1982 e 2016 publicado na revista científica *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS), nos EUA, em 2020? Baragwanath e Bayi (2020) concluíram que o desmatamento é 66% menor em Terras Indígenas demarcadas com direitos plenos de propriedade.

A pesquisa científica descobriu que os povos indígenas cumprem os requisitos necessários para uma gestão ambiental bem-sucedida quando conquistam a demarcação dos territórios. Não se trata apenas de uma gestão coletiva de sucesso, mas de uma prática social ancorada em uma cosmovisão profunda de que *tudo é espaço sagrado* como bem definiu Cintia Guajajara.

Referências

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **A política vai à festa: sagacidade e estratégia tentebar nas relações interétnicas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

APIB. ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **A mãe terra enfrenta dias sombrios**. Assembleia de Resistência indígena – Carta final, 2020a. Disponível em <https://apiboficial.org/2020/05/10/carta-final-da-assembleia-de-resiste%cc%82ncia-indigena/>. Acesso em 15/07/2021a.

APIB. ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Carta da VI Assembleia da Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão** – COAPIMA, 05 de março de 2020b. Disponível em <https://apiboficial.org/2020/03/05/carta-da-vi-assembleia-da-coordenacao-das-organizacoes-e-articulacoes-dos-povos-indigenas-do-maranhao-coapima/> . Acesso em 16/07/2021b.

BARAGWANATHA, Kathryn; BAY, Ella. Collective propertyrights reducede forestation in the Brazilian Amazon. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. (PNAS), EUA, v. 111, n. 34, p. 20495-20502, ago. de 2020. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/pnas/117/34/20495.full.pdf>. Acesso em 30/08/2021.

CAFÉ TEOLÓGICO. **Espiritualidade e cosmovisão das mulheres indígenas**. ONG Católicas pelo Direito de Decidir, 2021. Disponível em <https://youtu.be/sKxOIKKoaUU>. Acesso em 12/09/2021.

DIÁLOGOS ECUMÊNICOS E INTER-RELIGIOSOS. **Espiritualidade indígena**. Coordenadoria Ecumênica de Serviço. Disponível em <https://youtu.be/jABixmNZt-A>. Acesso em 12/09/2021.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CHAMORRO, Graciela. **A espiritualidade guarani: uma teologia ameríndia da palavra**. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Missão capuchinha e resistência tentebar: releituras do Conflito de Alto Alegre. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 50, n. 175.2020.pp. 316-342.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. **“Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo”**: os embates de memória sobre o conflito de Alto Alegre. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas). São Luís: UEMA, 2016.

FIORENZA, Elisabeth S. Andando no caminho da sabedoria. **Concilium**. Petrópolis: Vozes, v. 288, n. 5, 2000. pp. 05-08.

IPES. INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS do Estado do Maranhão. **O massacre de Alto Alegre**. São Luís, 1981.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES FILHO, Alderico. **História de vida de uma liderança Tentehar-Guajajara na Terra Indígena Bacurizinho (Aldeia Cocal Grande, Grajaú – Maranhão)**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Imperatriz: UFMA, 2018.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1995. pp. 99-112.

NA FORÇA DA SABEDORIA: espiritualidades feministas de luta. **Concilium**. Petrópolis: Vozes, v. 288, n. 5, 2000.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara> . Acesso em 16/07/2021.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos**. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SILVA, Leandro Araújo da. **Fronteiras em movimento: resistências, protagonismos e lideranças indígenas na Amazônia maranhense**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Imperatriz: UFMA, 2021.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehar: uma cultura em transição**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.

ZANNONI, Claudio. **Wiripiterereipaw (a Lagoa das Bordunas): o conflito nos Tenetehara da região de Barra do Corda – MA**. São Luís. Monografia de graduação. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1995.

ZANNONI, Claudio. **Manipulação do conflito pelos Tenetehara do Maranhão**. Dissertação (mestrado em Sociologia). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 1998a.

ZANNONI, Claudio. O “massacre de Alto Alegre” na imprensa maranhense. VV.AA. **História e Sociologia**. São Luís, Imprensa Universitária, 1998b. pp. 101-119.

¹O povo Tentehar também é chamado de Tentehar a pelos autores clássicos e parte dos contemporâneos. Seja como for, trata-se de uma autodenominação cujo significado sintético é “ser íntegro, gente verdadeira”. Optou-se pela designação Tentehar por dois motivos: primeiro, os indígenas de nosso contato usam essa identificação em seus trabalhos acadêmicos e no dia a dia nas aldeias (Lopes Filho, 2018). Segundo, pesquisas mais recentes fazem a mesma opção (Almeida, 2019). No Brasil, os Tentehar são conhecidos como Guajajara, nome provavelmente atribuído pelos Tupinambá da Ilha de São Luís. Guajajara significa basicamente dono do cocar (Gomes, 2002). Na Terra Indígena Bacurizinho, a primeira língua é o tentehar, da família tupi-guarani. O português é a segunda língua, sendo entendida pela maior parte da população, sobretudo a mais jovem.

²O povo Dessano ou Desano autodenomina-se Umukomasã. Habitam principalmente os Rios Tiquié e Papuri e seus afluentes, além de trechos dos Rios Uaupé e Negro. Os Dessano integram-se a outras etnias da região amazônica e participam de uma ampla rede

de trocas que incluem casamentos, rituais e comércio. Nessa região, a língua tukano é empregada como língua franca, “permitindo a comunicação entre povos com línguas paternas bem diferenciadas e, em muitos casos, não compreensíveis entre si” (Povos Indígenas no Brasil, 2021).

³Grande parte do estado do Maranhão pertence à chamada Amazônia Legal vinculada à Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia/SUDAM conforme o Art. 2º da Lei n. 124, de 3 de janeiro de 2007. Ao todo, 181 municípios maranhenses compõem a Amazônia Legal, sendo que destes apenas 21 estão parcialmente integrados à essa área.

Recebido em 13/09/2021

Aceito para publicação em 16/10/2021

**Pedagogias de uma fé inteligente:
espiritualidade neoliberal e narrativas de desenvolvimento
pessoal na biografia de Edir Macedo**

Pedagogies of an intelligent faith: neoliberal spirituality and narratives of personal development in Edir Macedo's biography

*Emanuelle Gonçalves Brandão Rodrigues**



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-3>

Resumo: nossa proposta consiste em analisar as narrativas de si de Edir Macedo a partir de um estudo hermenêutico da biografia *Nada a Perder* – vol. 1, 2 e 3, escrita em coautoria com Douglas Tavolaro. O trabalho baseia-se na perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur (1976, 2006, 2010), para quem a narrativa surge da dialética entre realidade e ficção, passado e presente, todos articulados por meio de uma configuração narrativa que tem como processo constituinte a composição da intriga. O estudo indica que mais que um exemplo de vida, as narrativas que constituem a biografia de Macedo materializam um tipo particular de pedagogia que ensina seus leitores a agirem conforme os preceitos da “fé inteligente” iurdiana, esta ancorada não apenas em uma racionalidade política, mas também em uma espiritualidade de feição neoliberal.

Palavras-chave: Espiritualidade neoliberal; Fé inteligente; Igreja Universal.

Abstract: our proposal is to analyze Edir Macedo's narratives of himself from a hermeneutic study of the biography *Nada a Perder* (Nothing to lose) – vols. 1, 2 and 3, written in co-authorship with Douglas Tavolaro. The current paper is based on Paul Ricoeur's hermeneutic perspective (1976, 2006, 2010), for whom the narrative arises from the dialectic between reality and fiction, past and present, all articulated through a narrative configuration that has as its constituent process the composition of the intrigue. The study indicates that more than an example of life, the narratives that constitute Macedo's biography materialize a particular type of pedagogy that teaches its readers to act according to the precepts of the “intelligent faith” from Universal Church of the Kingdom of the God, which is anchored not only in a political rationality, but also in a neoliberal spirituality.

Keywords: Neoliberal Spirituality; Intelligent Faith; Igreja Universal.

*Doutora em Comunicação pela Universidade de Pernambuco (UFPE), onde também obteve o título de mestre. Professora substituta do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É integrante dos grupos de pesquisa do CNPq Religião, Comunicação e Consumo (UFPE) e CORTE – Comunicação e Retóricas do Trabalho, do Consumo e do Empreendedorismo (UMESP).
E-mail: egbrodrigues@gmail.com

Introdução

Lançada em três volumes durante os anos de 2012, 2013 e 2014, respectivamente, a trilogia biográfica *Nada a Perder*, que conta a história de Edir Macedo, líder da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), ocupou o topo das listas gerais de livros mais vendidos no período, segundo dados do *Publishnews*,¹ portal especializado em mercado editorial no Brasil. A obra se constitui como uma materialidade importante para se compreender discursos e práticas religiosas da Igreja Universal, sintetizadas aqui na figura e nas narrativas de seu líder máximo. A biografia fora escrita em coautoria com Douglas Tavolaro.

Como um meio através do qual a religião pode ser comunicada, o livro é uma mídia importante aqui pela sua função de eternizar imagens e falas em uma matéria concreta; mas também pela legitimidade que a obra literária é capaz de conferir à história narrada. O livro como mídia – e síntese do pensamento da IURD – se constitui como um instrumento pedagógico da doutrina da Igreja Universal, de modo que ao comunicar algo sobre a religião, também ensina sobre e a partir dela.

E Edir Macedo sabe disso: a Universal tem um catálogo próprio com várias obras de suas lideranças, algumas delas bastante conhecidas fora da instituição. Nesse sentido, a relação entre espiritualidade e práticas educativas que queremos discutir aqui está inscrita em modalidades mais gerais de uma pedagogia cultural (LOURO, 2008) que transcende os limites da Igreja e das instituições de ensino convencionais.

Considerando a relevância de *Nada a Perder* no mercado editorial brasileiro, que esteve entre os livros mais vendidos da década de 2010, a trilogia assumiu um papel central em nossa pesquisa. Isso porque, além de ser um *best-seller* nacional e de se constituir como material valioso para compreender as narrativas de si como práticas pedagógicas na formação de um determinado sujeito religioso, seu destaque nas listas gerais se deu em um contexto particular: de crescimento do consumo de mídias digitais e de transformações políticas incontornáveis no cenário nacional.

Nomeada por Carvalho (2019) como a segunda década perdida brasileira, os anos 2010 foram fruto, ao mesmo tempo, de políticas neodesenvolvimentistas de governos progressistas que culminaram em um movimento duplo – e seguido – de conciliação e aprofundamento da luta de classes e de um golpe parlamentar contra a presidenta eleita Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT), em 2016.

É nesse contexto que surge nosso interesse sobre as práticas discursivas de organizações religiosas e os modos como elas desenvolvem ações pedagógicas que associam fé a melhoras nas condições de vida – individual e social. Um ponto-chave para entender essa questão é a forma como a ideia de desenvolvimento pessoal se associa à emergência de uma espiritualidade neoliberal e é fomentada pela Teologia da Prosperidade – TP², motivo pelo qual escolhemos a Igreja Universal como objeto desse estudo.

Apesar de não ser o único aspecto que nos permite relacionar certas práticas religiosas à espiritualidade neoliberal, como doutrina teológica iuridiana, a TP funciona como um guia capaz de organizar as condutas dos fiéis na direção de um sistema de pensamento neoliberal.

Nosso interesse, portanto, está centrado na compreensão de como essa obra faz referência e responde a esse contexto de intensas disputas políticas e ressignificação de eventos de uma época. Com isso, nossa proposta consiste em analisar as narrativas de si de Edir Macedo a partir de um estudo hermenêutico da biografia *Nada a Perder* – vol. 1, 2 e 3. O trabalho está ancorado na perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur (1976, 2006, 2010), para quem a narrativa surge da dialética entre realidade e ficção, passado e presente, todos articulados por meio de uma configuração narrativa que tem como processo constituinte a composição da intriga.

Este artigo é um recorte de nossa pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGCOM-UFPE), financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado Pernambuco (Facepe), cuja proposta é pensar os modos como se constituem as relações entre cristianismo e neoliberalismo a partir das narrativas de lideranças expoentes do Neopentecostalismo e da Renovação Carismática Católica.

A presente discussão nasce das inquietações fomentadas durante o estágio doutoral no departamento de Sociologia e Assistência Social da Universidade Babeş-Bolyai (UBB), na Romênia, onde têm sido realizadas pesquisas sobre a relação entre subjetividades neoliberais e novas formas de religiosidade e espiritualidade, tomando como estudo de caso o mercado de desenvolvimento pessoal e espiritual do país.

Nada a Perder: a biografia de um empreendedor da fé

Nessa seção, buscamos apresentar um resumo descritivo da obra analisada e o contexto de lançamento de cada livro. Publicada em três volumes nos anos de 2012, 2013 e 2014, respectivamente, a trilogia *Nada a Perder* conta a história de Edir Macedo, tomando como grande acontecimento a criação e expansão da Igreja Universal. Apesar de ser escrita em primeira pessoa na maior parte do texto, dando a sensação de uma narrativa autobiográfica, a obra é escrita em coautoria com Douglas Tavolaro, jornalista, escritor e, à época, vice-presidente de jornalismo da Rede Record, emissora de Macedo.

Autor de outras obras vinculadas à IURD, como *Morri para viver*, em co-autoria com Andressa Urach, ex-fiel da Igreja, e *A Dama de Ferro*, com Ester Bezerra, esposa de Macedo, todas pela Editora Planeta, Tavolaro era, à época da publicação de *Nada a Perder*, vice-presidente de jornalismo da Rede Record, emissora de Macedo, onde trabalhou por 14 anos. Ele também escreveu, junto com a repórter Christina Lemos, a biografia *O Bispo: A História Revelada de Edir Macedo*, publicada em 2007 pela editora Larousse.

Figura 1 – Capas da trilogia *Nada a Perder*



Fonte: Planeta de Livros.

Com o subtítulo *Momentos de convicção que mudaram a minha vida*, o volume I foi lançado em 2012 com uma proposta de resgate das memórias de Edir Macedo desde a infância, mostrando como a formação de sua família esteve totalmente atrelada ao surgimento da IURD. Como nos é informado no texto de orelha, trata-se de um livro que “nos conduz por uma surpreendente viagem ao passado em busca de lições para a vida” (MACEDO; TAVOLARO, 2012, orelha do livro).

O primeiro volume foi lançado em um contexto do projeto expansionista da Igreja Universal que consolidava o que Gomes (2011) chama de Era das Catedrais, na qual buscava se consolidar como instituição religiosa brasileira autêntica. À época, membros da família Macedo adquiriam maior destaque

como lideranças, trazendo uma roupagem renovada para o discurso institucional. O livro chegou às prateleiras durante a construção do Templo de Salomão, em São Paulo, marcada por uma série de controvérsias sobre sua ocupação urbana.

Lançado em 2013, o volume II tem o subtítulo *Meus desafios diante do impossível* e conta a história do jovem Macedo, trazendo “casos impressionantes, reflexões comoventes e episódios polêmicos” para entendermos “como foi possível transformar uma pequena igreja, que funcionava numa funerária, em milhares de templos, com milhões de fiéis” (MACEDO; TAVOLARO, 2013, contracapa). Neste livro, os autores informam que “vamos compreender do que é capaz a Palavra de Deus” (MACEDO; TAVOLARO, 2013, p. 10), “saber de que maneira fomos injustamente atacados, como enfrentamos pressões, calúnias e preconceitos” (MACEDO; TAVOLARO, 2013, p. 11). Diferente do primeiro volume, no qual foram abordadas histórias mais antigas e íntimas de Macedo, neste são apresentados relatos de perseguição da mídia, aquilo que vai legitimar sua imagem de *escolhido*.

Na época em que o volume II foi lançado, eclodiam em todo país, sobretudo no eixo São Paulo-Rio de Janeiro, onde a IURD tem suas principais catedrais, eventos políticos que ajudaram a traçar os rumos políticos e econômicos do país nos próximos anos.

As Jornadas de Junho ocorridas naquele ano, como foram conhecidas as manifestações do período, muitas delas impulsionadas por partidos e movimentos organizados de direita, mudaram o cenário político e acirram as disputas eleitorais dos anos seguintes. Os eventos de 2013 tiveram profundo impacto na relação de Macedo com o PT, que passou a se deteriorar e culminou na saída do Partido Republicano Brasileiro (PRB), ligado à IURD, da base aliada de Rousseff em 2016 (FELTRIN, 2016), ano em que sofreu *impeachment*, e no apoio do bispo ao então candidato à presidência da república Jair Bolsonaro, em 2018.

O terceiro volume, subintitulado *Do coreto ao Templo de Salomão: a fé que transforma*, apresenta-se como “a parte final de uma emocionante jornada de renúncia e persistência com recordações e fotos inéditas, reveladas pelo fundador de um dos maiores movimentos de fé da atualidade” (MACEDO; TAVOLARO, 2014, contracapa). Neste livro, os autores falam do sucesso de vendas dos outros volumes e dos eventos de lançamento, marcados por filas imensas em diversos locais para além dos templos da Igreja.

Aborda-se o projeto de internacionalização da instituição e “os bastidores da inauguração memorável Templo de Salomão nas palavras de quem idealizou a construção. Os significados e as inspirações da obra que se tornou um marco na história das religiões” (MACEDO; TAVOLARO, 2014, p. 14). A narrativa construída em torno desses eventos salienta, ainda, as características particulares a Macedo e sua família que fizeram da IURD um grande empreendimento religioso.

A obra foi lançada no contexto de inauguração do Templo do Salomão e de eleições presidenciais. À época, Fernando Haddad, prefeito de São Paulo, e Dilma Rousseff, presidenta da república, ambos do PT, estiveram presentes na inauguração do Templo, o que foi salientado no próprio livro, que trouxe também a imagem de outras figuras públicas importantes. Com eleições bastante disputadas e o acirramento das forças políticas, o Partido dos Trabalhadores buscou – ou renovou – uma série de alianças com lideranças de diferentes espectros políticos, entre elas, Edir Macedo e a Igreja Universal (GOMES, 2014).

Naquele período, pautas conservadoras de costumes começaram a ganhar maior destaque nos discursos políticos, assim como aquelas relacionadas à neoliberalização da economia e à demonização dos programas sociais. As narrativas presentes nos livros, embora focadas em construir uma memória sobre a IURD e Edir Macedo, comunicava-se com seu tempo, utilizando uma linguagem apropriada para isso, compartilhando signos em comum com o mundo do leitor. O fato dessas narrativas estarem ancoradas nos preceitos da Teologia da Prosperidade tornou o processo de comunicação mais fluido.

Quanto às suas características em termos de forma e conteúdo, os três livros demonstram uma continuidade entre si, além da própria referência que os dois últimos volumes fazem aos anteriores. Assim como todos os lançamentos visavam produzir uma cena, no sentido de ocupar o espaço urbano, mostrando a relevância da história da Igreja e de Macedo, o mesmo ocorre em relação aos livros.

Além de se autorreferenciar como sucesso de vendas cujo motivo era a grandiosidade da obra de um empreendedor da fé, materializada em igrejas e templos em todo o mundo, Macedo em parceria com Tavolaro criam um lugar importante de construção e preservação de memória. A partir desta materialidade específica, os autores trazem também uma série de documentos e arqui-

vos pessoais e públicos sobre o surgimento e a consolidação da Igreja Universal como uma instituição religiosa sem fronteiras.

Na próxima seção, apresentamos o arcabouço conceitual que utilizamos como chave-compreensiva das narrativas de *Nada a Perder*, a saber, a hermenêutica na perspectiva ricoueriana. Considerando a amplitude do pensamento do autor, bem como o recorte deste artigo, nos atemos em algumas categorias de análise.

Hermenêutica das narrativas: entre o mundo do autor e o mundo do leitor

A produção literária de uma época tende a refletir o pensamento hegemônico de seu tempo, seja através do conteúdo propriamente dito ou da forma como se estruturam as narrativas que dão materialidade às histórias contadas. Quando produção e consumo em larga escala se encontram em um mesmo período, podemos perceber mais concretamente como o texto se comunica e que mediações são operadas nessa comunicação.

Forma e conteúdo operam, juntos, uma mediação importante na produção de narrativas, que não são particulares ao pensamento dos autores, mas integram o que Ricoeur (2010) chama de *mundo do autor*, um espectro tão vivo quanto seu complementar: o *mundo do leitor*. E na impossibilidade de tornar a experiência um acontecimento transferível, o que a comunicação faz é, segundo Ricoeur (1976), tentar transferir a significação daquilo que foi experienciado. A experiência é traduzida em texto e os sentidos nunca estão garantidos. Assim, comunicação e acontecimento são elementos fundamentais para a hermenêutica que nos propomos realizar aqui.

Enquanto a comunicação é a própria condição de possibilidade do texto enquanto matéria que transita entre diferentes mundos, o acontecimento vai se constituir como um evento por meio do qual diferentes fatos de uma história vão se integrar em uma única narrativa comunicável, isto é, compreensível. Em Ricoeur (2010), o acontecimento assume a figura da intriga, uma vez que, ao discutir a configuração narrativa e seu processo de compreensão, o autor está focado sobretudo nas narrativas ficcionais. A esse respeito, é importante destacar que a linha tênue que separa ficção de não-ficção está sempre borrada, considerando que, ao representar o mundo, toda narrativa se situa em um tempo e é interpelada por ele, sendo ambas as classes narrativas mutuamente influenciadas.

Isso ocorre porque a forma de narrar, que é atravessada por mediações espaço-temporais, transforma o conteúdo na medida em que mistura elementos de ambas as classes. Não por acaso, apesar da comunicação ser “a superação da radical não comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida” (RICOEUR, 1976, p. 28), seu preço é a alteração da própria experiência. Dessa forma, Ricoeur (2006) afirma que a contraposição entre ficção e não-ficção é não só inútil como problemática, pois “mesmo as ficções são a respeito de um mundo” (RICOEUR, 2006, p. 86). O mesmo podemos estender às histórias bíblicas, cuja referência “não é um mundo histórico, um mundo de acontecimentos reais, mas o mundo do texto” (RICOEUR, 2006, p. 86).

Em termos ricoeurianos, narrativa é representação. Partindo da perspectiva de Aristóteles sobre *mímeses*, Ricoeur (2010, p. 59) entende por essa noção “a atividade mimética, o processo ativo de imitar ou de representar. Portanto, deve-se entender imitação e representação em seu sentido dinâmico de composição da representação”. Longe de ser uma réplica do idêntico, “a imitação ou a representação [que a *mímesis* implica] é uma atividade mimética na medida em que produz algo, ou seja, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga” (RICOEUR, 2010, p. 61) [grifo nosso]. Com isso, é preciso afastar a relação entre ficção e história de uma interpretação dicotômica de realidade-ficção.

O texto emerge como uma entidade dinâmica que se desenvolve na relação entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Uma hermenêutica nesses termos permite uma “reflexão sobre as categorias do texto e de sua interpretação, sobre a dialética da explicação e da compreensão, sobre o papel do leitor e sobre a historicidade do texto” (RICOEUR, 2006, p. 69). Na pesquisa que originou este artigo, utilizamos um conjunto de mediações e categorias de análise. Para este trabalho, contudo, devido ao espaço reduzido de análise, focamos na relação entre mundo do autor e mundo do leitor, bem como na falsa dualidade entre ficção e não-ficção.

Na próxima seção buscamos discutir como a categoria de desenvolvimento pessoal se apresenta como uma chave analítica promissora para compreender como se constroem as narrativas de si de Macedo e o que estamos chamando de uma pedagogia da fé inteligente, esta materializada na obra biográfica de Edir Macedo.

O desenvolvimento pessoal como chave analítica de uma pedagogia da fé inteligente

A emergência de discursos e exercícios voltados para o condicionamento da mente e aprimoramento de si não é um fenômeno particular de nossa época, podendo ser identificado em textos muito longínquos da Antiguidade. Mas é no contexto avançado do capitalismo contemporâneo que tais práticas assumem a função discursiva de ensinar as pessoas a desenvolverem a melhor versão de si mesmas. Nesse processo de autogestão, os *pedagogos* de desenvolvimento pessoal atuam antes como guias e modelos, recorrendo sobretudo a experiências pessoais para o agenciamento de ações pedagógicas.

A emergência de práticas pedagógicas como um conjunto de regras e preceitos produtores de um estilo de vida propriamente iurdiano foi tema de pesquisa anterior sobre a Escola do Amor, um dos programas da Igreja Universal, no qual nos concentramos sobre a produção de uma *pedagogia do amor inteligente*, que seria, ao mesmo tempo, uma *pedagogia da felicidade* (RODRIGUES, 2015). Essa também é uma discussão realizada por uma série de autores no Brasil, a exemplo de Teixeira (2012), que analisa essas formas de conduta através do que ela nomeia como *pedagogia da prosperidade*. Ambos os trabalhos convergem no sentido de compreender a prosperidade como um significativo cujo resultado desejado estaria associado a uma a gestão adequada da vida segundo os preceitos da teologia de resultados iurdiana, a TP.

Como já indicava Teixeira (2012, p. 62), o aprendizado de pedagogia “se dá por meio de um conjunto de dispositivos educacionais”. O livro, nesses termos, vai se constituir como aquilo que a autora compreende como um *espaço de produção pedagógica*.

A cultura empreendedora, materializada em narrativas de autoajuda comuns à retórica da superação iurdiana (GOMES, 2011), dá forma a essa pedagogia ao ensejar uma forma de aprendizado sobre fé supostamente racional (MACEDO, 2010). O processo se associa à *razão pedagógica* discutida por Teixeira (BOURDIEU *apud* TEIXEIRA, 2012) e se expande para outras modalidades de ensinamento, como o do amor inteligente, conforme localizamos em Rodrigues (2015). São pedagogias culturais (LOURO, 2008) na medida em que produzem identidades e diferenças dentro de uma lógica social normalizadora, cujos ideais – como a figura do empreendedor – são, ao mesmo, tempo produtos e produtores de formas de narrar a si mesmo.

Essa política da diferença acaba por reforçar marcadores sociais de fracasso e de sucesso, no qual Macedo desponta como um modelo deste último, construindo uma identidade narrativa articulada a uma forte narrativa de autoajuda.

Originada no começo do século XX, a literatura de autoajuda é um dos principais fenômenos da indústria cultural a modelarem o que estamos analisando como desenvolvimento pessoal, resultando na formação de mercados especializados no *si*. Longe de se excluírem, ambos os mercados se alimentam e convivem a partir de narrativas híbridas. Com o passar do tempo e as mudanças nas paisagens políticas e econômicas do Brasil e do mundo, vimos essa indústria se renovar, estendendo-se para outros segmentos de mercados que não apenas a autoajuda, bem como incorporando outras formas de produção de conhecimento sobre autogestão.

Diversos acontecimentos globais e locais contribuíram para a expansão da indústria de aconselhamento, coincidindo também com o surgimento de certas formas de subjetividade ancoradas em preceitos de responsabilidade individual e desregulamentação de direitos trabalhistas. Enquanto, para citar um exemplo, em 2017, um ano após o Golpe Parlamentar que destituiu Rousseff da Presidência da República, era aprovada a Reforma Trabalhista no Brasil (Projeto de Lei 13.467/17), uma série de discursos sobre responsabilidade individual passaram a circular com força na sociedade. Isso ocorreu em diversos âmbitos, desde campanhas governamentais até cursos de mentoria e de desenvolvimento pessoal promovidos por *coaches* independentes e por celebridades do mundo dos negócios.

Esses eventos nos mostram como as crises econômicas e políticas desse início de século reorganizaram discursivamente aquilo que passa a ser compreendido como desenvolvimento pessoal, um segmento da indústria cultural que integra diferentes gêneros discursivos no modo de personalizar as experiências de aprimoramento de si às características locais das sociedades capitalistas.

Ao analisar a expansão da indústria de desenvolvimento pessoal na Romênia, Gog (2016) sugere que o crescimento desses programas na década de 2010 está não apenas ligado ao cenário pós-2008 como também à emergência de novas formas de religiosidade e espiritualidade no país, que a despeito da hegemonia da Igreja Ortodoxa Romena – uma religião de configuração semelhante ao catolicismo brasileiro –, tem penetrado sobretudo nas gerações

mais recentes. O autor observa que esses programas têm incorporado formas alternativas de espiritualidade ao discurso empreendedor, de modo que essas narrativas têm se expandido para diversos campos profissionais.

As pesquisas realizadas por Gog (2016) demonstram também como os discursos do que o autor chama de “empreendedorismo espiritual” (GOG, 2020) operacionalizam as práticas de religiosidade e espiritualidade alternativas dentro de uma linguagem secular sem, no entanto, romper com qualquer estrutura tradicional religiosa, política e econômica local. Nesse ponto, há muitas similaridades com o contexto brasileiro, em que tanto a literatura como os programas de desenvolvimento pessoal parecem recorrer cada vez mais a uma linguagem espiritualizada para abordar questões como empreendedorismo, resiliência, engajamento e autoconhecimento.

A questão mais notável – e aquilo que parece diferenciar com maior expressão ambos os cenários – é que na grande categoria que estamos chamando aqui de desenvolvimento pessoal a hegemonia religiosa brasileira também disputa espaços através de suas lideranças religiosas (católicas e protestantes).

A literatura é um caso expressivo para observar esse fenômeno. No mercado editorial brasileiro, padres, pastores e ativistas religiosos têm seus livros entre os mais vendidos do segmento. Apesar do gênero, o que une os serviços da indústria de desenvolvimento pessoal é a promoção de uma cultura empreendedora que passa a integrar constitutivamente as narrativas que se desenrolam nessas obras. Assim, tanto autoajuda, como biografia e o gênero de negócios articulam a experiência pessoal daquele que enuncia com as práticas disciplinadoras de si que se sustenta como aconselhamento. É aqui que se insere Edir Macedo e sua trilogia biográfica.

De acordo com o guia de autodesenvolvimento de Pedler, Burdoyne e Boydell (2006, p. 5), o desenvolvimento pessoal é uma forma de gerenciamento de si em que “a pessoa toma como sua responsabilidade primária seu autoaprendizado e a escolha pelas formas de alcançá-lo” Para os autores, isso abarca desde o desenvolvimento de qualidades e habilidades específicas para o campo profissional até o alcance do maior potencial como pessoa. Eles sugerem que para nos autodesenvolvermos, precisamos entender onde estamos *agora* e onde queremos chegar.

O caminho entre esses dois pontos na linha que chamamos *nossa vida* é o que comumente chamamos de trajetória, uma forma culturalmente articulada de pensar a história humana como um todo linear guiado pela ideia de progresso. É nesse sentido que os autores se referem a modos de *progredir no autodesenvolvimento*, em *processo contínuo* e a formas de *analisar seu progresso*, tal como eles desenvolvem em seu modelo de *ciclo de aprendizado*, que consiste em fazer diagnósticos, estabelecer metas, agir e avaliar. Guardadas as devidas proporções, isso pode ser expandido para as narrativas de si construídos a partir do referente biográfico.

Em *Nada a Perder*, vemos a construção de uma narrativa cujo ponto de referência do arco experiencial é o sucesso da Universal, este materializado no Templo de Salomão. Ele se concretiza como o resultado de um longo percurso de provações, no qual emergem vários atores na forma de inimigos que tentaram impedir a concretização dessa expansão. Ao unir a história de Macedo a da IURD, o grande acontecimento deixa de ser a criação da instituição para se tornar sua expansão, um projeto que passa pela inauguração de templos fora do país, compra da Rede Record e a construção do Templo de Salomão.

O processo de crescimento e expansão da IURD não foi simples nem fácil, relata Macedo. Segundo o bispo, sua motivação estava ligada à perseguição que ele e seus seguidores sofriam: “Meu sofrimento em ver os fiéis e a nossa Igreja humilhados gerou indignação em mim. A dor da injustiça provocou revolta. A revolta despertou a fé. E a fé em prática produziu efeitos imediatos” (MACEDO; TAVOLARO, 2014, p. 93).

Como na retórica da conquista defendida por Gomes (2011), o sofrimento é uma condição para se valer a conquista de resultados. O desenvolvimento aqui, diferente de programas voltados para práticas profissionais, está associado a uma fé racional transformadora, pois “a inteligência associada à certeza no Evangelho é a garantia da escolha do rumo certo” (MACEDO; TAVOLARO, 2014, p. 127).

Nesse aspecto, há muito em comum entre o modo como é construída uma narrativa sobre a vida de Macedo em sua biografia e a noção de desenvolvimento pessoal, especialmente quando situamos a obra no contexto do capitalismo desenvolvimentista. A forma como são tecidas as intrigas nessa narrativa demonstra que o desenvolvimento pessoal, como materialidade do capitalismo desenvolvimentista, é um aspecto constitutivo da racionalidade política

neoliberal. Acreditar em si e tomar-se como sua própria responsabilidade é um imperativo nessa lógica, cuja fé racional é tributária:

se crerem Deus, pura e simplesmente, funcionasse, o mundo seria uma maravilha. Não existe outro caminho para o seu sucesso: você tem que crerem Deus e em si mesmo. O Espírito de Deus não trabalha sozinho. Ele precisa de parceiros neste mundo para operar suas maravilhas. Ele precisa que você creia nEle e em si mesmo. Essa aliança torna possível os impossíveis. Você tem de acreditar em si próprio (MACEDO; TAVOLARO, 2013, p. 65).

Embora a forma de autodesenvolvimento proposta por Pedler, Burgoyne e Boydell (2006) esteja mais direcionada para o mercado de trabalho, ela já aponta para as virtudes espirituais, no sentido de um olhar para dentro de si, como necessárias para o aprimoramento desse sujeito de investimento. O livro que tomamos como exemplo típico-ideal nos aponta para um tipo de pedagogia de si que se abre às necessidades individuais de cada indivíduo, reforçando mais uma vez o aspecto individual da responsabilidade pela condução das vidas em sociedade. Nesse sentido, os autores afirmam que a busca pelo aprimoramento de si pode ser feita de várias maneiras, cabendo àquele que aprende escolher o seu próprio meio, seja através da inteligência emocional, espiritual ou moral.

Na Igreja Universal, segundo a doutrina da TP, a palavra tem poder de transformação, seja na vida daquele que narra ou daquele que escuta. Nesse sentido, às narrativas de si são conferidas um valor muito importante, pois se constituem como um meio de comunicar as transformações mediadas pela Igreja. A retórica da conquista é assimilada à uma retórica da perseguição nos discursos da IURD, sendo ambas materializadas no que Gomes (2011) nomeia como circuito da conquista, uma estrutura narrativa que vai compor as histórias de superação da Igreja. Ele se divide, segundo a autora, em quatro categorias: perseguição, revolta, sacrifício e conquista. Duas delas merecem destaque nessa análise, a revolta e o sacrifício, pois enquanto a primeira constitui o acontecimento que vem a organizar toda narrativa, aquilo que permite tecer uma intriga, a segunda é um elemento importante da fé iurdiana.

Além disso, o sacrifício é determinante para compreendermos como o mundo do autor se conecta ao mundo do leitor, ambos transpassados por racionalidades em comum. Para Macedo, o sacrifício exige renúncia, sendo a principal delas os bens de lazer em prol de uma causa maior que era o desenvolvimento da Igreja e a conquista de almas (MACEDO; TAVOLARO, 2013).

A inteligência é um aspecto reforçado por Macedo, pois “assim como Abraão, devemos usar a fé inteligente, assimilada na mente, para conquistar as promessas de Deus” (MACEDO; TAVOLARO, 2012, p. 223). Isso ocorre porque a noção de fé promovida pelo bispo está associada a uma compreensão racional de seu exercício, que só pode existir como o recurso à inteligência: “a fé racional e sobrenatural, que vem de Deus, diz respeito à mente, à inteligência, ao intelecto e à razão” (Macedo, 2010, p. 15). A tecnologia comportamental que as narrativas de desenvolvimento pessoal oferecem constituem um espectro mais amplo de ações atravessadas pelas subjetividades neoliberais. Como nos mostra Gog (2016), há uma série de programas que trabalham o aprimoramento de performances a partir das chaves da espiritualidade e da religiosidade.

No caso brasileiro, para pensar o fenômeno do desenvolvimento pessoal é importante observar como essas narrativas integram uma linguagem aliada ao caráter desenvolvimentista das políticas econômicas que atravessaram o país nas últimas décadas desde o período de redemocratização. Essas relações de sentidos nos levam a compreender que essa categoria de narrativa, mais que um gênero, é expressiva para explicar um mercado em expansão e as formas como a linguagem tem operado mudanças críticas nos modos como relatamos os eventos de nossa vida.

Não se trata apenas de um mercado, mas de um conjunto de discursos e narrativas que integra o imaginário coletivo no que diz respeito aos projetos de desenvolvimento e progresso de uma nação. Trata-se de uma política de autodesenvolvimento que tem seu modelo de expressão em uma ética empreendedora.

A partir do estudo do caso romeno, Gog (2020, p. 13) explica que, seja a nível profissional ou espiritual, o campo de desenvolvimento pessoal “produziu uma grande variedade de ontologias políticas, exigências transformadoras e imaginários culturais”. No Brasil, diversas pesquisas apontam para a autoajuda como o segmento literário de maior sucesso entre os brasileiros.

Considerando ser este um público com pouco hábito de leitura,³ o comportamento desses consumidores é um recurso interessante para se pensar os modos como nossa sociedade pode estar organizando discursivamente suas histórias por meio de uma linguagem desenvolvimentista. Mas também mostra como as pessoas têm aprendido técnicas de aprimoramento de si por meios diferentes daqueles institucionalizados como o do ensino escolar.

A fé inteligente como materialidade da racionalidade neoliberal: subjetividades e espiritualidades em construção

A emergência de narrativas ligadas ao campo de desenvolvimento pessoal nos mostra como a cultura do capitalismo afetivo tem capitalizado o desamparo e construído publicamente uma linguagem afetiva ancorada nas formas de socialização e subjetivação do neoliberalismo. A contestação do modelo empresarial burocrático é um dos elementos constituintes das subjetividades neoliberais que se enunciam diante das transformações desse capitalismo

Esse tipo de subjetividade neoliberal que Gog (2020) percebe em certas formas de espiritualidade empreendedora se constitui como uma “unidade individualizada e autônoma de virtudes espirituais como criatividade, flexibilidade, resiliência e autodesenvolvimento” (GOG, 2020, p. 8). Apesar do autor tomar como exemplo os programas romenos de desenvolvimento pessoal e espiritual, é possível ampliar esse entendimento para uma ampla gama de narrativas religiosas e de mercado que circulam nas sociedades capitalistas. No processo de reinvenção do espírito do capitalismo, práticas hegemônicas e alternativas de espiritualidade e religiosidade se articulam em um mesmo discurso de desenvolvimento e de socialização de si.

A nível global vemos crescer um mercado que combina elementos da Administração sobre desenvolvimento profissional com um tipo de empreendedorismo espiritual que busca “envolver todo o ser, corpo-mente-alma, tornando-se uma pessoa proativa, criativa e engenhosa, mas que também significa adquirir várias técnicas espirituais [...] que medeiam a produção de tal subjetividade” (GOG, 2016, p. 122). Trata-se de uma espiritualidade baseada em valores comuns ao neoliberalismo, cuja resiliência surge como solução para o progresso individual e social.

Como racionalidade, isto é, uma forma de organização das condutas, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Sua novidade em relação às formas tradicionais de liberalismo está “na generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), criando um outro tipo de sociedade cujas regras assumem a empresa como modelo de ação.

É nesse cenário que se inserem a Teologia da Prosperidade e a fé racional postulada por Edir Macedo (2010). Ao narrar sua história de vida e o crescimento da IURD, Macedo destaca a necessidade de assumir riscos para alcançar o sucesso, o que materializa concretamente a relação entre uma forma de narrar a si e a racionalidade política de um tempo, que se estende ao contexto de escrita desses relatos. Tomando o referente bíblico e seus personagens como exemplos, o bispo constrói uma narrativa que assimila a moralidade cristã dentro de uma racionalidade política que associa fé à atitude: “Fé, segundo a Bíblia, é algo que provoca o raciocínio” (MACEDO; TAVOLARO, 2013, p. 62). “A fé é como um relâmpago. Quando despertada, produz ação rápida” (MACEDO; TAVOLARO, 2013, p. 187).

Segundo o bispo, foi essa mesma fé que permitiu o crescimento da Universal: “De maneira geral, nunca houve um planejamento ou uma tática de ação detalhados para implantação dos primeiros núcleos de oração. A ordem era usar a fé com inteligência. E deu certo” (MACEDO; TAVOLARO, 2014, p. 24). Ao relacionar superação e conquista à uma fé racional, inteligente, os autores usam uma série de referentes, entre eles o bíblico, para configurar essas narrativas, demonstrando o que Ricoeur (2010) já havia alertado sobre a impossibilidade de se pensar ficção e não-ficção como classes opostas. Apesar de partir de memórias particulares, ao narrar uma história de si, o que o narrador faz é materializá-la em uma forma e uma linguagem que passam a ser aspectos constituintes de sua compreensão.

Como personagem, Macedo é narrado para ser um exemplo, mas não apenas de um líder religioso, como também de um pai, esposo e empresário de sucesso. Sobre isso ele não deixa dúvidas:

dos tempos do nascimento da Universal, no velho e sujo coreto aos dias de hoje, as mesmas perguntas me perseguem nestas décadas em que me dedico a levar as pessoas a uma mudança de vida por meio do Evangelho: afinal, qual o segredo para ter uma família unida e feliz? Como faço para acertar na criação dos meus filhos? Qual a fórmula eficaz de garantir um futuro cheio de paz e realizações para meus filhos? Qual a melhor herança que posso deixar para o meu lar? As respostas afunilam para uma palavra simples: o exemplo. A melhor educação é dar exemplo (MACEDO; TAVOLARO, 2014, p. 168).

Segundo o bispo da IURD, “a fé racional nos leva ao sacrifício, à coragem e à atitude, enquanto a emotiva é frouxa, covarde e medrosa” (MACEDO, 2010, p. 51). É nesse sentido que a fé postulada por Macedo, ao promover

uma relação semântica entre uma religiosidade e o espírito de seu tempo, segue uma razão de mundo ancorada no modelo empresarial. Essa é uma das conclusões que chegamos em nossa pesquisa e cujo presente trabalho é um pequeno recorte. Se essa fé é convocada à prática a todo momento em reuniões e cultos, como pudemos observar ao longo dos anos em nossas pesquisas, é porque ela também é ensinada. O ensinamento ocorre de diferentes formas, desde as práticas em si até a circulação e consumo de materialidades que vão se constituir como meios de comunicação da Igreja e de sua fé de resultados.

O exemplo também ensina. Ele está presente nos testemunhos dos templos e das diferentes mídias iurdianas. E que exemplo mais competente senão o do próprio líder e fundador da Universal? Assim, o que nomeamos como pedagogias de uma fé inteligente se inscreve dentro de uma lógica neoliberal cujo resultado é a emergência de uma ética empreendedora moralizante.

Considerações finais

Como todo fenômeno social, o desenvolvimento pessoal como prática pedagógica de si é ambíguo. As performances que esse modelo cultural de desenvolvimento reivindica como práticas de individuação longe de se fecharem no espaço do eu privado, só adquirem significado porque têm um caráter público. Tornar-se uma versão melhor de si mesmo pressupõe tanto um parâmetro do que deve ser entendido como alta performance como uma contínua manutenção pública dos critérios que estabelecem o que é ser feliz e bem-sucedido em uma dada geração.

As formações culturais e religiosas no Brasil possibilitam configurações interessantes para pensar o modo com a indústria de desenvolvimento pessoal interage com as formas contemporâneas de espiritualidade e religiosidade. Ao invés de se apresentar como um campo alternativo às experiências religiosas hegemônicas, o mercado de desenvolvimento pessoal atua dentro dela.

A fé inteligente como fé sacrificial, que pressupõe o risco como condição para o progresso, é apreendida por meio de processos inteligíveis de comunicação, no qual o livro é uma tecnologia importante de produção dessa pedagogia. Esse é um dos principais resultados que chegamos em nossa pesquisa. Teixeira (2012) já havia observado que o sacrifício era uma noção importante para compreender as práticas de disciplinamento da Igreja Universal e um aspecto basilar para a compreensão da *razão pedagógica* iurdiana.

Assim, para a fé inteligente ser ensinada, ela precisa ser narrada. “A fé nada mais é do que a ação do crer”, afirma Macedo (2010, p. 43). Isso implica, no caso da IURD, um modo sociabilizado de aprendizagem por imitação/representação. Nesse sentido, a hermenêutica ricoeuriana apresenta grandes contribuições para uma análise que foque nos modos como são produzidas as narrativas, mesmo quando sua materialidade não é somente a escrita, tão somente porque fala também é texto.

O universo de práticas educativas, portanto, não está circunscrito apenas ao campo da Educação, assim como as práticas religiosas e espirituais não se efetivam somente em espaços convencionais. As fronteiras são fluidas e os sentidos nunca estão garantidos, estão sempre em circulação. Como vimos neste trabalho, a fé enquanto prática pode se constituir como *locus* de aprendizado, sendo as narrativas de si formas produtivas de ensinamento pelo exemplo. Ademais, o estudo também aponta para a forma complexa como essas práticas são constituídas, envolvendo referentes de diversas ordens, não somente religiosos.

Referências

- CARVALHO, Laura. Década Perdida. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 7 de mar. 2019. Colunas. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-carvalho/2019/03/decada-perdida.shtml>. Acesso em 11/10/2021.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FELTRIN, Ricardo. Com apoio de bispo, Igreja Universal rompe com governo Dilma. **UOL**, São Paulo, 18 de mar. 2016. Notícias. Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/oops/2016/03/18/com-apoio-de-bispo-igreja-universal-rompe-com-governo-dilma.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 11/10/2021.
- GOG, Sorin. Alternative forms of spirituality and the socialization of a self-enhancing subjectivity: features of the post-secular religious space in contemporary Romania. **Sociological and anthropological perspectives on religion and economy**: emerging spiritualities and the future of work. vol. 6, n. 2, 2016. pp. 97-124.
- GOG, Sorin. Neo-liberal subjectivities and the emergence of spiritual entrepreneurship: An analysis of spiritual development programs in contemporary Romania. **Social Compass**. v. 67, n. 2, 2020. pp. 1-17.
- GOMES, Edlaine. **A era das catedrais**: a autenticidade em exibição: uma etnografia. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

GOMES, Karina. De olho na reeleição, PT cultiva aliança com evangélicos. *DW*, São Paulo, Brasil, 11 ago. 2014. Disponível em <https://p.dw.com/p/1CpJp>. Acesso em: 11/10/2021.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. Campinas: Unicamp, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. de 2008. pp. 17-23.

MACEDO, Edir. **Fé Racional**. Rio de Janeiro: Unipro, 2010.

MACEDO, Edir; TAVOLARO, Douglas. **Nada a perder I: momentos de convicção que mudaram a minha vida**. São Paulo: Planeta, 2012.

MACEDO, Edir. **Nada a perder II: meus desafios diante do impossível**. São Paulo: Planeta, 2013.

MACEDO, Edir. **Nada a perder III: do coreto ao Templo de Salomão**. São Paulo: Planeta, 2014.

PEDLER, Mike; BURGOYNE, John; BOYDELL, Tom. **A Manager's Guide to Self-development: more than 50 practical, self-contained activities to develop your management potential**. 5. ed. Berkshire: McGraw-Hill Professional, 2006.

RICOEUR, Paul. **A hermenêutica bíblica**. Apresentação de François Xavier Amherdt. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica**. Trad. de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

RODRIGUES, Emanuelle. **Pedagogias de um amor inteligente: empreendedorismo e racionalização dos afetos na Escola do Amor da Igreja Universal do Reino de Deus**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. **Da controvérsia às práticas: conjugalidade, corpo e prosperidade como razões pedagógicas na Igreja Universal**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2012.

¹ <https://www.publishnews.com.br/>

² Conjunto de preceitos que afirmam ser legítima a busca de prosperidade material, além de salientar que o fiel tem direito de exigir de Deus o retorno diante de suas ofertas e sacrifícios.

³ De acordo com uma pesquisa de 2019 da Nielsen, os brasileiros consomem em média 2,34 livros por ano, prevalecendo os gêneros ligados ao desenvolvimento pessoal. Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/livros-sobre-desenvolvimento-pessoal-para-ler-na-quarentena/>. Acesso em julho de 2020.

Recebido em 27/10/2021

Aceito para publicação em 24/11/2021

Espiritualidades e formação humana: rumo à pluralização dos sentidos

Spiritualities and human formation: towards the plurality of perspectives

*Lis Paiva de Medeiros**

*Sandra Montenegro***



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-4>

Resumo: este artigo se volta para a busca das relações, implicações e tensionamentos entre a espiritualidade e o campo da formação humana. Partiu de uma dissertação de mestrado, especificamente da etapa de uma pesquisa bibliográfica nas obras de Röhrl (2012; 2013); Wilber (2000; 2006; 2020); Boff (1999; 2000); Betto e Boff (2010); Foucault (2004) e Hadot (2008; 2014). O objetivo foi sintetizar as propostas dos autores em torno da espiritualidade, das quais emergiram sentidos e implicações para a formação humana e para o campo da educação. Foram encontrados aproximações e distanciamentos entre as perspectivas, porém, em geral, não foi possível definir um conceito unívoco de espiritualidade que permeie a diversidade do campo. Propomos a pluralização onto-epistemológica do termo e do campo: espiritualidades. Com ela, assumimos uma ética de defesa da pluralidade de experiências das espiritualidades, em um sentido laico e enraizado no cotidiano, conectando transcendência e imanência.

Palavras-chave: Espiritualidade; Formação Humana; Pesquisa da educação.

Abstract: this paper focuses on the search for relationships, implications and tensions between spirituality and the human formation field. It comes from a masters' thesis, specifically its moment of bibliographical research in the works by Röhrl (2012; 2013); Wilber (2000; 2006; 2020); Boff (1999; 2000); Boff; Betto (2010); Foucault (2004) and Hadot (2008; 2014). The aim is to synthesize the authors' proposals on spirituality, from which emerge meanings and implications for human formation and for the field of education. Approximations and distances have been found between the perspectives, although, in general, it is not possible to define a univocal concept of spirituality that permeates the diversity of the field. We advocate for the onto-epistemological pluralization of the term and field: spiritualities. This proposal indicates an ethical defense of the plurality of experiences of spiritualities, in a secular sense, rooted in everyday life, connecting transcendence and immanence.

Keywords: Spirituality; Human Formation; Education research.

*Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). E-mail: lispaiva.m@gmail.com

**Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/Núcleo de Educação e Espiritualidade e do Programa de Mestrado em Direitos Humanos da UFPE. E-mail: sandra.montenegro@yahoo.com.br

Introdução

A discussão acerca da espiritualidade perpassa elementos complexos, que atravessa aspectos da produção científica, mas vão além dela, e, especialmente, se manifesta na concretude do dia a dia, na compreensão cotidiana e na vivência social. Um dos elementos incluídos nessa vivência, sem dúvidas, é o campo da educação. Os debates acerca da relação entre espiritualidade e educação permeiam de forma intensa o debate em torno da formação humana. Nesse contexto, o trabalho do professor F. Röhr (2012; 2013) se destaca por incluir de modo direto a espiritualidade como elemento central e indispensável para que ocorra o ato educativo. No debate provocado pelo professor, a espiritualidade é entendida como uma dimensão humana, componente intrínseco do que chamamos ser humano e, conseqüentemente, do ato educativo e do contexto pedagógico.

Por essa primeira definição, já é possível compreender que Röhr (2013) distancia a discussão sobre a espiritualidade do território exclusivo das práticas religiosas. Ele mesmo afirma que é difícil encontrar uma definição coesa do que chamamos religião, já que elas possuem muitas características diversas entre si. Segundo ele, algumas aproximações, contudo, são viáveis: em geral, as religiões se centram em ritos, normas, tradições e prescrições em torno do comportamento individual e coletivo, vivido em comunidade; além de estabelecerem comunicações com o divino e a continuidade da vida após a morte do corpo físico.

As relações entre espiritualidade e religião, dessa forma, constroem todo um campo de pensamento, sobre o qual não é o objetivo deste artigo se deter. Ressaltamos, porém, a existência de uma vasta literatura que se debruça sobre as interfaces entre espiritualidade com os mais diversos campos, a exemplo da teologia (BINGEMER, 1990); outras que trazem debates antropológicos (TONIOL, 2017); bem como outras que discutem o fenômeno social da religião em contextos específicos (PY; PEDLOWSKI, 2020). Por outro lado, a relação entre religião e espiritualidade também envolve tensões:

as formas que a religião às vezes assume podem até ser contrárias à própria espiritualidade. Isso acontece, principalmente, quando a religião se fixa em dogmas, em regras de conduta bem determinadas, em inflexibilidade, em exclusão, em intolerância contra confissões de fé distintas, na imposição de crenças aos outros, na luta pelo domínio, pelo poder através de forças divinas e na crença da própria superioridade diante dos outros homens, que pode até resultar na suspensão de normas éticas de relacionamento com outros membros dentro ou fora da comunidade religiosa (RÖHR, 2013, p. 137).

Porém, para além dessas relações com o campo religioso, quando evocamos essa palavra, *espiritualidade*, o que mesmo queremos dizer? Que implicações esse termo pode trazer? O que significa, de fato, espiritualidade? Em busca de abrir caminhos em torno dessas questões, iniciamos um percurso, neste artigo, com o objetivo de sintetizar algumas propostas em torno da espiritualidade, das quais podem emergir sentidos e implicações para a formação humana e para o campo da educação. Para isso, dividimos nossa argumentação em três seções: a primeira trata de propostas que se embasam na relação das espiritualidades com uma dimensão transcendente; depois, buscamos propostas que estabelecem espiritualidade como ética e, por fim, buscamos tecer algumas relações entre elas.

Espiritualidade e transcendência

Trataremos, nesse tópico, de algumas perspectivas de espiritualidade que incluem diretamente uma relação com o plano da transcendência como rumo do processo espiritual e educativo. Iniciamos nosso percurso pela perspectiva que começamos a delinear: apresentamos, a seguir, o pensamento do professor Ferdinand Röhrl, que traz a espiritualidade costurada ao processo educativo, e cujo elemento central envolve a relação entre educador e educando. O autor busca não apenas uma intersecção entre a espiritualidade e a educação, mas vai além ao tentar delinear uma fusão de ambas por meio da sua principal questão: a de que a Educação possui um objeto epistêmico próprio, e não seria apenas uma área transversalizada por outras como a antropologia, sociologia, psicologia, neurociências (RÖHRL, 2013).

A partir desse argumento de base, o professor delimita um profundo e extensivo panorama acerca das bases que sustentam sua visão sobre o ser humano, seu corpo individual e coletivo e a configuração dessas bases no campo da educação, afirmando, assim, o seu conceito dela, que vai além das discussões político-econômico-sociais que o autor afirma serem hegemônicas nos debates epistemológicos na área. No contexto educativo, para além da polarização entre ideais a se chegar e a dissolução total deles, o trabalho do educador seria então a exposição dessa ausência de referências externas para que o educando pudesse exercer firmemente sua liberdade, por meio da definição de um sentido de vida movido pela busca embasada na autonomia e na liberdade.

Assim, o professor aborda educação, o mundo e o ser humano a partir de um referencial multidimensional (RÖHR, 2012; 2013). O professor expõe que não existe uma diferenciação entre dimensões materiais e não-materiais, mas que todas elas possuem uma materialidade e o que as diferencia é precisamente o seu grau. Isso significa que existem dimensões mais concretas e outras mais sutis, mas todas são materiais em algum sentido. Assim, a divisão sistematizada das dimensões principais seria: a dimensão física, que inclui nosso corpo biológico; a dimensão sensorial, que integra todos os estímulos recebidos por meio dos sentidos; a dimensão emocional, que é formada pelos estados e suas variações no campo das emoções; a mental, que, além de abarcar a racionalidade, é composta também pelos pensamentos difusos, a imaginação e a capacidade intuitiva, a qual guarda em si um caráter excepcional por funcionar como uma ponte para a dimensão mais sutil: a espiritual, que se integra a todas as outras de forma transversal.

Röhr (2013) propõe ainda que as dimensões mais concretas são mais facilmente afetadas na vida cotidiana e que seria seu desequilíbrio que provocaria uma tensão nas mais sutis, e não o contrário. Desse modo, percebe-se a importância do cuidado com cada uma das dimensões, sem uma centralidade para alguma delas, mas cada uma sendo acolhida em sua especificidade, para que a dimensão espiritual possa emergir de modo efetivo, sendo ela a mais sutil e, por assim dizer, menos palpável. Partindo do argumento da necessidade básica do investimento integral nas dimensões humanas, portanto, seria impossível a existência de uma educação efetiva que enfocasse apenas uma delas e deixasse as outras como secundárias, como existe, por exemplo, na ênfase cognitiva em um ensino fortemente influenciado pelo paradigma cartesiano e pelo neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016). Mais ainda, o autor é enfático ao apontar que o educador que não investe em si num processo de cuidado com suas dimensões integralmente não pode estar aberto para um ato pedagógico que leve a cabo a tarefa da educação.

A formação humana, desse modo, envolveria dois processos (RÖHR, 2012; 2013): a *hominização*, entendida como o desenvolvimento do aparato biológico, cognitivo e emocional de cada indivíduo, mobilizado por forças orgânicas; e a *humanização*, processo que se afasta de um caráter orgânico e se processa no âmbito das relações micro e macrossociais e se trata do desenvolvimento das características ligadas à dimensão espiritual, em um processo de trabalho árduo de

descoberta e construção de si por meio do deixar emergir a sutileza dessa dimensão. Esse *humano* que emerge a partir da humanização seria, enfim, o objeto da reflexão pedagógica. A Educação não seria, assim, meramente um ponto de intercruzamento entre o processo de socialização, do desenvolvimento das capacidades cognitivas e racionais, emocionais e éticas. Ao contrário, a tarefa intencional e iminentemente inconclusa, a qual somente pode ser exercida pela Educação seria o exercício da integralidade e da “formação para uma vida coerente com as convicções e o questionamento das convicções a partir de uma vida em busca de coerência” (RÖHR, 2013, p. 257).

Para Röhr, dessa forma, a relação com a transcendência, corporificada na busca espiritual, envolve também a imanência. No entanto, seu argumento é de que, nas dimensões imanentes, como elas são mobilizadas pelas próprias mudanças da vida, a busca de um sentido universal em seu interior é infrutífera, ou mesmo destruidora. Chega-se, então, ao ponto doloroso da percepção da insuficiência da imanência e da necessidade da construção de um sentido de vida na realidade transcendente, a partir de um compromisso incondicional consigo e com o trabalho de si, desenvolvido a partir das experiências nessa realidade, que se expandem além da racionalidade e são vividas a partir da intuição.

A experiência na transcendência seria, assim, marcada por uma paradoxal necessidade do exercício da liberdade e da confiança a partir do abraço definitivo com a “responsabilidade de sermos nós mesmos de forma incondicional” (RÖHR, 2013, p. 268). Na medida em que a dimensão espiritual transversaliza as outras, compreendemos que essa responsabilidade se exerce na própria vida, na relação com a imanência e, nesse sentido, emerge como norteadora de sentido para as demais.

Na tarefa pedagógica, isso se constitui em mais um desafio na medida em que há o perigo de uma dimensão se sobressair e preterir as outras, em vez de integrá-las. Desse modo, não é possível conceber uma humanização semelhante a uma receita de bolo, definida de forma impositiva. Ao contrário, ela só pode ser exercida a partir de um compromisso individual, mas, ao mesmo tempo, sem determinação prévia, com essa dimensão. A tarefa do educador seria exercer em si esse compromisso para que, assim, ele possa inspirar a autonomia da busca por parte dos educandos. Em resumo, “a espiritualidade é experiência própria ou ela

não existe” (RÖHR, 2013, p. 144)! Pedagogicamente, ela seria, assim, um agir indireto (RÖHR, 2013, p. 145).

Em uma compreensão semelhante, de uma espiritualidade autêntica e incorporada na vida, com vistas a um rumo de transcendência, vemos a noção de espiritualidade integral de Ken Wilber (2000; 2006; 2020). O autor busca expressar uma visão de espiritualidade integrada a outros conhecimentos, saberes e dimensões da vida humana e não-humana, para a qual também o ser humano contribui e transforma. O objetivo final dessa compreensão tão ampla é chegar a uma proposta para a vida humana no século XXI, que inclua as contribuições desses saberes de modo coerente com as demandas e questões contemporâneas e, ao mesmo tempo, trazendo para o enfoque da análise sua perspectiva desenvolvimentista (WILBER, 2000).

Wilber (2006) cria o que denomina de um Sistema Operacional Integrado – IOS, pela sigla em inglês. Trata-se de um mapa, uma rede de informações que é a base para, como coloca o autor, “qualquer abordagem verdadeiramente integral ou abrangente” (WILBER, 2006, p. 49). Esse sistema inclui estruturas denominadas de quadrantes e níveis. Nesse sentido, de forma pontual, notamos uma aproximação entre Röhr (2013) e Wilber (2006) em uma tentativa de integrar conhecimentos que, em outros contextos, poderiam ser colocados em polos opostos. A segunda base para a proposta de Wilber envolve os estados e estruturas de consciência. Os primeiros não seriam um novo conceito do autor, mas um compilado de conhecimentos vindos da ciência (neurociências, ciências cognitivas, psicologia) e das tradições contemplativas e espirituais, acerca dos mapas da consciência humana, variável entre vários estados: a vigília, o sono e o sono profundo, por exemplo. Seriam, assim, vivências de primeira pessoa, fluidas.

Já as estruturas seriam padrões holísticos dinâmicos, níveis de arquitetura da consciência de terceira pessoa, através dos quais a mente interpreta a realidade (WILBER, 2006; 2020). Os estados, assim, não seguem uma linha direcional de movimento, de modo que uma pessoa pode acessar estados mais sutis em experiências meditativas, e retornar à consciência densa. Esse caminho é então chamado de desenvolvimento horizontal. O desenvolvimento vertical seria assim relacionado à progressão em estágios (mágico, mítico, mental-racional, pluralista e integral), e essa progressão ocorre, para os indivíduos, ao longo da vida, de acordo com suas experiências, mas também diretamente relacionada ao estágio coletivo em que vive no momento histórico.

Desse modo, existe uma correlação entre os desenvolvimentos vertical e horizontal, de modo que uma pessoa pode caminhar horizontalmente sem alterar seu estágio de consciência (WILBER, 2006). Assim, as experiências vividas horizontalmente serão interpretadas de acordo com a linha vertical: uma experiência sutil de alguém no nível mítico será traduzida nos moldes de uma espiritualidade mítica, e não como um estágio de desenvolvimento de uma iluminação superior.

Chegamos então a uma terceira característica da teoria do autor: a do desenvolvimento. Para ele, os trânsitos da consciência e os caminhos percorridos pela vida na Terra não ocorrem de modo aleatório, especialmente no que diz respeito à experiência humana (por exemplo, a partir dos estados acima citados), mas é possível encontrar uma história de evolução – abrangente e complexa –, de modo que esses estados na verdade conformariam também estágios de desenvolvimento. Desse modo, os estágios, resumidamente, partiriam de uma perspectiva pré-convencional ou egocêntrica, para uma etnocêntrica ou convencional até atingir uma globocêntrica ou pós-convencional. Esses estágios, por sua vez, se organizam em níveis de desenvolvimento, expostos por Wilber (2006) por meio do espectro de cores, indo do infravermelho à luz transparente, a fim de trazer a ideia de ascendência.

Sua visão de transcendência é composta por linhas do desenvolvimento, por exemplo, da cognição, da espiritualidade, dos afetos, da vida social, dos valores, da ética, da identidade, entre outras. O processo do desenvolvimento ainda é apontado como “maravilhosamente orgânico, contínuo e espiralado” (WILBER, 2006, p. 86). A imagem feita por ele é de uma montanha, em que são possíveis várias trilhas – distintas em distâncias, dificuldades e possibilidades – até chegar ao seu cume. Esse desenvolvimento ocorre, então, de modo diverso em cada indivíduo: as linhas não são paralelas ou simétricas entre si, um sujeito pode estar em um determinado nível ainda primário de desenvolvimento afetivo e outro superior na inteligência cognitiva.

Essa é uma diferença fundamental entre as proposições do autor e do professor F. Röhr (2013), pois o último não localiza a existência de níveis de desenvolvimento. Embora ambos citem a não-linearidade do processo de busca espiritual, a proposta de Wilber é mais formatada em um sentido de verticalidade, enquanto Röhr enfatiza a necessidade de investimento nas dimensões, especialmente na espiritual como norteadora do processo de abertura para si-mundo-outro.

Considerando tudo isso, como localizar a espiritualidade na teoria de Wilber? A sua busca é por integrar os conhecimentos das grandes tradições espirituais às contribuições da ciência moderna (com o pensamento científico-racional) e os questionamentos da pós-modernidade (com a crítica ao cientificismo e a necessidade de ênfase na intersubjetividade e nos jogos de força do campo social).

Wilber (2006), afiadamente, aponta também que a linha de desenvolvimento da espiritualidade chega ao mundo contemporâneo dilacerada, distorcida e reprimida em toda sua amplitude, como se ela houvesse sido nossa sombra, rejeitada e fixada em níveis de desenvolvimento ainda primários. Isso implica em que as contribuições importantes que ela teria a agregar para a vida humana também são igualmente rejeitadas. Para o autor, a espiritualidade pode funcionar de forma a complementar as outras áreas do conhecimento, por meio de suas contribuições acessadas de maneira singular nas experiências espirituais e religiões (WILBER, 2006) com vistas ao que denomina de uma “Prática de Vida Integral” ou ILP (na sigla cunhada em inglês). A missão da espiritualidade nos nossos tempos, portanto, é exigente. Ela envolve a complexidade da tarefa da retomada da espiritualidade de modo coerente com as demandas contemporâneas. Sem dúvidas, é uma intenção que exige profunda reflexão ética, cuidado e crítica.

A ideia de uma espiritualidade como *esteira transportadora*, como fala Wilber, ou como a dimensão norteadora do processo educativo, como comenta o professor Röhr, falam, assim, da espiritualidade como essa ponte para outros mundos possíveis. Essa possibilidade nos traz até uma terceira visão acerca da espiritualidade, dessa vez, a partir do pensamento da mística, da transcendência, da luta social e de uma ética do cuidado, do brasileiro Leonardo Boff, que vê o ser humano intimamente conectado a essa natureza utópica, como um “projeto infinito” (BOFF, 2000, p. 37).

O autor parte de um movimento semelhante ao de Röhr (2013) ao afirmar a condição humana de seres de raízes e abertura, como uma árvore que precisa de uma firmeza do solo da imanência, mas que, também, com sua copa, busca a transcendência e se relaciona com o ar, permite que outros seres façam ninhos em si e possui um tronco que conecta essas duas dimensões que são igualmente suas. A transcendência, desse modo, seria definida como “essa capacidade de romper todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se para sempre

num mais além” (BOFF, 2000, p. 31). A transcendência, então, incorpora em si tamanha beleza, mas também sua finitude.

O autor também aborda a questão da transcendência-imanência de outro lugar metafórico, a partir da narrativa cristã sobre o pão. Nesse sentido, em parceria com Frei Betto, eles se referem à condição humana como a síntese entre a fome de pão e a fome de beleza, as quais – embora separadas ao longo da história – são, para os autores, absolutamente indissociáveis. A preocupação com o mundo e a conexão com o sentido de um ir além seriam duas faces de uma mesma moeda: “A fé é um dom politicamente encarnado, que tem razão de ser nesta conflitividade histórica” (BETTO; BOFF, 2010, p. 14). A partir dessa premissa, podemos perceber que há uma defesa explícita da fusão mundo-espírito. Mas não se trata de qualquer mundo: Boff (1999; 2010) explicita sua defesa dos oprimidos na luta social, e, por isso, a política é o meio de transformação da realidade. A espiritualidade seria incompatível com uma neutralidade.

A partir desse quadro, começa a se delinear uma noção conceitual da mística. Ela não se faz isolada, separada do mundo, numa tentativa individual e ascética de comunicação com a transcendência. A mística se experimenta na *experiência* dessa transcendência na imanência do cotidiano, nas atividades com os que nos cercam, com os coletivos, com pessoas queridas, com os conflitos que marcam a vida. A sua ligação com a espiritualidade seria absolutamente vital. Esta última seria, enfim, a transformação produzida em cada pessoa, no seu modo de ser perante a vida, a partir da abertura para esse indecifrável, transcendente, sagrado (BETTO; BOFF, 2010).

Ao se originar dela, do cotidiano, portanto, a mística reside para além das instituições, não está no plano racional, mas no campo da invenção e da subversão das doutrinas. Por isso, ela guarda em si também um caráter ameaçador ao poder institucional. A espiritualidade centrada na mística rompe com ele ao propor uma centralidade da partilha, do coletivo, da gratuidade.

Nesse contexto, a espiritualidade popular é uma grande fonte de aprendizado para Boff. Ela parte de uma concepção da transcendência integrada à vida. Não se trata do seguimento de doutrinas ou dogmas. É uma vida espiritual pautada no sensível, conectada aos modos de ser e às situações existenciais do cotidiano. Os momentos de celebração, a alegria, a espontaneidade são necessidades para uma mística não fragmentária (BETTO; BOFF, 2010).

O elemento da transformação é central para aprofundar-nos na compreensão dos autores. A palavra pode ser pensada de um outro ponto de vista, como *trans-formação*. Começamos de trás para frente, com a formação: Betto e Boff (2010) diferenciam as experiências da mística da ideia de vivência. Vivências estariam ligadas a sensações de onipotência, energia passageira; enquanto a experiência diz respeito a uma trilha, muitas vezes árdua, dolorida, de autodescoberta, crescimento e aprofundamento em si. Trata-se de um caminho espiritual de formação, de busca sobre sentidos últimos de existência, não apenas de si enquanto indivíduo, mas da vida como fenômeno que envolve também aquilo que se entende, se sente como *si*. Assim, conectando o pensamento do autor ao de Röhr (2012; 2013), poderíamos aproximar essa ideia de formação com o intuito do ato educativo, centrado nessa experiência de abertura para nossas raízes e asas.

O prefixo *trans*, nesse contexto, elucida outro aspecto fundamental: o da mudança, que nos remete à ideia da crise, também levantada pelos autores como momento crucial dessa trilha, na medida em que reorganiza as rotas, convida (ou muitas vezes, exige) à reflexão e a busca do centro, ou, em outras palavras, a congruência com essa descoberta da profundidade do ser, onde está localizado o ponto de encontro com a transcendência. A pergunta fundamental, para o teólogo, seria “em que medida tal experiência ajuda a enriquecer e a assumir o cotidiano?” (BOFF, 2000, p. 55). Essas experiências acontecem somente no encontro, o qual, portanto, este se constitui como o *locus* no qual se realiza primordialmente a transcendência.

A síntese de todos esses elementos nos desperta para a noção de Cuidado, um último conceito importante para a elaboração de Boff. A partir do filósofo alemão Martin Heidegger, o autor o coloca como categoria ontológica do humano, isto é, como um “modo-de-ser” (BOFF, 2000, p. 34). Ele detalha como esse cuidado pode ser exercido na vida cotidiana, desde um cuidado com o planeta, nosso habitat maior, até a nós mesmos, nosso habitat mais íntimo. Tudo isso, portanto, constitui um *ethos*, no sentido da construção de um movimento ético que o autor desenha. Com esse olhar, ele parece caminhar para um horizonte de uma Vida digna, que contemple a fome de pão, mas também aberta e inteira, que mantenha cada vez mais viva a fome de beleza.

Espiritualidade, ética e modo de vida

Seguimos nosso percurso rumo a outras noções de espiritualidade, as quais não colocam a transcendência em um lugar de centralidade, mas se voltam para o fazer na existência e, nesse sentido, a espiritualidade se relacionaria de forma mais intensa com os modos de viver. Iniciamos a partir do conceito de cuidado de si (*epiméleiaheautoû*), elaborado por Michel Foucault (2004) a partir da leitura dos filósofos gregos e romanos do período clássico. Foucault se utiliza do seu método arqueogenealógico (Veiga Neto, 2003) para traçar uma leitura minuciosa das práticas e das ideias do cuidado de si nos períodos socrático-platônico e helenístico. Seu ponto de partida, então, é a definição que estabelece da espiritualidade por dentro da relação entre sujeito e verdade, interesse do filósofo na terceira fase dos seus escritos, o chamado “último Foucault” (FREITAS, 2012).

Acerca dessa denominação, Veiga Neto (2003) nos recorda da dificuldade de uma classificação fechada da obra foucaultiana, já que existem uma série de propostas, a partir de critérios metodológicos e cronológicos. A dele, inspirada em Miguel Morey (1991 *apud* VEIGA NETO, 2003) e com a qual concordamos, parte da pergunta nietzschiana “que se passa conosco?” para propor uma divisão em termos de domínios, os quais se voltam para o saber; a ação de uns sobre os outros e a ação consigo. Nesse sentido, o debate acerca do cuidado de si se insere no terceiro domínio, do ser-consigo. Mas, para melhor compreender como esse domínio é constituído, é importante localizar como esse *sujeito* se desenha na obra do francês, como comenta Deleuze:

então será que se pode dizer que essa nova dimensão seja a do sujeito? Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos ‘subjetivação’, no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força (DELEUZE, 1992, p. 116).

Como podemos notar, os processos de subjetivação que envolvem o cuidado de si não formam uma entidade fechada designada sujeito. Ao contrário, Foucault se utiliza desses processos localizados num tempo histórico – a Grécia e Roma clássicas – para abordar as possíveis dinâmicas de produção de subjetividades. A espiritualidade pensada pelo filósofo, portanto, não poderia ser abordada de outro modo que não esses processos de subjetivação. Percebemos, desse modo, um rompimento drástico com as outras abordagens pelas quais passeia-

mos: para Foucault, a noção de espiritualidade não diz respeito à transcendência, mas se constrói a partir das práticas dos sujeitos de transformação em si, da ética e da relação com a filosofia (FOUCAULT, 2004).

Adentramos, assim, alguns conceitos importantes para compreender como esses elementos se articulam na obra foucaultiana. O primeiro deles é a diferenciação entre filosofia e espiritualidade. Ambas dizem respeito precisamente à relação citada entre sujeito e verdade e, portanto, não se distanciam. Pelo contrário, a relação entre ambas é recíproca. Porém, enquanto a primeira se encontra no campo do pensamento, isto é, se interroga acerca de como ter acesso à verdade, os seus limites e as diferenciações entre verdadeiro e falso; a outra se volta para o “ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 19), por meio de um conjunto variadíssimo de práticas e experiências cujo fim é um preço pago pelo próprio sujeito por si, ou seja, uma implicação de si e em si que o faz disparar um movimento de acesso à verdade e de retorno a si, quando não se é mais o mesmo que anteriormente. O conhecimento de si e até mesmo a sabedoria são alcançados pelo movimento de abertura à verdade e, nessa via, o elemento da transformação é central. E, nesse caso, embora a análise foucaultiana desvie fortemente das outras abordagens sobre a espiritualidade, nesse aspecto, encontramos um ponto específico de convergência.

Voltemo-nos, a esse respeito, para o primeiro delineamento sobre a espiritualidade, abordado no nascedouro da filosofia antiga, com Sócrates. É nesse momento que o cuidado de si é primariamente abordado – seguindo a lógica socrática do questionamento – como um desconforto, um princípio de inquietude que gere movimento, um “agulhão [...] na carne dos homens, cravado na sua existência” (FOUCAULT, 2004, p. 11). A proposição socrática toma forma por meio do diálogo platônico do *Alcebiades*, cujo personagem central de mesmo nome, é discípulo de Sócrates, jovem dotado de bens, status e beleza. O desejo do rapaz é a política, o governo dos outros, mas Sócrates interpela-o, questionando: como seria possível governar os outros se não se ocupa de governar a si? Este é, então, o mote essencial do princípio do cuidado de si socrático. Ética e política estariam intimamente relacionadas: o cuidado seria essencial e anterior ao exercício do poder na cidade.

É também importante considerar que, em sendo o cuidado de si um princípio da espiritualidade, em suma, ele se caracteriza pela dimensão das *práticas*

de si. Ou seja, não se trata de um exercício do pensamento, mas das ações que os sujeitos exercem sobre si a fim de se transformarem. As práticas de si, dessa maneira, envolvem ritos de purificação, exercícios de retiro, ascetes, renúncias, conversões, renúncias... Todas com um intuito essencial de “[...] pôr em exercício uma tecnologia de si para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 59).

Mas, diante de tudo isso, existiria um ponto final a se chegar? Sendo o cuidado de si esse modo de ser na existência, a resposta seria negativa. No entanto, Foucault (2004) também retoma a ideia epicurista de *physiología*. Haveria, assim, um ponto a se chegar, precisamente o de produzir pessoas cheias de vitalidade, fogosas: “A *physiología* dota o indivíduo de uma ousadia, de uma coragem, de uma espécie de intrepidez que lhe permite afrontar não apenas as múltiplas crenças que se pretendeu impingir-lhe, como igualmente os perigos da vida e a autoridade dos que pretendem determinar sua lei” (FOUCAULT, 2004, p. 293). Esse trecho nos revela outra faceta importante do cuidado de si: a sua relação com o poder e a resistência. Como nos recorda Freitas (2012), a possibilidade de transformação de si aberta por essas práticas é o *locus* por excelência de produção de resistências aos assujeitamentos ao poder.

O movimento de retorno a si, chamado de conversão, sem dúvidas, não acontece de maneira simples ou linear, mas “terá sempre alguma coisa de odisséico” (FOUCAULT, 2004, p. 303). Essa metáfora de navegação, levantada pelo autor, traz, então, um elemento importante, que se refere à necessidade de construção de um saber, que é ao mesmo tempo técnica e arte, para navegar diante dos mares calmos e das tempestades, e resistir às tentativas de afogamentos.

A fim de se chegar a esse porto seguro, destino da jornada, o movimento de ascese é fundamental. Trata-se de um “modo de ligar o sujeito à verdade” (Foucault, 2004, p. 383), isto é, uma prática de si cujo norte é a inteireza do sujeito, por meio da conexão com discursos verdadeiros e a transformação desses discursos (*logos*) em modos de ser (*ethos*).

Em meio a todo esse processo, há ainda o lugar do mestre, enquanto aquele que “cuida do cuidado” (FOUCAULT, 2004, p. 73), o qual poderíamos expandir para buscar aproximações com o lugar do educador na relação formativa. Ele, para Foucault (2004), é aquele que exerce em si o modo de ser do cuidado e permite amorosamente que o discípulo assim o faça. Ele também carregaria em si o atributo da *parrhesía*, o falar livremente, abertamente, com o coração, para

que o outro não precise mais do seu discurso para exercer a sabedoria. Inaugura-se um espaço, nesse ponto, para uma pedagogia que vai além do saber para se exercer na vida e, mais ainda, que visa não a produção de um sujeito, mas a sua transformação e sua liberdade, e não o assujeitamento a receitas de como ter uma vida bela ou boa (Freitas, 2013). A ética parrhesiástica atinge a radicalidade de uma prática filosófico-espiritual libertária por dentro das relações entre mestre e discípulo.

Por fim, ao conectarmos os elementos por último mencionados – *aparrhesía*, a conversão, a ascese e o exercício ético como resistência ao assujeitamento político – chegamos a uma noção da obra foucaultiana que nos interessa especialmente, que é a de pensar a vida, a existência, em si, como formação para essa inteireza e, nesse contexto, a espiritualidade desenvolveria um papel de transversalizar todo esse processo, na medida em que estaria sempre envolvida nas práticas que os indivíduos exerceriam sobre si na sua tarefa infinita e contínua de acessar a verdade e transformarem a si.

De forma próxima à leitura foucaultiana, mas também com divergências relevantes, temos a obra do filósofo francês Pierre Hadot, que também tem na filosofia greco-romana sua inspiração para pensar a espiritualidade. Sua proposta central versa sobre os exercícios espirituais, que “corresponderiam a uma transformação da visão de mundo e a uma metamorfose da personalidade” em uma perspectiva de “recolocar-se” no Todo (Hadot, 2014, p. 20). Nessa primeira definição, percebemos um ponto importante de conexão com o pensamento foucaultiano, ao mesmo tempo que uma diferença. O primeiro seria o elemento da transformação, que não ocorre nem somente no pensamento, nem somente no campo da ética, nem da alma, mas contempla todas elas para alcançar a inteireza do sujeito.

Por outro lado, de início, Hadot coloca a perspectiva do Todo, que será fundamental para sua argumentação, na medida em que esses exercícios almejam fundamentalmente essa reconexão do ser humano enquanto microcosmos de um macrocosmo. Foucault (2004) aborda esse ponto ao mencionar a perspectiva estoica, no entanto, de forma mais ampla, ontologicamente, a sua leitura não almeja um universal; enquanto Hadot (2014, p. 355) coloca a vivência de um “sentimento oceânico” como abertura para a possibilidade de uma conexão com o cosmos, o universal, a humanidade total.

De fato, as argumentações dos dois franceses possuem bastante em comum. Ambos mencionam uma série de exercícios, práticas e ações presentes na cultura socrático-platônica e helenística que ilustram, de modos variados, a depender da escola do pensamento filosófico, como eram prescritos e praticados os exercícios espirituais. Não nos cabe, no sentido do nosso texto, esmiuçar cada um deles, porém, trazer uma percepção mais global do que significavam e de quais as suas implicações para uma abordagem acerca da espiritualidade.

Para Hadot (2008; 2014), o conceito de ascese (*áskesis*, em grego, cujo significado é literalmente *exercício*) ganha uma importância fundamental. Ele assume uma amplitude de formas ao longo do desenvolvimento da cultura filosófica greco-romana, porém, em geral, designa um domínio de si, um centramento no eu mesmo do sujeito e uma atitude interior que envolve o pensamento e a vontade. Ela se diferenciado conceito de ascese moderno, que se refere a uma renúncia do eu ou da apropriação cristã, que coloca o elemento de Deus como a revelação da razão universal (HADOT, 2014). O intuito central seria a superação de uma visão parcial, ilusória, guiada pelo desejo, para ampliação do olhar para a universalidade do espírito ou da natureza; enquanto, na perspectiva foucaultiana, a ascese exige práticas de volta para si.

A partir do pressuposto ascético, Hadot (2014) vai definir uma série de aprendizagens motivadas pela prática desses exercícios, as quais podem representar inspirações relevantes para nosso exercício de refletir sobre a formação humana. Começamos com o *aprender a viver*. Esse aprendizado, de modo semelhante ao que foi exposto por Foucault (2004), não se trata, meramente, de um saber *sobre* a vida, mas *na* vida: trata-se de viver uma vida que valha a pena ser vivida (HADOT, 2008, p. 103), que é, precisamente, a vida filosófica, a vida do exame do pensamento.

Por outro lado, percebemos uma tensão entre os pensamentos de Hadot (2014) e Foucault (2004). O primeiro critica a visão foucautiana da filosofia, argumentando que, em vez de se falar em uma cultura de si e de processos de subjetivação, seria mais apropriado definir os exercícios espirituais por meio da sua busca pelo bem e pela sabedoria, os quais seriam alcançados justamente pela transformação de si, que, por sua vez, traria a liberdade interior da congruência com uma consciência cósmica. Novamente, percebemos a ênfase dada por Hadot para essa experiência de unicidade como a base e a meta para o modo de vida

filosófico – a busca seria por uma “transformação do olhar” (HADOT, 2014, p. 142), pela coincidência do olhar da alma com o olhar divino. Ele então afirma que essa relação remete a existência de um certo sentimento de sagrado na filosofia antiga, o qual não se relaciona com nenhum aspecto religioso, mas que é tão intenso que também é possível falar em uma experiência mística.

Os exercícios espirituais também despertam o *aprendizado para o morrer*, na medida em que a vida filosófica é, antes de tudo, um exercício para a morte (HADOT, 2008; 2014). Essa prática se traduz por libertar a alma do medo dessa passagem, por meio do desapego às paixões, às penas, aos prazeres que, são, em suma, imaginários ou ilusórios. Nesse contexto, podemos citar o exercício estoico de viver o presente, que ensina a separar, por meio da citada conexão com a razão cósmica, aquilo que depende de nós, daquilo que não está ao nosso alcance. Vida e morte, portanto, se interpenetram numa prática incessante de (trans)formação e de desejo da sabedoria.

Nessa aprendizagem filosófica, também precisamos mencionar *Eros*, o amor. Para adentrar nele, Hadot (2014) retoma a narrativa mitológica de seu nascimento, como filho de *Penia* (privação) e *Poros* (Riqueza). Sua natureza ambígua, herdada dos pais, faz com que, por um lado, ele não seja belo, e por outro, ele tenha os meios para buscar a beleza e, nesse sentido, ele é puro desejo. *Eros* é também um *dáimon*, um interlocutor entre o mundo humano e o mundo divino e, a partir dessas características, percebemos sua similaridade com a tarefa educativa de incessante busca amorosa por aquilo que não possuímos como essência determinada, mas que também é nossa potência.

Ora, os humanos também não são em si a própria beleza, mas um chamado a ela, e podem acessá-la quando em intimidade com o aspecto divino. A sabedoria – e poderíamos pensar também a formação humana – não seria constituída apenas por uma vontade e um exercício da razão, mas envolveria também a dimensão do amor, presente na relação entre mestre e discípulo, bem como na imagem do filósofo – especialmente de Sócrates –, como aquele que vive profundamente o cotidiano, mas estranha-o num movimento de questionamento em busca da sabedoria e do reto agir.

A filosofia seria, antes de tudo, uma prática de existência sempre frágil e sempre renovada. Hadot (2008; 2014) critica arduamente as visões que tendem a estigmatizar o modo de vida filosófico como uma ausência ou um isolamento do

mundo, ou mesmo um luxo. Ele argumenta que a filosofia grega se sustentava, majoritariamente, sobre práticas dialógicas nas escolas de pensamento: atividades comunitárias que tinham como principal matéria-prima a vida mesma. Existiria, de fato, um *desenraizamento* do automatismo do cotidiano, pois os filósofos se afastam dos prazeres e das dores nas suas intensidades para compreendê-las em seu estado de coisas, porém, o grande centro da atividade filosófica – mais uma vez evocada pela imagem de Sócrates – acontecia nos banquetes, na bebida, nas abordagens aos passantes como um convite à vida que vale a pena ser vivida. Por consequência, a filosofia estaria longe de ser um privilégio de abastados, mas, sim, um exercício de busca por um cotidiano mais presente, autônomo, responsável e livre.

Trata-se, enfim, do acolhimento da vida “como um tipo de milagre, como alguma coisa de divino, com uma imensa gratidão [...] de participar, mesmo que por um instante, da maravilha da existência” (HADOT, 2014, p. 288). Uma Vida, com V maiúsculo: aquela que ultrapassa a existência dos indivíduos e mesmo do ser humano enquanto coletivo, para convergir com a natureza da qual somos.

Considerações finais: encruzilhadas da formação humana e espiritualidades

Chegamos, enfim, ao final da nossa jornada. Antes de tecermos comentários sobre ela, algumas observações são necessárias: primeiro, acerca do aspecto temporal da investigação: pela escolha de irmos diretamente às fontes originais e nas obras centrais dos autores, a literatura consultada não é a mais recente, porém acreditamos ser a mais elucidativa de cada um desses pensamentos. Além disso, a escolha dos autores não foi aleatória: ela se deu por serem nomes relevantes no campo de estudos que intercala Educação e espiritualidade, centrado na noção de Formação Humana.

Voltando ao nosso percurso, porém, observamos que os caminhos entre espiritualidades centradas na transcendência e na imanência não nos fez “optar” por uma dessas ênfases. Na verdade, mais do que fechar resoluções, ele nos ensinou a questionar, a perceber os limites e as glórias de cada uma das perspectivas em que nos aprofundamos. Atravessamos linhas, convergências e divergências, mas chegamos a um ponto de encruzilhada quando percebemos que não poderíamos chegar a um conceito unívoco de espiritualidade que abarcasse todas essas perspectivas. A partir desse momento, o maior aprendizado foi o da incongruência de falarmos em espiritualidade, no singular.

Se Röhr (2013) e Wilber (2006) se aproximam ao falarem em integralidade, essa semelhança é muito mais no uso do termo do que propriamente no que ele implica. O primeiro fala na multidimensionalidade do ser humano e toma a dimensão espiritual como guia do processo de humanização e da relação entre educador e educando; enquanto o outro enfoca uma visão integral que abarque os conhecimentos das tradições espirituais e científicos em torno do desenvolvimento do ser humano rumo a níveis mais ampliados de consciência. Essas noções estão ausentes no primeiro.

A perspectiva de Boff (2000; 2010) se insere também num diálogo íntimo com os dois primeiros, por sua ênfase na transcendência. No entanto, adiciona um elemento novo como foco das suas propostas, que é a mudança social, especialmente voltada para os oprimidos, os menos privilegiados e as classes populares, até mesmo como exemplo da vivência de uma espiritualidade autêntica e viva, centrada na noção de mística.

Em outro contexto, Foucault (2004) e Hadot (2008; 2014) – cuja inspiração comum é a volta para o modo de vida filosófico greco-romano – divergem profundamente na medida em que Foucault enxerga, nessas práticas, um modo de subjetivação; e Hadot aposta na prática filosófica e nos exercícios espirituais que ela envolve como um desejo de uma comunhão cósmica, um ir além do tempo e da individualidade e, nesse sentido, a dimensão transcendente ganha espaço novamente, embora não de modo central.

Assim, nosso ponto de chegada é o de pluralizar os sentidos e assumir a diversidade que as espiritualidades podem expressar. Para além dos debates na interface com o campo religioso, teológico ou antropológico, acreditamos que no interior da própria Educação, quando investimos nesse debate em torno dos processos de formação humana, a pluralidade do que consideramos espiritualidades deve ser um ponto de partida onto-epistemológico.

Embora a natureza desses processos tenha rumos completamente diversos para cada um dos autores cujos pensamentos foram aqui apresentados, o território da formação humana, quando atravessado por essa pluralidade de sentidos, abre a possibilidade de que existam aproximações éticas entre esses pensamentos, que valorizam a singularidade e a não determinação no encontro com as espiritualidades.

Notamos sentidos de expansão e aprofundamento da relação natureza-eu-outro como base para os processos que envolvem a humanização (RÖHR, 2013);

a prática de vida integral (WILBER, 2006); a fome de beleza (BETTO; BOFF, 2010); o cuidado de si (FOUCAULT, 2004) e os exercícios espirituais (HADOT, 2014). Em consequência, notamos que todos os autores também percebem as suas propostas de espiritualidades enraizadas na vida, em um horizonte de laicidade, que pode envolver aspectos religiosos, mas vão muito além deles.

Essas compreensões implicaram, de modo direto, na nossa relação com o campo das espiritualidades, que a partir de então passou a ser onto-epistemologicamente plural. Percebemos que a diversidade não dizia respeito somente a definições, a aspectos conceituais e divergências superficiais, mas residiam, antes de tudo, em profundos afastamentos epistemológicos e ontológicos, na própria visão de natureza, de realidade, de verdade e de ser humano que sustentavam cada uma delas. Esse sentido, então, nos levou a caminhar tendo a pluralidade não como norte ou como um sentido de respeito à diferença, mas como ponto de início, princípio ético da nossa posição enquanto educadoras e pesquisadoras no campo da formação humana.

Caem por terra definitivamente, portanto, as noções dogmáticas ou idealizadas de espiritualidades voltadas para uma prática isolada do cotidiano: seja pela via da filosofia, da ação política, da prática religiosa, das relações, do ato educativo, as espiritualidades se realizam no conviver. É esse, então, o entendimento mais precioso da relação das espiritualidades com a Formação Humana. Ela somente é possível na experiência de mundo, de si, da alteridade e na transgressão de fronteiras que permitam superar as dualidades, compreendendo as complexas pluralidades nos modos de existir.

Referências

BETTO, Frei.; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. Teologia e espiritualidade – observações metodológicas sobre a abordagem teológica da obra de Inácio de Loyola. **Perspectiva teológica**, v. 22, 1990. pp. 205-220. Disponível em <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/1359>. Acesso em 30/01/2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência: O Ser Humano como Projeto Infinito**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FREITAS, Alexandre Simão. A parresia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v. 18, n. 53, jun.de 2013. pp. 325-338. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17/12/2020.

FREITAS, Alexandre Simão. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. FREITAS, A. S.; FERREIRA, A. L.; POLICARPO JUNIOR, J.; SANTIAGO, M. B. N. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. pp. 53-80.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

TONIOL, Rodrigo. O que faz a espiritualidade? *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro: ISER, v. 37, n. 2, dez. 2017. pp. 144-175. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rs/a/kWjzQhGZpHBkPtz5rRZb4BD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30/01/2022.

PY, Fábio; PEDLOWSKI, Marcos A. Pentecostalização assentada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Campos dos Goytacazes, RJ. **Perspectiva Teológica**. Belo Horizonte, v. 52, n. 3, set./dez. de 2020. pp. 829-852. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pteo/a/LMch3RcxnWhFyJYDRxW5BzM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30/01/2022.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: FREITAS, A. S.; FERREIRA, A. L.; POLICARPO JUNIOR, J.; SANTIAGO, M. B. N. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 13-52.

WILBER, Ken. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

WILBER, Ken. **Estados e estruturas da consciência**. São Paulo, 2020. Disponível em https://24_estados_e_estruturas_de_consciencia.pdf. Acesso em 03/02/2021.

WILBER, Ken. **Psicologia Integral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

Recebido em 29/10/2021

Aceito para publicação em 23/01/2022

**O cultivo da sabedoria interior:
o encontro entre a espiritualidade humanista e a educação nos
escritos de Erich Fromm**

The cultivation of Inner wisdom: the meeting between humanist spirituality and
education in writings by Erich Fromm

Denis Cotta*

Fabiano Victor Campos*

 <https://doi.org/10.29327/256659.13.1-6>

Resumo: de acordo com o psicanalista alemão Erich Fromm (1900-1980), a espiritualidade deve ser entendida como uma atitude que visa à ruptura do egocentrismo, a um *sair de si mesmo* pautado pelo amor à vida, imbuído de sentido existencial e defensor da valorização da diversidade humana. No que tange à educação, Fromm pontua que o ato de ensinar é capaz de despertar as potencialidades do ser do educando, potencialidades essas que podem estar adormecidas em seu interior e que necessitam de alguns estímulos para que sejam despertadas. Neste viés, este artigo objetiva explicitar e analisar aspectos de interface entre a espiritualidade humanista e a educação a partir dos escritos de Erich Fromm, salientando que o processo educacional também deve abarcar a dimensão espiritual do indivíduo. Como recurso metodológico, propomos realizar uma análise teórico-bibliográfica das seguintes obras: *Análise do homem*, *O coração do homem*, *Rever Freud* e *Ter ou ser?*, todas de autoria de Erich Fromm, além de recorrer a trabalhos de comentadores do psicanalista humanista. Por fim, pretendemos evidenciar que o cultivo da sabedoria interior é um aspecto essencial para o aperfeiçoamento do ser do educando, à medida que promove o despertar da consciência biófila.

Palavras-chave: Espiritualidade humanista; Educação; Amor à vida; Erich Fromm.

Abstract: according to the German psychoanalyst Erich Fromm (1900-1980), spirituality should be understood as an attitude that aims at breaking away from egocentrism, a way out of oneself guided by the love of life, imbued with an existential sense and a defender of human diversity. With regard to education, Erich Fromm points out that the act of teaching is capable of awakening the potential skills of the learner's own being, whose potential may be dormant in his or her own interior and that only some stimuli are required to be awakened. In this perspective, this paper aims to explain and analyze aspects of the interface between humanist spirituality and education based on Erich Fromm's writings, emphasizing that the educational process should also encompass the individual's spiritual dimension. As a methodological resource, we propose to carry out a theoretical-bibliographic analysis of the following works: *Man for himself*, *The Heart of Man*, *Revoir Freud* and *To Have or to Be?*, all authored by Erich Fromm, in addition to resort to the works of some commentators of this humanist psychoanalyst. Finally, we intend to show that the cultivation of inner wisdom is an essential aspect for the improvement of the learner's own being, as it promotes the awakening of biophile consciousness.

Keywords: Humanistic Spirituality; Education; Love of life; Erich Fromm.

Introdução¹

Para Erich Fromm (1981, p. 102-103), a educação, enquanto um aprendizado que propicia o desenvolvimento das habilidades e aptidões cognitivas do indivíduo, é essencial para a formação intelectual do indivíduo. Todavia, para o psicanalista alemão, a educação também deve se atentar ao aprimoramento emocional e espiritual dos discentes. Ela exige que o educando seja compreendido em sua integralidade humana, ou seja, na sua dimensão corpórea, psicossocial e espiritual. Uma educação humanística consoante ao pensamento frommiano, por fundamentar-se em uma visão holística do indivíduo, também estimula o desenvolvimento das potencialidades espirituais do ser do educando. Segundo Fromm (2013, p. 38), é preciso entender que, por se tratar de uma necessidade existencial, a dimensão espiritual não pode ser negligenciada. Pelo contrário, ela deve ser contemplada como uma esfera indissociável da vida humana.

Neste viés, uma análise atenta e minuciosa dos escritos de Fromm nos leva ao entendimento de que uma das formas para o cultivo dessa dimensão pode se dar por meio da aplicabilidade da ciência da “arte de viver” (FROMM, 1974, p. 25- 26) à dimensão espiritual ou à “existência espiritual”, segundo a terminologia adotada em *Psicanálise da sociedade contemporânea* (FROMM, 1970, p. 171). A interface entre a educação e o que neste trabalho propomos nomear de “espiritualidade humanista” fundamenta-se, pois, na pressuposição de que a existência não deve ser entendida como uma *passagem solitária e egocêntrica pela terra*, mas como uma oportunidade de fazer a diferença na vida do outro e de alcançar a harmonia consigo mesmo e com o mundo.

O objetivo deste estudo consiste, pois, em mostrar que é possível e pertinente pensar a ideia de uma “espiritualidade humanista”, ainda que o próprio Fromm não tenha forjado essa expressão, e associá-la com a temática de uma proposta humanística da educação. Ao procurarmos relacionar a ideia de uma espiritualidade humanista ao contexto educacional, entendemos que tal movimento possa se configurar em um instrumento de promoção e de valorização da diversidade cultural, que abrange os aspectos religiosos, étnicos e de gênero no contexto escolar, em seus variados níveis de formação. Daí a razão de ser da empreitada teórica enfrentada neste trabalho.

Para conduzir este empreendimento teórico a bom termo, o presente texto pretende realizar uma análise cuidadosa, porém sem a pretensão de ser exaustiva, das seguintes obras frommianas *Análise do homem*, *O coração do homem*, *Rever Freud e Ter ou ser?*, perscrutando nela se desenvolvendo a partir delas os

conceitos fundamentais capazes de sustentar a tese defendida neste trabalho. O método a guiar o nosso percurso será, pois, o bibliográfico, recorrendo, de modo precípua e primacial, às fontes da própria teoria de Fromm, a saber, os seus escritos publicados, e, de modo secundário, a comentários de intérpretes e pesquisadores do pensamento frommiano.

Com vistas a alcançar o fim almejado, este trabalho percorrerá o seguinte itinerário de análise: o primeiro tópico apresentará a compreensão da condição da existência humana segundo a perspectiva da psicanálise humanista de Erich Fromm, identificando e explicando o conceito de *necessidades existenciais*. O segundo tópico esclarecerá a noção de integralidade do indivíduo segundo o viés psicanalítico humanista frommiano, tecendo uma análise sucinta sobre as dimensões constitutivas do ser humano (corpórea, psicossocial e espiritual), e suas implicações no âmbito da relação estabelecida entre o sujeito e o mundo que o rodeia. Em seguida, o terceiro tópico se debruçará sobre a concepção do processo educacional humanista à luz da teoria frommiana, que visa despertar as potencialidades produtivas do ser do educando. O tópico seguinte buscará sistematizar o conceito de espiritualidade humanista a partir do pensamento de Fromm, apontando as influências religiosas que impactaram a sua compreensão sobre a dimensão espiritual humana. Por fim, o quinto tópico se destinará à análise da interface entre a educação e a espiritualidade humanista, interação essa que possibilita o cultivo da sabedoria interior.

A compreensão da condição da existência humana na psicanálise humanista: o humano como um ser de *carência*

A noção de “natureza humana” constitui um dos conceitos-chave para se compreender a obra de Erich Fromm. Mas o conceito frommiano de “natureza humana” não deve ser entendido como uma essência metafísica dada *a priori* nem como uma instância meramente derivada de um contexto social e cultural, de modo que a singularidade do existir propriamente humano não se exaure nem numa universalidade abstrata, pairando acima dos indivíduos singulares e neles se manifestando nem na sua historicidade ou em determinações socioculturais. Para o autor, não há características que definam o ser do homem antes que ele comece a existir como tal, isto é, na singularidade da sua situação humana. A própria existência é, assim, o dado primordial donde se deve partir para conceber uma “natureza humana”. Trata-se de partir, portanto, de um significado existen-

cial que deriva, em última instância, do próprio surgimento histórico do homem enquanto ser de razão, isto é, de liberdade.

Fromm (1970, p. 36) entende ter havido um momento na história da evolução animal em que ocorre um “acontecimento singular”, de modo que “a ação deixa de ser essencialmente determinada pelo instinto” e “a adaptação da Natureza perde o seu caráter coercitivo”. Neste instante em que “o animal transcende a Natureza”, bem como “o papel puramente passivo da criatura”, tornando-se, biologicamente, “o animal mais desamparado” é que, segundo o autor, “nasce o homem”, isto é, dá-se o advento singular da “situação humana” (FROMM, 1970, p. 36, 41). É neste momento em que ocorre uma separação primordial com a ordem da natureza, no que tange ao determinismo de suas leis, é que o animal humano se eleva da sua forma animal de existência, ainda indistinta à dos demais animais, a uma existência especificamente humana. Neste momento, rompem-se parcialmente os vínculos humanos imediatos com a natureza, de modo que o homem deixa de ser um animal puramente instintivo e começa a dar os seus primeiros passos na edificação de um *ethos* enquanto *habitat* ou *morada* propriamente humana.

Neste instante, por um lado, o homem torna-se um animal racional e ambíguo, em um processo de individuação e liberdade crescentes. Por outro lado, ele perde a segurança e a harmonia que eram inerentes à sua condição de pertença unitária ao reino da natureza. A partir daí começa a “história social do homem”, construída por todos os seres humanos que já se encontravam nessa condição a um só tempo ambígua e dicotômica inerente à singularidade da situação existencial propriamente humana (FROMM, 1983, p. 29). A face ambígua deste acontecimento reside no fato de o homem encontrar-se livre para agir, mas permanecer acorrentado e nostálgico quanto à sua condição paradisiaca de ligação com a própria ordem natural.

A emergência “de uma forma animal de existência para outra mais humana, do confinamento para a liberdade” (FROMM, 1970, p. 40), é concebida, portanto, como tendo o seu início no ponto do processo evolutivo em que se observa uma inflexão quanto à adaptação instintiva, reduzida a um mínimo, a um só tempo em que o homem é expulso de seu “paraíso” natural, por obra da razão, e condenado à transcendência. Neste processo de rompimento com o seu vínculo primário de união original com a natureza, o ser humano adquire, aos olhos de Fromm, algumas características que passam a diferenciá-lo dos outros animais: a diminuição da regulamentação instintiva do processo de adaptação do mundo que o cerca, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, da memória e do

raciocínio, bem como a de imaginar o futuro e à relativa ao uso da linguagem. Tais características adquiridas pelo homem constituem a própria estrutura da razão e exprimem, no seu conjunto, a condição propriamente humana de existência, possibilitando-nos caracterizar a essa existência de forma objetiva. Elevando-o à consciência de si mesmo, a razão e a imaginação levam, pois, o ser humano a romper com a “harmonia” que caracterizava a sua existência ou o seu ser, cujos contornos até então eram definidos pela natureza e pela animalidade (FROMM, 1974, p. 43).

A partir deste momento, segundo Fromm, por um lado o homem ainda se encontra parcialmente arraigado à ordem natural, apresentando uma dimensão biológica, mas, por outro, ele é inexoravelmente impelido a transcendê-la, a superá-la, exatamente por manifestar uma face racional em seu modo próprio de ser ou existir. E é por essa razão que a própria existência humana é definida em termos de dicotomia, uma vez que ela se encontra distendida entre dois polos opostos, caracterizados pelas expressões “liberdade de” e “liberdade para”. O homem é, por sua própria condição existencial, marcado pela liberdade, porquanto ser de razão.

A liberdade, por sua vez, define-se de modo dialético, apresentando tanto uma face negativa, já que pressupõe uma natureza da qual tenta se desvencilhar, quanto uma face positiva, haja vista o dinamismo que lhe é inerente apontar inexoravelmente na direção de uma finalidade outra, distinta daquela a que paradoxalmente se mantém ligada. Em outras palavras, ao passo que a primeira é definida por sua negação para com a determinação instintiva das ações ainda arraigadas ao plano biológico, já a segunda é definida pela possibilidade de o homem agir por si próprio, de modo emancipado, por meio da sua própria individualidade e das habilidades humanas que passou a desenvolver e a manifestar.

A racionalidade humana revela-se, assim, tanto uma “benção” quanto uma “maldição” para o indivíduo (FROMM, 1974, p. 44). É uma “benção” no sentido das inúmeras possibilidades criativas e produtivas a que pode nos conduzir, como as artes, as ciências, dentre muitas outras. Por outro lado, é também uma “maldição”, por desencadear, no ser humano, um estado de desarmonia com a natureza, no sentido de que a sua existência, embora ainda ligada ao reino animal, não mais se encerra nele, isto é, no domínio dos instintos e na mera submissão às leis naturais e biológicas. Pela razão, ele é habitado por um dinamismo que o impele, inexoravelmente, a transcender a própria natureza, de modo que a

sua existência passa a ser, para ele, um problema que a ele é dado resolver e do qual não pode eludir. O ser humano revela-se, assim, como um ser cindido, esgarçado entre dois extremos que o atraem para direções opostas, uma regressiva e uma outra, progressiva. Nos termos frommianos,

a existência humana, nisto, difere da de todos os outros organismos; acha-se em um estado de desequilíbrio constante e inevitável. A vida do homem não pode “ser vivida” repetindo o padrão de sua espécie: *ele* tem de viver. O homem é o único animal que pode *aborrecer-se*, que pode ficar *descontente*, que pode sentir-se expulso do paraíso. O homem é o único animal para quem a sua própria existência é um problema que ele tem que solucionar e do qual não pode fugir (FROMM, 1974, p. 44) [Grifos do autor].

No entanto, para Fromm, o ser humano sente medo em relação à liberdade na sua feição positiva, isto é, em relação ao anelo pela transcendência. Isso porque ele se encontra “arrancado de uma situação que era definida, tão definida quanto os instintos, e lançado em outra situação que é indefinida, incerta e aberta”, de modo que “cada passo nessa nova existência humana é temeroso” (FROMM, 1970, p. 38-39). Ele busca, assim, as mais variadas formas de novamente adentrar aquele “paraíso” edênico da natureza, por cujas portas fora constrangido a atravessar, não podendo mais aí, no seu interior, abrigar-se de modo definitivo. “Impulsionado para construir um lar humano no qual possa substituir o lar natural perdido” (SCHAAR, 1965, p. 54), o homem também experimenta a nostalgia em relação ao ponto originário, em que se mantinha em unidade com a natureza.

Desta sorte, Fromm entende que jamais compreenderemos o ser humano se tentarmos reduzir as suas paixões, bem como os seus esforços, a meros impulsos instintivos e biológicos². Por outro lado, se o abordarmos como um mero produto da vida em sociedade, também o perderemos. Daí a chave hermenêutica com a qual a psicanálise humanista de Fromm pretende operar: “a natureza humana nunca pode ser observada como tal, mas somente através de suas manifestações específicas em situações específicas” (FROMM, 1974, p. 30-31). Assim, o conhecimento a respeito da natureza humana deve partir de uma compreensão acerca da singularidade da situação existencial do homem em face dos demais animais, o que implica em considerar as dicotomias existenciais vividas pelo ser humano.

Em outros termos, no contexto de pensamento frommiano, a compreensão da natureza humana decorre da análise da singularidade da situação humana,

que se mostra, aos olhos de Fromm, como intrinsecamente dicotômica. Ora, a própria noção de “dicotomia” é postulada como uma sinonímia da “existência” propriamente humana (FROMM, 1974, p. 44-45). Essa contradição inerente à situação existencial humana é o que possibilita, aos olhos do autor, a superação do dilema entre a ideia de uma natureza ou essência humana, de um lado, e a de uma constante mudança, por outro (FROMM, 1981, p. 128).

As dicotomias existenciais constituem, neste sentido, a condição existencial humana básica, de modo que elas se revelam, aos olhos de Fromm (1970, p. 38), como “a fonte de todas as forças psíquicas motivadores do homem, de todas as suas paixões, seus afetos e suas ansiedades”, mediante os quais o ser humana busca transcender a sua condição originária, a um só tempo natural e animal. “Todas as paixões e esforços do homem são tentativas para encontrar uma resposta para a sua existência ou, também podemos dizer assim, são tentativas para evitar a loucura” (FROMM, 1970, p. 41).

O conjunto dessas dicotomias, marcado pelo sentimento de desamparo provocado pela ruptura da harmonia entre o humano e a natureza mediante a emergência da razão, é que constitui o núcleo conceitual em torno do qual Fromm considera ser possível aproximar os indivíduos em torno da categoria de “natureza humana”, não obstante a singularidade de cada um. De fato, cabe aclarar que a perspectiva frommiana não nega as múltiplas formas de ser no mundo. Pelo contrário, a abordagem psicanalítica humanista percebe a diversidade humana como um elemento de profunda beleza na existência, à medida mesma que cada indivíduo encarna, na sua própria singularidade, a própria situação existencial humana como um todo, isto é, o que ela apresenta de comum e próprio a todos os indivíduos, que é o fato de ser atravessada por dicotomias.

Um indivíduo representa a raça humana: ele é um exemplo específico da espécie humana. Ele é “ele” e é “todos”; ele é um indivíduo com as suas peculiaridades e, nesse sentido, sem igual, mas ao mesmo tempo é representativo de todas as características da raça humana (FROMM, 1974, p. 42).

As dicotomias existenciais acabam implicando, pois, ao que, na concepção de Fromm, objetivamente se impõem como necessidades a serem correspondidas pelo indivíduo (FROMM, 1970, p. 34). Elas dão origem a necessidades de cariz existencial, que requerem ser satisfeitas, a fim de que o homem encontre soluções para as contradições existenciais que o afligem e “permaneça sadio e se desenvolva”, de modo que “qualquer disposição social que deixe de satisfazer a es-

sas necessidades mutila o homem” (SCHAAR, 1965, p. 48). Ainda que a solução encontrada implique em uma tentativa de recuo à situação originária, marcada pela plena harmonia com a natureza, ela é impelida pela necessidade de encontrar uma resposta, de modo que a diferença entre as soluções encontradas, às quais Fromm nomeia de “produtivas” ou “improdutivas”, deve-se à correspondência de cada qual em relação às necessidades geradas pela própria situação existencial humana. Assim, cada uma das *cinco necessidades existenciais* dirige-se a um aspecto específico da situação existencial humana:

- *A necessidade de relacionamento* propicia ao sujeito duas formas básicas de interação com o outro: o modo produtivo, sendo constituído de relações pautadas pelo amor; e o modo destrutivo: que se configura pelas relações interpessoais marcadas pela agressividade ou pela indiferença.
- *A necessidade de transcendência* refere-se à capacidade de autotranscendência do sujeito, que ocorre por intermédio de atos de criação (preservação e cuidado com a vida) ou de destruição do outro e, conseqüentemente, de si mesmo.
- *A necessidade de enraizamento* também se apresenta sob duas formas: em seu viés negativo caracteriza-se pela fuga da liberdade (negação em assumir as próprias responsabilidades); em sua forma produtiva ocorre a emancipação libertadora, que conduz o sujeito à dar à luz a si mesmo.
- *A necessidade de identidade* está associada à construção do laço social, um desejo de pertencimento e união a um grupo, que pode ser um partido político, uma tradição religiosa, dentre outros. A necessidade de pertencimento também pode se configurar em patológica ou saudável, variando de acordo com a personalidade de cada pessoa.
- *A necessidade de um quadro de orientação e de um objeto de devoção*, corresponde a uma *bússola* ética capaz de conferir sentido à vida do sujeito que por ela se orienta (FROMM, 2013, p. 23). Esta necessidade está interligada a estruturas de orientações (tradições religiosas teístas e não teístas, sistemas filosóficos, vertentes místicas ou espirituais) que auxiliam o sujeito em seu processo de aprimoramento espiritual e em sua busca pelo significado da vida.

Vale mencionar que a ideia de situação existencial humana, conforme o pensamento frommiano, compreende o indivíduo a partir de suas potencialidades e fragilidades e, sobretudo, o seu desejo de restabelecer a harmonia com o mun-

do. O que de fato irá diferenciar o caminho percorrido por cada pessoa, na sua busca pelo equilíbrio interior, estará associado ao uso que ela (a pessoa) fará da sua própria energia psíquica, podendo essa ser criadora ou destruidora (FROMM, 2013, p. 41). Para a perspectiva psicanalítica humanista frommiana, *o modo como o indivíduo interage com o mundo revela o estado da sua alma*. Por esta razão, é de suma importância compreender a noção de totalidade humana, integralidade essa que se revela indissociável à forma com que o sujeito se relaciona com o mundo que o rodeia, tema que será tratado no tópico a seguir.

Homo integralis: a totalidade humana no paradigma psicanalítico humanista frommiano

Segundo Erich Fromm, para que possamos ter um entendimento satisfatório do ser humano é preciso concebê-lo em sua totalidade. Nessa ideia é que se fundamenta o que, neste trabalho, é nomeado de *paradigma integral da psicanálise humanista*. Em termos gerais, o paradigma integral da psicanálise humanista parte do pressuposto de que o ser humano deve ser compreendido sob um prisma holístico, isto é, na sua dimensão corpórea, psicossocial e espiritual (FROMM, 1974; 2013). Neste sentido, para uma melhor compreensão sobre a ideia de integralidade no viés frommiano, faz-se necessário apresentar, mesmo que de modo breve, as características particulares de cada uma dessas esferas humanas.

A *dimensão corpórea*, na perspectiva psicanalítica humanista de Fromm (2013, p. 68-71), é mais do que uma estrutura física. Ela representa todo um modo de ser no mundo. A personalidade e o modo de vida de uma pessoa podem, inclusive, modificar a sua estrutura corporal, aspecto esse que poderá torná-la mais atraente e desejada, caso a pessoa queira se adequar ao padrão de beleza estabelecido socialmente. Contudo, um dos principais elementos da análise frommiana sobre a esfera corporal de um indivíduo está relacionado ao seu estado de saúde, ou seja, o corpo do sujeito pode apresentar sinais externos de que alguma coisa não está bem em seu interior. O inconsciente pode *mandar mensagens*, para o próprio indivíduo, por meio de sintomas patológicos corporais. Em termos gerais, esses sintomas que se externalizam na dimensão corpórea, mas que são oriundos de conflitos psíquicos, configuram-se nas chamadas *doenças psicossomáticas*³ (FROMM, 1992b, p. 19).

Em sua obra *Psicopatologia humanista e existencial*, o psicanalista frommiano Salézio Plácido Pereira explicita que, em grande medida, – com exceção dos casos de esquizofrenia e de transtornos mentais de cunho genético–, os sintomas psicossomáticos são originados de problemas psicológicos não solucionados, isto é, que permanecem alijados da percepção consciente do indivíduo. Segundo o autor em foco:

A natureza da conversão sintomática é a expressão do ato sintomático de alguma dificuldade, que a consciência não quer enxergar. Esta fuga para a doença é a substituição da dor em lugar do prazer. Quando o prazer de viver, de amar, de receber e dar afeto não se confirma na sua relação de convivência, a doença pode ser o substituto deste prazer (PEREIRA, 2009, p. 119).

O fragmento supracitado nos adverte sobre a indissociabilidade entre a dimensão psíquica e a corpórea. Em outra terminologia, o nosso estado mental repercutirá em saúde ou em adoecimento físico. Isso significa que, quando a mente se encontra em equilíbrio, o organismo torna-se mais saudável e vigoroso para a realização das tarefas do cotidiano; caso contrário, o indivíduo estará vulnerável a ser acometido por patologias – neuroses –, que o impedirão de viver de modo produtivo. De acordo com Fromm (2018, p. 181-182), para tratarmos da saúde da dimensão corpórea, é necessário que nos tornemos realmente conscientes de nossos repertórios gestuais (que expressam elementos inconscientes), de nossas condutas diante da vida e de nosso estado mental como um todo. O autor em foco também ressalta que a prática da yoga e do Tai chi chuan⁴ podem auxiliar o sujeito no processo de harmonia com a sua dimensão corpórea (FROMM, 1992b, p. 81).

A *dimensão psicossocial* está interligada ao inconsciente e também às influências sociais que integram a personalidade total da pessoa. Segundo Fromm (2013, p. 23), o sujeito é um *animal social*, um ente gregário que necessita se relacionar com os outros. Para o autor em questão, essa perspectiva está associada à constituição biológica do sujeito, ou seja,

por sua constituição física, ele é obrigado a viver em grupo e, portanto, deve cooperar com os outros, ao menos no que diz respeito às necessidades do trabalho e da defesa. A condição básica para tal cooperação é que ele esteja são de espírito. E para manter sua sanidade mental – isto é, para sobreviver mentalmente (e, por tabela, fisicamente) – o homem deve necessariamente estar ligado aos outros (FROMM, 2013, p. 23).

Conforme o que foi explicado acima e no trecho supracitado, pode-se inferir que o indivíduo é um *ser de conexão*. Para Fromm (1974, p. 51-52), é por intermédio dessa conexão com o mundo exterior que a personalidade do indivíduo vai sendo formada desde a sua tenra idade. Por personalidade Fromm (1974, p. 52) compreende “a totalidade das qualidades psíquicas herdadas e adquiridas que caracterizam um indivíduo e o tornam original”. De modo geral, a personalidade de uma pessoa é formada pelo seu temperamento (carga genética) e por seu caráter.

É possível identificar duas definições de caráter em meio às obras frommianas, uma no apêndice de *O medo à liberdade e a outra*, em *Análise do homem*. Na primeira, o autor afirma contundente que o caráter “é a forma específica por que a energia humana é modelada pela adaptação dinâmica das necessidades humanas ao estilo de vida particular de uma dada sociedade” (Fromm, 1983, p. 220). Já a segunda, que aprofunda a primeira indicando duas categorias de relacionamento fundamentais para a constituição do caráter, sublinha que este “pode ser definido como *a forma (relativamente permanente) pela qual a energia humana é canalizada no processo de assimilação e socialização*” (FROMM, 1974, p. 58).

Ao passo que o temperamento diz respeito ao modo e à intensidade da reação típica de uma pessoa às experiências, sendo constitutivo da sua natureza e, por isso mesmo, imutável, o caráter é composto a partir dos relacionamentos e das experiências significativas para a constituição psíquica da pessoa, sobretudo as da idade infantil. Essas experiências estruturam-se e sistematizam-se sob a forma do caráter, determinando padrões, relativamente estáveis, de pensamento, de comportamento e de sentimento (FROMM, 1974, p. 53). Assim, pelo intermédio do processo de assimilação e de incorporação de elementos sociais (valores, regras, padrões culturais)⁵, a pessoa irá desenvolver uma orientação que determinará a sua forma de se relacionar com o mundo.

Segundo Fromm (1981, p. 48), há duas orientações básicas que exercem uma grande influência sobre a psique do indivíduo: a biófila,⁶ pautada no amor à vida, e a necrófila, regulada por pensamentos ou ações de natureza destrutiva. O psicanalista alemão também adverte que ambas as orientações estão presentes na psique de uma pessoa, sendo uma a dominante, que determinará a conduta do sujeito diante da vida (FROMM, 1981, p. 51). De maneira sintética, a orienta-

ção biófila é caracterizada pela reverência à vida e é a manifestação exterior da consciência madura do indivíduo. Nos termos do pai da psicanálise humanista,

a pessoa que ama a vida completamente é atraída pelo processo da vida e do crescimento em todas as esferas. Prefere construir a conservar. É capaz de maravilhar-se, e prefere ver algo novo à segurança de encontrar confirmação para o velho. Ama a aventura de viver mais do que a certeza (FROMM, 1981, p. 50).

As considerações expressas pelo psicanalista alemão nos remetem a um modo específico de estar no mundo, característico da orientação biófila. De acordo com Fromm (1981, p. 51), essa maneira de ver e de interagir com o mundo reverbera em quadros mais satisfatórios de saúde e de bem-estar para o sujeito, além de propiciar vínculos mais estáveis e produtivos com as outras pessoas. De modo contrário, a orientação necrófila, também chamada de *orientação destrutiva*, é caracterizada pelo amor à morte. Essa tendência manifesta grande fascínio pela agressividade e violência, além de se mostrar indiferente ao sofrimento das outras pessoas. Além disso, o modo de relacionamento do indivíduo necrófilo com um objeto (seja ele uma flor ou uma pessoa reificada no seu ser) sempre será baseado pela posse, de modo que “[...] uma ameaça às suas posses é uma ameaça a ele mesmo, se perder a posse, perderá contato com o mundo” (FROMM, 1981, p. 44).

Como se pode compreender, o elo social de uma pessoa é tecido por intermédio de seus atributos intersubjetivos e, sobretudo, pela sua personalidade. Dito de outra forma, o indivíduo pode construir vínculos saudáveis, nutridos pelo respeito e amor e pela admiração à outra pessoa, ou pautar seus relacionamentos em uma força destrutiva e caracterizada pela posse (BRAUNE, 2011, p. 5).

Por fim, nos resta tratar da *dimensão espiritual*⁷, esfera antropológica caracterizada pela busca do sentido da vida, pela transcendência (no sentido de *ir além* de si mesmo, rompendo com a postura egocêntrica), pelo cultivo da existência autêntica e pela vivência da religiosidade e da espiritualidade (religiosa ou não). Como nos esclarece Fromm (2013, p. 37-38), a esfera espiritual vincula-se à *necessidade existencial de um quadro de orientação e de um objeto de devoção*, por estar relacionada à busca de um sentido para a vida.

Em sua obra conjunta com Daisetsu Teitaro Suzuki (1870-1966) e Richard de Martino, intitulada *Psicanálise e zen budismo*, Erich Fromm pontua que a dimensão espiritual do ser humano deve ser contemplada pelos estudos da psica-

nálise, mais especificamente ainda no que concerne à crise espiritual contemporânea, que conduz a uma indiferença à vida (FROMM, 1976, p. 92-93).

Segundo Fromm (1976, p. 94), uma das principais causas de adoecimento do sujeito contemporâneo refere-se ao estado de indiferença à vida. Para o autor em foco, o sentimento de indiferença pela existência, presente em algumas pessoas, pode acabar por instaurar a paralisação das suas potencialidades produtivas. Essa paralisação, por sua vez, pode conduzir o sujeito a um processo patológico chamado de *síndrome de deterioração* (FROMM, 1981, p. 126-127).

De acordo com o pensamento frommiano, a síndrome de deterioração começa quando a pessoa não consegue tratar de modo produtivo as suas questões inconscientes, como por exemplo: as paixões irracionais, os traumas, as neuroses, dentre outras questões de sofrimento mental (FROMM, 1981, p. 23-24). Em outras palavras, quando o sujeito não realiza o processo terapêutico de trazer ao consciente os aspectos do inconsciente, ele pode ser acometido por algum tipo de neurose (em casos mais severos, pode instaurar-se um transtorno mental), fato que acaba por privá-lo de uma existência saudável e produtiva (FROMM, 2013).

Na visão de Fromm (1987, p. 486-487), o fracasso no ato de viver produtivamente pode levar a pessoa a formular pensamentos destrutivos e colocá-los em ação posteriormente. A indiferença à vida é um elemento que integra o espectro da destrutividade. Trata-se, segundo o autor, de uma faceta do mal, e não da neutralidade. Um dos principais elementos que caracterizam esse estado de indiferença é a falta de valorização da vida de si mesmo e do outro, o que pode levar o sujeito a um nível elevado de destrutividade, a saber, o autoextermínio (FROMM, 1983, p. 146).

Neste sentido, vale destacar os altos índices de suicídio divulgados em 2019 pela *World Health Organization* – conhecida no Brasil como Organização Mundial de Saúde (OMS)⁸ –, em que é possível perceber dados alarmantes a respeito do sofrimento do sujeito contemporâneo, sofrimento esse que, em certa medida, também é nutrido pelas promessas (e mazelas) oriundas da sociedade capitalista. A sociedade da aquisição realiza, por meio do *marketing*, por exemplo, grandes promessas a respeito de uma felicidade que pode ser alcançada com o mínimo esforço e sem a dedicação do indivíduo. Contudo, as promessas realizadas pela indústria do *marketing* mostram-se ineficazes, pois não são capazes de

oferecer a felicidade genuína. Na perspectiva frommiana, *a felicidade* – enquanto um estado de nossa personalidade total – é compreendida como:

[...] o indício de que o homem encontrou a solução para o problema de sua existência: a realização produtiva de suas potencialidades, e, assim, simultaneamente conseguiu unir-se ao mundo e preservar a integridade do próprio eu. Ao despende produtivamente sua energia, aumenta seus poderes: ele *arde sem se consumir* (FROMM, 1974, p. 163) [grifo do autor].

A partir das ponderações referentes à integralidade do ser humano discutidas até aqui, o nosso próximo tópico irá apresentar, de modo geral, a visão frommiana sobre a importância do processo educacional para a difusão do amor à vida.

A arte de ensinar: breves considerações frommianas sobre o processo educacional

Segundo Ralph Gness, comentador do pensamento frommiano, o processo educacional, articulado ao paradigma da psicanálise humanista, nos convida a uma reflexão sobre o ato de ensinar. Na obra intitulada *Mudar a educação a partir do pensamento de Erich Fromm*, Gness (2011, p. 11-12) assinala que a educação deve estar amparada em valores humanísticos, com vistas a promover a conscientização dos educandos para uma *ética do viver*. A ética do viver está associada à instauração de uma educação inclusiva, que valoriza a diversidade humana em todas as suas esferas, compreendendo a alteridade do outro como digna de respeito e de acolhimento. Segundo Gness, a perspectiva pedagógica frommiana nos permite detectar

[...] normas intrínsecas a todo o ser humano, derivadas da sua necessidade de crescer, e seguindo estas dicas o ser humano tem grandes chances de levar uma vida realizada, saudável, enfim: mais feliz. Os critérios que Fromm estabeleceu para seu humanismo permitem desvendar muitas orientações, passadas e atuais, como interesseiras, ideológicas, mesquinhas, por não fazerem crescer no amor pela vida tal qual ela é. Seus interesses concentram-se no ter, no ter seguidores, ter poder, influência, fama, bens, etc. – mas não no crescimento em individualidade e socialidade. Não é por acaso que Fromm intitulou sua obra derradeira “Ter ou Ser” para marcar uma contraposição definitiva. Ou queremos ter ou queremos ser, e educamos para o Ter ou para o Ser (GNISS, 2011, p. 11).

O fragmento supracitado aborda um conceito fundamental da psicanálise humanista, os modos *Ter* e *Ser* de existência, que se caracterizam por serem du-

as formas distintas pelas quais o indivíduo se relaciona com o mundo e consigo mesmo. Em termos gerais, o modo Ter é caracterizado pelo egocentrismo, uma conduta que se baseia na posse e no sucesso a todo custo. Em outro âmbito encontra-se o modo Ser de existência, que é caracterizado pela vivência do altruísmo, um modo de estar no mundo que permite ao sujeito aprimorar os seus atributos internos, como a criatividade, a amorosidade, o pensamento crítico, dentre outros.

Segundo Fromm (2014, p. 46-47), esses dois modos distintos de existência impactam o contexto de ensino e de aprendizagem, pois os pensamentos e as ações do indivíduo são regidos pelo Ter ou pelo Ser, dependendo de qual deles é o modo dominante na vida da pessoa. Neste sentido, pode-se dizer que tanto o modo Ter quanto o modo Ser irão repercutir no processo educacional. Isto significa que:

[...] o estudante cuja orientação existencial seja marcada pelo modo Ter terá como princípio norteador a escuta da fala do professor, e a conseqüente compreensão das teorias e dos pensamentos oriundos dos autores estudados. Este estudante se torna o que pode se chamar de uma enciclopédia ambulante, sem, no entanto, se apropriar adequadamente dos conteúdos memorizados. [...] Já o estudante cuja orientação existencial seja o modo Ser, possui uma outra percepção: ao invés de procurar memorizar as teorias e falas do professor, se mostra um sujeito ativo e crítico (COTTA, 2019, p. 172-173).

Os dois modos singulares de existência podem ser relacionados aos conceitos freirianos de *educação bancária* e de *educação libertadora*. Conforme os estudos de Borgheti (2015), Coreicha (2019) e Cotta (2019, 2021), Erich Fromm exerceu uma forte influência no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, aspecto que pode ser visualizado nas obras *Educação como prática da liberdade* e o *best-seller Pedagogia do oprimido*.

Essa influência teórica⁹ pode ser vista em citações realizadas por Paulo Freire em algumas de suas obras, como é o caso de *Pedagogia do oprimido*, em que o educador brasileiro se utiliza do conceito de medo da liberdade, conceito-chave da obra *O medo à liberdade*, de autoria de Fromm (1983). Neste sentido, Freire (2020) explicita que o principal impedimento para a ocorrência do processo de conscientização do ser do educando, fundamental para o entendimento dos emaranhados opressivos que permeiam o seu contexto sociocultural, está atrelado ao medo à liberdade. Ao utilizar-se do conceito frommiano, Freire (2020, p. 32) nos adverte que “[...] o medo da liberdade, de que necessariamente não tem

consciência o seu portador, o faz ver o que não existe”. Por esta razão, o processo educacional humanista deve abarcar a estrutura psíquica do indivíduo, se orientada produtivamente, enquanto um instrumento de *desalienação* da realidade.

Assim como Paulo Freire, Erich Fromm entende que a educação é capaz de transformar o ser do educando. Trata-se de uma transformação que se manifesta por intermédio de uma ressignificação produtiva da personalidade. Além disso, de acordo com o paradigma frommiano, o processo educacional deve ser imbuído pelo amor¹⁰, pela fé nas potencialidades do ser do educando e pelo pensamento crítico, que instaura a *reflexão psicossocial e espiritual*. A reflexão psicossocial está associada à tomada de consciência do próprio ser pelo educando, mediante a sua participação em debates, trabalhos escolares/acadêmicos que se debruçam sobre as problemáticas sociopolíticas e culturais de nosso tempo, como a valorização da diversidade religiosa, a inserção e a práxis das políticas públicas, dentre outros temas.

No que tange à “existência espiritual”, é preciso salientar a sua premissa primordial: o cultivo das *belezas interiores* (COTTA, 2019, p. 176). Este tipo de reflexão está direcionada ao aprimoramento da alma – compreendida na perspectiva frommiana como o âmago do ser humano –, recinto profundo no qual são nutridos os atributos do amor genuíno, da compaixão, do perdão, da solidariedade, dentre outros. Em suma, para Fromm, a educação deve ser um processo indissociável entre a mente e o coração dos educandos e das educandas. Por este fato, a reflexão dual (psicossocial e espiritual) é indispensável para o fortalecimento das capacidades produtivas do indivíduo, independentemente do grau de sua formação intelectual.

De modo geral, *a arte de ensinar* tem como um de seus pilares centrais o foco na humanização do âmbito educacional, visando aprimorar as relações entre o educador, o educando e os demais profissionais que integram a instituição de ensino. Em outras palavras, enquanto um processo de aprimoramento contínuo, a arte de ensinar é também um ato de coragem, pois impele a pessoa a romper com o ciclo de destrutividade, por intermédio do amor. As análises realizadas acerca da concepção da arte de ensinar conduzem-nos à necessidade de elucidar o que essa arte mesma deve proporcionar ao indivíduo humano e que, neste texto, propomos nomear de espiritualidade humanista.

A sistematização do conceito de espiritualidade humanista a partir do pensamento de Erich Fromm

Conforme nos adverte Rainer Funk (1999, p. 157-164), psicanalista e intérprete do pensamento frommiano, a vida de Erich Fromm foi uma jornada de muitos encontros e desencontros. Desde a sua infância e juventude (marcadas pela prática do judaísmo ortodoxo) até a sua morte, a vida de Fromm esteve permeada por valores morais, como a ética, a liberdade e o amor à vida. A partir da análise biográfica e dos escritos de Fromm, é possível identificar as três principais influências religiosas (o hassidismo, o Zen budismo e as três vertentes místicas de feição cristã) que impactaram a cosmovisão do psicanalista alemão e que são imprescindíveis para a sistematização da ideia de espiritualidade humanista.

Segundo Funk (1999, p. 37), no que tange ao contexto moral de Fromm, deve-se ressaltar a influência de uma das correntes místicas presentes no judaísmo, chamada hassidismo. No início da década de 1920, o jovem Fromm estudava na Escola Judaica Livre, localizada em Frankfurt, na Alemanha. Durante esse período, Fromm encontrou-se com o filósofo judeu Martin Buber, que lecionava na mesma Escola. Neste período, Buber já havia publicado obras sobre o movimento hassídico polonês, como os livros *As histórias do Rabi Nakhman* [1906] e *A lenda do Baal Schem* [1908]¹¹. Neste contexto, vale elucidar que as contribuições realizadas por Martin Buber a respeito do conhecimento do movimento hassídico seriam comentadas por Fromm em sua obra *O Espírito de liberdade*. Todavia, apesar da relação de proximidade acadêmica com Buber, o principal influenciador de Fromm no estudo do hassidismo foi o professor talmúdico Salman Baruch Rabinkow. Os estudos da tradição hassídica iniciados com o rabino Rabinkow entre os anos de 1920 a 1925 propiciaram ao jovem Fromm uma releitura mais humanística dos textos sagrados do judaísmo (FUNK, 1999, p. 40-41).

Posteriormente, em meados da década de 1950, Fromm inicia contatos de proximidade com o professor de filosofia budista chamado Daisetz Teitaro Suzuki. O relacionamento de amizade com Suzuki culminou em uma nova e revigorante experiência espiritual para Erich Fromm. De acordo com Funk (1999, p. 132-134), a prática e a filosofia do zen-budismo e a sua relação com a psicanálise humanista instauraram em Fromm a percepção de novos conceitos referentes à dimensão e à possibilidade de aperfeiçoamento do ser humano em sua totalidade.

A terceira grande influência sobre o pensamento frommiano refere-se a três vertentes místicas de feição cristã, sendo elas: o autor desconhecido da obra intitulada *A nuvem do não saber*, Mestre Eckhart e Thomas Merton. Nos escritos de cada um desses místicos, o psicanalista alemão identifica valores morais importantes para a vida do sujeito contemporâneo. No âmbito das vertentes místicas de feição cristã, tanto o autor desconhecido da obra *A nuvem do não saber* (Anônimo do século XIV, 2014) quanto o seu contemporâneo, Mestre Eckhart, são fundamentais, para Fromm, não obstante as suas diferenças teóricas, para a compreensão da liberdade espiritual do ser, uma liberdade radical que se refere até mesmo ao movimento de se tornar *livre de Deus*, como é expresso de forma radical por Mestre Eckhart¹², sobretudo nos seus sermões de número 52 e 83 (ECKHART, 2006, p. 291; 2008, p. 120).

Segundo Sibélius Cefas Pereira (2014, p. 302, nota 46), Thomas Merton iniciou um contato amistoso com Erich Fromm, que pode ser verificado nas cartas trocadas por ambos no ano de 1954. O contato iniciado por Merton gerou uma amizade genuína com Fromm, que durou até a morte do monge trapista, em 1968¹³. Na década de 1960, os diálogos entre Fromm e Merton resultaram na publicação da obra *Ofensiva de paz*, da qual o monge trapista foi o organizador e Erich Fromm um dos coautores. Uma das questões que merece ser pontuada diz respeito ao interesse comum, tanto da parte de Merton quanto da parte de Fromm, em ler a obra do outro. Assim, na troca de correspondências entre ambos, também ocorre um compartilhamento das experiências obtidas a partir da leitura dessas obras.

A influência de Merton sobre Fromm pode ser analisada na obra *O espírito de liberdade*¹⁴, quando o pai da psicanálise humanista se refere à possibilidade de uma ação conjunta de teístas e não teístas contra as injustiças sociais e a favor da promoção da paz, do amor e do altruísmo. É possível perceber a mudança de postura de Fromm na década de 1960, uma mudança existencial do psicanalista em favor do diálogo com o outro, ao perceber que nesse encontro genuíno com a alteridade ocorre o aprimoramento de ambos os lados.

Ante o encontro de Fromm com essas três tradições místicas distintas, destacam-se os seguintes elementos como influenciadores do pensamento frommiano no seu aspecto humanístico: a ética do hassidismo; a meditação e a concentração do Zen budismo; e os conceitos de contemplação, de liberdade espiri-

tual do homem e do encontro genuíno, estes últimos provenientes das três correntes místicas de feição cristã supramencionadas.

Assim, salvaguardando as peculiaridades e as singularidades de cada uma dessas influências religiosas, o psicanalista alemão elucida que o âmbito espiritual do humano deve, em síntese, ser constituído pela liberdade, pelo amor e pela capacidade de transcendência do ego. Fromm ainda esclarece que a vida espiritual produtiva do sujeito está intrinsecamente associada ao abandono de uma existência alienada de si mesma e do mundo que o cerca. A essência da saúde integral sublinhada pelo pai da psicanálise humanista entra em conflito com a Sociedade da Aquisição, que tenta transformar o indivíduo em um autômato, isto é, um ser desprovido de espírito¹⁵, comparável à figura mítica judaica do Golem.

Nesta perspectiva, o autor em foco sublinha que o termo espiritualidade pode ser entendido como uma filosofia de vida fundamentada em uma práxis ética. Essa ideia de espiritualidade, que Fromm (2013, p. 38) tentou sistematizar no final da sua vida é, de modo geral, a capacidade do sujeito para superar uma existência regida pelo egocentrismo e pela indiferença à vida.

Em uma de suas obras mais tardias, intitulada *Rever Freud*, Erich Fromm ressalta que, por muitos anos, procurou uma definição de espiritualidade e que a formulação mais pertinente e adequada, ao seu ver, advinha da escritora e ativista norte-americana Susan Sontag (1933-2004). Para esta autora, a noção de espiritualidade referia-se a “[...] ‘planos, terminologias, ideias relacionadas a uma conduta que visa a resolver uma contradição estrutural penosa inerente à condição humana, à plena realização da consciência humana, à transcendência’” (Sontag, 1969 *apud* Fromm, 2013, p. 38), aspectos esses aos quais o próprio Fromm não hesitou em acrescentar, “no entanto, *desejos apaixonados*, antes de planos, terminologias, ideias” (FROMM, 2013, p. 38, grifos do autor).

De modo geral, de acordo com o psicanalista humanista, a ideia de espiritualidade integra o espectro de desejos e paixões humanas racionais, pois se referem a um modo específico pelo qual o sujeito visa responder a duas questões existenciais fundamentais (COTTA, 2020, p. 149). A primeira concerne à necessidade de estabelecer uma nova forma de harmonia com a natureza; e a segunda, está associada à atribuição do sentido da vida (FROMM, 2013, p. 39-40).

Todos os desejos e as paixões do homem, seja ele normal, neurótico ou psicótico, visam a reparar essa dicotomia imanente [estado de desarmonia com a natureza]: e como é vital para o homem en-

contrar uma solução, os desejos e paixões são investidos com todas as energias disponíveis no ser (FROMM, 2013, p. 38).

No entanto, vale ressaltar a distinção que o psicanalista humanista em foco realiza quanto à concepção de paixões humanas. Fromm distingue as paixões humanas em paixões racionais e paixões irracionais, sublinhando que: “[...] as paixões que alimentam a expansão da vida devem ser consideradas racionais, porque incrementam o crescimento e o bem-estar do organismo; as paixões que estrangulam a vida devem ser consideradas irracionais, porque interferem no crescimento e no bem-estar” (FROMM, 1987, p. 354-355).

Para Fromm, é constitutivo da singularidade da situação humana não apenas o “saber-como” (*know-how*), mas também o “saber-porque” (*know-why*) e o “saber-para-que” (*know-what-for*). A questão é que, na visão frommiana, o homem contemporâneo aliena-se no domínio do saber-como, marcado pela inteligência compreendida como “a habilidade para manipular conceitos com o objetivo de conseguir algum fim prático” (FROMM, 1961, p. 171). Encastelando-se apenas nessa face da “situação humana” e alijando-se daquelas outras, o homem contemporâneo encontra-se conformado ao plano da resolução das coisas, ao domínio do fazer e do manipular, aceitando a sua realidade como um “fato consumado” e consumindo-se dela e nela, ao se lançar à sua manipulação (Fromm, 1961, p. 172). Agindo assim, ele relega às sombras do esquecimento outras necessidades que lhe são inerentes, a saber, a de se perguntar sobre o que há por detrás dessa realidade, por que as coisas são como são, e para onde é que elas vão. A pergunta pela causa e a pergunta pela finalidade são destituídas da sua importância e a primazia é concedida à pergunta pelo fazer, o “saber-como”. Agindo assim, nós, seres humanos, “renunciamos ao conhecimento dos problemas fundamentais da existência humana e a todo interesse por eles. Não nos importa o sentido da vida [...]; partimos da convicção de que não há outra finalidade que não a de inverter a vida lucrativamente e passá-las em grandes contratempos” (FROMM, 1961, p. 176-177).

Mediante o uso da expressão “arte de viver”, Fromm (1961, p. 170-171) entende que, para o homem, como ser dotado de razão e não apenas de inteligência, a própria existência se lhe impõe como a mais bela obra de arte a que lhe cumpre lapidar. Compreendendo a situação existencial humana como intrinsecamente marcada não apenas pelo saber fazer (esfera da inteligência), mas também pelo questionamento relativo à causa ou às razões das suas ações, e ainda,

pela pergunta sobre a finalidade (no sentido do termo grego *telos*) delas, o seu “para que”, o autor em foco considera que ao ser humano cumpre a tarefa de uma estetização do próprio existir, retomando e ressignificando, a seu modo, toda uma tradição ético-filosófica antiga.¹⁶

De modo análogo ao próprio gesto de pensamento frommiano que, aplicando a “ciência” (no sentido de conhecimento, saber) da “arte de viver” ao plano da ação humana, legou-nos a concepção de uma “ética humanista”,¹⁷ transpomos o mesmo movimento teórico-conceitual, dirigindo-o, porém, à noção de “existência espiritual” humana, de modo a forjar a ideia de uma “espiritualidade humanista”,¹⁸ o que se nos apresenta como plausível, pertinente e em conformidade às ideias do próprio Fromm, embora ele mesmo não tenha usado explicitamente tal conceito. Por espiritualidade humanista, entendemos, portanto, a própria aplicação do conhecimento ou da “ciência” relativa à “arte de viver” ao campo daquilo que Fromm denominou como a “existência espiritual” do homem.

Cumpramos sublinhar que a noção de espiritualidade humanista não possui um viés necessariamente religioso, de modo que as suas premissas estão pautadas na vivência altruísta, na reverência à vida – em prol da valorização da diversidade humana – e na harmonia com o todo. Trata-se, pois, de uma espiritualidade não necessariamente religiosa que se pauta pela autenticidade do modo de viver, por uma conduta biófila, pela concepção de unicidade com o todo e por uma inquietude quanto ao sofrimento do outro. Diante destas elucidações realizadas de forma sucinta, pode-se então afirmar que a noção de integralidade do indivíduo, assim como a ideia de espiritualidade humanista, estão relacionadas às necessidades existenciais do ser humano. De forma geral, essas necessidades existenciais são respostas criadas pelo homem no intuito de restabelecer a harmonia perdida com a natureza. Para o psicanalista alemão, caso essas necessidades não sejam atendidas, pode ocorrer o adoecimento do indivíduo.

Além disso, a abordagem psicanalítica humanista de Fromm sinaliza que o sentido da vida é um elemento essencial no que diz respeito à saúde integral do sujeito. Segundo o autor, a psicanálise humanista não deve se reduzir somente à cura de uma patologia psíquica, mas deve servir como um instrumento para o aprimoramento existencial do paciente. Para Fromm, a atribuição de um sentido à própria existência deve ser entendida como uma atitude essencial para a saúde e felicidade do homem. Numa palavra, trata-se de um movimento existencial que

fortalece a harmonia do indivíduo humano com ele mesmo (*self*) e com o mundo que o cerca.

Desse modo, na esteira da perspectiva frommiana, a ideia de uma “espiritualidade humanista” pode ser entendida como uma ruptura do egocentrismo, isto é, ela visa o restabelecimento da harmonia consigo mesmo e com o mundo, um movimento altruísta que culmina no desabrochar de uma vivência biofílica. Neste contexto, a espiritualidade humanista adquire a sua dimensão ética, dada a ideia de que somente se o sujeito sair de sua *bolha existencial* poderá encontrar-se consigo mesmo e com o outro. A partir das considerações tratadas previamente, cabe-nos evidenciar, no próximo tópico, a possível relação a ser estabelecida entre as ideias de educação e de espiritualidade humanista, em uma convergência que visa promover o cultivo da sabedoria interior.

O cultivo da sabedoria interior: o encontro entre a espiritualidade humanista e a educação

A noção de *sabedoria interior* proveniente dos escritos de Erich Fromme na qual baseamos este estudo possui um sentido amplo, abarcando a totalidade humana. De modo sintético, a sabedoria interior está associada à capacidade do indivíduo de utilizar-se do pensamento produtivo pautado pela racionalidade e pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida – dimensão corpórea e psicossocial – em prol de uma autotransformação, que o conduza a uma forma aprimorada de experienciar a união com o mundo (FROMM, 1976, p. 102-104). Ainda segundo a perspectiva frommiana, a sabedoria interior *não diz respeito à posse do conhecimento, mas a uma profundar-se nele com despojamento e autenticidade de tal forma que ocorra a encarnação do saber* (FROMM, 1984b, p. 40).

Neste contexto, vale mencionara ideia de autotransformação oriunda da sabedoria, que é expressa de maneira poética pelo filósofo Bertrand Russel (1872-1970) em sua obra *Misticismo e lógica*, da qual Fromm destaca o seguinte fragmento:

[...] Salvo por aqueles raros espíritos que nascem sem pecado, existe uma caverna de escuridão a ser atravessada antes que se possa penetrar no templo. O portão da caverna é o desespero, e seu piso é recoberto pelas lápides das esperanças abandonadas. Ali deve morrer o Eu; ali devem ser imoladas a voracidade e a ambição do desejo indomado, pois só assim poderá a alma libertar-se do império do Destino. Fora da caverna, porém, o Portão da Renúncia, conduz novamente à luz da sabedoria, de cujo brilho se

irradiam uma nova compreensão, uma nova alegria e uma nova ternura para alegrar o coração do peregrino (RUSSEL, 1910 *apud* FROMM, 1984b, p. 50-51) [Grifos nossos].

O trecho supramencionado nos adverte, segundo a interpretação que Fromm dele faz, que a busca pela sabedoria interior é um movimento de *esvaziamento de si mesmo* (do ego), que promove no sujeito um novo modo de ser e de estar no mundo. Na concepção frommiana, o início do processo de autotransformação é potencializado através da “[...] receptividade para receber” (FROMM, 1976, p. 111).

De acordo com Fromm (1974, p. 177), o ato de educar significa auxiliar o outro a expressar as suas potencialidades. Por esta razão é que a educação também exige o atributo da fé¹⁹, aqui entendida não como fé religiosa, mas como um acreditar no outro no sentido do que ele pode vir a manifestar ou a se tornar na sua própria existência. Segundo a terminologia aristotélica de que Fromm se apropria, trata-se, pois, de passar do ser em potência (*dýnamis*) ao ser em ato (*enérgeia*), ou seja, da aptidão ou capacidade para o que se pode vir a ser no tempo à realização ou atualização da sua forma própria, a qual o indivíduo continha até então apenas em potencialidade. Nos termos do autor,

a origem da palavra educação é *e-ducere*, que literalmente quer dizer “trazer para fora” ou expressa algo que está presente potencialmente. Nesse sentido, educação resulta em *existência*, que significa sobressair, emergir do estado potencial para o de realidade manifesta (FROMM, 1974, p. 177) [grifo do autor].

O fragmento sinaliza a importância do atributo da fé nas potencialidades do educando. É preciso, pois, que o professor acredite que os alunos – cada qual com a sua singularidade e tempo de aprendizagem próprios – são seres em transformação, porém capazes de instaurar a diferença em sua família e em sua comunidade. Uma educação humanista também é caracterizada por uma *metodologia de conscientização*, que abarca as diversas contingências e problemáticas existenciais contemporâneas, entre elas: a vulnerabilidade social, o adoecimento psicológico, o culto à destrutividade, dentre outros temas que estimulem o engajamento dos discentes.

Segundo o psicanalista alemão, o contexto educacional torna-se mais produtivo e humanizado quando ocorre uma mudança pedagógica que compreende o ser do educando em sua integralidade, priorizando o desabrochar da biofilia e o do modo Ser de existência. Como nos pontua o psicanalista humanista Rainer

Funk, uma educação pautada pelo modo Ser “[...] terá um efeito energizador: ela faz afluir no educando força e energia que o levam a uma vivência de plenitude da vida, o faz transbordar e aumenta sua necessidade de se comunicar e de compartilhar” (FUNK, 2011, p. 100).

Diante destas colocações, entendemos que a aplicabilidade do conceito de espiritualidade humanista no âmbito educacional é capaz de aprimorar as relações interpessoais entre os envolvidos, além de fortalecer *o vigor e a harmonia interior*. De acordo com Fromm (1981, p. 55), pelo fato de estarem interligados ao estado da alma do indivíduo, o vigor e a harmonia interior são responsáveis pela nossa condição emocional, que reverbera, por sua vez, no modo como nos relacionamos com o mundo. Essa afirmação nos direciona a um dos pilares do cultivo da sabedoria interior, a saber: *a utilização do conhecimento adquirido em prol de uma vivência imbuída de sensibilidade e de respeito à alteridade*.

A valorização da alteridade e o exercício da sensibilidade são elementos fundamentais para a ruptura de comportamentos destrutivos, problemática recorrente nas instituições de ensino em nosso país. A violência escolar, seja ela explícita ou implícita, é alvo de grande preocupação, pois ela afeta não só os envolvidos, mas toda a comunidade. Infelizmente, a propagação da violência no âmbito escolar tem se tornado um grande desafio tanto para os educadores como para a sociedade em geral. Ataques violentos no contexto educacional, como o chamado *Massacre de Columbine*, ocorrido nos Estados Unidos no ano de 1999, e outros tantos casos similares no Brasil, a exemplo do *Caso Realengo* (2011) e do ataque à Escola Estadual Raul Brasil (2019), são exemplos que denotam o mais alto nível de destrutividade perpetrado em espaços dedicados à formação intelectual (SOUZA, 2019).

A destrutividade é um dos reflexos da perda da sensibilidade para com a vida, levando a pessoa a uma *espiral de deterioração* que, em graus elevados – como aqueles vistos nos exemplos dos ataques escolares –, desencadeia ideias homicidas e/ou suicidas (FROMM, 1981, p. 123-124). De acordo com pensamento frommiano, quando uma pessoa perde a sua sensibilidade, ela torna-se um autômato, um ser desprovido de espírito, incapaz de amar genuinamente. Por esta razão, a inserção de disciplinas que sejam direcionadas ao cultivo da sensibilidade, do amor à vida e da compaixão, por exemplo, torna-se indispensável para o combate à destrutividade no meio educacional, em seus variados níveis de instrução.

O desenvolvimento da sabedoria interior não deve ser confundido como uma intervenção religiosa, mas como uma ferramenta pedagógica que visa o aprimoramento da dimensão espiritual do ser educando, estimulando o despertar de seus atributos internos mais profundos. A sensibilidade, o respeito à alteridade e o amor à vida são atributos que podem ser desenvolvidos, nos *possibilitando sair da ilha que criamos para nós mesmos*. Todavia, se desejamos um genuíno desenvolvimento da esfera espiritual dos educandos, é preciso que essa práxis educacional seja consolidada pela *corporificação das palavras pelo exemplo*. Isto significa que

[...] as ideias só têm realmente um efeito sobre o homem quando são vividas por aquele que as ensina, quando são personificadas pelo professor, quando a ideia aparece encarnada. Se uma pessoa expressa a ideia de humildade e é humilde, aqueles que o escutam compreenderão o que é a humildade. Não apenas compreenderão, como também acreditarão que ele está falando de uma realidade e não apenas proferindo palavras (FROMM, 1984b, p. 40).

Em última análise, a encarnação do saber expressa-se pela forma como o mestre se relaciona com os seus alunos e com as demais esferas da vida. As ações do mestre falarão mais sobre ele do que os seus próprios discursos, e isso fará toda a diferença no aprendizado daqueles que se dispõem a cultivar a sabedoria interior.

Conclusão

Refletir sobre a educação não é uma tarefa fácil, pois o próprio ato de ensinar demanda uma série de atributos. Segundo Fromm (1984a, p. 125), a educação humanista é aquela que visa exercitar a dimensão reflexiva dos educandos, promovendo a interação e a participação dos mesmos. De acordo com o autor em foco, o processo de ensino deve *fazer sentido* para aqueles que buscam o conhecimento. Além disso, a educação humanizadora possui como principais fundamentos o amor, a fé e a humildade. Esses fundamentos são indispensáveis para aqueles que desejam cultivar a *sabedoria interior*, que em termos gerais se refere à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em prol de uma vivência mais saudável e harmoniosa com o mundo.

Consoante o pensamento de Fromm (1981, p. 103-104), o desenvolvimento da personalidade biófila – orientada pelo amor à vida – ocorre mediante a percepção de que estamos todos conectados, isto é, de que todos nós compartilhamos das mazelas e das alegrias da vida e de que as nossas atitudes reverberam no

outro. Dito de outra forma, o entendimento da nossa conexão com o mundo é fundamental para que ocorra uma ressignificação existencial, cujo fruto será a instauração de relacionamentos intersubjetivos mais saudáveis.

Para Fromm, educar é um ato de amor e de fé nas potencialidades do educando, um ser que possui necessidades e potencialidades existenciais e que deve ser entendido na sua totalidade antropológico-existencial. Assim, o ato de educar também é permeado por um gesto de esperança, ou seja, por um depositar a nossa fé racional na transformação do ser do educando. Guiado por este fim, o processo educacional deve se pautar em uma educação integral e humanizadora, que permita ao educando desenvolver as aptidões arraigadas no âmago de seu ser, inclusive as que concernem à sua “existência espiritual”. Daí que, no nosso entendimento, torna-se possível falar, tal como consideramos ter mostrado ao longo deste trabalho, associar a ideia de uma “espiritualidade humanista” à educação.

Tal como compreendida neste ensaio, a espiritualidade humanista só adquire sentido se for direcionada para uma conduta ética que permita ao indivíduo se libertar da prisão do egocentrismo e de uma vivência inautêntica. A espiritualidade humanista é, antes de tudo, uma ressignificação existencial, que se inicia no interior do indivíduo e que se manifesta no mundo exterior, através da harmonia e da alegria de viver.

O cultivo da sabedoria interior, enquanto gesto de aplicabilidade da espiritualidade humanista no contexto educacional, não deve ser entendido como uma resposta última para o problema da destrutividade escolar, mas como uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar na difusão do amor à vida, na valorização da diversidade sociocultural (étnica, religiosa e de gênero) e na promoção da cultura da paz. Em última análise, o cultivo da sabedoria interior visa à autotransformação do ser educando, transformação essa que promove o desenvolvimento de sua consciência biófila e que o impele a se tornar *inquieto* frente ao sofrimento do outro.

Referências

- ANÔNIMO DO SÉCULO XIV. **A nuvem do não saber**. São Paulo: Paulus, 2014.
- BORGHETI, R. **Paulo Freire e a psicanálise humanista**. Curitiba: Appris, 2015.

BRAUNE, J. Erich Fromm and Thomas Merton: biophilia, necrophilia, and messianism. **Erich Fromm Document Center**, 2011. pp. 01-07. Disponível em http://fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/Braune_J_2011. Acesso em 07/09/2019.

CERCHIARI, E. A. N. Psicossomática um estudo histórico e epistemológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 20, n. 4, 2000. pp. 64-79. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 18/12/2021.

COREICHA, L. **A psicologia social e a pedagogia do oprimido**: confluências entre Erich Fromm e Paulo Freire, contribuições à análise social e à educação de jovens e adultos. [S. L.: s. n.], 2019. *E-book*.

COTTA, D. A constituição humana e a educação na sociedade da aquisição: contribuições do pensamento de Erich Fromm. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 29, n. 2, 2019. pp. 167-179. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7239>. Acesso em 15/12/2021.

COTTA, D. **A experiência religiosa católica do Encontro de Casais com Cristo (ECC)**: uma análise sob a perspectiva da psicanálise humanista de Erich Fromm. Curitiba: CRV, 2020.

COTTA, D. Liberdade transcendente: interfaces entre a educação e a religião na cosmovisão de Paulo Freire. **Caminhos**. Goiânia, v. 19, edição especial, 2021. pp. 34-54. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/9105>. Acesso em 08/12/2021.

COTTA, D.; CAMPOS, F. V. de O. A concepção de amor como arte e a sua relação com a fé. **Plura**. Juiz de Fora: ABHR, v. 11, n. 2, 2020. pp. 63-89.

ECKHART, M. **Sermões alemães**. Bragança Paulista: Editora São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2006. v. 1.

ECKHART, M. **Sermões alemães**. Bragança Paulista: Editora São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2008. v. 2.

ERICH FROMM Interviewed by Gérard D. Khoury (I), 1979. Disponível em <https://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/2000f-1979-e.pdf>. Acesso em 16/04/2022.

EVANS, R. I. **Diálogo com Erich Fromm**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FROMM, E. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

FROMM, E. **A revolução da esperança**: por uma tecnologia humanizada. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984a.

FROMM, E. **Análise do homem**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FROMM, E. **Anatomia da destrutividade humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FROMM, E. **Da desobediência e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984b.

FROMM, E. **Do ter ao ser: caminhos e descaminhos do autoconhecimento**. São Paulo: Manole, 1992b.

FROMM, E. **El arte de escuchar**. Barcelona: Paidós, 2018.

FROMM, E. **O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal**. 6° ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FROMM, E. **O espírito de liberdade: uma interpretação radical do velho testamento e de sua tradição**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

FROMM, E. Psicanálise e zen budismo. SUZUKI, D.T.; FROMM, E.; MARTINO, R. **Zen budismo e psicanálise**. São Paulo: Cultrix, 1976. pp. 92-162.

FROMM, E. **A descoberta do inconsciente social: contribuição ao redirecionamento da psicanálise**. São Paulo: Manole, 1992b. (Obras póstumas, v. 3).

FROMM, E. **Rever Freud: por uma outra abordagem em psicanálise**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FROMM, E. **Ter ou ser?** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FUNK, R. Educação entre ter e ser. GNISS, R. **Mudar a educação a partir do pensamento de Erich Fromm**. Goiânia: Kelps, 2011. p. 95-112.

FUNK, R. **Erich Fromm: el amor a la vida, una biografía ilustrada**. Barcelona: Paidós, 1999.

FUNK, R. **Erich Fromm: the courage to be human**. Nova York: Continuum, 1982.

GNISS, R. Apresentação. **Mudar a educação a partir do pensamento de Erich Fromm**. Goiânia: Kelps, 2011.

MERTON, T. (org.). **Ofensiva de paz**. Petrópolis: Vozes, 1965.

MERTON, T.; SHANNON, W. H. **The hidden ground of love: the letters of Thomas Merton on religious experience and social concerns**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

PEREIRA, S. C. **Thomas Merton: contemplação no tempo e na história**. São Paulo: Paulus, 2014.

PEREIRA, S. P. **Psicopatologia humanista e existencial**. Santa Maria: ITPH, 2009.

SCHAAR, J. H. **O mundo de Erich Fromm**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

SOUZA, S. Relembre casos de atiradores em escolas no Brasil. **Correio Brasileiro**. Brasília, 13 mar. de 2019. Disponível em <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/13/interna-brasil,742630/relembre-casos-de-atiradores-em-escolas-no-brasil.shtml>.

Acesso em 20/12/2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide in the world: global health estimates**. Genebra: WHO, 2019. Disponível em <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf?ua=1>. Acesso em 18/12/2021.

¹ Este artigo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à qual agradecemos.

² É aí que Fromm se distancia da visão freudiana de ser humano, que sublinha o aspecto biológico na formação do caráter. Afastando-se dessa concepção, Fromm divergiu para uma orientação que ele próprio nomeou de sociobiológica, mas que ficou conhecida como pertencente à escola neofreudiana culturalista. Sobre tal divergência, ver Fromm (1992a, p. 17-27). Algumas razões de ordem pessoal para essa discordância também podem ser encontradas na entrevista que Fromm concedeu a Gérard D. Khoury em dezembro de 1978 e no início de 1979, em Locarno (Fromm, 1979) e na entrevista concedida a Richard I. Evans, presente no capítulo 3 da obra *Diálogo com Erich Fromm* (Evans, 1967).

³ O termo psicossomático, na expressão mais comum, pode reportar-se tanto ao quesito da origem psicológica de determinadas doenças orgânicas, quanto às repercussões afetivas do estado de doença física no indivíduo, como até confundir-se com simulação e hipocondria, onde toma um sentido negativo. (Cardoso, 1995 *apud* Cerchiari, 2000).

⁴ Vale sublinhar que Erich Fromm praticou a arte milenar chinesa do Tai chi chuan, que em poucas palavras pode ser descrita como uma forma de meditação em movimento (Fromm, 1992b).

⁵ Para um aprofundamento da noção de caráter, associada aos processos de socialização e assimilação, e para os conceitos de temperamento e personalidade no pensamento de Erich Fromm, ver Cotta (2020, p. 88-102).

⁶ Na teoria frommiana, a biofilia e a necrofilia referem-se às tendências existenciais produtivas e improdutivas da personalidade humana, respectivamente. Vale mencionar que todas as pessoas são detentoras das duas tendências em seu âmago. Todavia, a diferenciação entre o indivíduo considerado biófilo ou necrófilo ocorre quando uma tendência se sobressai à outra, moldando assim a conduta do sujeito (Fromm, 1981). De fato, é nesta polaridade que Fromm (1970, p. 40, nota 1) julga encontrar o cerne da hipótese freudiana acerca da existência de um instinto de vida e um de morte. De Freud ele se distancia, entretanto, ao considerar que a tendência progressiva seja mais forte do que a regressiva, aumentando em força à medida que é desenvolvida.

⁷ Cabe mencionar que a dimensão espiritual do indivíduo é compreendida, no viés psicanalítico humanista, como um âmbito antropológico indissociável da totalidade do ser. Esta esfera também se encontra diretamente associada à *necessidade existencial de um quadro de orientação e de um objeto de devoção* (Fromm, 2013).

⁸ A OMS apresentou dados alarmantes sobre o suicídio em nível global em seu último levantamento no ano de 2019. Segundo os referidos dados, a cada 40 segundos, uma pessoa comete suicídio no mundo.

⁹ O psicanalista frommiano Rainer Funk sublinha que, em meados da década de 1960, Fromm e Freire se encontraram pessoalmente em um simpósio sobre educação no México, evento que foi

organizado por Ivan Illich. O contato amistoso entre o psicanalista e o educador brasileiro se manteve posteriormente, por meio da troca de cartas entre ambos (Funk, 1999, p. 138).

¹⁰ Fromm compreende o amor não como sinônimo de afeto ou de sentimento, mas como uma atividade interna. Definindo o amor “atividade de um sujeito”, ele distingue a perfeição (do grego, *enérgeia*: força em ação ou em ato) inerente ao amor ante a passividade com que geralmente o amor é compreendido. Neste sentido, o amor é sobretudo *práxis*, isto é, uma atividade propriamente humana e que conduz à atualização ou realização da humanidade em cada um de nós. A brevidade requerida por estas páginas não nos possibilita aprofundar aqui a noção frommiana de amor, trabalhada sobretudo em *A arte de amar* (Fromm, 1971). Para um comentário acerca de tal concepção, ver o nosso estudo: Cotta; Campos (2020, p. 63-89).

¹¹ As datas entre colchetes indicam a data de publicação original das obras.

¹² Com isso, não se está a sugerir nem a afirmar que Fromm espouse o fundamento teológico da mística eckhartiana, segundo o qual o homem é conduzido a atender o desejo divino, que é o de ver o homem liberto do próprio Deus, para que assim, e só assim, ele possa perder-se na infinidade-transcendente, tornando-se um com ela. O aspecto que salta aos olhos de Fromm e que por ele é retido, embora ressignificado à luz da sua perspectiva psicanalítica humanística, e que a brevidade destas páginas não nos permite aprofundar, é o fato de que a ausência de vontade própria, no contexto da mística eckhartiana, torna a pessoa livre não apenas de práticas exteriores de piedade, mas também da imagem de Deus que a alma humana edifica, ao entendê-lo como princípio das criaturas. É o despojamento dessa “imagem” ou símbolo que interessará sobremaneira a Fromm.

¹³ A última carta enviada por Merton para Fromm possui a data de 13 de outubro de 1966 (Merton; Shannon, 1993).

¹⁴ A obra *O espírito de liberdade (You shall be as gods)*, foi publicada originalmente em 1966 nos EUA. Nesse período, Fromm e Merton dialogaram sobre as premissas básicas que constituem uma experiência religiosa. A noção de experiência religiosa faz parte do subtítulo do livro *The hidden ground of love: the letters of Thomas Merton on religious experience and social concerns*. Essa obra apresenta as correspondências trocadas entre Merton e Fromm. (MERTON; SHANNON, 1993).

¹⁵ Cabe ressaltar que, na ótica frommiana, a noção de espírito humano não se refere a uma ideia metafísica no sentido de vida após a morte, mas reflete uma esfera antropológica de abertura ao semelhante, à natureza em toda a sua diversidade.

¹⁶ Sobre o conceito frommiano de “arte”, que também é associado ao tema do amor, ver o nosso estudo: Cotta; Campos (2020, p. 72-74).

¹⁷ A propósito deste gesto de pensamento e de suas implicações para a psicanálise, ver Fromm (1974, p. 18-41).

¹⁸ Deve-se esclarecer que a noção de *espiritualidade humanista* não foi utilizada por Erich Fromm em nenhuma de suas obras. Todavia, a empregabilidade da referida expressão neste manuscrito está baseada na cosmovisão frommiana, que compreende a espiritualidade como um movimento de transcendência, que visa a ruptura com o egocentrismo, o restabelecimento da harmonia existencial, a liberdade interior e a busca pelo sentido da vida.

¹⁹ No viés psicanalítico humanista, o atributo da fé é compreendido como um traço de caráter, e não como um dom divino. Assim, por ser entendida como um aspecto da constituição caracterológica do indivíduo, a fé pode ser desenvolvida e aprimorada no decorrer da vida.

Recebido em 17/01/2022

Aceito para publicação em 11/04/2022

Inteligência espiritual e educação para a paz

Spiritual intelligence and education for peace

Luciana Silva Torres Matsushita*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-7>

Resumo: este trabalho objetiva a apresentação do tema educação para a paz, a partir da perspectiva da contribuição da espiritualidade para a inclusão social da diversidade no cotidiano escolar e na sociedade. Definem-se os conceitos de espiritualidade e de inteligência espiritual, compatíveis com habilidades de autoconhecimento e socioafetivas, a partir de uma abordagem não-religiosa. Consideram-se aspectos da biologia da crença que sinalizam a existência de uma natureza humana direcionada ao desenvolvimento da inteligência espiritual. Como conclusão tem-se que a inteligência espiritual contribui para a educação para a paz, minimizando dinâmicas de patologias sociais, como a discriminação e o racismo.

Palavras-chaves: Inclusão social; Inteligência espiritual; Espiritualidade; Educação para a paz.

Abstract: this work aims to present the education the me for peace, from the perspective of the contribution of spirituality to the social inclusion of diversity in everyday schoollifeandsociety. The concepts of spiritualityand spiritual intelligence are defined, compatiblewith self-knowledgeandsocio-affectiveskills, from a non-religious approach. Aspects of the biology of belief that signal the existence of a human nature directed to the developmentof spiritual intelligence are considered. In conclusion, spiritual intelligence contribu-texto education for peace, minimizing dynamics of social pathologies, such as discrimination and racism.

Keywords: Social inclusion; Spiritual intelligence. Spirituality. Education for peace.

Introdução ao conceito de espiritualidade

A espiritualidade tem sido tema recorrente no imaginário coletivo e na produção acadêmica, especialmente em função dos desafios que a humanidade enfrenta com a pandemia pela COVID-19 e com o agravamento de patologias físicas e mentais, assim como as sociais, como a desigualdade social, a discriminação e o racismo.

*Administradora Industrial (CEFET/RJ). Mestre em Administração Pública pela EBAP da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Professora da Faculdade de Ciências Sociais da UNIRIO. E-mail: luciana.matsushita@unirio.br.

Segundo Alencar *et al* (2021, p. 95), o conceito de espiritualidade relaciona-se ao termo originário do latim *spiritus*, que significa: cheio de espírito ou inspirado. De acordo com os autores, “abrange todas as expressões de religiosidade, independentemente de religiões, sendo considerada na atualidade como o conceito superior que aglutina inúmeros fenômenos religiosos”. A espiritualidade corresponde ao contato da pessoa com o seu “Eu” profundo que torna a vida mais interessante e dinâmica.

Silva e Goto (2020, p. 43) estudaram o tema psicologia e espiritualidade por meio de revisão de literatura, em que se buscou identificar os conceitos existentes e tecer um cenário no Brasil. De acordo com os autores, o fato de o Brasil ser um país religioso, torna a correlação entre espiritualidade, religião e religiosidade bastante significativa, com cerca de 90% dos artigos recuperados.

Neste trabalho, os autores observaram a prevalência da associação da espiritualidade à busca de sentido, significado e propósito de vida; da relação com o transcendente ou transcendência; da relação com o sagrado; e com a ideia de divino ou força superior. A espiritualidade pode ainda relacionar-se a ideias como:

relação do “Eu” com o universo, com o cosmos, consigo mesmo e com os outros; atitude interna, força interior, práticas intrínsecas e individuais; reflexão, tomada de consciência ou razão; crescimento humano, transformação individual e amadurecimento; energia; abertura e dinamismo; fé, crenças e pensamento positivo; integração, mística e unidade; valores morais como esperança, respeito, confiança, amor, compaixão, tolerância, paciência, perdão, responsabilidade e harmonia; e também, algo imaterial e que transpõe o estado emocional e biológico – algo essencial que controla mente e corpo (SILVA; GOTO, 2020, p. 43).

A espiritualidade pode ser, portanto, compreendida como uma habilidade humana, independente de crença ou prática religiosa, que se relaciona ao modo como a pessoa lida consigo mesma, com o outro e com o ambiente que a cerca. Pode ainda ser definida como um conjunto de aptidões conquistadas por quem se dispõe ao esforço empreendido no desenvolvimento de hábitos e costumes que levam à transcendência e ao encontro de um sentido para a vida.

A espiritualização pode ser considerada como um processo de aquisição de competências relacionadas com o aprender a ser e a conviver, necessárias para o estabelecimento da paz em si mesmo e na interação com o outro, num processo de busca pela autonomia e pela liberdade em si e da coletividade. Baseia-se no

autoconhecimento, que objetiva o bem-estar próprio e das interações sociais baseadas no diálogo e no respeito mútuo.

Cabral (2016, p. 44) afirma que o diálogo é o princípio da tolerância e do respeito mútuo entre as diversas crenças e que “a compaixão poderá quebrar a enorme barreira que impede o diálogo entre crentes e ateus, chamada fechamento, fechamento, sobretudo para dialogar”.

Portanto, ser espiritualizado está vinculado à busca pelo diálogo e todo o conjunto de pressupostos que a comunicação deliberada exige. Trata-se de ter consciência sobre ser e permitir que o outro também seja, a partir do encontro que cada pessoa pode estabelecer com o seu Eu superior.

Cabral (2016, p. 44) tece uma análise da obra: *O Espírito do Ateísmo*, de Comte-Sponville, e propõe uma discussão saudável entre crentes e descrentes com o objetivo de alcançar-se uma convivência harmônica sem rendição aos dogmas e a depreciação do pensamento diferente. Comte-Sponville (2015, p. 129) distingue o conceito de espiritualidade da ideia de religião, afirmando que esta é uma de suas expressões, “como o todo e a parte, o gênero e a espécie”. Aborda esta distinção afirmando que a espiritualidade nem sempre é religiosa, mas que toda religião integra a espiritualidade. Assegura que a busca de um sentido de vida é parte da condição humana e pode ser exercitada a partir de uma espiritualidade laica, apresentando, deste modo, uma nova perspectiva sobre a procura pela transcendência humana.

Ser espiritualizado, entre outros entendimentos possíveis, corresponde a olhar o mundo como se fosse a primeira vez, sem julgamentos, com liberdade para si mesmo e para o outro, que passa a ter espaço para se autodeterminar e se expressar no mundo. Estando o homem livre de juízos de valores, não percebe a vida como um risco, mas como um caminho que lhe oferece inúmeras possibilidades de aprendizado. Transcender os medos e bloqueios gerados, muitas vezes, por outros homens também com medos e bloqueios, talvez seja o desafio que superado, colabore para a construção da paz.

De acordo com Vaillant (2010, *apud* Sá; Aquino, 2017, p. 224), a espiritualidade humana “corresponde às experiências psicológicas relacionadas à ideia de conexão entre o ser humano e o transcendente”, sendo a religião uma experiência essencialmente cognitiva e a espiritualidade, emocional. No entanto, a espiritualidade pode e deve estar presente na vida religiosa, representada pelo amor

por uma divindade, pela religião, pelo outro e por si mesmo, pelo autoconhecimento e pelo caminho evolutivo.

O conto dos cinco sábios cegos, do folclore Hindu, pode nos trazer algumas reflexões acerca das imagens que algumas perspectivas sobre a espiritualidade produzem. No conto, cinco sábios cegos usam seu tato para definir o que é o elefante, todos estão corretos, no entanto, cada um apresenta apenas parcialmente o que pode ser definido como elefante. A estória apresenta a importância da conexão de saberes para que se tenha uma ideia mais aproximada da realidade, mas nunca a realidade em si, cujo conhecimento restringe-se a aspectos cognitivos e emocionais também limitados pela condição humana.

A espiritualidade pode ser analisada a partir de suas dimensões histórica, religiosa, cultural, política, econômica, do trabalho e das organizações, da educação, da biologia das crenças, das neurociências da religiosidade, e das subjetividades. Este trabalho concentrar-se-á no ponto de vista da educação, apresentando algumas intersecções que faz com outras perspectivas possíveis.

Inteligência espiritual

De acordo com o Dicionário Online (2020), inteligência é a “habilidade para entender e solucionar adversidades ou problemas, adaptando-se a circunstâncias novas”. Zohar e Marshal (2020, p. 17) afirmam que inteligência intelectual ou racional é a que atua na solução de problemas lógicos. Esta inteligência permaneceu por tempo razoável como única, envolvendo o uso de habilidades necessárias ao processo de resolução de questões da vida cotidiana. Criou-se, então, o chamado coeficiente de inteligência (QI), que foi associado a grandes nomes da história da ciência mundial, como foi Albert Einstein, com a Teoria da Relatividade, e Stephen Hawking, com teorias acerca do surgimento do universo, sobre espaço e tempo.

No entanto, percebeu-se que havia outras categorias de inteligências capazes de levar as pessoas a refletirem sobre o cotidiano da vida e propor soluções práticas. Tais habilidades não eram da ordem da inteligência cognitiva, mas tinham origem em outras formas de percepções da vida e de modos peculiares de interpretações e manifestações do mundo.

Goleman (1996, p. 04) realizou pesquisas com neurocientistas e psicólogos na década de 90 e popularizou a ideia de inteligência emocional ou quociente

emocional – QE, que trata das habilidades humanas relacionadas com a compreensão das emoções e sentimentos próprios e do outro, correspondendo ao princípio da empatia e da compaixão.

Aborda a relevância da compreensão das estruturas do cérebro humano, que atuam no controle dos impulsos emocionais mais destrutivos, como a raiva e a ira, que fogem ao uso da racionalidade. Apresenta as habilidades envolvidas no comando das emoções e sentimentos, como requisitos essenciais para a vida em sociedade.

Com o avanço das investigações sobre as diversas habilidades humanas, foram incluídas aquelas relacionadas com aspectos cada vez mais complexos da vida em sociedade, como os que envolvem o bem-viver, a evolução da ética, dos direitos humanos e da relação homem-natureza.

Com o avançar das investigações no campo das inteligências humanas, surgem diversas categorias, entre elas o conceito de inteligência espiritual, ou quociente espiritual – QS.

De acordo com Zohar e Marshal (2000, p. 17), inteligência espiritual corresponde ao conjunto de habilidades com as quais se ampliam contextos de vida, mais rico e gerador de significados, “a inteligência com a qual podemos avaliar que um curso de ação ou caminho faz mais sentido do que outro”. O QS, de um modo resumido, possibilita o uso da criatividade, a mudança de regras, o senso moral, a capacidade de fazer escolhas, de sonhar e de superar situações difíceis.

Ainda de acordo com os autores, existem algumas habilidades essenciais da inteligência espiritual, como a transcendência do físico e do cotidiano; a sacralização da experiência cotidiana; a utilização de recursos espirituais para resolver problemas da vida; envolver-se em comportamento virtuoso ou ser virtuosos; mostrar perdão; para expressão da gratidão; para ser humilde; para demonstrar compaixão e sabedoria.

A inteligência espiritual corresponde a uma habilidade que leva à busca pela transcendência, que pode assumir o significado de procura pela superação de si mesmo, de limitações físicas e socioafetivas, por exemplo. A compreensão da inteligência espiritual torna-se uma busca constante da sociedade em prol de convivências mais saudáveis, a partir de pessoas mais conscientes dos objetivos de suas existências e de suas interações com outras consciências.

Os conceitos de inteligência avançaram no decorrer da história e muito se descobriu sobre aspectos biomédicos e sociais relacionados. Faz-se necessário identificar e avaliar quais são as habilidades mais favoráveis à preservação da vida no planeta.

A conquista da inteligência espiritual demanda o esforço de superação da doutrinação social em favor da vontade. Historicamente foram diversos os exemplos de pessoas que desconstruíram crenças e mudaram o *status quo* da sociedade com ideias inovadoras.

Neste sentido, pode-se citar como exemplo de transcendência na música: Chiquinha Gonzaga; na arte paisagística e na arquitetura: Roberto Burle Marx; na arquitetura: Oscar Niemeyer; na religião católica e no amparo a pessoas em situação de vulnerabilidade social: Santa Dulce dos Pobres; e no espiritismo e no amparo aos necessitados: Francisco Cândido Xavier.

Na história houve grandes nomes, como: Jesus de Nazaré, Buda, Lao-Tsé, Gandhi, São Francisco de Assis, Clara de Assis, Madre Teresa de Calcutá, Irmã Dulce, com ampla inteligência espiritual: amor, consciência expandida, humildade, simplicidade, vontade, devoção, coragem, mansuetude, deixando as melhores e mais bem aceitas recomendações para uma vida com inteligência espiritual.

Foram as religiões, durante muitos séculos, os meios procurados pelas pessoas para o desenvolvimento da inteligência espiritual. No entanto, não é apenas nas instituições religiosas que se pode desenvolver tais habilidades. Estas podem ser estimuladas na família, na escola, em grupos e associações que fundamentam práticas de autoconhecimento e o exercício de virtudes.

Entre outras funções, as religiões têm como objetivo religar o homem à sua fonte criadora, divindade ou algo superior à sua concepção de si mesmo. Tendo cada qual suas próprias crenças e diretrizes a nortear as escolhas e os comportamentos de seus fiéis.

Ter uma religião, isto é, assimilar o seu conjunto de crenças, seguir suas orientações, atuar ou fazer parte de uma comunidade religiosa, corresponde apenas a uma pequena parte do processo de espiritualização. É preciso haver esforço individual na aquisição de virtudes e habilidades que constituem o escopo da inteligência espiritual. É preciso ter sentimento e ação. Bastos (2019, p. 659) publicou os resultados de sua pesquisa de campo realizada com estudantes do hin-

duísmo (yoga, meditação e escrituras básicas), do Rio de Janeiro, durante aproximadamente dez anos.

Verificou que as principais habilidades adquiridas se relacionavam com o aprendizado do sentido do “Eu” consciência e seu papel (darma) no mundo; da compreensão dos conceitos de felicidade e de sofrimento; e de como tornar-se *yogisa* partir do tipo de mentes e estágio em que se encontravam. Exercitar a mente é essencial para ampliar a consciência de si e melhorar a sua relação com o mundo exterior. A força do “Eu” superior no comando da mente, o bem-estar, o sentir e agir, são os objetivos finais. Deste modo, a autora conclui, entre outras reflexões, que a habilidade humana da espiritualidade pode localizar-se no controle da mente e dos impulsos, como também consta nas escrituras hinduístas, como o *BhagavadGita*.

Neurociências das religiões e a biologia da crença

Segundo Maraldi e Martins (2021, p. 40), a teologia e a filosofia concentraram seus estudos sobre as crenças e as experiências religiosas. No entanto, na origem da psicologia científica, pensadores como Carl Jung dedicaram-se à compreensão das manifestações religiosas em suas dimensões fenomenológicas, psicodinâmicas e psicossociais.

Atualmente, diversos pesquisadores dedicam-se à compreensão dos processos cognitivos e neurofisiológicos da crença e da descrença religiosas, buscando o entendimento dos fundamentos biológicos e dos fatores pré-psíquicos da religiosidade, no que se pode denominar por neurociências das religiões ou biologia da crença, conforme a área e o aspecto a que se dedica.

Paiva (2007, p. 190) destaca o papel da contra-intuição, emoções e sentimentos, “possibilitados pela arquitetura da mente e do cérebro e responsáveis por uma abertura cognitiva que resulta em vários subprodutos, dentre os quais o subproduto da religião”. As crenças e experiências, a partir de uma perspectiva evolucionista, tornaram-se possíveis apenas após o desenvolvimento e da ação encadeada de várias estruturas do cérebro, em função dos processos de adaptação biológica exigidos.

Neste sentido, alguns experimentos, apesar de possuírem objetivos distintos, tiveram como consequência um maior entendimento sobre aspectos biológi-

cos da crença e da religiosidade. Entre eles pode-se destacar o experimento que deu origem à descoberta e compreensão dos neurônios espelhos, que são reconhecidos como a origem biológica da empatia, uma das habilidades atribuídas à inteligência espiritual.

Caetano e Ferreira (2018, p. 148) relatam a descoberta dos neurônios espelho em pesquisa realizada a partir do funcionamento do cérebro de macacos *Rhesus* na década de 1990, anunciada por Giacomo Rizzolatti e seu grupo de neurocientistas.

Neste experimento, descobriu-se que os macacos apresentam determinada categoria de neurônios que são ativados a partir da observação do outro. Quando o outro tem determinado comportamento, o que observa tende a reproduzi-lo. Mesmo que não o façam de imediato, a área do cérebro onde se localizam tais neurônios permanecem ativadas, como se a atividade motora fosse realizada. Estes neurônios foram denominados de neurônios espelhos e foram também observados em seres humanos. Após o evento, numerosas pesquisas vêm enfatizando a existência do sistema de neurônios espelho humano, com capacidade de codificação de algumas funções mentais, “como o reconhecimento de ações motoras (sistema de correspondência), imitação (cópia e repetição), empatia (teoria da mente), processos da linguagem e até mesmo o autismo”.

Deste modo, pode-se afirmar que existe, como parte da natureza humana, uma conexão invisível capaz de fazer com que pessoas se coloquem na posição de outras, tornando possível a percepção e a reprodução de seus comportamentos e emoções. O sistema neural simula o que percebe em outra pessoa, antes mesmo do corpo reproduzir em si mesmo aquilo que observou. Esta habilidade costuma ser percebida desde a primeira infância.

A psicopatia aparece, deste modo, como um contraponto da empatia. Soeiro e Gonçalves (2010, p. 237), apresentam o conceito de psicopatia como um conjunto de características ou traços de personalidade com ou sem história de anti-sociabilidade, desde a infância, piorando na adolescência e persistindo na fase adulta. Vão em busca de status e poder e tem a completa ausência de empatia.

Soares e Oliveira (2018, p. 90), utilizam a pesquisa teórica em neurociências para apresentar os processos neurais envolvidos com o aprendizado social e a imitação na infância. Para tal, buscam inspiração nas teorias comportamentais

de Piaget e Vygotsky avaliando os contextos nos quais pode ocorrer a agressividade infantil. Pode-se considerar que a imitação não ocorre apenas a partir de comportamentos tidos como ideais, absolutamente tudo pode ser percebido, sentido e reproduzido pelo sistema neural humano. Deste modo, o exemplo surge como um dos principais estímulos ao desenvolvimento da inteligência espiritual e espiritualidade em pessoas.

Educação

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), apresenta dez competências gerais, que consubstanciam, pedagogicamente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente. Na BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2018, p. 8).

A escola costuma ocupar-se mais sistematicamente com aspectos do desenvolvimento de habilidades relacionadas com a inteligência intelectual e racional da criança e do adolescente. Porém, também em atendimento à BNCC, começa a contribuir, de modo planejado e estratégico, com o desenvolvimento de aspectos de uma educação integral, que considera a relevância das questões socioemocionais do crescimento humano e social.

Neste sentido, apesar dos desafios impostos pela precariedade da educação no Brasil, especialmente nos últimos anos, reconhece-se os esforços de professores e gestores no compromisso com o desenvolvimento humano e social. A educação emocional da criança e do adolescente é essencial e o ambiente parece favorecer a construção das habilidades envolvidas.

Neste sentido, Wallon (*apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12) trata de aspectos do ambiente relacionados com o aprendizado, como, por exemplo, a confiança que o professor deve ter na capacidade do estudante. Afirma ainda que é essencial que o ambiente educacional seja constituído por estímulos socioafetivos. A criança aprende mais quando sente o afeto dos professores, funcionários e

colegas e percebe-se como parte da comunidade escolar, fato que influencia diretamente em sua autoestima.

Mais do que recursos didáticos e tecnológicos, são os recursos socioemocionais e espirituais que compõem os ambientes escolares, os principais aspectos externos de estímulo ao aprendizado.

Existe uma crescente preocupação com a saúde mental de crianças e adolescentes, em especial no período de pandemia e pós-pandemia da COVID-19.

A adolescência (10-19 anos) corresponde a um momento crítico da vida humana, preparando a pessoa para a fase adulta. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (2020), a maioria das pessoas passam por uma infância e adolescência saudável. No entanto, “múltiplas mudanças físicas, emocionais e sociais, incluindo a exposição à pobreza, abuso ou violência, podem tornar os adolescentes vulneráveis a condições de saúde mental”. Deste modo, a depressão corresponde a uma das principais causas de incapacidade nesta faixa etária (10-19 anos).

As consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes estendem-se à idade adulta, prejudicando a saúde física e mental e limitando futuras oportunidades. Faz-se necessário avaliar o quanto as demandas socioeconômicas oferecem de reforço a questões que afetam a saúde mental.

Neste sentido, afirma Safatle (2021, p. 30), existem processos de intervenção social, em que ocorre o trabalho de design psicológico, isto é, em que acontece a internalização de predisposições psicológicas voltadas aos princípios neoliberais, contribuindo para que as grandes marcas, com seus produtos, pareçam nascer do coração e da mente dos indivíduos.

Numa mesma direção, Corbí (2010, p. 14) assegura que existe um vínculo entre aspectos econômicos e o modo como as sociedades elaboram suas crenças e suas subjetividades. Historicamente as crenças religiosas acompanham as mudanças de desenvolvimento socioeconômico no mundo, dando suporte espiritual à vida material. Este autor propõe ainda que existe, na atualidade, uma crise religiosa em que surgem novos paradigmas sobre religiosidade e uma nova espiritualidade, agora leiga, fundamentada na minimização da religião na hipermodernidade. Neste novo paradigma, o homem apresenta-se como o templo de si mesmo.

O desenvolvimento da razão e das emoções humanas estimulam mudanças na sociedade, sendo deste modo, estruturante. Em sentido inverso, o desen-

volvimento humano é estimulado pelas mudanças sociais, sendo, portanto, estruturado. As crenças religiosas são revisitadas a cada avanço da consciência e passando a ser percebidas de outros modos, ou mudam-se as crenças.

Em outras palavras, a jornada de uma alma é dinâmica, estabelecendo conexões em si e com o outro, num infinito movimento de cocriação das realidades subjetiva e objetiva.

Neste movimento evolutivo humano e social, a escola pode representar uma fonte de recomendações para uma vida com mais inteligência espiritual e, conseqüentemente, mais inclusão social e convivências mais harmônicas.

Apresenta-se como potencial território neutro, onde os conflitos existentes visam responder a demandas da vida cotidiana e promover reflexões para a paz. É na escola que a diversidade convive e dialoga, no encontro de alternativas comuns para o bem-estar da coletividade.

Neste sentido, torna-se essencial a reflexão sobre o papel da escola no estímulo ao desenvolvimento de aspectos da inteligência espiritual e da espiritualidade leiga em crianças e adolescentes, que sejam capazes de contribuir para a promoção de ambientes escolares mais inclusivos.

A educação, que privilegie as aquisições socioafetivas e espirituais na infância e na adolescência, pode contribuir para que se amplie a tolerância e que se reduza a violência, a partir de relações fundamentadas no diálogo, na autonomia e na liberdade.

Para tratar-se de paz, é preciso identificar os diversos aspectos que compõem a sua antagonista: a violência. Esta ocorre não apenas a partir de mecanismos físicos, mas também psíquicos e morais. As raízes da violência podem estar relacionadas com a intolerância, o racismo e a discriminação e seu combate requer a atuação de todos na desconstrução de aspectos micro e macrosociais de sua gênese.

No âmbito da violência física, Cerqueira *et al* (2021, p. 14), aponta no Atlas da Violência 2021, alguns elementos que podem representar um futuro com aumento do número de homicídios no Brasil. Os principais fatores são a política federal que, desde 2019, tornou-se permissiva em relação às armas de fogo e à munição; a intensificação da violência no campo, tendo como principais vítimas os indígenas, os sem-terra, os assentados e as lideranças agrárias; a violência policial, com a vitimização de civis e de policiais. Existe, portanto, um árduo tra-

balho de combate à violência que deve começar pelo esforço individual em tornar-se melhor para si e para os outros.

Não apenas a educação cognitiva e intelectual, mas também a educação espiritual, emocional e social devem ser objetos de ocupação da sociedade, a fim de que a discriminação, o racismo, o sexismo, o preconceito contra as pessoas com deficiências, e todas as formas de intolerância e exclusão possam ser minimizadas a partir do foco que se deve ter no indivíduo, suas emoções, sentimentos, interações e ações.

A educação pode fundamentar-se no modo como o estudante interpreta a si mesmo, o mundo exterior e interage, de modo harmônico ou não, com o que há fora de si. Conhecer-se, sentir-se e agir pacificamente em relação ao outro, preservando-se e respeitando os demais, podem ser meios de desenvolver a cultura para a paz em si próprio, na escola, nas famílias e na sociedade.

Todas as políticas públicas que visam o controle da segurança pública e a redução da violência, em qualquer âmbito, serão ineficientes se não tiverem como focos a educação, a saúde física, mental e social e no bem-estar de todos.

Considerações finais: a inclusão na escola

A inclusão social da diversidade tem sido o foco de debates nas diversas esferas da sociedade, porém, ressalta-se a importância desta discussão na escola, e entre os grupos de interesse na educação, como meio de promover o despertar de pessoas mais conscientes e espiritualizadas, capazes de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Do ponto de vista evolutivo e biomédico, pode-se afirmar que existe uma predisposição da humanidade para o desenvolvimento da inteligência espiritual, o que corresponde a um conjunto de habilidades humanas que são favoráveis a convivências mais harmônicas, com maior integridade e destinadas ao bem-estar coletivo.

Conclui-se, deste modo, que a paz tem início em cada pessoa e a escola inclusiva é capaz de estimular comportamentos mais fraternos e solidários e a expansão de consciências mais hábeis na convivência com a diversidade.

Referências

- ALENCAR, Lucileide Leila Tavares Vale; JESUÍNO, Filipe Menezes; SILVA, Arnislane; SANTOS, Michelle Steiner. A importância da Espiritualidade como construtora do processo de individuação. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 12, n. 1, Vassouras, 2021, p. 94-99.
- BASTOS, Cecília. Meditação e yoga nas camadas médias do Rio de Janeiro: análise do campo nos estudos da BhagavadGita. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB: Religare**, v. 16, n. 2. Paraíba, 2019. P. 659-691.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018.
- CABRAL, João Robson. Diálogo entre teístas e ateus na perspectiva de André Comte-Sponville. **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Teologia: Dialogando**. v. 1, n. 2. Quixadá, 2016, p. 37-53.
- CAETANO, Allan Felipe Rodrigues; FERREIRA, Francisco Rômulo Monte. Neurônios espelho: reflexos de uma reflexão. **Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia**, v. 13, n. 2, São Paulo, 2018, p. 147-168.
- CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021/Daniel Cerqueira et al**. São Paulo: FBSP, 2021.
- COMTE-SPONVILLE, André. **O espírito do ateísmo**: introdução a uma espiritualidade sem Deus. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2007.
- CORBÍ, Mariá. **Para uma espiritualidade leiga**: sem crenças, sem religiões, sem deuses. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Sextante, 1996.
- INTELIGÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto, 7Graus, 2021. Disponível em <https://www.dicio.com.br/inteligencia>. Acesso em: 20/02/2020.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**, v. 1, n. 20, São Paulo, 2005, p. 10-30.
- MARALDI, Everton de Oliveira; MARTINS, Leonardo Breno. Contribuições da psicologia evolucionista e das neurociências para a compreensão das crenças e experiências religiosas. **Revista de Estudos da Religião**, v. 17, n. 1. São Paulo, 2017, p. 40-69.
- PAIVA, Geraldo José de. Psicologia cognitiva e religião. **Revista de Estudos da Religião**, v. 7, n. 1. São Paulo, 2007, p. 183-191.
- Saúde Mental dos Adolescentes. **Organização Panamericana de Saúde**, 2020. Disponível em <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em 28/12/2020.

SÁ, Lorena Bandeira Melo; AQUINO, Thiago Antônio. A espiritualidade e o sentido de vida a partir do discurso do sujeito coletivo ateu. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**. v. 9, n. 1, Curitiba, 2017, p. 221-241.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. (Org.) **Neoliberalismo: como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Lauren Manuela de Paula; GOTO, Tommy Akira. Psicologia e espiritualidade na produção científica brasileira. **Revista de Estudos e Pesquisa da Religião: Lumen**, v. 23, n. 2, Juiz de Fora, 2020, p. 39-49.

SOARES, Adriana Maria Ricoy; OLIVEIRA, Celina Pires do Rio. Neurônios espelhos na aprendizagem social e comportamental na educação infantil: uma análise transdisciplinar da imitação e da empatia sob a perspectiva neurocientífica. **Revista do Curso de Pedagogia da FUMEC: Paidéia**, v. 8, n. 20, Belo Horizonte, 2018, p. 89-107.

SOEIRO, Cristina; GONÇALVES, Rui Abrunhosa. O estado da arte do conceito da psicopatia. **Revista Análise Psicológica**, v. 28, n. 1. Lisboa, 2010, p. 227-240.

ZOHAR, Danah; MARSHAL, Ian. **Inteligência espiritual – QS: aprenda a desenvolver a inteligência que faz a diferença**. Tradução de Ruy Jungmann. 8. ed. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2020.

Recebido em 14/12/2021

Aceito para publicação em 24/01/2022

A educação da espiritualidade: coaching, cristianismo e regulação da imanência

The education of spirituality: coaching, Christianity, and immanence regulation

Taylor de Aguiar*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-8>

Resumo: em um curso denominado *Inteligência Emocional*, ofertado por uma igreja evangélica de Porto Alegre, técnicas de *coaching* são acionadas no intuito de estimular o “amadurecimento da espiritualidade” e a “gestão das emoções” dos participantes. Com base em uma pesquisa etnográfica, abordo neste artigo as formas pelas quais se desenvolveu no curso uma educação da espiritualidade *sui generis*. Esta noção de espiritualidade esteve no centro das articulações que concatenaram técnicas de *coaching* com intervenções rituais, configurando um *coaching* de corte cristão. Tal como praticada no curso, a educação da espiritualidade revela a importância de um regime de regulação da imanência para a estabilização das tensões teológicas envolvendo dicotomias como imanência/transcendência e antropocentrismo/cristocentrismo.

Palavras-chave: Espiritualidade; Coaching; Cristianismo; Educação da espiritualidade.

Abstract: in a course called *Emotional Intelligence*, offered by an evangelical church in Porto Alegre, coaching techniques are used in order to stimulate the “maturity of spirituality” and the “management of emotions” of the participants. Based on an ethnographic research, I discuss in this article the ways in which a *sui generis* education of spirituality was developed in the course. I emphasize how the notion of spirituality was at the center of the articulations that concatenated coaching techniques with ritual interventions, configuring a Christian coaching. As practiced in the course, the education of spirituality reveals the importance of an immanence regulation regime for the stabilization of theological tensions involving dichotomies such as immanence/transcendence and anthropocentrism/Christocentrism.

Keywords: Spirituality; Coaching; Christianity; Education of spirituality.

Introdução

Este trabalho versa sobre um curso de “inteligência emocional” que objetivava contribuir para o “amadurecimento da espiritualidade” e para a “gestão das emoções” de seus participantes em uma igreja evangélica de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Durante as cinco sessões em que o curso foi estruturado, técnicas de coaching¹ foram amplamente utilizadas, desde sua articulação com

* Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos da Religião (NER/UFRGS). Bolsista de doutorado da CAPES. E-mail: taylor.aguiar@ufrgs.br

intervenções rituais que tornaram as fronteiras entre prática formativa e culto porosas. Empreendo nas próximas páginas uma tentativa de interpretação dos processos de educação da espiritualidade que presenciei no curso, reunindo o material etnográfico produzido ao longo das cinco semanas em que ocorreram as sessões, entre os meses de março e abril de 2021. Antes de estabelecer contornos mais definidos às problemáticas da pesquisa e de adentrar as descrições etnográficas propriamente ditas, traço em alguns parágrafos um panorama de minha chegada pessoal ao tema, sublinhando as motivações para a escrita deste artigo.

Foram variadas as pistas que me trouxeram ao desenvolvimento de uma pesquisa sobre as relações entre coaching, cristianismo e espiritualidade. Em 2020, como aluno da disciplina de Seminário de Doutorado, cursada junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fui estimulado a elaborar um trabalho monográfico sobre um tema que se distanciava de meus interesses de pesquisa até então usuais. O objetivo do curso era proporcionar aos alunos uma experiência criativa, que os deslocasse dos limites artificialmente impostos pelos subcampos constituintes da disciplina antropológica. Assim, o único requisito que se esperava de mim era que eu não trabalhasse, naquela monografia, um tema relacionado diretamente ao meu subcampo de pesquisa mais familiar: a antropologia da religião.

A partir deste desafio, considerei uma solução alternativa que partia da ocorrência de uma controvérsia pública que envolvia a religião, mas que a ultrapassava amplamente. Tomei conhecimento, àquela época, da polêmica nomeação do novo reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Marcelo Recktenvald, pelo Ministério da Educação². A controvérsia se iniciava com a constatação, feita pela comunidade acadêmica, de que toda uma bibliografia sobre coaching formaria a base de uma disciplina ministrada por Recktenvald no curso de Administração. Haveria, além disso, uma relação explícita entre a religião cristã e a bibliografia da disciplina, haja vista a sua composição por referências como os livros *Jesus coach*, *Uma vida com propósitos* e a própria *Bíblia Sagrada*³. Para alimentar ainda mais a denúncia, que se orientava pelo princípio da laicidade do Estado, noticiou-se que o professor também se definia como pastor batista. À vista dos denunciadores, a reunião desses elementos constituía por si só um problema.

Para fazer jus à proposta da disciplina, situando-me além do interesse imediato pelos componentes religiosos que teriam sido operados naquele caso, ou por aspectos que poderiam ser associados unicamente àquela circunstância es-

pecífica, o episódio me levou a refletir sobre as relações mais gerais que se estabeleceriam entre coaching e educação. Qual seria, afinal, o elo existente entre práticas de coaching e processos educacionais, fossem eles mais ou menos formais e estivessem inseridos em dinâmicas mais ou menos institucionais? No texto que resultou em minha monografia, e que posteriormente se transformou em artigo (Aguiar, 2021), dou um primeiro passo na direção de tentar compreender alguns aspectos do universo complexo do coaching, a partir de um de seus desdobramentos possíveis: o coaching educacional. Mas, se a educação engendra um campo generoso de desenvolvimento para certas práticas de coaching, como pude constatar, isso também não ocorreria de alguma maneira com o campo das religiões? Ainda que conservasse junto a mim um interesse em perceber que relações se encontravam presentes nas dinâmicas coaching-religião, não desenvolvi nenhuma outra reflexão ou pesquisa que tratasse do tema no ano de 2020.

Entretanto, como já é de nosso conhecimento, a pesquisa antropológica comumente evoca e é evocada por circunstâncias instauradas por, em e através de “artimanhas do acaso” (PEIRANO, 1995). Encontrei-me novamente em conexão com o coaching justamente a partir da religião, em minhas pesquisas sobre jovens e novos movimentos musicais em igrejas evangélicas. Em fevereiro de 2021, alguns meses já haviam passado desde meu último encontro com o tema, quando incorporei em meu campo exploratório para a tese de doutorado visitas a uma igreja pentecostal situada na zona norte de Porto Alegre: a Casa LGF – Lugar de Gente Feliz. Numa das ocasiões em que estive presente nessa igreja, deparei-me com o anúncio de um curso de “inteligência emocional” que seria ministrado por um membro da denominação formado em coaching. Todas as sessões seriam ofertadas gratuitamente durante cinco sextas-feiras, no espaço mesmo do templo. Sem demora alguma, me inscrevi. O anúncio feito pelo pastor no culto destacava que o curso tinha como objetivo ajudar os participantes a “amadurecerem a [sua] espiritualidade” e a “gerirem melhor as [suas] emoções”, com o apoio de ferramentas do coaching e a partir de uma perspectiva bíblica e cristã.

De início, meu interesse em participar do curso esteve motivado, em grande medida, pela curiosidade que tive de conhecer mais de perto as atividades que ocorriam naquela igreja. Além disso, a participação nas sessões de coaching poderia facilitar meu acesso a um campo de pesquisa em construção, na medida em que eu teria a oportunidade de conhecer pessoas que potencialmente se tornariam minhas interlocutoras e parceiras de pesquisa em um futuro próximo.

Essas duas expectativas iniciais, no entanto, sofreram uma inflexão no decorrer do curso. Gradativamente, percebi elementos que me levaram a novas reflexões, redirecionando meu olhar a um quadro múltiplo e aberto de indagações. No cerne delas, sobressaía uma percepção constante de que a noção de espiritualidade era ali operada como um ponto de articulação entre coaching, religião e uma educação de si – de emoções, sentimentos, ações e disposições que remetiam a uma essência individual interna.

Este artigo é o resultado desta breve história de encontros com o coaching. Nela se entrecruzam as indagações mais iniciais sobre as relações entre coaching e religião e as problemáticas posteriores que surgiram com a etnografia. Trata-se de um trabalho de caráter exploratório, amparado por um conjunto de reflexões que se originam de minha própria experiência como aluno do curso *Inteligência Emocional*.

Para desenvolver os argumentos que apresento a partir dessas reflexões, organizo o texto em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira delas, explico as características da prática de coaching dentro de um quadro de conceptualização que não pretende ser exaustivo ou definitivo, mas cuja referência é importante para a compreensão das variações que o coaching pode assumir em situações de aplicação diversas. Ainda neste caminho, apresento sucintamente um debate sobre a noção de espiritualidade nas ciências sociais da religião, demonstrando como algumas apropriações dessa categoria se aproximam de uma concepção elementar do coaching: a ideia de uma essência humana individual, interior, natural e universal.

Na sequência, em outra seção, descrevo a realização das sessões do curso *Inteligência Emocional*, desde a percepção que dele pude ter enquanto um aluno participante. Minha atenção é posta especialmente sobre as articulações estabelecidas entre a aplicação de técnicas de coaching e as menções à ideia de espiritualidade feitas durante o curso. Procuo perceber o desenvolvimento do processo de coaching como uma maneira de educação da espiritualidade. Enfatizo que espiritualidade, nesse caso, se refere a uma noção-chave articulada com a regulação das técnicas de coaching através de intervenções rituais.

Tais intervenções, como destacarei na terceira seção do texto, são modos de concatenação de elementos que envolvem dicotomias como imanência/transcendência e antropocentrismo/cristocentrismo, as quais constituem

fontes de preocupação cristã quanto à autenticidade e à validação das práticas de coaching inseridas no curso. Sugerindo pensar na educação da espiritualidade como um regime de regulação dessas dicotomias, demonstro que um coaching de corte cristão, tal como aquele desenvolvido no curso promovido pela Casa LGF, é atravessado por tensões que seus promotores intentam resolver a partir de intervenções rituais sobre a noção de espiritualidade.

Coaching e espiritualidade: uma aproximação

Diante da ausência de uma convergência programática entre múltiplas práticas, somada à existência de centros e escolas de formação independentes entre si, o coaching apresenta um leque bastante variado de possibilidades de ação e atuação. É tarefa difícil e mesmo forçosa propor uma definição última do que seja o coaching, uma vez que suas técnicas, práticas e símbolos se encontram em disputa entre diferentes atores. Silva (2010) demonstra que os limites entre o que se convencionou chamar de coaching e outras práticas similares são tênues. Orientação profissional, mentoring e counseling são algumas das variantes de processos de “desenvolvimento pessoal” que guardam singularidades e diferenças entre si.

De maneira geral, o que essas “metodologias”, “processos” ou “formas” de desenvolvimento de pessoas possuem em comum é a sua origem no ambiente empresarial, em dinâmicas de treinamento para o aumento da produtividade e da satisfação/bem-estar individual na cotidianidade do trabalho, e a sua relação estreita com conhecimentos associados à psicologia (OLIVEIRA-SILVA, 2018).

De acordo com Batista e Cançado (2017), a diversidade de conceitos relativos ao coaching trata apenas de descrições das modalidades da prática, posto que variações internas no âmbito do coaching se baseiam em universos totalmente distintos para a composição de suas técnicas. Dessa forma, temos a existência de um amplo campo profissional – vale dizer, não-regulamentado pela legislação trabalhista brasileira – que abarca em seu interior possibilidades múltiplas de atuação: coaching educacional, coaching parental, coaching de finanças, coaching executivo, coaching cristão, etc.

Essas modalidades expressam diferentes maneiras de pôr em prática os processos de coaching, sendo que o que poderíamos chamar de um “mínimo denominador comum” entre elas consiste: a) na agregação de conhecimentos de

diversos campos do saber para a sua legitimação científica; e b) na relação objetiva de clientela que se estabelece entre coach (treinador, especialista em coaching) e coachee (treinando, sujeito do processo de coaching). A legitimação científica é um artifício elaborado quando coaches atuantes em diferentes modalidades se valem de conceitos e teorias da psicologia, da educação, das ciências sociais, da neurolinguística, da física e de outras disciplinas acadêmicas para afirmar a propriedade científica das técnicas de coaching que aplicam. Já a relação de clientela é um acordo de cunho estritamente profissional, não terapêutico, estabelecido durante o processo de coaching, no qual um coach se compromete a auxiliar um coachee no planejamento e no acompanhamento de ações destinadas ao alcance de suas metas.

É importante levar em consideração esses dois aspectos – legitimação científica e relação de clientela – como pontos de referência globais que nos situam entre as diversas modalidades de coaching. Afirmando isso tendo em vista os desafios que um trabalho sobre o tema pode encontrar no âmbito das ciências sociais. Em primeiro lugar, artigos, teses e dissertações sobre coaching são quase inexistentes nesse campo. Se alguns trabalhos sobre capitalismo, inovação e empreendedorismo em antropologia e sociologia econômica, a exemplo da tese de Faria (2018), tocam no assunto de maneira lateral, outros estudos, como o de Casalotti (2016), focalizam o coaching em um tratamento do tema exclusivamente comprometido com discussões atinentes à sociologia econômica e do trabalho: gestão corporativa, sistemas de gestão pós-fordista e tecnologias de racionalidade neoliberal. Ainda outro trabalho de inspiração antropológica, o de Guimarães (2015), propõe-se a ser uma etnografia aberta a questões variadas, mas denota uma ênfase demasiadamente posta sobre o processo de formação de coaches.

De todo modo, as abordagens existentes sobre o coaching são muitas, assim como muitas são as possibilidades de análise a partir do tema. O que chama a atenção, entretanto, é a quase ausência de estudos que considerem o coaching na especificidade dessas modalidades múltiplas que se refletem em um campo de atuação profissional variado. Uma vez que as duas dimensões acima mencionadas atravessam essas modalidades todas, é uma lacuna importante o fato de que pesquisas em ciências sociais não estejam acompanhando as incidências do coaching sobre o debate científico, por exemplo, ou sobre processos educacionais informais e não-escolares.

Exceção notável a essa tendência de enquadramento geral do coaching em um debate de ordem econômica é o recente e pioneiro trabalho de Stern e Guerriero (2020). Os autores situam uma dentre as tantas possibilidades de atuação específicas do coaching – o coaching de corte cristão praticado entre evangélicos brasileiros – dentro de um debate sobre a ampliação do alcance social do que eles chamam de um “*ethos* Nova Era”. Stern e Guerriero estão interessados em demonstrar como a prática de coaching está intimamente relacionada, em sua origem, com um movimento contracultural que toma forma nos Estados Unidos da América no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

Uma das faces mais salientes decorrentes desse movimento seria a emergência de uma acreditação socialmente difusa na existência de um potencial interno e intrínseco ao ser humano, o que influenciaria, nas décadas seguintes, o desenvolvimento de uma psicologia humanística e de concepções de liderança e aprimoramento de si que passariam pelo cultivo de potências internas inerentes à natureza humana. Retomando Hanegraaff (1996), os dois autores abordam a “cultura de autoajuda” que emerge através dos desdobramentos desse período como um dos pilares do movimento Nova Era. Trata-se este último de um conjunto amplo de técnicas, práticas, filosofias e saberes que expressam uma relação de cunho individualista e desinstitucionalizada com o sagrado e que, para tomar de empréstimo a definição traçada por María Julia Carozzi (1999), conectam a ideia de uma “intimidade sagrada” a uma interioridade individual em processos de busca por evolução espiritual, harmonia energética universal, saúde pessoal e/ou equilíbrio da natureza, valendo-se de um vocabulário que pode ser religioso, energético, natural e/ou terapêutico.

Ao vislumbrarem evidências de continuidade entre os universos de significação do coaching e da Nova Era, Stern e Guerriero entendem que o coaching evangélico revela uma forma de apropriação religiosa de um “*ethos* nova Era”, ou seja, de valores, noções, práticas e formas de organização que se originam nesse movimento específico. Essa maneira de interpretar as relações estabelecidas entre coaching e religião, não obstante, vai ao encontro de um ponto de convergência significativo entre o “núcleo duro” das práticas de coaching – a concepção de um desenvolvimento tecnicamente orientado de potências individuais internas – e uma noção que se apresenta abundante em diferentes campos empíricos, mas cuja associação mais ou menos direta com fenômenos religiosos tem recebido atenção especial das ciências sociais da religião nas últimas duas décadas. Refiro-me à ideia de espiritualidade, cuja presença em políticas e espaços de saúde e

práticas terapêuticas é basilar a certos modos de vinculação entre religião, saúde e espaço público (TONIOL, 2015; GIUMBELLI; TONIOL, 2017).

Sua operação a partir de concepções que a situam como uma dimensão natural, interna e universal a todos os seres humanos é central para a constituição dessas relações, como revelam, por exemplo, os processos de oficialização da espiritualidade como uma dimensão intrínseca à saúde humana pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pesquisados por Toniol (2017). Em casos de disputa como o que permeou as discussões sobre essa oficialização, argumentos de que a noção de espiritualidade está associada necessariamente com religião/ões têm sido contrapostos a justificativas que giram em torno da ideia de que espiritualidade é um componente humanamente universal, trans-histórico e transcultural. A circularidade do entendimento de que a espiritualidade é um fator humano universal abrange tanto aqueles espaços, práticas e domínios considerados como seculares, quanto aqueles tomados como religiosos. Huss (2014) demonstra como a fórmula “espiritual, mas não religioso” pode estar associada com uma “espiritualidade Nova Era” de uma maneira que desafia o próprio edifício sobre o qual foi construída a oposição binária entre religioso e secular.

Isso porque, diante do conjunto variado de articulações que a espiritualidade tem empreendido em dinâmicas sociais como as acima expostas, as fronteiras entre religioso e secular se mostram mais porosas, sobretudo em configurações modernas (VAN DER VEER, 2009). As incidências desses movimentos nos estudos sobre religião são evidentes, de tal sorte que alguns autores têm elaborado esquemas analíticos destinados a lidar com os desafios daí decorrentes. É o caso de Heelas e Woodhead (2005), que, partindo de concepções êmicas, oferecem uma categorização da religião em três tipos: 1) *religions of difference*, nas quais há uma clara distinção ontológica entre divindades, humanos e natureza; 2) *spiritualities of life*, cuja perspectiva holística enfatiza uma identidade fundamental entre divindades, humanos e natureza; e 3) *religions of humanity*, que, em um meio termo, estabelecem outras configurações de conciliação entre os três elementos. Sem adentrar em maiores considerações sobre as particularidades deste esquema específico, basta mencionar que aspectos ontológicos e a relação entre imanência e transcendência são nele enfatizados.

Ou seja, para tratar de espiritualidade em sua vinculação com a religião, uma saída analítica frequentemente encontrada tem sido voltar a atenção para os modos de associação entre divindades, humanos e natureza, descrevendo e

analisando configurações religiosas diversas relativas à díade imanência-transcendência. É exatamente por esse caminho que procurei trilhar os passos para a construção deste trabalho, identificando as conexões entre coaching, espiritualidade e religião desde a observação de processos de regulação da imanência⁴ que foram operacionalizados no desenvolvimento de uma educação da espiritualidade ao longo do curso *Inteligência Emocional*.

Tais processos são capazes de visibilizar as estratégias que permeiam o aционamento da noção de espiritualidade, indicando a sua importância para a estabilização de tensões envolvendo a presença de técnicas de coaching no ambiente religioso, assim como para a constituição de um coaching de corte cristão. Seguindo a recomendação de Frigerio (2016), tomei o cuidado de não fazer da “epistemologia da individualidade” que pudesse constatar no processo de coaching uma sociologia, ou seja, o que me interessa perceber não é a simples convergência da ideia de espiritualidade, tal como presenciada nas intervenções rituais que compuseram as sessões do curso, com características que participam de um arcabouço essencial de técnicas e conhecimentos do coaching. Com os dados etnográficos que apresentarei em seguida, procurarei não apreender a “espiritualidade” em quadros congelados de conceptualização nativa, mas descrever de que forma esta noção foi articulada com um processo educativo específico.

Uma espiritualidade educada: gestão emocional, mensuração energética e testemunho cristão

“Eu quero, eu posso, eu consigo!” O mantra enchia o templo com a exaltação sonora de nossas capacidades individuais. À medida que pronunciávamos estas palavras, pude perceber nos rostos de meus colegas de curso o afloramento de uma espécie de sensação de conquista. Gritávamos alto, declarando a nós mesmos que nossas limitações não tinham poder para nos prender. “Eu sou líder!” Ainda insatisfeito com o tom das vozes que ouvia, Jonathan⁵ criticava a zona de conforto em que nos encontrávamos. O coach nos ordenava que falássemos cada vez mais alto, evocando energias que permaneciam contidas dentro de nós. “Eu construo e não destruo!” A voz se erguia com ainda mais potência, afirmando que éramos capazes. Precisávamos alcançar o auge. Em determinado momento, passamos a repetir todas as frases ditas pelo coach em sequência. Logo após, com o irromper de palmas, percebi que havíamos chegado a uma catarse.

Marcadamente intenso, o excerto acima descreve de forma sucinta um dos momentos mais atípicos que pude presenciar no curso *Inteligência Emocional*. Das cinco sessões que o compuseram, apenas a primeira contou com uma repetição coletiva em voz alta de frases motivacionais e com uma espécie de catarse ocorrida ao final de uma dinâmica. Havíamos começado a reunião daquela primeira sexta-feira com uma breve oração e um louvor. Todo o instante preparatório para a sessão se assemelhava a um culto, exceto pela não ocupação do púlpito e pela pequena quantidade de pessoas presentes no recinto. Quando cheguei à Casa LGF, encontrei algumas poucas cadeiras dispostas em frente ao púlpito, distribuindo-se em formato oval. O anúncio de que o curso possuía inscrições limitadas, devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, havia sido feito durante os cultos e nas redes sociais. Não mais do que quinze pessoas compareceram à igreja naquela noite, somando a minha própria presença, a do coach e a do pastor da igreja. A julgar pelos cumprimentos mais afetivos e menos formais, a maioria dos participantes, formada por mulheres, era composta por membros da igreja ou por pessoas bastante conhecidas do pastor e do coach. Um músico era o responsável por cantar e tocar violão durante os hinos de louvor, enquanto o pastor se encarregava de fazer as orações de abertura e de encerramento da sessão e de apresentar Jonathan, o coach que iria nos conhecer e guiar as nossas atividades pelas próximas quatro sextas-feiras.

Com a palavra, Jonathan tratou de iniciar sua fala contando sua história pessoal de conversão. Ele destacou que sua trajetória de vida foi formada por conflitos internos, que se originaram em sua família ainda durante a infância e o afligiram até a vida adulta, nunca o tendo abandonado definitivamente. Católico até pouco tempo, ele tomara a decisão de mudar de religião a partir de uma visita realizada à sede brasileira da Hillsong Church, em São Paulo, quando lá estivera para uma viagem de negócios. Sentindo-se, em suas palavras, “diferente” ao final do culto de que participara, Jonathan procurou em Porto Alegre por “uma igreja que fosse parecida com a Hillsong”. Encontrando a Casa LGF, começou a frequentá-la e foi nela batizado.

A temporalidade de sua conversão se confundia, no seu relato, com uma inflexão no sucesso de seus negócios como empresário. Formado em Educação Física e dono de duas academias, Jonathan mencionava que sua vida financeira teria mudado drasticamente a partir da decisão de entrar para a igreja e de estudar coaching e ler livros sobre Psicologia Positiva⁶. O coaching agora havia se tornado para ele uma segunda profissão e, em suas palavras, um modo de “servir

às pessoas”. A realização de cursos de coaching no Brasil e no exterior era uma consequência direta de sua “mudança de mentalidade”, revelada sobretudo no processo de conversão vivido.

A narrativa meritocrática era tomada por Jonathan como um fio condutor que ligava a importância do coaching à dimensão da conversão evangélica em sua vida. Ele mencionava que o que havia possibilitado uma mudança radical de sua condição financeira e profissional era o entendimento que passou a ter, desde que se dedicou a estudar e praticar coaching, de que deveria assumir um “estado de indignação profunda” em relação à sua situação “material, emocional e espiritual”. De acordo com sua definição do processo que iniciáramos com o curso naquela noite, não deveríamos esperar que o coaching resolvesse os nossos problemas, ou imaginar que encontraríamos naquele lugar e momento respostas prontas para as nossas aflições.

Também não deveríamos entender que o coaching teria a mesma ação sobre nossas vidas que a “Palavra de Deus”. Precisávamos “unir o coaching à Palavra”, sem olhar “só para o alto”, como colocando por delegação “as nossas ações no colo de Deus”; deveríamos, antes, assumir a responsabilidade sobre nossas próprias ações. Uma figura foi utilizada por Jonathan para ilustrar o que deveria ser o foco do processo que se iniciava. O coach sugeriu que um nome melhor para o curso poderia ser “gestão emocional e espiritual”, porque a ideia de “gestão” seria análoga à de responsabilidade humana ativa. Os termos “emocional” e “espiritual”, por seu turno, serviriam à maneira de uma lembrança de que “todo ser humano precisa cuidar dos dois lados juntos, sem privilegiar um e esquecer o outro”.

Essa “gestão emocional e espiritual” envolveria um “autoconhecimento” que seria melhor explicado por Jonathan na segunda sessão, na semana seguinte. De acordo com a apresentação em slides projetada no telão da igreja, “gestão emocional” se desdobraria em cinco pontos igualmente relevantes: 1) autoconhecimento emocional; 2) controle emocional; 3) automotivação; 4) reconhecimento de emoções em outras pessoas; e 5) habilidade em relacionamentos interpessoais. Todas as técnicas de coaching aplicadas durante o curso – inclusive a dinâmica de automotivação pela repetição de frases motivacionais da primeira sessão – guardariam relação com esses cinco pontos. É importante mencionar que o curso não contemplou um processo integral de planejamento, acompanhamento e execução de metas individuais (à maneira da fórmula “sair do ponto A e ser

conduzido até chegar ao ponto B”), o que aconteceria em atendimentos personalizados, mas somente a exposição de objetivos mais gerais do processo de coaching, em consonância com a realização de dinâmicas coletivas a eles associadas.

Através desse conjunto de dinâmicas, Jonathan não procuraria apenas incentivar o conhecimento teórico dos alunos sobre os objetivos implicados no processo de gestão emocional, mas também agiria sobre as emoções dos participantes do curso a partir de estímulos à expansão de seus “campos energéticos”. É interessante que, neste ponto, o coach se vale de uma série de elementos que vinculam noções sobre energias e potências internas a mensurações em unidades de medida físicas, realizando um duplo movimento: por um lado, indicando que a expansão de um campo energético localizado no corpo do indivíduo contribui para um melhor equilíbrio de suas emoções; e por outro, argumentando que a presença de um campo energético expandido é capaz de promover o desenvolvimento de uma “espiritualidade amadurecida”. De acordo com Jonathan, em todos os momentos e situações de nossa vida deveríamos considerar a oscilação constante entre emoções que expandem e contraem de forma simbiótica nosso campo energético, em um jogo de forças nunca estável e sempre passível a acomodações por parte de novos estímulos externos, mensuráveis a partir de frequências que determinam a um só tempo a qualidade da gestão emocional e a qualidade da espiritualidade.

Desde a segunda até a última sessão, uma tabela de mensuração energética orientada por essa dinâmica de expansão e contração do campo energético foi disponibilizada para a visualização dos alunos através dos slides mostrados no telão da igreja. Em uma rápida pesquisa realizada na Internet, encontrei modelos idênticos à tabela do curso. Eles continham as mesmas categorias, mas adotavam o nome de “Escala Hawkins de Consciência”.⁷ A tabela de Jonathan, por sua vez, não possuía título ou indicação de fonte. Reproduzo a seguir:

	ÔMEGA	
	PADRÃO	FREQUÊNCIA (Hz)
EXPANDIDO	CONSCIÊNCIA FINAL	1000
EXPANDIDO	ILUMINAÇÃO	700 OU +
EXPANDIDO	PAZ	600
EXPANDIDO	ALEGRIA	540
EXPANDIDO	AMOR	500

	RAZÃO	400
	ACEITAÇÃO	350
	DISPOSIÇÃO	310
	NEUTRALIDADE	250
	CORAGEM	200
	ORGULHO	175
	RAIVA	150
	DESEJO (vício/vontade egocêntrica)	125
CONTRAÍDO	MEDO	100
CONTRAÍDO	PESAR (dor, sofrimento, mágoa)	75
CONTRAÍDO	APATIA (inércia)	50
CONTRAÍDO	CULPA	30
CONTRAÍDO	VERGONHA	20
	ALFA	

Tabela 1: Escala Hawkins de Consciência. Mensuração energética baseada nas frequências das emoções. Fonte: Confecção própria do autor, a partir da tabela disponibilizada por Jonathan nos slides do curso.

Um conjunto de emoções é listado pela tabela, sob a organização de uma escala valorativa cuja medida mais baixa é “alfa” e a mais alta é “ômega”. A cada emoção corresponde um valor atrelado à frequência em hertz (Hz), unidade de medida que equivale a um ciclo por segundo (s^{-1} ou 1/s). Quanto mais baixa é a frequência de uma emoção, mais contraído se torna o padrão energético geral de uma pessoa. Inversamente, emoções com altas frequências em hertz indicam a expansão desse campo energético. Sentimentos como vergonha e culpa produzem uma frequência mínima, resultando diretamente na contração das energias (e, por consequência, na má qualidade da gestão emocional e da espiritualidade).

O contrário também é verdadeiro: sentimentos como alegria, paz e iluminação expandem o campo energético, proporcionando excelentes condições para a gestão emocional e para o “amadurecimento da espiritualidade”. Durante o curso, Jonathan mencionou *en passant* que somente grandes líderes religiosos da história da humanidade, como Jesus e Buda, teriam conseguido atingir o estado de consciência final expresso na tabela. Ou seja, teriam eles sido as únicas pessoas a possuírem campos energéticos beneficiados com a maior frequência em hertz possível – e também os únicos a gozarem de uma espiritualidade plenamente “amadurecida”.

Mensurações energéticas continuaram sendo importantes no decorrer das atividades do curso. Na terceira sessão, ocupamo-nos com uma dinâmica que consistia em “dar um abraço em nossa criança”. Sentados e de olhos fechados, deveríamos lembrar de passagens de nossa infância, fossem elas boas ou ruins, enquanto abraçávamos a nós mesmos com as duas mãos cruzadas sobre o peito, formando um “x”. Enquanto lembrávamos e nos reencontrávamos com nossas versões infantis, entre memórias de “alegria, tristeza, surpresa, choque, riso e dor”, como nos sugeria o coach, uma música gospel intitulada *Oh, quão lindo esse nome é* era executada ao fundo. Quando abrimos os olhos, a música parou e fomos indagados sobre quais emoções havíamos sentido durante a dinâmica.

O coach indicava a tabela de frequência energética para que fizéssemos uma autoanálise, localizando onde nela nos encontrávamos naquele momento em termos de energia. Minha reação foi de estranhamento com a convergência entre dinâmica de “abraço à criança”, música gospel e mensuração energética. Afinal, a técnica aplicada naquela sessão pertencia à ordem do coaching ou da religião? Qual era o limite entre formação e culto? A mensuração de nossa frequência energética tinha como referente as emoções sentidas através das lembranças da infância ou as emoções que a música despertava em nós? Evidentemente, faço estas perguntas de maneira provocativa, apenas para ressaltar a artificialidade das fronteiras da “economia do *ou isto/ou aquilo*” (VELHO, 2010). Afinal, coaching e religião não consistem em esferas distintas do curso *Inteligência Emocional*. Em si, o curso forma um processo social que é um todo integrado, não-compartimentado entre partes autônomas harmonizadas funcionalmente.

Na quarta e quinta sessões, respeitando as medidas de distanciamento requeridas para a prevenção do contágio por Covid-19, reunimo-nos em um círculo mais aproximado de cadeiras. Ao longo do curso, o número de participantes foi gradativamente diminuindo, sendo que nas últimas duas sessões se fizeram presentes apenas seis e três pessoas, respectivamente. Esse esvaziamento foi facilitado por um intervalo de uma semana entre a terceira e a quarta sessões, quando um feriado impediu nosso encontro. Com tão poucas pessoas, Jonathan redirecionou as dinâmicas para um diálogo direto com os alunos.

A penúltima sessão consistiu em uma conversa estendida sobre três perguntas que deveríamos responder: “qual o teu maior medo?”, “qual o teu maior fracasso?” e “qual o teu maior desejo?” Segundo o coach, o objetivo dessas perguntas era proporcionar um maior autoconhecimento e estimular o planejamento

de ações para vencer o medo, aprender com o fracasso e vislumbrar um modo de realização do desejo. A última das cinco sessões seguiu a mesma dinâmica, mas sob a colocação das seguintes perguntas: “quais são os três dias mais tristes da tua vida?” e “quais são os três dias mais felizes da tua vida?” As respostas, que compartilhávamos coletivamente, deveriam servir para entender as nossas limitações e reconhecer o nosso modo de agir diante dos desafios. Jonathan mencionava a existência de três padrões gerais de reação diante da vida: algumas pessoas seriam mais “racionais” (priorizando o “pensar o que fazer”), outras seriam mais “emocionais” (colocando em primeiro lugar o “sentir o que fazer”) e ainda outras seriam mais “ativas” (tomando “ações imediatas” antes de “alimentar pensamentos e emoções”).

De maneira geral, a forma como os diálogos foram trabalhados pelo coach se aproximava de um aconselhamento pessoal, pela ponderação das informações recebidas dos alunos e pelas sugestões pontuais realizadas quanto a possíveis caminhos a serem adotados por eles. Esse é um dos princípios básicos do coaching, comumente referido como “diagnóstico”. É através do conhecimento de aspectos variados da história de vida e da personalidade dos coachees que os coaches estabelecem os marcos do que seja uma “situação atual” e projetam uma “situação desejada”, alvo final de todo o processo de coaching. Mas um outro ponto chamou a minha atenção em meio às dinâmicas dialógicas efetivadas: eram abundantes e frequentes as referências do coach às particularidades da própria história de vida, como se ele próprio se inserisse no processo que guiava. Suas angústias, motivações, tropeços e conquistas eram um espelho no qual buscava continuamente refletir as circunstâncias vividas por outras pessoas. Nesse sentido, havia como que uma dinâmica testemunhal imbricada no acionamento de suas palavras, marcadas por um senso religioso das estratégias utilizadas para “vencer os obstáculos da vida”. Assim como na primeira sessão, o relato de conversão era central para articular coaching e religião em uma narrativa única de vitória.

A conversão inaugurava uma fase em que Jonathan, em suas palavras, passaria a “ver a vida com olhos espirituais”, iniciando um trajeto de amalgamação entre os conhecimentos adquiridos com os estudos e a prática de coaching e as “realidades espirituais” a partir de então experimentadas como cristão batizado na comunidade da Casa LGF. Sua caminhada de fé incluía simultaneamente um “amadurecimento da espiritualidade” e uma potencialização de seu campo energético, não havendo qualquer incompatibilidade entre um e outro processo.

Em seu testemunho nas dinâmicas dialógicas, o coach demonstrava através dos relatos da própria experiência que o sucesso da relação entre coaching e religião residia justamente no amadurecimento de sua espiritualidade e na potencialização de seu campo energético.

Os trabalhos de Bispo (2019), Dullo (2016) e Reinhardt (2016), entre outros, advogam a importância do testemunho para a composição de ações religiosas e seculares, indicando que é através de uma linguagem dos sentimentos que todo um gênero de narração de histórias de vida é estruturado e dá sentido a processos de reprodução mimética das subjetividades. As sessões de coaching do curso *Inteligência Emocional* instituíram um campo fértil para dinâmicas testemunhais que produziram sentidos para a relação coaching-religião a partir de elementos como a conversão religiosa e as experiências de vida do coach, articulando noções como espiritualidade e energia aos seus processos de amadurecimento, potencialização e gestão. Denomino *educação da espiritualidade* as maneiras específicas de efetivar e regular a produção dessas relações, posto que, como explicitarei na próxima seção, a ideia de espiritualidade foi um eixo central sobre o qual intervenções rituais como orações, louvores e testemunhos deitaram raízes no processo formativo empreendido no curso.

Perceber os atos e as formas de uma educação da espiritualidade pelo coaching significa levar a sério que dinâmicas e técnicas aplicadas em um curso como o *Inteligência Emocional* instituem uma maneira de conceber uma educação de si que foge ao escopo de práticas e instituições de educação formal. Para tratar da educação da espiritualidade, portanto, parto de um entendimento sobre processos educacionais que abrange práticas informais e não escolares de repetição e imitação (LAVE, 2011), incluindo neste rol a aplicação pedagógica de técnicas de coaching em uma igreja para o ensino da “gestão das emoções” e do “amadurecimento da espiritualidade”. Essa concepção mais ampla sobre processos educativos se aproxima da ideia de “educação informal” de Maria da Glória Gohn (2006), em que agentes educadores informais, como família, amigos, colegas de trabalho, igrejas e meios de comunicação propagam padrões de educação diversos daqueles encontrados em instituições escolares. Com o alargamento da noção de educação que a inclusão de agentes e espaços informais possibilita, práticas outrora desconsideradas como educacionais podem estimular o surgimento de novas reflexões.

Intervenções rituais e a regulação da imanência

Conforme procurei demonstrar na seção anterior, as práticas de coaching do curso *Inteligência Emocional* estiveram inscritas em um registro de relações que concatenou técnicas de coaching conhecidas e aplicadas por Jonathan, como dinâmicas de autoconhecimento, automotivação e mensuração energética, com a produção de um coaching permeado por uma lógica cristã. Vale dizer que essa dimensão propriamente cristã presente no processo de coaching do curso não deve ser associada com uma natureza religiosa que lhe fosse constituinte desde antes de sua prática. Pelo contrário, foi somente com o acompanhamento das dinâmicas em realização que pudemos perceber como operou a adequação entre técnicas de coaching e o reconhecimento de valores religiosos mais gerais.

Se, por um lado, desde os anúncios que lhe antecedem, o curso já possuía um objetivo explícito de “amadurecimento da espiritualidade” dos participantes, por outro, só foi possível perceber o que essa noção de espiritualidade punha em jogo ao colocar a atenção sobre as intervenções que inseriram o coaching nessa lógica cristã.

Refiro-me às intervenções rituais que aproximaram as sessões de um formato cultural, através da introjeção de elementos como orações, louvores e testemunhos nas suas dinâmicas. A própria realização do curso no espaço do templo pode ser mencionada como uma instância importante a este respeito, pois que possibilitou a aproximação dos participantes de uma “atmosfera” ambiente com a qual se tornou viável, entre outras coisas, a realização de dinâmicas como o “abraço à criança”. A simultaneidade que englobou a aplicação de uma técnica de reflexão interiorizante com pessoas reunidas em distanciamento, a execução de um louvor acompanhado por instrumentos musicais e a visualização da Escala Hawkins de Consciência, com sua tabela de mensuração energética, só foi realizável em um espaço amplo e dotado de tecnologias necessárias como aquele.

Além disso, essas intervenções permitiram que o processo de “gestão emocional” e “amadurecimento da espiritualidade”, associado ao desenvolvimento de potências interiores estimulado pelo coaching com vistas à obtenção de sucesso, superação e crescimento individual, fosse diretamente relacionado com a caminhada de fé cristã. A articulação entre os testemunhos de conversão e experiência de vida de Jonathan e as sugestões de decisão e ação direcionadas aos participantes do curso denotam essa produção de um vínculo íntimo entre coaching e cristianismo através do testemunho.

Mas por que produzir esse vínculo através de tais intervenções? Em primeiro lugar, deve-se ter em mente que a presença de práticas de coaching em ambientes religiosos não é um fato inócuo, no sentido de que sua acomodação a parâmetros teológicos e eclesiológicos estabelecidos seja um movimento isento de ruídos, conflitos e contestações. Percorrer os detalhes das controvérsias que essas acomodações envolvem é sempre um trabalho melindroso, e não me proponho a realizá-lo no escopo deste artigo. Entretanto, uma indicação relativa a esse ponto será importante para prosseguirmos tratando do tema. No decorrer do trabalho de campo, interessado em conhecer percepções variadas de atores do campo evangélico sobre a prática de coaching, empreendi uma busca por vídeos no YouTube a partir da pesquisa de pares de palavras-chave, tais como “coaching e religião”, “coaching cristão” e “coaching evangélico”.

Em sua profusão, os resultados que surgiram apontaram para a existência de uma relação nada pacífica entre coaching e religião evangélica, ao menos do ponto de vista da maioria dos atores religiosos que produziram materiais para aquela plataforma audiovisual. Das dezenas de vídeos que assisti, quase a totalidade continha críticas contundentes sobre a presença do coaching em igrejas cristãs⁸. Os argumentos acionavam a ideia de que o processo de coaching seria essencialmente humanista e antropocêntrico, dadas sua afirmação de uma autossuficiência humana e sua exploração de um potencial individual interno, que contrariariam uma das noções mais básicas da teologia cristã: o cristocentrismo, ou a dependência total do indivíduo para com Deus através da ação vicária e salvífica de Cristo. De acordo com alguns críticos (MARTINS, PAMPLONA; NUNES, 2021), a “teologia do coaching” subverteria esse princípio e instauraria uma “atualização” ou uma “nova versão” da Teologia da Prosperidade.

Por certo, a constatação de querelas teológicas não esgota completamente as possibilidades de manifestação de conflitualidades envolvendo a presença do coaching em igrejas cristãs. Mas a sua importância não deve ser desconsiderada, uma vez que procuramos entender as tensões que tal presença é capaz de instaurar. Como nos mostra Fonseca (2000), a partir de sua análise da circulação de livros atrelados à doutrina da Confissão Positiva⁹ entre grupos evangélicos do Rio de Janeiro, a ideia de potências ou energias internas a serem desenvolvidas pelos indivíduos – presença marcante no bojo dos movimentos Nova Era – guarda relação próxima com uma ênfase evangélica, sobretudo neopentecostal, na busca pela prosperidade.

É particularmente interessante a afinidade existente entre a noção de desenvolvimento dessas potências e energias, tal como formulada sob o marco interpretativo da Nova Era, o processo de coaching e a ideia de espiritualidade. Maria Eugenia Funes (2016) percebe essa ligação e chama a atenção para a necessidade de se realizar pesquisas que contemplem a ponte espiritualidade-processos de *management*, entre os quais se inclui o coaching, em ambientes empresariais e corporativos. Uma abordagem articuladora desses processos relacionados a duas noções – espiritualidade e gestão – também pode incluir a sua copresença no seio da religião.

Minha sugestão é de que o encontro entre religião, espiritualidade e processos de gestão de si seja capaz de produzir uma “estrutura da conjuntura” (SAHLINS, 1990) *sui generis*, onde acomodações não significam apenas apropriações, mas também fricções e tensões. Uma vez que dinâmicas e rituais de aperfeiçoamento de si – como o coaching, em sua indissociabilidade com potências e energias individuais internas – estejam em sintonia com “espiritualidades ecológicas” que se situam em um horizonte de “cosmologias da imanência” (Steil; Carvalho, 2021), podemos nos perguntar se o que atravessa esse encontro, no caso específico da configuração de um coaching cristão, não é a própria relação entre imanência e transcendência. A maioria das críticas teológicas à presença do coaching em igrejas e espaços cristãos parece convergir para uma denúncia da dissociação entre as práticas religiosas e a transcendência, na medida em que processos imanentes de desenvolvimento de si, como aqueles desenvolvidos pelas técnicas de coaching, são vistos como operadores de uma inversão de princípios quanto à dependência humana em relação ao transcendente. Isto, de acordo com as críticas constatadas, criaria um “perigo” para o cristianismo: o da transformação de uma religião “cristocêntrica” em “antropocêntrica”.

No curso *Inteligência Emocional*, a resolução desse dilema passaria pela produção de uma educação da espiritualidade operada através de intervenções rituais que modulariam sentidos para a ideia de “amadurecimento da espiritualidade”. Por meio desse processo, seria estabelecido um regime de regulação da imanência onde aqueles elementos/efeitos tidos como “antropocêntricos”, tais como um entendimento positivo acerca da autossuficiência humana e a busca pelo desenvolvimento de potências a partir da energização de si, seriam canalizados por intervenções rituais aplicadas junto às técnicas que acompanhariam as dinâmicas das sessões. Orações, louvores e testemunhos seriam peças-chave para essa regulação, por conta de um encadeamento de feição

crístocêntrica que a um só tempo reafirmaria e estabilizaria a dicotomia antropocentrismo/cristocentrismo. Na articulação dessa solução para a tensão imanência-transcendência, o processo de coaching cristão para o “amadurecimento da espiritualidade” e a “gestão das emoções” receberia uma legitimação religiosa.

Considerações finais

Neste artigo, apresentei uma etnografia realizada a partir de um curso de “inteligência emocional” promovido por uma igreja evangélica de Porto Alegre. Ao longo das cinco sessões do curso, técnicas de coaching foram aplicadas com a finalidade de estimular o “amadurecimento da espiritualidade” e a “gestão das emoções” dos participantes. Após aproximar conceitualizações envolvendo o processo de coaching e um debate nas ciências sociais da religião sobre a noção de espiritualidade, procurei demonstrar como as dinâmicas das sessões do curso envolveram uma educação da espiritualidade *sui generis*. Tal processo foi composto, por um lado, por técnicas de coaching que abrangiam desde dinâmicas coletivas de autoconhecimento e automotivação até mensurações energéticas baseadas em uma tabela de frequência das emoções. Por outro lado, intervenções rituais como orações, louvores e testemunhos também se fizeram presentes, concatenando-se com as técnicas de coaching na composição de um coaching de corte cristão.

Na condição simultânea de pesquisador em campo e participante do curso, fui a um só tempo observador e sujeito da aplicação dessas técnicas e dinâmicas. O efeito mais imediato de minha convivência com as sessões de *Inteligência Emocional* foi a percepção de que o coaching cristão, na forma como se constituiu e se me apresentou desde a Casa LGF, é constituído por um processo maleável de associação entre referências religiosas e seculares. Não identifico esses elementos, extraídos de fontes aparentemente tão díspares quanto a Bíblia e a Escala Hawkins de Consciência, como pontos de estabelecimento de uma oposição *a priori*, mas como discursos e práticas que coexistem de maneira flexível, intencionalmente regulada por seus produtores e enunciadores, e geradora de novas sínteses situadas *entre e para além* do religioso e do secular, do culto e da sessão, da religião e da ciência.

A ideia de educação da espiritualidade opera exatamente nesse plano: no entremeio das técnicas e dinâmicas de coaching cristão, amadurecimento espiri-

tual e desenvolvimento pessoal se inserem em uma vinculação eivada de tensões. Sugeri que estas últimas frequentemente se traduzem através de certas dicotomias espelhadas, como religioso/secular e imanência/transcendência. A elas se dirige o processo de educação da espiritualidade, objetivando uma regulação.

Ao atentar para as articulações em torno da noção de espiritualidade, basilares aos processos de educação para o seu “amadurecimento”, observei que a relação estabelecida entre o desenvolvimento de potências individuais internas estimulada pelo processo de coaching e a ideia de autossuficiência humana orientada por ele suscitava tensões sobretudoteológicas, colocando em jogo um “perigo” de inversão das dicotomias antropocentrismo/cristocentrismo e imanência/transcendência para as práticas religiosas cristãs. Sugeri, então, que a presença de intervenções rituais no processo de coaching configuraria um modo de regulação da imanência destinado a estabilizar essas dicotomias e a produzir uma ênfase cristocêntrica para o coaching cristão.

Referências

- AGUIAR, Taylor de. Coaching educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes. **Equatorial**. Natal: UFRN, v. 8, n. 15, jul./dez. de 2021. pp. 01-20.
- BATISTA, Karen; CANÇADO, Vera L. Competências requeridas para a atuação em coaching: a percepção de profissionais coaches no Brasil. **REGE – Revista de Gestão**. São Paulo, v. 24, n. 1, 2017. pp. 24-34.
- BISPO, Raphael. “Deus dá uma segunda chance”: sofrer e refazer mundos em testemunhos religiosos. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 25, n. 54, mai./ago. de 2019. pp. 111-139.
- CAROZZI, María Julia. **A Nova Era no Mercosul**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- CASALOTTI, Bruno. **Os treinadores do “jogo interior”**: estudo sobre a prática do coaching no contexto da reestruturação produtiva no Brasil. Dissertação (mestrado em Sociologia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- DULLO, Eduardo. Testemunho: cristão e secular. **Religião & Sociedade**. Rio de Janeiro: ISER, v. 36, n. 2, 2016. pp. 85-106.
- FARIA, Louise Scoz Pasteur de. **O poder dos sonhos**: uma etnografia de empresas startup no Brasil e no Reino Unido. Tese (doutorado em Antropologia Social). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

FONSECA, Alexandre Brasil. Nova Era evangélica, Confissão Positiva e o crescimento dos sem-religião. **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora: UFJF, v. 3, n. 2, 2000.pp. 63-90.

FRIGERIO, Alejandro. La “nueva?” espiritualidad: ontología, epistemología y sociología de um concepto controvertido. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre: ACSR, ano 18, n. 24, jan./jul. de 2016.pp. 209-231.

FUNES, María Eugenia. La integración entre la espiritualidad Nueva Era y el nuevo management en Argentina: afinidades y tensiones. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 18, n. 24, p. 191-208, jan./jul. 2016.

GIUMBELLI, Emerson. Regulação do religioso: discussões conceituais e panorama da situação em quatro países latino-americanos. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre: ACSR, ano 18, n. 25, dez. de 2016.pp. 14-37.

GIUMBELLI, Emerson; TONIOL, Rodrigo. What is spirituality for? New relations between religion, health and public spaces. In: MAPRIL, Jose; BLANES, Ruy; GIUMBELLI, Emerson; WILSON, Erik. (org.). **Secularisms in a postsecular age? Religiosities and subjectivities in comparative perspective**. London: Palgrave Macmillan, 2017. pp. 147-167.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./mar. de 2006.pp. 27-38.

GUIMARÃES, Stéfane Crysleine Alves. **Say yes: etnografia do coaching, metodologia de desenvolvimento humano e promotor da felicidade**. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais, com Habilitação em Antropologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

HANEGRAFF, Woulter J. **New Age religion and Western culture: esotericism in the mirror of secular thought**. Leiden; New York: Brill, 1996.

HEELAS, Paul; WOODHEAD, Linda. **The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

HUSS, Boaz. Spirituality: the emergence of a new cultural category and its challenge to the religious and the secular. **Journal of Contemporary Religion**, v. 29, n. 1, 2014. pp. 47-60.

LAVE, Jean. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1999.

MARTINS, Yago; PAMPLONA, Pedro; NUNES, Guilherme. **Você é o ponto fraco de Deus e outras mentiras da teologia do coaching**. Fortaleza: Editora 371, 2021.

MARQUES, Luciana Fernandes. O conceito de espiritualidade e sua interface com a religiosidade e a Psicologia Positiva. **Psicodebate**, Buenos Aires, v. 10, 2010. pp. 135-151.

OLIVEIRA-SILVA, Ligia Carolina et al. Desvendando o coaching: uma revisão sob a ótica da psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 38, n. 2, abr./jun. de 2018. pp. 363-377.

ORO, Ari Pedro. “Podem passar a sacolinha”: um estudo sobre as representações do dinheiro no neopentecostalismo brasileiro. **Cadernos de Antropologia**. Porto Alegre, n. 29, 1992. pp. 07-44.

PEIRANO, Mariza. Artimanhas do acaso. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. pp. 119-134.

REINHARDT, Bruno. De epifania a método: a teopolítica do testemunho em um seminário pentecostal em Gana. **Religião & Sociedade**. Rio de Janeiro: ISER, v. 36, n. 2, 2016. pp. 44-70.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SELIGMAN, Martin. **Felicidade autêntica**: usando a psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SILVA, Carlos Roberto Ernesto da. Orientação profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez. de 2010. pp. 299-309.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Na “carne do mundo”: imanência, subjetivação e espiritualidades ecológicas. **Lusotopie**, v. 20, n. 1-2, 2021. pp. 01-15.

STERN, Fábio L.; GUERRIERO, Silas. Evangelical coaching: New Age elements in Brazilian Charismatic Christianity. **Revista del CESLA. International Latin American Studies Review**, v. 26, 2020. pp. 63-82.

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

TONIOL, Rodrigo. Espiritualidade que faz bem. Pesquisas, políticas públicas e práticas clínicas pela promoção da espiritualidade como saúde. **Sociedad y Religión**. Porto Alegre: ACSRM, v. 25, n. 43, 2015. pp. 110-143.

VAN DER VEER, Peter. Spirituality in modern society. **Social Research**, v. 76, n. 4, 2009. pp. 1097-1120.

VELHO, Otávio. A religião é um modo de conhecimento? **PLURA – Revista de Estudos de Religião**, v. 1, n. 1, p. 3-37, 2010.

¹ Ao longo do texto, não adoto a forma itálica para me referir à palavra “coaching” e a seus derivados, porque considero que seu amplo uso em língua portuguesa, ao menos no Brasil, já constitui um neologismo.

² Carta Capital. *Reitor escolhido por Bolsonaro dava aula de espiritualidade e coaching*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/reitor-escolhido-por-bolsonaro-dava-aula-de-espiritualidade-e-coaching/amp/>. Acesso em 19/04/2021.

³ Atente-se também ao nome da disciplina ministrada por Recktenvald: “Espiritualidade e Liderança”.

⁴ Ao acionar a noção de regulação da imanência, refiro-me às configurações situacionais que a ideia de imanência assume no contexto dos processos de educação da espiritualidade que acompanhei. Regulação, nesse sentido, não é um sinônimo para regulamentação ou controle, mas um termo que aponta para um conjunto de configurações. Meu entendimento sobre regulação se inspira no conceito de “regulação do religioso”, descrito por Giumbelli (2016) como “propriedade” de um “sistema [que] pode ser definido como o conjunto de mecanismos que estabelecem o lugar do ‘religioso’ em uma formação social” (p. 17).

⁵ Pseudônimo utilizado para me referir ao coach responsável pelo curso *Inteligência Emocional*. Ao atribuir nomes fictícios aos meus interlocutores, cumpro com obrigações éticas relacionadas ao anonimato.

⁶ Psicologia Positiva é o nome atribuído a uma corrente existente no interior das ciências psicológicas que defende intervenções sistemáticas na subjetividade dos indivíduos para a promoção “da felicidade e das virtudes humanas”. Para um aprofundamento no tema a partir de um de seus principais teóricos, ver Seligman (2004). Para uma revisão bibliográfica ampla sobre a presença do conceito de espiritualidade em estudos científicos de áreas diversas, incluindo a Psicologia Positiva, ver Marques (2010).

⁷ David R. Hawkins (1927-2012) foi um psiquiatra e escritor estadunidense que se dedicou a estudar fenômenos associados ao que ele próprio chamava de “consciência espiritual”. É dele a autoria original da escala que leva seu nome. Ver: GreenMe Brasil. *Escala de Hawkins: o quanto as emoções influenciam nossa vibração e nível de energia*. Disponível em: <https://www.greenmebrasil.com/viver/segredos-para-ser-feliz/48740-escala-de-hawkins-emocoes-influenciam-vibracao-nivel-energi-a/#:~:text=A%20Escala%20da%20Consci%C3%Aancia%20de%20Hawkins&text=A%20base%20dos%20estudos%20e,n%C3%ADvel%20consciencial%20de%20cada%20um>. Acesso em 26/04/2021.

⁸ Cristãs, mas não somente evangélicas. Destaco dois vídeos desse grupo, pelas tensões que visibilizam nas críticas ao que chamam de uma “teologia do coaching”: *Teologia do coaching chegou nas igrejas?*, do canal Mundo Bíblico. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=X7kc3P_exEo&t=33s. E *Teologia do coaching é bíblica?*, do canal Teologueiros. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qUMXC-eFgBI>. Acesso a ambos os links em 26/04/2021.

⁹ Uma das bases da Teologia da Prosperidade, a doutrina da Confissão Positiva preconiza que palavras têm poder espiritual, e que bênçãos podem ser alcançadas a partir de frases e atos de determinação. Para duas referências que fornecem um aprofundamento no debate, conferir Oro (1992) e Mariano (1999).

Recebido em 24/06/2021

Aceito para publicação em 22/04/2022

Educação, espiritualidade e metodologias ativas: um diálogo possível

Education, spirituality and active methodologies: a possible dialogue

*Lucimeri Mauricio Ribeiro**

*Mônica de Carvalho Teixeira***

*William Teixeira Alves****



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-9>

Resumo: o objetivo deste estudo foi verificar a possibilidade de diálogo entre educação, espiritualidade e metodologias ativas. E para alcançar esse objetivo, buscamos elucidar os três conceitos por meio da pesquisa qualitativa e bibliográfica, em autores da literatura educacional e por fim traçar diálogos possíveis. No processo educacional e intencional, seu fim deve ser de ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida e da integralidade do ser humano, incluindo a dimensão espiritual. Para isso, as metodologias que permeiam o fazer pedagógico, podem interferir nessa realização, pois a tarefa pedagógica não finaliza na aquisição cognitiva, inclui também as ações, o lado afetivo, as posturas e as convicções, unindo educador e educando.

Palavras-chave: Integralidade do ser humano; Dimensão espiritual; Práticas pedagógicas.

Abstract: the objective of this study was to verify the possibility of dialogue between education, spirituality, and active methodologies. To reach this goal, we sought to elucidate the three concepts by means of qualitative and bibliographic research, using authors from the educational literature and, finally, to trace possible dialogues. In the educational and intentional process, its purpose should be to help the learner to find and realize the meaning of life itself and the integrality of the human being, including the spiritual dimension. For this, the methodologies that permeate the pedagogical process can interfere in this realization, because the pedagogical task does not end in the cognitive acquisition, but also includes actions, the affective side, postures, and convictions, uniting educator and student.

Keywords: Integrality of the human being; Spiritual dimension; Pedagogical practices.

* Mestra em Educação pelo Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas). Servidora Pública na FAETERJ e Docente no UNIFAA. E-mail: lucimeri.mauricio@faa.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente e coordenadora dos cursos de Pedagogia na FAETERJ e UNIFAA. E-mail: monica.teixiera@faa.edu.br

*** Mestrado em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente na UGB e FAETERJ, assessor pedagógico na SEME de Barra do Piraí (RJ). E-mail: wyl.alves@gmail.com

Introdução

[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico (FREIRE, 2015, p. 6).

Diálogos nos possibilitam a interposição de ideias, a discussão de pontos de vistas, a apresentação de argumentos, concordância ou discordância, por fim, conversas que se entrelaçam, expandem-se e se encontram por um ideal, por uma causa, por um sonho, por diversão. Mas, “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 82). Ademais, somos seres que necessitamos viver em comunhão uns com os outros, mas nem sempre respeitamos os pontos de vistas do outro e tantas outras vezes fazemos monólogos.

Para promover diálogos, necessitamos de experiências por meio da relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta, pois, somos seres que necessitamos viver experiências. Segundo Bondía (2002), isso requer um gesto de interrupção, possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, olhar, escutar, pensar e escutar mais devagar.

A arte do diálogo, convida-nos a cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002). Diante do exposto, considerando o contexto escolar como espaço de diálogo, convidamos a comunidade acadêmica a um diálogo acerca de conceitos que podem ser compreendidos por diversos olhares: educação, espiritualidade e metodologias ativas e propor a vocês conhecer o nosso olhar, partindo da premissa de que de tais conceitos também podem dialogar.

Para iniciar nosso diálogo, apresentamos nossos ideais de educação, que são: tornar seres humanos mais humanos, ativos, críticos, livres, responsáveis, espiritualizados, dotados de conhecimentos e visão de mundo, seres históricos e sociais, que lutam por uma sociedade mais justa, que preservem o meio ambiente e cuida dos animais. Por isso, o ser e estar dentro dos contextos escolares e não escolares, o ser e estar no mundo, pode nos conduzir a essas construções pessoais e sociais.

Trazemos assim o objetivo geral deste estudo, verificar a possibilidade de diálogo entre educação, espiritualidade e metodologias ativas. E para alcançar esse objetivo, buscamos elucidar os três conceitos por meio da pesquisa qualitativa e bibliográfica, por fim traçar diálogos possíveis.

A nossa vivência profissional enquanto docentes, nos possibilitou a seleção do referencial teórico que já adotávamos e a buscar outros que abordassem a educação com vistas ao ser humano integral, espiritualidade e métodos ativos.

Diálogo com a educação – elementos indispensáveis

Abrimos nosso diálogo com a educação falando sobre a escola, espaço privilegiado para construções sociais e respeito às diversidades. Vera Candau (2000, p. 13) vai dizer para nós que a escola deve promover a “formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade”. Partindo desse pressuposto, é necessário que as escolas sejam asas e não gaiolas, conforme nos salienta Rubem Alves (2002), pois, escolas que são asas existem para dar aos pássaros coragem para voar, já que o voo é inato aos pássaros. Corroborando, Moran (2022) traz uma definição de escola viva:

escolas são vivas e atraentes quando há comunicação, respeito, incentivo. Isso é o básico. Não estamos falando que todas as escolas precisam ter as melhores tecnologias (é ótimo, se for possível), mas o principal é ter um grupo de profissionais que fazem de tudo para encantar crianças e jovens. Sem encantamento não há aprendizagem profunda. Quando os estudantes se encontram em ambientes autoritários, controladores, em que eles só executam tarefas, a aprendizagem é mais superficial e pouco estimulante. Tornar uma escola interessante não depende principalmente de ter uma infraestrutura sofisticada, mas de ter profissionais competentes, abertos, criativos e que se ajudam. Pessoas interessantes e humanas atraem, conquistam, entusiasmam. Pessoas interessantes gostam de aprender, quando ensinam; são flexíveis para adaptar-se a cada situação, pessoa e turma (MORAN, 2022, online).

Ao dialogar com as concepções de escola de Alves (2002) e Moran (2022), em duas décadas continuamos a buscar uma escola que se quer espaço de encantamento, com gente feliz, criativa, sonhadora e que gosta de construir conhecimentos em pares. Pois, “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...]” (FREIRE, p. 77, 1996), sendo assim, tampouco a educação pode ser neutra, por isso podemos fazer a escolha por escolas

asas ou gaiolas, escolas vivas e atraentes ou escolas desinteressantes, incluindo ou excludentes. Freire (2015) afirma que quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — obriga-se, nesse mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. Outrossim, diálogos só existem em escolas que libertam os oprimidos, onde os oprimidos não desejam ser opressores.

Em um processo intencional de educação, a tarefa que ela se propõe é ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida. Realização essa, da integralidade do ser humano, que inclui a dimensão espiritual. Contribuir com a humanização do homem, para além de pertencer à espécie humana. Assim como, a tarefa pedagógica se define a partir da meta educacional, unindo educador e educando. Mas não finaliza na aquisição cognitiva, inclui também as ações, o lado afetivo, as posturas, as convicções e tudo as sustenta (RÖHR, 2013).

Quando escutamos nos espaços escolares o discurso de que o que se passa, o que sente, ou o que se vivencia, o que se estuda é para um dia ser usado, coloca em xeque a escola e a educação que esperamos ser libertadora e crítica. Pois a vida-experiência e aprendizagem são norteadores da educação, dessa forma a função da escola passa a ser propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Ou seja, a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida (DEWEY, 1959).

Um dos grandes dilemas existenciais da humanidade reside na busca incessante de respostas satisfatórias para a grande indagação: Quem sou eu? O desconhecimento de si e de como o próprio homem se enxerga pode acarretar a formação de uma personalidade indesejada, lapidada pelo capitalismo feroz, pela busca de poder, indiferença, preconceito, soberba dentre outras. Diante do cenário que descrevemos, D'Ambrosio *apud* Moll (2012) aponta que um dos principais objetivos da educação se pauta no combate a esses antivalores, para a construção de um mundo melhor. Visto isso, cabe-nos refletir constantemente sobre que tipo de educação queremos? Que aluno/ser humano queremos formar? Como realizar esse objetivo?

Em relatório difundido pela UNESCO na década de 90, Jacques Delors (1996) deixou claro que os conteúdos não devem estar no centro do processo educativo exclusivamente, mas antes a necessidade de desenvolvimento de capa-

idades que girem em torno de: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e, por fim, aprender a ser. Dessa forma, os conteúdos deixam de ser o eixo central na formação integral do ser, passando a ocupar a posição de suporte ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

O educador Ubiratan D'Ambrosio reforça a ideia de que a educação deve contribuir significativamente para o desenvolvimento integral e pleno do indivíduo, reforçando o respeito pela liberdade e pelos direitos humanos. Deve ainda “[...] promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos, e deve fazer avançar os esforços para se alcançar a paz universal e duradoura” (*apud* MOLL, 2012, p. 107).

Por tudo isso, fica a cargo da escola duas responsabilidades: perpassar o legado cultural de gerações de outrora e capacitar a presente geração para a busca contínua do novo, novos saberes e valores. Esses novos valores devem estar fundados no respeito a si e ao outro, na solidariedade humana, sobretudo na ética primordial, conforme nos aponta D'Ambrosio (*apud* MOLL, 2012, p. 107).

Sabemos que não é possível trazer nesse pequeno diálogo todos os liames educacionais, assim, trazemos Gadotti (1999) para fechar esse início de conversa. Para ele a educação atravessa os séculos, pois é um fenômeno em processo contínuo, transcorrendo a política, a história e a sociedade, que se transformam pela educação, desenvolvendo a consciência de seus direitos e deveres em cada ser humano.

Diálogo com as metodologias ativas

Todo diálogo precisa de um impulso dado a discussão, e para começar essa conversa vamos lembrar do movimento chamado de Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, buscavam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem por meio da experiência e no desenvolvimento da autonomia do educando. Também denominada de Escola Ativa ou Progressiva, no Brasil, esse movimento marcado como de renovação do ensino, em defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita, surgiu no fim do século XIX (AZEVEDO, 2010).

Ademais, ganhou impulso, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos anos de 1932, tomando proporções territoriais, fazendo com que grandes educadores da época abraçassem ao movimento, como Anísio

Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Com isso, os ambientes escolares apregoavam os ideais de John Dewey, que ressaltava: “só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência, daí o paidocentrismo” (GADOTTI, 1999, p. 144).

O que buscamos nesse início de conversa, é demonstrar que o diálogo sobre métodos ativos de ensino e aprendizagem centrado nas necessidades dos educandos e na sua individualidade, com foco na inovação, execução de projetos, incentivo à reflexão, à observação e ao pensamento crítico já existiam, portanto, não é novo. Entretanto, não é a realidade que presenciamos nas escolas conteudistas e tradicionais que imperam ainda em nossa sociedade, isso faz com que continuemos esse diálogo.

Moran (2015, p. 2) também nos afirma que “a educação deve ter o estudante como centro do conhecimento e se comprometer com a sua formação integral, considerando todas as suas dimensões”. E ainda nos interroga sobre a educação do século XXI, que não acompanha as transformações sociais e tecnológicas: “como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais?”

Destarte, as metodologias ativas têm a preocupação com uma aprendizagem significativa, com o aluno como centro do processo e protagonista do seu aprendizado. São diversos métodos associados às metodologias ativas que levam os sujeitos ao aprendizado por meio de experiências, protagonismo e autonomia, contudo, tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos, como metodológicos, não se pode afirmar que sejam iguais. Em suma, “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 3).

Outro aspecto importante é o uso da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem em algumas metodologias ativas. Mitre *et al.* (2008, p. 2136) ressaltam que diante de um problema, o discente se “detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas, pois a problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento”. Pois a metodologia ativa deve se basear no contexto histórico e social em que os sujeitos da relação ensino-aprendizagem estão inseridos, como nas especificidades de cada sujeito aprendiz.

Vale ressaltar, que toda aprendizagem é ativa em algum nível, porque exige do discente e do docente maneiras diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Aprendemos o que nos interessa, o que tem relevância para nossa vida, e está próximo do estágio de desenvolvimento no qual nos encontramos. Por isso é importante valorizar o conhecimento prévio, para ancorar os novos conhecimentos (AUSUBEL *apud* MOREIRA, 2017).

No que concerne às metodologias ativas mais citadas e utilizadas hoje, e que trazem uma certa inovação, destacam-se: Aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team Based Learning); Aprendizagem baseada em problemas PBL – Problem Based Learning); Aprendizagem baseada em projetos; Instrução em pares (Peer Instruction); Ensino sob medida (Just-in-Time Teaching/JiTT); Aprendizagem invertida (Flipped Classroom); Ensino híbrido; Gamificação; Arco de Maguerez; dentre outras. Não vamos esmiuçá-las aqui, nos renderiam outro estudo, mas todas elas têm o foco na aprendizagem, ou seja, no sujeito que aprende e como aprende.

Outra possibilidade de aprendizagem ativa é pela investigação, denominada ABIn - Aprendizagem Baseada na Investigação (BONWELL; EISON, 1991). Os discentes, sob orientação dos docentes desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscando individualmente e em equipes, por meio de métodos indutivos e dedutivos.

As metodologias ativas, segundo Carvalho (sem data, on-line), visam promover e desenvolver a aprendizagem com aumento da performance acadêmica; desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais; conhecimento criativo por meio de respostas, teorias e produtos; crescimento e desenvolvimento integral. Outra característica da metodologia ativa é o papel do professor como mediador, no qual ele ressignifica o conteúdo e possibilita meios para que os educandos aprendam. Porque “o professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (Dewey, 1979, p. 43).

Existem várias estratégias, e nós, educadores, somos capazes de inventar muitas possibilidades. Entretanto, “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe” (DEWEY, 1979, p. 43). Logo, é fundamental a participação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, não conseguiremos atender a diversidade que se apresenta se não considerarmos os

educandos como agentes educadores do seu aprendizado e dos seus companheiros em um processo de colaboração.

Sob tal enfoque, acreditamos que as metodologias ativas possam proporcionar aos estudantes uma experiência verdadeira, da mesma forma que, para Dewey (1979), educação é isso, fazer com que cada estudante seja um elemento transformador no mundo. Ainda hoje, no século XXI, estamos buscando práticas que proporcionem conhecimento teórico e prático para uma aprendizagem significativa, crítica e significante, com vistas a um mundo mais justo.

Entretanto, Moran (2022) nos alerta para a complexidade que é falar em transformações na educação brasileira, marcada por desigualdades estruturais, diante de escolas com realidades tão diferentes, pois as transformações também dependem de políticas públicas.

Diálogo com a espiritualidade

Vivenciamos a espiritualidade por meio do sagrado que reside em nós, como seres criados por Deus e as demais criaturas. Vivenciamos também no cuidado com o outro, no contato com o meio ambiente, no respeito e cuidado aos quatro elementos da natureza. Outrossim, quando falamos de criaturas criadas por Deus, não estamos querendo deixar de dialogar com os ateus ou agnósticos. Ao contrário, somos desafiados a dialogar com quem vivencia a espiritualidade descolada de crenças religiosas, comungando de seus ideais, nos aproximando de pontos em comum, respeitando e buscando entender os divergentes. Assim como Incontri (2012) não considera a espiritualidade vinculada a uma religião específica, porque é possível viver a espiritualidade dentro ou fora de uma determinada corrente religiosa, por intermédio de qualquer ligação com o *divino*, ou com algo que lhe traz sentido à vida.

Dialogar com a espiritualidade é transitar por diversos conceitos de espiritualidade, reconhecendo-os e os classificando, o que torna possível uma reflexão filosófica, existencial e religiosa. Na busca de compreender a espiritualidade como forma de revelar o homem em suas diversas matizes, sobretudo a própria felicidade como indivíduo, o ser e estar no mundo e suas relações com o outro e com a natureza. Espiritualidade que nos leva a desejar ao outro o que desejamos a nós mesmos.

Ao dialogar com Martins (2020, on-line), ele nos apresenta a sua concepção de espiritualidade como forma de viver entre homens e a natureza no mundo. E essa vivência transforma o nosso pensar e as nossas ações em relação a esse mesmo mundo (afetar e ser afetado), incluindo ou excluindo o aspecto religioso. Ou seja, quando se segue consciente ou relativamente consciente, regras, normas, crenças ou a mera admiração pelas coisas, pelo mundo. Espiritualidade essa como uma especificidade do ser humano na construção de sua existência.

Vasconcelos (2020) traz a espiritualidade numa concepção de educação que compreende a integralidade humana, dentro do pressuposto de educação humana ligada ao ato de fé na existência do bem, do belo e do verdadeiro. “Bem como educar para o respeito, a abertura e as relações em meio à diversidade de crenças e certezas existenciais” (VASCONCELOS, 2020, p. 37).

Dialogando com Buber (2001) e Freire (1987), eles nos apresentam a relevância da proximidade e interação nas relações humanas e que a espiritualidade deve ser vivida nessa relação diária e dialógica que mantemos com o outro, ainda que diferente de nós.

Nesse pressuposto, Buber (2001) nos diz que para se chegar ao nível espiritual é preciso estar imerso na transcendência da realidade mundana, a partir da relação com o outro. Porque a relação EU-TU implica assumir a si mesmo, implica rompimento com as relações objetivantes. A possibilidade de nos tornarmos mais humanos ocorre na medida em que entramos na relação EU-TU, e essa relação pode ocorrer quando vamos perceber o outro verdadeiramente, mesmo que não comungue dos mesmos ideais.

Segundo Freire (1987), espiritualidade e solidariedade são sinônimas e o campo educacional é campo para sua realização, por meio de uma educação que se quer libertadora. Dentro de uma dimensão de esperança, explorando uma consciência crítica e dialógica, encorajada nas percepções e transformações na vida, como ponto principal o valor e dignidade do outro.

Para Boff (2005), espiritualidade é uma atitude natural vivenciada em cada momento e em todas as circunstâncias da vida, ou seja, é um modo de ser. Por exemplo: como agimos nas tarefas diárias domésticas, trabalho formal ou informal, dirigindo, nas relações de amizade, no relacionamento com a pessoa amada. Segundo ele, quem vivencia a espiritualidade tem paz, serenidade, vitalidade e entusiasmo, porque carrega Deus dentro de si.

De acordo com Röhr (2012) a espiritualidade considera a integralidade do ser humano e resulta no nosso pensar. Tal integralidade é formada por dimensões que fazem parte do ser humano: dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual, que não podem ser vistas de forma isolada. Outrossim, o desequilíbrio de uma dimensão, mais cedo ou mais tarde, desequilibrará as outras e o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização. Assim, a dimensão espiritual seria a liberdade, a verdade e o amor e como dimensão humana, independe de religião, abrange valores éticos e conhecimentos filosóficos que só podem ser confirmados.

Diante disso, buscamos apresentar a espiritualidade sem estar ligada a aspectos unicamente religiosos, ao dialogar com os autores apresentados, no sentido de não restringir a um único olhar, mas refletir que não há uma verdade única ou uma única concepção, mas espiritualidades que refletem no jeito de ser e estar no mundo, e nas relações com o outro e com o mundo natural em que estamos inseridos.

Diálogos possíveis que se encontram

Dialogamos com estudiosos sobre educação, metodologias ativas e espiritualidade, apresentamos concepções nas quais acreditamos e embasamos nossas ações educacionais e nossa espiritualidade. Dessa forma, traçaremos agora diálogos entre esses pressupostos nos contextos escolares e não escolares, para tanto, contaremos com os mesmos autores.

Pelo exposto até o momento, indubitavelmente, as práticas educacionais no tocante à dimensão espiritual não têm um modelo a seguir. Pois suas características básicas se distanciam de um fazer técnico, com instrumentos e procedimentos que nos levam a um produto já planejado. Para Röhr (2013), o educador encaminha o educando para a busca da sua integralidade, mas o próprio educando é a instância que desvenda o que é e o que deve realizar.

A união entre a tarefa educacional e espiritualidade parte do princípio de que, a educação pode ser um caminho para educador e educando seguirem na direção da formação humana integral, “de maneira livre e autônoma, sem qualquer imperativo” (VASCONCELOS, 2020, p. 37). Freire (2015) propõe uma educação enquanto prática democrática da liberdade e que se assenta na utilização de um método ativo, fundamentado no diálogo, na crítica e na formação do julga-

mento, que expressamos nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Pelo diálogo, enraizamento na realidade, criação da sua própria cultura, formação de um espírito crítico, de uma intervenção social.

Para Dewey (1959), os métodos de ensino e aprendizagem para serem aperfeiçoados devem ser centralizados em proposições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Ou seja, “pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito” (DEWEY, 1959, p. 167).

Destarte, a integralidade do ser humano é uma busca interna, e, no contexto escolar, o educador encaminha o educando nessa busca. As práticas pedagógicas que se querem ativas, devem ser pautadas na liberdade, no diálogo, na criticidade e pensamento criativo, por uma sociedade mais justa e espiritualizada.

Bondía (2002) nos faz uma proposição acerca do sujeito que usa o tempo como uma mercadoria, um valor a ser perseguido e que, conseqüentemente, não pode perdê-lo. Já que o tempo é veloz, à vista disso, não sobra tempo. Quando pensamos no tempo dentro do contexto escolar, deparamo-nos com o currículo que, muitas vezes, se organiza de forma que não há tempo para nada mais além do conteúdo. Porque é preciso dar conta, é preciso acelerar e nada nos acontece, por conta disso, a busca da integralidade do ser, a vivência da espiritualidade e de metodologias ativas também não tem espaço de diálogo na educação, se olhada por esse prisma. Dessa forma, o que se espera de qualquer metodologia é que o educando alcance plenas condições acadêmicas para fazer suas próprias escolhas, seja em qualquer ramo de estudos. Para tanto, uma formação integral vai além de conhecimentos cognitivos, envolve também a formação física, social e espiritual (CARVALHO, 2015).

No contexto da sociedade contemporânea, marcada por injustiças, intolerâncias e exclusões, precisamos pensar o resgate da espiritualidade na educação. Principalmente na escola tradicional, que por meio de seu sistema, e de metodologias pedagógicas que privilegiam o conteúdo, apresentam-se como formatadora de consciências. Não desejamos uma suposta espiritualidade que reforce as desigualdades e as mazelas sociais e descaso com o planeta conforme nos apresenta Dora Incontri (2010).

Dentro de um contexto escolar com práticas educativas que não levam os sujeitos a um pensamento crítico e reflexivo, que não promove o encontro de ideias, o debate, a cooperação, que não vivenciam a empatia e resiliência, é um espaço que reforça as desigualdades, ou seja, não vivencia a espiritualidade.

Dora Incontri (2010), diz ainda que também é empobrecedor lutarmos por uma sociedade mais justa e fraterna, excluindo uma das dimensões essenciais do ser humano, que é a sua transcendência. E ainda nos convida a pensar onde e como espiritualidade, propostas pedagógicas de vanguarda e ativismo político e social dialogaram na história e se propõem a dialogar atualmente.

Pelo exposto, nossa intenção de dialogar com a educação, espiritualidade e metodologias ativas, abre-nos caminhos para pensar na sociedade que queremos. Porque nem sempre temos uma espiritualidade engajada socialmente e nem sempre temos uma militância social que leve em consideração o aspecto espiritual do ser humano (INCONTRI, 2010).

Por fim, a nosso ver, a pedagogia da libertação de Freire (2015) é um exemplo de diálogo entre educação, espiritualidade e metodologias ativas. Pois se sustenta no crescimento individual como um processo ativo, cooperativo e social, e suas características são: a participação, aprendizagem afetiva e cognitiva, questionamento do estudante, diálogo, dessocialização do estudante, ensino democrático, comunidade de investigadores, interdisciplinaridade e ação social.

Considerações finais

É neste sentido também que a **dialogicidade verdadeira**, em que os **sujeitos dialógicos** aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente **éticos** (Freire, 1996, p. 60) [Grifos nossos].

Dialogar é um caminho possível para encontrar respostas às nossas indagações, pois são elas que nos movem. No entanto, não esperamos encontrar respostas prontas e acabadas, ao contrário, acreditamos na diversidade de pensamentos. Pautados no princípio da formação integral humana, em uma concepção filosófica humanista, onde o SER que aprende, é uma pessoa, que precisa ser vista como um todo, ou seja, um sujeito integral.

E nessa integralidade do ser, entra a dimensão espiritual, sua transcendência, seu encontro consigo mesmo, sua vivência com o sagrado, ou com a na-

tureza, o que é próprio do homem, suas relações com o outro, seu jeito de ser e estar no mundo, por fim o que o torna mais humano.

Em um processo educacional e intencional, seu fim deve ser de ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida e da integralidade do ser humano, incluindo a dimensão espiritual. Para isso, as metodologias que permeiam o fazer pedagógico podem interferir nessa realização, pois a tarefa pedagógica não finaliza na aquisição cognitiva, inclui também o diálogo, as ações, o lado afetivo, as posturas e as convicções, unindo educador e educando.

Entretanto, não podemos simplesmente seguir as tendências pedagógicas idealizadas em um contexto social e político, sem nos questionarmos, sem pensamento crítico. Porque respeitar o sistema imposto não é aceitar passivamente, já que a educação não é neutra, precisamos discutir a favor de quem ela está. Para isso, precisamos ter definidos nossos ideais.

O foco em conteúdo ou disciplinas não são e nem serão suficientes para lidarmos com a complexidade do mundo atual. O foco deve ser os sujeitos aprendentes, e todas as instituições de ensino devem permitir e favorecer a análise crítica, empatia, agilidade na tomada de decisão, resiliência, cooperação e colaboração, dentre outras habilidades que são imprescindíveis e precisam ser desenvolvidas. Dessa forma, espaços de diálogos são indispensáveis, tendo em vista que os estudantes se interessam por uma linguagem adequada ao mundo e à geração deles, que pode ser muito diferente da dos seus professores e responsáveis.

Indubitavelmente, nessa relação dialógica, espiritualizada mediadas por metodologias ativas, a última coisa que um professor precisa dar aos alunos é informação, pois ela pode ser encontrada a qualquer momento, de qualquer lugar, e em abundância. Ao contrário, deve ajudar os estudantes a desenvolver habilidades, competências e atitudes a saber o que fazer com tanta informação em algo que faça sentido. Ensinar crianças e jovens a transformar informação em conhecimentos, diante da realidade dinâmica e multifacetada do mundo tornando-os protagonistas do processo ensino e aprendizagem.

A aprendizagem humana é uma ação, individual e intransferível, assim também é a espiritualidade. Assim, refletindo acerca da epígrafe que abre nossas considerações finais, estamos a favor da educação que transforma pessoas, para colaborar, para compartilhar, para socializar, para cuidar, para amar, pessoas

éticas consigo, com outro, com o coletivo e com a natureza, que não está alheia às mudanças sociais, ao contrário, faz parte dela – pessoas espiritualizadas.

Referências

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Campinas: Papirus, 2002.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas:** a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Tese (doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária.** 2005. Disponível em <http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/espiritualidade.htm>. Acesso em 20/06/2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 19, abril de 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em 10/05/2021.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Trad.e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/59906693/Martin-Buber-Eu-e-Tu#>. Acesso em 10/09/2021.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom.** Washington, DC: Eric Digests, 1991. Disponível em www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf. Acesso em 02/03/2022.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Frank Viana. **Aprendizagem Cooperativa:** Metodologias ativas através do Pedagogia da cooperação. (Documento on-line, sem data) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoesermanentes/ce/noticias/FRANKCARVALHOIFSP270819.pdf>. Acesso em 10/07/2021.

CARVALHO, Frank Viana. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação.** São Paulo: Scortecci, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. MOLL, Jaqueline (et al.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 106-117.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1996.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como Prática da Liberdade**. (Recurso eletrônico – Formato: ePub). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

INCONTRI, Dora. **Educação e Espiritualidade**: Interfaces e Perspectivas. Editora Comenius, 2010.

MITRE, Sandra Minardi (et.al.). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e saúde coletiva [online]**. vol. 13, 2008. pp.2133-2144. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232008000900018. Acesso em 06/04/2021.

MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. *Redesenhando os caminhos da educação*. Disponível em <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html>. Acesso em 02/02/2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2017.

RÖHR, Ferdinand (org.). **Educação e Espiritualidade**: contribuição para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. **Diálogos em Educação**. 2. ed. Recife: Educação Universitária da UFPE, 2012.

VASCONCELOS, MYRVIA FERREIRA DE. **A espiritualidade numa concepção de educação que compreende a integralidade humana**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

Recebido em 27/12/2021

Aceito para publicação em 25/02/2022

**Linguagem no Ensino Religioso:
chaves de leitura para compreender a influência do
pensamento antropológico de Wolfgang Gruen**

Language in Religious Education: reading keys to understand the influence of
Wolfgang Gruen's anthropological thought

*Giseli do Prado Siqueira**



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-10>

Resumo: o Ensino Religioso, componente curricular, legalmente reconhecido, passou por diferentes nomenclaturas e sistematizações no Brasil. Desde a concepção confessional e catequética, passando pela formação de valores cristãos até à mudança paradigmática proposta por Wolfgang Gruen por meio do uso da linguagem, da metodologia adequada ao ambiente escolar e da formação de educadores. Gruen destacou a libertação pela linguagem, instigando-nos a perguntar: quais as chaves de leitura para compreender a influência do pensamento antropológico de Wolfgang Gruen na definição da linguagem mais apropriada ao Ensino Religioso? Optou-se pela pesquisa bibliográfica, percorrendo a produção acadêmica do autor visando compreender que linguagem é essa. Essa investigação constatou que a definição de religiosidade como objeto de conhecimento do Ensino Religioso, no pensamento de Wolfgang Gruen, definiu a linguagem da religiosidade, ou seja, a linguagem de fora, como a mais apropriada ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Wolfgang Gruen; Linguagem; Religiosidade.

Abstract: religious Education, a legally recognized curricular component, has gone through different nomenclatures and systematizations in Brazil. From the confessional and catechetical conception, through the formation of Christian values, to the paradigmatic change proposed by Wolfgang Gruen through the use of language, methodology appropriate to the school environment and the training of educators. Gruen emphasized liberation through language, instigating us to ask: what are the keys to understanding the influence of Wolfgang Gruen anthropological thought in the definition of the most appropriate language for Religious Education? We opted for a bibliographical research, going through the author's academic production in order to understand what this language is. This investigation found that the definition of religiosity as an object of knowledge of Religious Education, in the thought of Wolfgang Gruen, defined the language of religiosity, that is, the language of outsiders, as the most appropriate for the school environment.

Keywords: Religious teaching; Wolfgang Gruen; Language; Religiosity.

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Guaxupé, mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Departamento de Ciências da Religião e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: [gisiqueirasoph@gmail.com](mailto:gisqueirasoph@gmail.com)

Introdução

No contexto pluralista em que vivemos, a escola é lugar privilegiado de diálogo. Por isso, o componente curricular do Ensino Religioso constitui, na escola, espaço importante de discussão e reflexão no processo de aprendizagem da convivência humana, respeitosa e solidária, aberta ao outro, ao diferente, onde educadores e educandos procuram repensar os valores fundamentais da vida e dar sentido mais profundo e transcendente à existência a partir da própria religiosidade, descobrindo caminhos para se empenharem na construção do mundo que a realidade hoje exige.

Essa realidade nos impulsiona a reconhecer que a educação se confronta com o desafio de unir o desenvolvimento de competências à formação humana solidária. Não podemos esquecer que todo processo educativo acontece dentro de um determinado contexto cultural, do qual, educador e educando são, concomitantemente, dependentes e agentes. Daí a importância de reafirmar que a escola é lugar privilegiado de diálogo.

Diálogo pressupõe antes de tudo a linguagem, os signos linguísticos e demais elementos que a compõem. E quando se trata de linguagem no ambiente escolar convém lembrar que esse espaço de formação sistematiza a oralidade em linguagem escrita, decodifica linguagens das várias áreas de conhecimento, dentre os quais vale destacar as áreas de Ciências Humanas e do Ensino Religioso.

Para tanto, será essencial a explicitação de alguns fatores para compreensão do Ensino Religioso, enquanto parte integrante do currículo escolar. Dentre esses fatores se destaca a importância de uma linguagem própria e adequada ao ambiente escolar que favoreça a formação de uma atitude dialogal. O estudo da linguagem adequada pressupõe uma análise, forçosamente, mesmo que breve do Ensino Religioso no percurso histórico e na legislação do Brasil.

O objetivo principal é destacar a linguagem como um dos principais elementos para que o Ensino Religioso aconteça adequadamente no espaço escolar. Sendo necessário definir religiosidade e linguagem da religiosidade, esses conceitos serão as chaves de leitura para compreender a influência do pensamento antropológico de Wolfgang Gruen na mudança paradigmática do final dos anos 60.

Ensino Religioso na escola

O Ensino Religioso sempre esteve presente nas escolas brasileiras, mas foi assumindo nomenclaturas e características diferentes conforme as mudanças e

os influxos do percurso histórico brasileiro. Preliminarmente, é considerável mencionar que o Regime de Padroado, acordo estabelecido entre o monarca de Portugal e a Igreja Católica, definiu os primeiros passos desse percurso histórico.

Com a instalação dos colégios, no período colonial, a instrução confessional foi a referência para “os bons costumes e a doutrina cristã” (ALMEIDA, 1989, p. 27). O Ensino Religioso era designado como Ensino de Religião, ou até mesmo Aula de Religião. No período imperial, é possível detectar a partir das legislações vigentes, que os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica eram privilegiados no ambiente escolar como Instrução Religiosa.

Nos primórdios da instauração da República, o Decreto n. 119A, de 1890, extinguiu o Regime de Padroado e marcou a ruptura entre Igreja Católica e Estado, consagrando a plena liberdade de culto em território brasileiro. E na sequência a primeira Constituição Republicana tornou leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nesse ínterim, muitos Estados interromperam a oferta da aula de Instrução Religiosa enquanto poucos Estados continuaram a oferecer a disciplina nos ambientes escolares, como, por exemplo, Minas Gerais.

O Decreto n. 19.941, de 1931, trouxe no caput a disposição sobre a “Instrução Religiosa”. No Art. 1º, a facultatividade do “Ensino da Religião”, e a partir do Art. 2º, a assistência as “aulas de Ensino Religioso”. Destacando assim, que dos primórdios da colonização no Brasil aos primórdios da República, as nomenclaturas atribuídas ao Ensino Religioso não modificavam substancialmente o seu conteúdo doutrinário, e, sua linguagem catequética. A Constituição de 1934, ratificou a frequência facultativa ao Ensino Religioso, assim como as demais constituições e, posteriormente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, de 1971 e de 1996 perpetuaram essa tradição.

Uma mudança paradigmática, de compreensão do papel e da linguagem apropriada ao Ensino Religioso para o ambiente escolar, começou a ser gestada no final dos anos 60, em Minas Gerais com a experiência de Wolfgang Gruen. Estudioso das teorias e das práticas pedagógicas de educação escolar desde meados dos anos de 1960, Gruen demonstrou grande interesse pelo Ensino Religioso ministrado nas escolas de Minas Gerais, já que ele mesmo procedia de uma tradição de educadores sensíveis às questões da educação de crianças, jovens e adultos.

Como professor, começou a observar as atitudes dos educandos nas aulas de Ensino Religioso e, sobretudo, quais assuntos lhes interessavam, que desafios ocorriam ao lhe serem oferecidos esses conteúdos, e que metodologia era empre-

gada pelos educadores. E concluiu que nem sempre os conteúdos e as metodologias adotadas atraíam as crianças e jovens.

A partir disso foram iniciadas investigações sobre a linguagem própria para o Ensino Religioso, sua compatibilidade com os interesses das respectivas idades e contexto social de onde vinham os educandos. Levantou-se na época a hipótese de que a superação das dificuldades passaria pela mudança da metodologia, a qual implicava na adoção de uma linguagem apropriada, pois se tratava de escolas abertas a todos.

Em 1974, Gruen partilha suas ideias num “anteprojeto” que versava sobre “reflexões e proposições sobre Ensino Religioso na Escola Pública” onde registrou a distinção entre Ensino Religioso e Catequese, entre religiosidade e religião e o lugar de formação do profissional no Curso de Licenciatura em Ciência das Religiões (GRUEN, 1974). No ano seguinte, o anteprojeto é publicado na Revista *Atualização*, com o título “O Ensino Religioso na Escola Oficial: subsídio à reflexão” destinado à compreensão e à prática desse ensino na escola, dando início, em âmbito local e nacional, a uma rica reflexão sobre o assunto.

Vale sublinhar que na concepção antropológica de Gruen o Ensino Religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido; articulado com os demais conteúdos, para integrar o currículo escolar. O processo de desenvolvimento do ser envolve perguntas e respostas relacionadas ao conhecimento, ao prazer, ao sentido da vida, que tem origem, evolui e se transforma. Ante a possibilidade de ir mais além do que é palpável, exercita a sensibilidade própria de sua condição humana, manifestada pela inquietude que o leva para além de si mesmo.

Nesse intercâmbio de buscas e satisfações, o ser humano vai construindo sua história pessoal, que vai dando sentido à vida e, a partir das experiências, torna-se único. Considera-se que a experiência é algo profundamente humano, da pessoa que a percebe, que passa pela vivência, podendo envolver sentimentos, noções e interpretações. Gruen diz que:

em nossa vida ocorrem umas tantas situações vividas com especial intensidade e emoção: ser acolhido e valorizado; poder ajudar em momentos de grande necessidade; ser confrontado com intensas alegrias ou dores, como nascimento ou morte, algo de impressionante belo, o impacto de uma comunidade ‘diferente’. São as chamadas ‘vivências’. Pois bem, a vivência refletida e interpretada é que constitui uma experiência. Para podermos elaborar e comunicar nossa experiência, sentimos necessidade de a codificar em palavras, imagens ou gestos; neste sentido,

também essa codificação pode ser considerada elemento constitutivo da experiência (GRUEN, 1997, p. 32).

Essa necessidade humana de codificar e decodificar faz parte do sistema simbólico pelo qual se representam as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação. Portanto, considera-se o ser humano como ser simbólico e que se move num mundo essencialmente simbólico.

Nos anos subsequentes, Gruen aprimorou suas ideias e suas publicações demonstraram a evolução de seu pensamento e sua imprescindível colaboração para o componente curricular Ensino Religioso. Uma de suas proposições fundamentou-se em afirmar que o Ensino Religioso não parte de respostas desta ou daquela comunidade religiosa; não compete a esse componente curricular ensinar uma resposta como se ensinam as respostas de física ou de matemática, cabe-lhe suscitar perguntas. E aqui será necessário destacar a linguagem como elemento fundante da distinção entre Catequese e Ensino Religioso em sala de aula e na formação dos educandos.

Linguagem no Ensino Religioso

Linguagem, do latim *língua*, em sentido genérico, pode designar “um sistema de signos convencionais que pretende representar a realidade e que é usado na comunicação humana” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 164). Mas isto ainda é pouco. Falamos pelo que dizemos ou calamos, pelo que efetuamos ou deixamos de fazer, pelo que somos. A linguagem é constitutiva de todo e qualquer ser humano.

Maduro pondera que a linguagem:

nos permite ou facilita formular aquilo que intuímos, suspeitamos, descobrimos ou sabemos; possibilita-nos relacioná-lo com outras coisas e ir assim, mais longe do que o que já era sabido; capacita-nos a refletir, difundir, controlar e discutir nossos conhecimentos (MADURO, 1994, p. 127).

Nesse aspecto, pensar na linguagem como um sistema simbólico pelo qual se representam as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação, segundo Duarte Júnior, “a linguagem de um povo o sistema que lhe permite organizar e interpretar a realidade, bem como coordenar as suas ações de modo coerente e integrado” (DUARTE JÚNIOR, 1984, p. 24). Nesse horizonte, o autor afirma que:

o ser humano move-se, então, num mundo essencialmente simbólico, sendo os símbolos linguísticos os preponderantes e básicos na edificação deste mundo, na construção da realidade. Como afirmou o filósofo Ludwig Wittgenstein, ‘os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo’ [...] Assim, o real será sempre um produto da dialética, do jogo existente entre a materialidade do mundo e o sistema de significação utilizado para organizá-lo (DUARTE JÚNIOR, 1984, p. 27).

A linguagem torna-se um conceito filosoficamente importante, sobretudo a partir do pensamento moderno, que a considera como elemento estruturador da relação do homem com o real. O problema da natureza do significado é de grande importância também para a epistemologia. Curiosamente a linguagem da doutrina cristã, que durante séculos preponderou nos espaços escolares através da Aula de Religião, da Instrução Religiosa e do Ensino Religioso, tornaram-se os fundamentos epistemológicos que definiram a natureza dessa disciplina como confessional.

Mudanças substanciais ocorreram no fim dos anos 60, a partir das reflexões de Gruen. Foram consolidadas novas experiências do Ensino Religioso no país, e em Minas Gerais as intuições, sistematizações e distinções do pioneiro Gruen foram fundamentais para consolidar o Ensino Religioso não confessional e para nos alertar que a linguagem era o recurso fundamental para a prática dialógica, na perspectiva da religiosidade. O conceito de religiosidade é concebido por ele como de abertura dinâmica:

ao sentido radical da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata de mais uma atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana, ou melhor, da totalidade da vida humana (GRUEN, 1974, p. 2).

Esse autor sempre revisitou e ampliou suas produções. Em 1978, explicita que o termo religiosidade está sendo tomado numa acepção antropológica e essa abertura se manifesta na “disposição existencial de buscar em profundidade os valores conhecidos como tais, sem absolutizar o que é limitado, e sem parar quando ainda há caminho para percorrer” (GRUEN, 1978, p. 50).

Em 2004, Gruen reafirma o conceito de religiosidade e acrescenta o compromisso: “chamamos religiosidade a disponibilidade dinâmica da pessoa ao sentido fundamental de sua existência, encarado como compromisso” (GRUEN, 2004, p. 414). Existência que faz sentido na relação com o outro, pressupondo a acolhida à diversidade, incluindo aqueles que negam a existência de Deus, os

ateus, que atribuem significado diferente à concepção do Transcendente e do mundo. Assim, Gruen esclarece:

o termo 'religiosidade' muitas vezes pode ser adjetivado, por exemplo religiosidade popular, costuma designar manifestações de uma religião, observadas por sociólogos, antropólogos ou psicólogos. Ou então, na linha de Max Scheler (1874-1928) e de Ernst Troeltsch (1865-1923), há quem chame 'religiosidade' o elemento comum presente em todas as religiões, a crença em algum Ser Superior. Tal enfoque 'hagiocêntrico', porém, não leva em conta as motivações das pessoas; por isso, em geral, seguindo o pensamento de Paul Tillich (1886-1965) e outros, prefere-se hoje algo mais profundo e abrangente, que inclua todos os que vivem de acordo com sua consciência, mesmo que não aceitem nenhum Ser Supremo, nenhuma religião. O ser humano é histórico, social; por isso, sua religiosidade costuma expressar-se dentro de sistemas formais próprios de seu espaço existencial; constitui-se religião, com seus grupos sociais, símbolos, cultos, preces e ritos, formulações e normas. 'Costuma' expressar-se: pois a pessoa pode ser religiosa e não se filiar a nenhuma religião. Da mesma forma, há gente que formalmente se distanciou de sua religião, mas conserva sentimentos, práticas, questionamentos que constituem uma espécie de fundo ativo de sua consciência. É o que foi denominado 'religião implícita', por A Nesti e S. Giannoni, uma sede de sentido que os revezes da vida não conseguiram estancar. A religiosidade pode também ser chamada fé. Mas em sentido amplo. Para a pessoa de fé em sentido estrito, a caminhada de sua vida tem rumo definido; o que ela busca tem nome certo. Assim, o cristão põe no centro de seu projeto de vida seguir a Jesus, presente na comunidade. A meta é o pleno encontro com o Pai. Aqui, trata-se de 'Transcendência transcendente', cultivada em nossa história, mas que supera nossas forças e expectativas humanas. Nesse caso, a religiosidade não é substituída pela fé: é por ela iluminada, explicitada, assumida, corroborada. O grupo social que vive esta atitude-raiz constitui uma comunidade de fé. Em suma: há uma disponibilidade básica, comum às várias religiões e cosmovisões – a todas as pessoas empenhadas em ser real e profundamente humanas (religiosidade); e uma variável, o sistema de respostas (religiões), com abordagem própria das questões da vida, e com novos questionamentos que essas respostas suscitam. Disponibilidade e respostas estão em relação dialética; mas a religiosidade é indispensável para a prática da religião autêntica (GRUEN, 2004, p. 415).

Gruen, como pesquisador minucioso, assume e amplia seus referenciais teóricos ao distinguir os espaços de atuação da catequese e do Ensino Religioso. Em 1976 ele mesmo chama atenção para uma síntese dos Regionais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) num grupo de trabalho, alertando para necessidade de que o Ensino Religioso em escolas oficiais tivesse uma perspectiva antropológica, visando a realização integral do homem, tendo como conteúdo de partida a própria existência e a sua dimensão religiosa (GRUEN, 1976).

Suspeita-se que Gruen tenha recebido influências do pensamento de Paulo Freire no contato que estabeleceram no Chile, num curso em 1969, sobre Evangelização como Método de Conscientização, como ele sinaliza numa entrevista

con-cedida à autora em 2003.¹ Em outro momento, Gruen acrescenta que nesse curso, ele e seus colegas brasileiros, tiveram acesso à leitura do livro “Educação como prática de liberdade” e ao debate sobre o conteúdo, que muito o impactou.

A linguagem, a palavra, pode impor ou libertar. Na perspectiva do Ensino Religioso não confessional², ela liberta, assume o compromisso com o outro e, concordando com Freire, essa práxis envolve o diálogo, como uma “relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o tu desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e jamais estará educando, mas deformando” (FREIRE, 1967, p. 114).

Nessa lógica, Gruen reconhece que o Ensino Religioso se constitui na relação estabelecida pelo diálogo em sala de aula mediada pela linguagem de fora. Portanto, não cabe no ambiente escolar a linguagem da fé de um grupo religioso, como única explicação às questões existenciais, pois os educandos buscam mais, buscam cada um em seu espaço hermenêutico o sentido da vida. O que torna bem claro que o Ensino Religioso deve estar inserido na nossa realidade, na experiência social do educando, coerente com as tradições e as culturas. Isto nos leva a perguntar se temas abordados por grupos religiosos específicos não podem ser discutidos nas aulas de Ensino Religioso. Claro que podem, mas na linguagem de fora. O que a torna linguagem religiosa ou não são os jogos linguísticos³ empregados. Vejamos:

Gruen destaca as categorias de Baudler para distinguir entre linguagem de “dentro”, quando se trata da linguagem interna do grupo, e linguagem de “fora”, quando se trata da linguagem externa ao grupo, como é a do ensino religioso. Essa linguagem é franca, transparente, que leva ao questionamento, que busca interação, diálogo com todos, abertura ao sempre mais, sem fechar-se no seu grupo religioso, mas também sem traí-lo.

A linguagem da religiosidade é uma linguagem adequada ao ambiente escolar, no qual interagem áreas de conhecimento que mantêm um vocabulário próprio, e se interrelacionam em conteúdos, aspectos metodológicos, incluindo recursos materiais, atividades, procedimentos didáticos e processos avaliativos. Uma linguagem rica, que abra espaço para a experiência, que estimule a reflexão sobre a religiosidade e o fenômeno religioso, que favoreça a formação de juízos sinceros diante da veracidade dos fatos; e que possibilite a concepção e vivência dos valores universais. Vale lembrar aqui que o ambiente escolar é enriquecido pela mistura de etnias, pela diversidade de religiões e culturas. Também é marcado por profundas diferenças nos aspectos sociais, econômicos, ideológicos e pelas relações de poder (SIQUEIRA; BAPTISTA; SILVA, 2018, p. 662).

É possível recorrer a exemplos para compreender a linguagem da religiosidade, ou seja, a linguagem de fora. No ambiente escolar é corriqueiro escutar termos como Jesus Cristo, Nossa Senhora, e Gruen nos alerta para dir-se-á: “Jesus de Nazaré (que ele é o Cristo, o Messias esperado, é a profissão de fé cristã), Maria a mãe de Jesus” (GRUEN, 2013, p. 180).

E, nesse aspecto, o Ensino Religioso poderá colaborar e muito na formação da subjetividade dos educandos, criando disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvendo gostos e preferências, levando-os a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, com a escola, poderá contribuir para eles construírem identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários que a sociedade hoje exige.

Conclusão

No final dos anos 60, aconteceram, em Minas Gerais, as primeiras discussões sobre a natureza do Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar, ou seja, alguns aspectos epistemológicos e pedagógicos foram alvo de atenção da parte de educadores, em especial de Wolfgang Guen. Era, todavia, uma discussão ainda embrionária e se orientava no sentido de se buscar a distinção entre “Ensino Religioso” como elemento integrante do sistema escolar e “catequese” (ou ensino da religião), na condição de componente próprio da comunidade eclesial.

A experiência de Gruen na catequese e na escola foram oportunidades cruciais para concretizar a mudança paradigmática do Ensino Religioso para uma concepção antropológica. Inicialmente esboçou um anteprojeto com as ideias que apresentava em suas aulas de catequética na Universidade Católica de Minas Gerais, posteriormente mais consolidado tornou-se subsídio para reflexões, ganhando espaço nos debates locais e nacionais.

Sua preocupação não estava apenas circunscrita ao espaço escolar, mas privilegia aqueles que o frequentavam, sejam eles os educadores ou os educandos, que declaravam ou não pertença religiosa. Em suas produções e em suas conferências é notável o respeito e a menção aos ateus.⁴Gruen defende que eles buscam sentido para a vida tanto quanto os agnósticos ou religiosos, aplicando esse adjetivo ao substantivo religião. Nesse aspecto, faz-se necessário esclarecer

que Gruen, no Ensino Religioso, opta pelo adjetivo religioso vinculando-o ao substantivo religiosidade.

Religiosidade é uma chave de leitura para compreender o pensamento antropológico de Gruen e sua aplicabilidade na linguagem, tornando-a linguagem de fora de um grupo, pelos jogos linguísticos, comum a todos. Portanto, para Gruen, a linguagem mais apropriada ao Ensino Religioso é a linguagem da religiosidade que é respeitosa e solidária, aberta ao outro, ao diferente.

O Ensino Religioso é chamado a proporcionar, suscitar, ampliar, aprofundar, comunicar experiências, informações e reflexões ligadas à religiosidade, que ajudem educandos e educadores a cultivarem uma atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da existência em comunidade, preparando assim o educando para uma opção responsável do seu projeto de vida e para uma atitude dialógica. Nesses termos, o Ensino Religioso educa: faz de educandos e educadores contínuos aprendizes.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1851**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852.

BRASIL. *Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm . Acesso em 30/10/2021.

BRASIL, **Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30abril-1931-51852-9-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm . Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67htm . Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1969). **Emenda Constitucional nº1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaohtm. Acesso em 30/10/2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em 30/10/2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 30/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em 20/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20/10/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 08/2019**, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=138411-pceb008-19&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192 . Acesso em 29/10/2021.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia. Universidade Católica de Minas Gerais, 1974. Mimeo.

GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na Escola Oficial: subsídio à reflexão.

Atualização. n. 64 e 65. abr./maio de 1975. pp. 127-143.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola Pública**: subsídio à reflexão. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia. Universidade Católica de Minas Gerais, 1976. Mimeografado.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**: tema para debate. *Revista de Catequese*. Ano 1, n. 4, 1978. pp. 49-58.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRUEN, Wolfgang. Irradiar a Fé Cristã na Sociedade Hoje. **Horizonte**: Revista do Núcleo de Estudos em Teologia. Belo Horizonte, nº 1, jan/jun. de 1997. pp. 27-40. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/404/384>.

Acesso em 01/11/2021.

GRUEN, Wolfgang. Ensino Religioso Escolar. PEDROSA, W. M. (et. al.). **Dicionário de Catequética**. São Paulo: Paulus, 2004. pp. 411-421.

GRUEN, Wolfgang. Linguagem no Ensino Religioso e na vida. BOEING, Antonio; ITOZ, Sonia de. **O Ensino Religioso no projeto pedagógico pastoral salesiano II**. Brasília: Rede Salesiana de Escolas, 2013. pp. 173-188.

GRUEN, Wolfgang; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **O Ensino Religioso e o Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso (DAER) na Arquidiocese de Belo Horizonte**: história e horizontes. Belo Horizonte, 2021. Mimeo.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. **Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso**: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade. Dissertação (mestrado em Ciências da Religião) São Paulo: PUC-SP, 2003.

SIQUEIRA, Giseli do Prado; BAPTISTA, Paulo Agostinho N. e SILVA, Wellington Teodoro da. A Conferência de Medellín: contexto político-ecclesial e a posição sobre a Educação e a Juventude. **Horizonte**. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 16, n. 50, maio/ago. de 2018. pp. 648-676. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2018v16n50p64813557>. Acesso em 29/10/2021.

¹ Trechos retirados da entrevista com o Professor Padre Wolfgang Gruen, na Inspeção São João Bosco em Belo Horizonte em 13/07/02. A entrevista completa está no anexo da dissertação de SIQUEIRA, 2003. Essa “suspeita” será objeto de investigação da autora em breve.

² No documento normativo – Base Nacional Comum Curricular, o componente curricular Ensino Religioso, “de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, como matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade” (Brasil, 2017, p. 433).

³ Jogos linguísticos é a expressão adotada por Ludwig Wittgenstein (1889-1951) para caracterizar sua concepção de linguagem como comunicação e interação, descritas em sua obra: *Investigações Filosóficas*, obra póstuma publicada em 1953.

⁴ Gruen acrescenta que religiosidade no sentido substantivo também pode agregar o adjetivo religioso, ou seja, “ser religioso é estar aberto ao sentido mais profundo, radical, da própria vida. Vale dizer: estar aberto (=nunca dar por terminada essa busca); aberto não só a coisinhas, mas ao que mais interessa, que dá o sentido último, radical, à sua vida. Vale dizer: crescer sempre, alimentar sempre essa busca; transcender e transcender-se. E mais um pormenor: é uma busca serena, alegre por estar no caminho. Pode acontecer que uma pessoa esteja convencida de ser religiosa, e é julgada tal, mas de fato não é religiosa; pelo contrário, a pessoa acha que ela não vale nada, não pertence a uma religião, mas de fato busca, é aberta a algo melhor sempre, é religiosa nesse sentido. Um ateu pode ser religioso nesse sentido” (Gruen; Baptista, 2021).

Recebido em 01/11/2021

Aceito para publicação em 19/11/2021

Ensino Religioso e Religiosidade: perspectivas da terra das alterosas

Religious teaching and Religiosity:
perspectives from the Land of the Alters

*Taciana Brasil**



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-11>

Resumo: este artigo tem por objetivo investigar a contribuição de Wolfgang Gruen para o desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso em Minas Gerais. Nesse sentido, procurou-se inicialmente compreender Gruen enquanto sujeito histórico, para então detalhar sua proposta de Ensino Religioso antropológico e, então, identificar sua influência na formulação do Currículo Referência de Minas Gerais, adaptação regional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As informações necessárias foram elencadas a partir da análise de textos e gravações de áudio e vídeo. Percebe-se que a influência de Gruen conferiu ao Ensino Religioso em Minas Gerais uma perspectiva singular em relação à proposta original da BNCC.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Wolfgang Gruen; Minas Gerais; Currículo.

Abstract: this paper has the aim of investigating Wolfgang Gruen's contribution to the epistemological development of Religious Education in Minas Gerais state. For this, I have initially sought to understand Gruen as a historical subject, to detail his anthropological Religious Teaching proposal and, then, identify his influence on the formulation of the Minas Gerais Reference Curriculum, a regional adaptation of the National Common Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC). The necessary information has been listed from the analysis of texts and audio and video recordings. Through the research, it is noticeable that Gruen's influence gave Religious Teaching in Minas Gerais state a unique perspective compared to the original proposal from BNCC.

Keywords: Religious Teaching; Wolfgang Gruen; Minas Gerais; Curriculum.

Introdução

A história do Ensino Religioso no Brasil demonstra que sua construção epistemológica nem sempre teve a devida problematização. Sua oferta muitas vezes esteve condicionada a questões políticas, e seu conteúdo reduzido à imposição confessionalista da tradição hegemônica. Ainda assim, é possível localizar,

* Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Diretora de Educação Básica do FONAPER, gestão 2020-2022.
E-mail: tacianabrasil@yahoo.com.br

principalmente depois da década de 1970, iniciativas regionais que repensaram a função do Ensino Religioso no projeto educativo. Um exemplo é o trabalho realizado pela Associação Inter Religiosa de Curitiba – ASSINTEC desde 1973, que atua em conjunto com estados e municípios, elaborando material pedagógico e cursos de formação continuada (PARANÁ, 2018).

Essas iniciativas regionais deram início ao desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso no país, propondo alternativas à imposição confessionalista e assumindo características peculiares a cada região e sistema de ensino na delimitação de modelos não confessionais para o conteúdo. Dessa forma, ao propor Ensino Religioso não proselitista, a Constituição de 1988 oficializava um encaminhamento que já vinha ocorrendo de forma descentralizada.

Este trabalho tem por objetivo investigar sobre o desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso experimentado em uma região específica, o estado de Minas Gerais. Pode-se considerar que o precursor de uma proposta não confessional para o conteúdo foi Wolfgang Gruen, sacerdote salesiano que atuou como professor e chegou a fazer parte do Conselho Estadual de Educação.

Como fontes para esta pesquisa, foram analisados textos escritos por Gruen, gravações de participações e preleções em colóquios, artigos e trabalhos acadêmicos sobre sua obra e documentos curriculares do Ensino Religioso em Minas Gerais. A partir dos resultados obtidos, foi produzido um texto subdividido em três partes: a primeira tem por objetivo situar Gruen enquanto sujeito histórico; a segunda delimita o diferencial de sua proposta para o Ensino Religioso escolar; e a terceira analisa e apresenta prováveis influências contemporâneas de seu pensamento no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), adaptação regional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Wolfgang Gruen, sujeito histórico

Wolfgang Gruen nasceu em Niederfinow, Alemanha, em 29 de abril de 1927. Sua família, de religião católica, era de ascendência judaica. Mediante a assunção de Hitler ao poder e o incremento das políticas racistas em seu país, transferiram-se, primeiramente, para a Itália. Ao observar a aproximação entre Hitler e Mussolini, seu pai decidiu se mudar novamente, tomando a liberdade religiosa como critério de escolha. Dessa forma, a família Gruen transferiu-se

primeiro para a Inglaterra e, após autorização, para o Brasil em 1940 (SILVA, 2007).

Ainda na Inglaterra, Wolfgang Gruen ingressou na Congregação dos Padres Salesianos. No Brasil, prosseguiu seus estudos no Colégio Salesiano de São João Del Rei. Ingressou no aspirantado¹ em 1942 e emitiu os votos da Congregação em 1944, tornando-se sacerdote salesiano (SILVA, 2007). Em seguida, estudou filosofia no Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia (Seminário Maior, Lorena-SP, 1944-1949) e realizou tirocínio² no Instituto Teológico Pio XI (Seminário Maior, Lorena-SP, 1950-1953). Também cursou Licenciatura Plena em Letras Anglo-Germânicas (1969-1972) e convalidação em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco (1970-1971). Recebeu, em 2006, o título de Doutor *honoris causa* em Teologia e Ciências Bíblicas pela Università Pontificia Salesiana de Roma (COSTA, 2018).

De volta a São João Del Rei, Gruen colocou em prática reflexões que desenvolvera sobre o Ensino Religioso. O contato com alunos de outras confissões religiosas, tanto no Colégio Salesiano quanto na rede pública, levou Gruen a refletir sobre possibilidades não catequéticas para o conteúdo curricular. Esse tema, inclusive, já era debatido desde o final do século XIX em um periódico acompanhado por Gruen, *Katechetische Blätter*³ (GRUEN, 2021).

Solicitado pela Diocese, Gruen tornou-se o representante perante o Estado nos problemas referentes ao Ensino Religioso. Em um diagnóstico inicial, o sacerdote relatou o desinteresse e falta de motivação dos alunos, além de falhas pedagógicas na proposta do conteúdo. Dessa forma, propôs que a abordagem partisse das necessidades dos alunos, separando o Ensino Religioso da Catequese. Embora a proposta não confessional tenha recebido apoio da Delegacia Regional de Ensino, enfrentou resistência no campo eclesial, que se preocupava mais com a formação religiosa de seus fiéis que com a realidade prática do conteúdo (SILVA, 2007).

É importante recordar que, no Brasil, o Ensino Religioso sempre foi alvo de disputa política. Nos períodos da colonização, Monarquia e Império, a oferta de um Ensino Religioso confessional era reflexo de uma nação que possuía uma religião oficial (JUNQUEIRA, 2002). A Proclamação da República trouxe consigo ensejos por um Estado laico, que deveriam se estender à educação pública. A laicidade educacional, porém, nunca foi de fato praticada. Através do imprevisto

de dispositivos legais, grande parte dos estados brasileiros continuou oferecendo Ensino Religioso de natureza confessional nas escolas públicas (CURY, 2010). Oficialmente, o conteúdo retornou ao currículo após a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, devido à expressiva bancada comprometida com o ideário católico e a colaboração entre Igreja e Estado sob o governo de Vargas (SAVIANI, 2010). Embora a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), ao exigir que o Ensino Religioso fosse ministrado de acordo com a confissão religiosa do educando, representasse um ganho do ponto de vista da liberdade religiosa, nada havia sido feito em prol da oferta de um Ensino Religioso não confessional. Prova disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 (BRASIL, 1961), que determinava que os professores fossem registrados junto à autoridade religiosa respectiva –corroborando a perspectiva confessional para o conteúdo.

Mediante essa perspectiva histórica, a proposta de separar Ensino Religioso de Catequese era completamente inovadora. Mais do que isso, pressupunha uma abertura à diversidade cultural e religiosa até então nunca experimentada. Para Silva (2007), o pensamento de Gruen deixa transparecer suas vivências em meio à pluralidade cultural: sua origem judaica; sua experiência com a Guerra; ser minoria religiosa (católico em país de maioria protestante); a mudança da Alemanha para Itália, Inglaterra e, posteriormente, Brasil; as dificuldades adaptativas enfrentadas por sua família.

Também não se deve ignorar o fato de Gruen ser sacerdote salesiano. Os Salesianos de Dom Bosco são uma Congregação religiosa católica fundada no século XIX na Itália, com o objetivo de assistir aos meninos órfãos e em situação de risco na cidade de Turim. Com o passar do tempo, essa obra se expandiu para várias partes do mundo, inclusive o Brasil (CONGREGAÇÃO SALESIANA, 2019). Os objetivos educacionais dos salesianos incluíam cuidar e proteger a juventude pobre através do denominado Método Preventivo, afim de instituir uma geração que valorize o trabalho, a família, a pátria e Deus (PITILLO, 2017). Além disso, os salesianos também valorizam o entusiasmo diante da vida, a espiritualidade com abertura à transcendência e ao outro, a responsabilidade social e ambiental, entre outros princípios. Eles acreditam que suas comunidades educativas “podem oferecer ao mundo de hoje um jeito de ser e viver que tenha sentido, numa permanente busca que responda aos desafios do presente e ao que Deus quer para toda a humanidade” (REDE SALESIANAS BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 12).

Mais do que as experiências pessoais e religiosas, Gruen elenca um conjunto de autores renomados como influências para sua reflexão. O primeiro é Hugo Assmann, com quem teve contato em 1967, durante uma quinzena intensiva de atualização para coordenadores diocesanos de catequese, e na Semana Internacional de Catequese, realizada em Medellín, Colômbia. Também teve contato com Paulo Freire, em fevereiro de 1969, em Santiago do Chile, em uma palestra sobre Evangelização pelo Método da conscientização. Hubertus Halbfas, teólogo católico alemão que se dedica ao estudo da educação religiosa, também o influenciou com a obra *Catequética Fundamental*, publicada em 1968. Através dessa leitura, Gruen foi conduzido à leitura de Paul Tillich, teólogo protestante alemão, em especial à obra *Die verlorene Dimension. Notund Hoffnugunserer Zeit*⁴, de 1962 (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021). Além destes autores, Silva (2007) destaca a influência de Metz, acerca da busca de pressupostos teológicos dos ateísmos hodiernos; Max Scheler e Troeltsch, sobre a centralidade do encontro com o numinoso no fenômeno religioso.

As ideias de Gruen se espalharam gradualmente, devido à sua atuação como professor na Universidade Católica, na Faculdade Dom Bosco de São João Del Rei, e na Universidade Federal de Juiz de Fora. Além disso, prestou assessoria a diversas escolas e redes (COSTA, 2018). Em pouco tempo, suas ideias se espalharam por todo o Brasil. Em 1980, Gruen foi convidado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais para ser membro de uma Comissão especial, em que prestou relevantes serviços ao Ensino Religioso – inclusive sua regulamentação no estado, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 (SILVA, 2007).

Dessa forma, a influência acadêmica de Gruen, acrescida de sua influência no Conselho Estadual de Educação, da singularidade de sua proposta e da necessidade de desenvolvimento epistemológico para o Ensino Religioso em conformidade à realidade cultural e educacional no país foram grandes propulsores de sua proposta – que será apresentada resumidamente no próximo tópico.

Ensino Religioso escolar: perspectiva antropológica

O modelo de Ensino Religioso proposto por Gruen recebe o nome de antropológico, por conferir centralidade à busca humana por sentido e profundidade. Silva (2007) destaca cinco pontos fundamentais para a compreensão desse modelo: a distinção entre catequese e Ensino Religioso escolar, a religiosidade

como disponibilidade ao sentido mais profundo da existência, a relação entre Ensino Religioso escolar e confessionalidade, o papel deste conteúdo em uma sociedade plural, a linguagem e a metodologia.

Gruen (1975) distingue as funções da catequese, feita da experiência cristã e da reflexão à luz da fé no Cristo, das funções do Ensino Religioso escolar, relacionado à educação da religiosidade. Esta tarefa, por sua vez, deve ser feita através da experiência e da reflexão, na medida das possibilidades do educando. Desta forma, o conhecimento não seria o principal objetivo das aulas de Ensino Religioso escolar, mas sim o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Acerca da religiosidade, Gruen (1974) a define como

a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência. Não se trata de “mais uma” atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana – ou melhor, da totalidade da vida humana (cf. Paul Tillich). Esta abertura ao sentido radical da existência humana, será, por isso mesmo, abertura ao Transcendente. O mesmo Tillich lembra que isto é um ideal; na realidade, o homem está tragicamente alienado do sentido e da profundidade de sua existência; eis por que, de fato, a religiosidade se tornou uma função entre outras, e muitas vezes em desacordo com elas (GRUEN, 1974, p. 2).

Destaque-se, sobre essa definição, que a religiosidade é vista como uma dimensão da vida humana, em igualdade com outras dimensões, tais como a historicidade, a sociabilidade, a sexualidade e a afetividade (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021). Além disso, a religiosidade e a fé religiosa não se confundem, excluem ou complementam: elas são parte de um mesmo processo, que conduz o ser humano à abertura para o sentido de sua existência (GRUEN, 1974). A religiosidade, portanto, seria uma perspectiva de sentido e profundidade, que não necessariamente precisa estar ligada à fé ou prática de uma religião (GRUEN, 2005).

A relação entre Ensino Religioso escolar e confessionalidade deve, também, privilegiar a religiosidade, e não o confessionalismo. Isso se dá através da compreensão do significado dos símbolos religiosos. Tillich (1970) já ressaltava que uma pessoa que não compreendeu o sentido mais profundo da existência pode até ser praticante da liturgia religiosa, mas o faz sem compreender seu real significado. Gruen (1975) defende que o Ensino Religioso pode oferecer uma iniciação à compreensão dos símbolos religiosos. Essa compreensão pode beneficiar os praticantes de uma determinada religião, que passarão a compreender sua

liturgia com admiração, alegria, louvor e agradecimento, e pode cooperar ao desenvolvimento do respeito pelos símbolos de outras religiões.

Gruen também defende que, em uma sociedade plural como a que vivemos, o Ensino Religioso escolar deve considerar a realidade dos educandos para esta-belecer seus próprios conteúdos (SILVA, 2007). Uma formação que respeite o pluralismo e a liberdade é melhor aceita pelos jovens, oriundos de realidades e pertencimentos diversos (GRUEN, 1974). A respeito da diversidade e transformações presentes em nossa sociedade, Gruen afirmou, em entrevista a Costa (2018, p. 314), que

o mundo, o país, o ambiente em que o estudante vive, estão passando por uma crise biocultural forte, profunda, geral, como nunca houve nos últimos 5 mil anos: a família não é mais a mesma, as religiões estão passando rapidamente por mudanças sem igual; até os estudos no Ensino Fundamental (e Médio) estão muito diferentes. Os jovens, sua vida, seus sonhos e pesadelos, gostos e divertimentos, tudo é tão diferente do que viveram seus pais e mesmo, irmãos mais velhos. Enquanto o barco faz água, nós discutimos de que cor vamos pintar o casco. É isso que esperamos do ERE [Ensino Religioso Escolar] hoje, aqui? (COSTA, 2018, p. 314).

Dessa forma, educar a religiosidade de acordo com a realidade que os estudantes conhecem poderia lhes parecer muito mais honesto que impor o ensino de uma religião, mesmo que seja aquela que o estudante ou sua família praticam (SILVA, 2007). Por fim, é de suma importância estar atento às questões referentes a linguagem e à metodologia utilizadas no Ensino Religioso. Gruen ressalta a importância de o docente utilizar a linguagem de um observador externo, e não de um participante daquele grupo ou ritual (COSTA, 2018). Além disso, ressalta a importância de se evitar tanto o uso de uma linguagem dominada, que se caracteriza por ser despolitizada e alienada da realidade, quanto de uma linguagem dominadora, que só admite a própria voz e silencia as demais. A linguagem e a metodologia no Ensino Religioso escolar devem gerar libertação, e não sujeição do educando (GRUEN, 1995).

Tendo considerado esses cinco pontos fundamentais, cabe questionar qual seria a formação docente adequada nessa proposta. Gruen (1975, 1978) já afirmava que esse modelo de Ensino Religioso escolar exigia mais do professor que o praticado até então. Além disso, preocupava-se com pessoas que tinham boa vontade, mas não estavam preparadas para a prática docente (GRUEN, 1995).

Nem mesmo graduados em Teologia costumavam possuir conhecimentos suficientes para cumprir os objetivos do Ensino Religioso (GRUEN, 1974). Por este motivo, defende a licenciatura em Ciências da Religião como espaço adequado para formação do professor (GRUEN, 1974, 1978; COSTA, 2018).

Embora Gruen defenda a licenciatura em Ciências da Religião como espaço de formação para o docente de Ensino Religioso, não defende que o conteúdo seja uma transposição didática das Ciências da Religião (GRUEN, 2021). Isso pode ser explicado por várias razões. Em primeiro lugar, porque o autor não concebe o Ensino Religioso sob uma perspectiva conteudista. Defende, antes, que desenvolva a capacidade de reflexão sobre tudo aquilo que confere sentido à vida dos educandos (GRUEN, 1975), e o desenvolvimento de uma abertura ao sentido mais profundo da existência. Chega, inclusive, a questionar a pertinência de um currículo único nacional, dando preferência a formulações regionais e locais, mais próximas da cultura do educando (GRUEN, 2021).

Além disso, há que se considerar a crítica presente em Costa (2018) e em Gruen (2005) sobre o tipo de pesquisas realizadas nas Ciências da Religião, que se dedicam muito mais ao fenômeno que à pessoa religiosa e sua dimensão de profundidade. Por fim, questionado durante participação em um colóquio, Gruen (2017) não condenou a transposição didática. Antes, citou a obra de Niquini (1999) a respeito do tema, ressaltando a necessidade de um compromisso de toda a escola para utilização adequada dessa metodologia, e que ele pessoalmente não a utilizaria.

Conclui-se, portanto, que a proposta de Wolfgang Gruen para o Ensino Religioso é inovadora por ter sido a primeira proposta, em nível nacional, a defender um Ensino Religioso de modelo não confessional. Também se destaca por ser uma proposta que prioriza a reflexão, em detrimento de uma visão conteudista e limitadora. Por fim, deve-se destacar que a dimensão de profundidade permite o trabalho com educandos religiosos e não religiosos, que poderão refletir sobre o sentido de sua existência, fundamentando suas escolhas e construção de um projeto de vida.

Ensino Religioso antropológico no CRMG

Neste tópico, procurar-se-á perceber influências do pensamento de Gruen no CRMG. Cumpre recordar que, ao instituir e orientar a implantação da BNCC,

a Resolução CNE/CP n° 2, de 2017 prevê a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Dessa forma, o CRMG é uma adaptação da BNCC à realidade do estado de Minas Gerais.

O desenvolvimento do CRMG foi fruto de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. Escolas privadas também colaboraram neste processo. Objetivou-se construir uma proposta curricular que atendesse à diversidade regional do estado, considerando a variedade socioeconômica e até mesmo de elementos naturais, como clima e vegetação (MINAS GERAIS, 2018).

No caso específico do Ensino Religioso, a adaptação da proposta curricular seguiu uma trajetória diferente dos demais conteúdos. Devido ao impasse sobre a permanência do conteúdo na BNCC (SANTOS, 2021), não houve contratação de bolsistas para redação da versão regional do currículo nesta área do conhecimento/conteúdo (BRASIL, 2019). Desta forma, o trabalho foi feito por dois pesquisadores do tema e professores da PUC Minas, Dra. Giseli do Prado Siqueira e Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista, cuja produção acadêmica demonstra a defesa do modelo antropológico para o Ensino Religioso escolar.

É importante ressaltar que, embora a realização dessa tarefa por dois professores de uma universidade confessional possa ser alvo de críticas e suspeitas, a decisão de não contratar bolsistas para a formulação do currículo de Ensino Religioso partiu do próprio Ministério da Educação. Nenhum professor, especialista em educação básica ou analista vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais se voluntariou para exercer esta função. Nem mesmo participantes de projetos que tinham interesse direto na educação laica e na valorização da diversidade religiosa, como a Campanha Afroconsciência se dispuseram a participar da revisão do texto. Igualmente, nas universidades públicas mineiras que oferecem graduação em Ciências da Religião, como a UFJF e a Unimontes, nenhum pesquisador buscou ativamente se voluntariar para a realização dessa tarefa.

Deve-se recordar que, de acordo com a Resolução CNE/CP n° 02 (BRASIL, 2017), a BNCC deveria ser a referência obrigatória para revisão dos currículos regionais. Assim, seria possível acrescentar uma parte diversificada à proposta original, mas não suprimir ou alterar significativamente. Dessa forma, conside-

rado o histórico do Ensino Religioso em Minas Gerais, o indicado seria acrescentar elementos que promovessem um maior alinhamento com o modelo antropológico, sem, contudo, suprimir as aproximações fenomenológicas do documento original.

A título de esclarecimento, o modelo fenomenológico de Ensino Religioso tem por objetivo observar a religião e as formas como ela se manifesta. Para isso, elenca conhecimentos relacionados às origens históricas e geográficas das diferentes tradições, bem como seus princípios, práticas e manifestações. Esse modelo pretende promover o conhecimento da religião sob uma perspectiva histórica e social, sem, contudo, olvidar os elementos pessoais das práticas religiosas (RODRIGUES, 2015). Particularmente no caso da BNCC, visa oferecer conhecimento aos alunos sobre as variadas tradições religiosas e filosofias de vida sob uma perspectiva científica, valorizando a diversidade, sem tomar partido por algum grupo ou realizar proselitismo.

É importante deixar claro que a proposta da BNCC para o Ensino Religioso não é exclusivamente fenomenológica, contendo também influências do modelo antropológico para o conteúdo. Dentre os objetivos elencados pelo documento, encontra-se “Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 434). Há, porém, que se considerar que a influência fenomenológica é mais intensa e perceptível em todo o documento.

O CRMG, por sua vez, demonstra uma aproximação muito maior com a proposta de Gruen. Isso pode ser percebido ainda na apresentação da área de conhecimento, como se percebe nos parágrafos a seguir:

esse componente curricular tem um papel significativo no processo de formação integral dos educandos e a experiência de Minas Gerais pode ser uma pista para elucidar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desse componente. Trata-se da proposta de Wolfgang Gruen que, seguindo Paul Tillich, destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido, uma “dinâmica de abertura (...) ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas (...) a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade”. Desta forma, o Ensino Religioso oferece um espaço de aprendizagem fundamental no desenvolvimento dos educandos.

Na visão de W. Gruen, o Ensino Religioso proporciona “ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida”, contribuindo no cultivo de uma atitude dinâmica de abertura ao sentido da existência pessoal e comunitária, “e a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida”. O ensino religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido, articulando-se com os demais componentes e ampliando a integração do currículo escolar (MINAS GERAIS, 2018, p. 876).

Como se percebe, o CRMG opta por uma concepção de Ensino Religioso em que o reconhecimento de uma perspectiva de sentido e preparação para um projeto de vida assumem a primazia sobre a apreensão de conteúdos acerca do fenômeno religioso. Ainda no texto de apresentação, é perceptível que o CRMG acrescenta termos à proposição da BNCC que são fundamentais para o reconhecimento de perspectivas de sentido não necessariamente relacionadas à fé religiosa. O quadro a seguir destaca algumas delas.

Quadro 1 – Comparação da redação de trechos selecionados da BNCC e do CRMG

BNCC	CRMG⁵
De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s)... (p. 434)	De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de <u>espiritualidade</u> e divindade... (p. 875)
Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). (p. 436, negrito original).	Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica e <u>histórica</u>) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, <u>a capacidade de superação e de resiliência</u>). (p. 879, negrito original).
A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte (p. 436, negrito original).	A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências <u>culturais</u> e religiosas, uma vez que, em face da finitude , os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados <u>aos problemas e desafios</u> , à vida e à morte (p. 880, negrito original).
Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas espirituais ou ritualísticas, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade (p. 437, negrito original).	Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas culturais, espirituais ou ritualísticas , que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos <u>culturais</u> e religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade (p.880, negrito original).

Fonte: organizado pela autora

Embora sejam pequenas, estas alterações indicam uma maior aproximação do CRMG a religiosidades não ligadas à fé, abrindo espaço para discussões sobre ideias diversas de espiritualidade, transcendência não religiosa, ritos de fundo cultural. Ressalte-se que esses aspectos são bastante diferentes do conhecimento sobre filosofias de vida, previsto nas competências específicas do conteúdo na BNCC. Estes acréscimos reforçam que, em Minas Gerais, o Ensino Religioso deverá considerar todos os elementos, relacionados ou não à fé religiosa, passíveis de conduzir o educando à reflexão sobre o sentido que atribui à sua existência. Além disso, reforçam o caráter laico do conteúdo, ao incluir a diversidade de perspectivas e sentidos.

Conforme ressaltado no tópico anterior, Gruen tem grande apreço pela regionalização da construção curricular no Ensino Religioso escolar. Almeja-se que uma maior proximidade com a cultura e o modo de vida dos educandos possibilite uma discussão mais aproximada e mais pertinente acerca da construção de sentidos. A BNCC, porém, estabelece um currículo mínimo em nível nacional. O CRMG, regionalização dessa proposta, a torna um pouco menos distante do contexto escolar – considere-se que cada uma das doze mesorregiões mineiras poderia, facilmente, ser elevada à condição de estado, dados a extensão do território, número de municípios e diversidade cultural. O texto sobre Ensino Religioso preocupa-se particularmente com essa situação, como se pode perceber no trecho a seguir:

da mesma forma, o Currículo Referência de Minas Gerais, ao definir a base dos diversos componentes, e aqui do componente Ensino Religioso, propicia que as escolas e suas comunidades educativas se debruçam sobre esse documento, a partir do seu território, avançando na reflexão sobre o planejamento e a execução das aulas: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Esse trabalho representa uma etapa imprescindível, pois é preciso adequar o currículo e ressignificá-lo diante das situações regionais e locais e dos sujeitos do processo educativo (MINAS GERAIS, 2018, p. 878.)

Percebe-se, portanto, que a proposta declara imprescindível a máxima aproximação, considerando para o planejamento aspectos regionais, comunitários, de cada unidade escolar e até mesmo dos sujeitos envolvidos. Essa premissa se aproxima muito mais do que é defendido por Gruen do que do currículo mínimo almejado com o estabelecimento da BNCC.

É importante observar que essa aproximação do contexto dos estudantes pode colaborar para a utilização de uma linguagem libertadora, conforme defendido por Gruen. Ao defender os valores que são importantes para cada indivíduo e para a comunidade, o professor tem a oportunidade de evitar uma linguagem dominada. Da mesma forma, evita uma linguagem dominante por não impor uma religiosidade externa como mais adequada ou valiosa.

O CRMG também apresenta algumas diretrizes pedagógicas para a área de Ensino Religioso. Ressalta a importância de diálogo com diversas teorias e concepções de ensino e aprendizagem, ressaltando aquelas que fazem fronteira com o construtivismo. Observe-se que a proposta de Gruen requer, fundamentalmente, um sujeito ativo, que reflita sobre sua própria dimensão de profundidade e construa um projeto de vida. Assim, o CRMG propõe que o espaço escolar seja um “espaço privilegiado de introdução, organização e aprofundamento de saberes acumulados em situações de vida” (MINAS GERAIS, 2018, p. 884), possibilitando que elementos culturais e cotidianos façam parte do diálogo e da interação que propiciarão a almejada construção do conhecimento.

Coadunando com essa perspectiva, o CRMG reforça a visão antropológica para o conteúdo, em detrimento da fenomenológica:

nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz (MINAS GERAIS, 2018, p. 885).

Mais uma vez, é reafirmada a primazia da reflexão sobre os sentidos pessoais para a vida, a partir dos conhecimentos prévios e visão de mundo dos educandos. O conhecimento sobre tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, apresentado na primeira das competências específicas para o Ensino Religioso conforme a BNCC, torna-se apenas um dos instrumentos possíveis para propor a reflexão.

A dimensão ética presente nessa discussão suscita a necessidade de uma discussão interdisciplinar. Na proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o CRMG reorganiza as habilidades com a intenção de promover o diálogo com os conteúdos desenvolvidos em outros componentes curriculares. Na proposta para os anos finais, destaca a importância da utilização da pedagogia de

projetos e do diálogo com habilidades propostas por outras áreas, especialmente a de Ciências Humanas. Essas escolhas favorecem, mais uma vez, o caráter reflexivo e a preferência por temas contextualizados que o modelo antropológico propõe para o conteúdo.

As habilidades apresentadas em cada um dos documentos podem indicar ainda mais pistas sobre a direção tomada pela versão mineira: enquanto a BNCC apresenta 63 habilidades, o CRMG apresenta 98. Além disso, apenas 12 habilidades têm sua redação original preservada, sem nenhum acréscimo. Embora não seja possível realizar uma análise pormenorizada neste texto, acredita-se que esses indícios coadunem com as evidências até aqui apresentadas da construção de uma proposta curricular única, coerente com a história do Ensino Religioso no estado.

Conclui-se, portanto que o texto introdutório demonstra um significativo empenho pela valorização dos aspectos antropológicos da área/componente Ensino Religioso. Não se pode falar em um abandono ou negação da proposta da BNCC, mas em uma revisão com consideráveis reorganizações, tanto do ponto de vista epistemológico quanto pedagógico. Futuras pesquisas podem detalhar outros pontos de aproximação, e até mesmo comparar as efetivas diferenças com outras proposições regionais.

Considerações finais

É inegável a importância da contribuição de Gruen para o Ensino Religioso escolar, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil. A originalidade de sua proposta, ao pensar em um Ensino Religioso não proselitista e não confessional, abriu as portas para uma reformulação epistemológica do conteúdo, com resultados profícuos e pioneiros. Deve-se ressaltar, ainda, a importância das experiências pessoais de Gruen na formulação e divulgação de sua proposição. Teria ele tanta sensibilidade para com as minorias religiosas se ele próprio já não tivesse sido, em outro contexto, parte dessa minoria? Se ele não fosse sacerdote salesiano, teria se preocupado com a construção de sentidos para a vida? Estaria tão aberto à causa da educação popular e das juventudes? Se não fosse um poliglota, teria acesso a tantas leituras e influências? Suas ideias teriam se propagado tanto se ele não fosse professor de tantas instituições de ensino superior e, principalmente, se não fosse sacerdote católico?

É curioso que a primeira proposta de renovação epistemológica do Ensino Religioso tenha partido de um sacerdote católico. Este conteúdo sempre foi alvo de críticas por ser considerado uma forma de imposição confessionalista, que não respeitava a diversidade cultural e nem as propensões pessoais dos educandos. E justamente um sacerdote do grupo majoritário e dominante propõe uma revisão epistemológica do Ensino Religioso. Ainda que, naquele primeiro momento, o clero brasileiro tenha se posicionado de forma contrária ao Ensino Religioso antropológico, é inegável que o sacerdócio se constituiu um capital social fundamental para que Gruen integrasse o Conselho Estadual de Educação e divulgasse ainda mais seu pensamento. Esse fato, porém, é coerente com as tradições históricas de nosso país, em que nem mesmo a República foi proclamada por clamor popular, e sim dos grupos dominantes. Além disso, se Gruen tivesse a mesma formação cultural, mas fosse sacerdote de algum grupo religioso minoritário, ou se fosse apenas mais um professor em exercício, será que sua proposição teria se divulgado tanto?

Apesar dessas questões, é inegável que o pensamento de Gruen possibilitou uma abertura à diversidade ainda não experimentada no Ensino Religioso. Mesmo quando a Constituição Federal de 1946 exige que o conteúdo seja ministrado de acordo com o pertencimento do estudante, o que se pode alcançar é a compartimentalização e segregação. O Ensino Religioso antropológico acolhe a diversidade e propõe o diálogo e a aceitação, ao permitir e fomentar que pessoas que pensam e acreditam diferente convivam, dialoguem e manifestem sua visão de mundo e experiências.

Essa perspectiva permite a manifestação e a inclusão da religiosidade popular, de grupos minoritários, como as religiões afro-brasileiras, e até mesmo de perspectivas não religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo. É um modelo de inclusão que favorece a convivência, o diálogo e o respeito mútuo, em detrimento de propostas que tiranizam ou excluem uma manifestação em detrimento das outras. Observe-se que a proposta de Gruen valoriza a perspectiva pessoal e individual, e não as instituições religiosas ou formulações teológicas como elemento central da espiritualidade.

Um risco do modelo antropológico é o excesso de decisões deixadas a cargo do professor, devido à excessiva regionalização do currículo. Embora Gruen fosse, pessoalmente, comprometido com a valorização da diversidade, não é possível afirmar categoricamente que todos os docentes que aplicarem esse modelo do

conteúdo também o serão. Cabe, portanto, questionar a possibilidade de que um professor confessionalista viesse a se valer dessa liberdade para sujeitar grupos minoritários ou historicamente desfavorecidos a uma perspectiva dominante de pensamento.

Ressalte-se, como solução a esse risco, a importância da formação docente. Gruen defendia que fosse feita nas Ciências da Religião, cuja interpretação se baseia em argumentos científicos, e não na Teologia, que se baseia em argumentos confessionais. Esse posicionamento concorda com a atual legislação sobre o Ensino Religioso. Além disso, deve-se ressaltar a importância da formação dos profissionais que exercerão a coordenação pedagógica, que nem sempre têm conhecimento da proposta e das possibilidades pedagógicas do Ensino Religioso. Observe-se que, no Brasil, a disciplina Metodologia de Ensino Religioso, ou qualquer disciplina que discuta as relações entre diversidade religiosa e escola, não é obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia. Certamente, esse fato dificulta o controle do mau uso do Ensino Religioso, além de enfraquecer as possibilidades de interação entre este conteúdo e o planejamento escolar.

Há que se questionar, ainda, a forma como se dá a relação entre a proposta de Gruen e as proposições curriculares atuais. Embora Gruen defenda a regionalização do currículo até os menores níveis possíveis, neste momento a educação brasileira experimenta a adaptação de todas as redes educacionais do país a um currículo mínimo. E não há como pensar qual das duas visões é mais adequada: enquanto Gruen se preocupa em construir uma proposta que atenda o máximo possível de estudantes, a BNCC se propõe a conceder a todos os educandos os mesmos direitos de aprendizagem. Dessa forma, qualquer adaptação que procure adequar princípios do Ensino Religioso antropológico à BNCC passará pelas mesmas dificuldades que o CRMG. Como adaptar uma visão conteudista e majoritariamente fenomenológica para que seja ofertada como um currículo aberto e antropológico? No máximo, o que pode ser feito são orientações pedagógicas e metodológicas complementares.

Por fim, há que se questionar qual seria a relação entre o Ensino Religioso antropológico e os demais conteúdos curriculares. Para uma abordagem interpoli-transdisciplinar, como é defendida pelo CRMG, é necessário que se defina com clareza o que é próprio de cada conteúdo curricular e área do conhecimento. Sem a devida delimitação do Ensino Religioso, corre-se o risco de que a religiosi-

dade se torne apenas mais uma habilidade socioemocional a ser desenvolvida através dos outros conteúdos, cuja disciplinaridade é historicamente mais reconhecida e valorizada na educação brasileira.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli. O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. **Pistis & Praxis**. Curitiba, v. 13, n. 1, jan./abr. de 2021. pp. 497-522. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27879>. Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017a. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>.

Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 29/12/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à implementação da BNCC– ProBNCC**. Documento Orientador 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em 29/12/2021

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 2. Relator: Eduardo Deschamps. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2017, p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 29/12/2021.

CONGREGAÇÃO SALESIANA. **Salesian Institutions of Higher Education**, 2019. Disponível em: <https://ius-sdb.com/quem-somos/congregacao-salesiana/?lang=pt-br>. Acesso em 29/12/2021.

COSTA, Matheus Oliva da. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. **Numen**. Juiz de Fora: UFJF, v. 21, n. 2, jul./dez. de 2018.pp. 306-316. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-6296.2018.v21.22137>. Acesso em 29/12/2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso: retrato histórico de uma polémica. CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (org.). **Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010. pp. 11-50.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da Religião numa sociedade multicultural.

Horizonte. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 3, n. 6, jan./jun. de 2005. pp. 15-26. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/544>. Acesso em 29/12/2021.

GRUEN, Wolfgang. Ensino Religioso. *IV Colóquio REDECLID*. Belo Horizonte, 2017. [Gravação particular]

GRUEN, Wolfgang. O “Ensino Religioso” na Escola Oficial: subsídio à reflexão. **Atualização – Revista de Divulgação Teológica para o Cristão de Hoje**. Belo Horizonte, n. 64/65, abr./maio de 1975. pp. 127-143.

GRUEN, Wolfgang. **O “Ensino Religioso” na Escola Pública**: subsídio à reflexão. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – Universidade Católica de Minas Gerais, 1978 [Mimeo]. 23 p.

GRUEN, Wolfgang. **O “Ensino Religioso” na Escola**. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – Universidade Católica de Minas Gerais, 1974 [Mimeo]. 11 p.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUEN, Wolfgang. **Wolfgang Gruen e o Ensino Religioso**: história e concepções. *IX Colóquio REDECLID*. Belo Horizonte, 2021 [Gravação em edição].

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em 29/12/2021.

NIQUINI, Débora Pinto. **A transposição didática e o contrato didático**: para o professor – metodologias de ensino, para o aluno – a construção do conhecimento. Brasília: Petry, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em 29/12/2021

PITILLO, Silvana Assis Freitas. **Os salesianos no Brasil: uma visão histórico-reflexiva de um discurso universalizante inconsistente**. Tese (doutorado em História Social).Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21501>. Acesso em 29/12/2021.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesianas Brasil de Escolas**. Brasília: Edebê Brasil, 2018. Disponível em http://www.salesiano.org.br/assets/jc/arquivos/_DiretrizesPedagogicoEvangelizadoras-RSB.pdf. Acesso em 29/12/2021.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **REVER**. São Paulo: PUC-SP, ano 15, n. 2, jul./dez. de 2015. pp. 55-66. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26184> . Acesso em 09/02/2022.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820016>. Acesso em 29/12/ 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen**. Belo Horizonte: Segrac, 2017.

TILLICH, Paul. **La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo**. Bilbao, Espanha: Editorial Española Desclée de Brouwer, 1970.

¹ Período inicial de conhecimento das regras e espiritualidade da Congregação.

² Período em que um membro presta serviços no campo vocacional em uma das obras da Congregação.

³ A *KatechetischeBlätter*, ou Folhas Catequéticas (em tradução livre), é um periódico católico especializado em educação religiosa em língua alemã. Fundado em 1875, continua sendo publicado até a atual data.

⁴ A dimensão perdida. Necessidade e esperança de nosso tempo (Sem publicação em português).

⁵ Os trechos sublinhados indicam as alterações na redação dadas pelo CRMG.

Recebido em 17/01/2022

Aceito para publicação em 09/02/2022

O museu virtual como ferramenta para o ensino religioso

The Virtual Museum as a tool for religious education

Daniela Cordovil*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-12>

Resumo: este artigo analisa o uso do museu virtual como ferramenta para o ensino religioso a partir do estudo do processo de construção de um museu virtual do patrimônio religioso católico de Belém, Pará, por estudantes do curso de licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará. O museu virtual em formato de *website* foi criado a partir de um levantamento de campo sobre bens patrimoniais realizado no centro histórico de Belém, Pará. O *website* foi criado com o objetivo de tornar estas informações disponíveis para o público através de processos educativos desenvolvidos com auxílio da tecnologia. Como conclusão da pesquisa pode-se afirmar que a educação patrimonial por meio de ferramentas digitais é uma metodologia aplicável ao ensino religioso, pois possibilita um conhecimento sobre o patrimônio religioso voltado para sua relevância enquanto locais de aproximação com o sagrado e com a espiritualidade.

Palavras-chave: Patrimônio religioso; Museu virtual; Educação patrimonial; Ensino religioso; Espiritualidade.

Abstract: this article analyzes the use of the virtual museum as a tool for religious education from the study of the construction process of a virtual museum of the catholic religious heritage of Belém, Pará, by students of the Religious Sciences undergraduate course at the Pará State University. The virtual museum, in the form of a website, was created from a field survey on heritage assets conducted in the historic center of Belém, Pará. The website was created with the objective of making this information available to the public through educational processes developed with the help of technology. The conclusion of the research is that heritage education through digital tools is a methodology applicable to religious education, since it enables a knowledge about religious heritage focused on its relevance as places of approach to the sacred and spirituality.

Keywords: Religious heritage; Virtual Museum; Heritage Education; Religious Education; Spirituality.

Introdução

Este artigo discute a importância do estudo do patrimônio cultural para o ensino religioso, a partir da experiência de implementação de um museu virtual do patrimônio religioso católico da cidade de Belém, Pará. Pretende-se discutir como o museu virtual pode contribuir de forma significativa para o ensino religi-

*Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) com pós-doutorado pela Universidade de Coimbra. E-mail: daniela.cordovil@gmail.com

oso, a partir de uma compreensão do patrimônio religioso enquanto materialidades sujeitas à contemplação por sua beleza cênica e que também são capazes de proporcionar vivências relacionadas à espiritualidade, a partir das experiências pessoais dos sujeitos na sua interação com este patrimônio.

Para o teólogo Rudolf Otto (1985), o sagrado é o elemento não-racional da fé, apreendido pelo sujeito que crê como uma experiência incomensurável e indescrevível. Otto defende que a experiência do sagrado é inapreensível pelo sujeito não-crente e funciona como uma *priori* da mente humana. A experiência mística consiste em contato pessoal com o sagrado, que pode utilizar ou não elementos extraídos das religiões, mas não se restringe a eles. Para Saarinem (2015), a experiência mística remete a uma vivência particular do sagrado que consiste em sentimentos como unidade com a divindade e com o cosmos e a perda da noção do eu, que podem ser atingidas por meio da religião, da meditação ou de experiências laicas, como a contemplação de obras de arte (SAARINEM, 2015). Por estas razões, a experiência mística está diretamente associada ao conceito de espiritualidade, pois este faz referência aos usos e apropriações individuais de elementos religiosos (CERTEAU; BRAMMER, 1992).

No mundo moderno viveu-se um processo de secularização, que significou o deslocamento dos sentimentos e experiências religiosas para a esfera individual, com uma crescente diminuição da importância das instituições religiosas (HERVIEU-LÉRGER, 2008). Por outro lado, alguns autores caracterizam o momento contemporâneo de pós-secular, pois existe um novo interesse nas questões ligadas à espiritualidade, que retornam ao espaço público (POSSAMI, 2017). Este interesse mostra-se presente também na arte, que se tornou dessacralizada, no sentido em que passa a ser vista como algo descolado do universo religioso; porém continua a despertar no público sentimentos de devoção, seja pela figura do artista ou pelo contato com a obra (GODOY, 2016).

Sabemos da importância dos espaços de culto em diversas religiões para a experiência de fruição artística, pois estes locais costumam ser construídos e ornamentados com obras de arte, de forma a possibilitar o melhor contato entre o ser humano e o sagrado. Neste sentido, as Igrejas e templos religiosos tornam-se locais onde é possível contemplar o fenômeno religioso a partir de sua materialização estética. A construção de um museu virtual do patrimônio religioso buscou condensar elementos desta experiência estética do sagrado em um espaço virtual.

As ferramentas virtuais estão sendo crescentemente utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, sendo também fundamentais na organização do comércio e serviços. Partindo deste pressuposto, esta pesquisa buscou disponibilizar acervos a respeito do patrimônio religioso da cidade de Belém, Pará, em formato de website, chamado de museu virtual. O objetivo da pesquisa foi construir uma ferramenta digital contendo informações atualizadas sobre este patrimônio na internet de forma a torná-las acessíveis aos moradores da cidade e turistas.

Neste sentido, iremos discutir a utilização do museu virtual como ferramenta para o ensino religioso não confessional, voltado para uma espiritualidade laica, não centrada na experiência de sagrado particular de uma determinada crença religiosa, mas para o conhecimento do patrimônio religioso enquanto elemento da cultura e como obra de arte.

Destaca-se que, em Belém do Pará, o turismo religioso adquire expressiva importância pelo fato de a cidade ser a sede da maior procissão religiosa católica do mundo, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, realizado anualmente no segundo domingo de outubro. A procissão leva às ruas mais de dois milhões de pessoas, movimenta o turismo e serviços e constitui um símbolo da identidade local (LOPES, 2011).

Segundo o Ministério do Turismo, o turismo religioso representa um quinto da renda gerada no mercado turístico nacional (SANTOS, 2015, p.2). O Círio de Nazaré é nitidamente a manifestação religiosa cujo potencial turístico tem sido mais fortemente explorado pela indústria do turismo local, assim como é o destino de turismo religioso mais conhecido da cidade de Belém (SERRA, 2017). Para além da sua dimensão religiosa, o Círio de Nazaré foi reconhecido pelo IPHAN como patrimônio cultural imaterial em 2004 (IPHAN, 2004) e foi incluído pela Unesco na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade em 2013.

No entanto, existem ainda diversos locais de interesse histórico e cultural na cidade de Belém, cujo universo de práticas simbólicas possui relação com as experiências e cosmovisões religiosas que ainda são pouco conhecidos por turistas e moradores da cidade. Dentre estes espaços pode-se citar diversas Igrejas históricas localizadas na sua maioria no bairro da Cidade Velha.

O projeto de pesquisa que deu origem a este artigo teve como foco inicialmente identificar a importância deste patrimônio religioso para a cidade de Be-

lém e disseminar informações sobre estas Igrejas para o público em geral, por meio de visitas guiadas e orientadas por alunos do curso de licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará. Muitos destes estudantes têm pouco contato com as igrejas e sítios de valor histórico de Belém, por residirem em bairros e municípios distantes do centro da cidade. Sendo assim, o projeto inicialmente buscava disseminar informações sobre o patrimônio religioso de Belém entre os próprios estudantes de licenciatura da Universidade.

Posteriormente, havia a intenção de expandir estas visitas para turistas e para os estudantes do ensino fundamental e médio. Porém, em março de 2020, a pandemia da COVID-19 ocasionou a interrupção do fluxo de visitantes e turistas nestes locais. Diante de todas as transformações sociais ocasionadas pela pandemia, surgiu a ideia de migrar as informações obtidas sobre as igrejas históricas para uma plataforma *on-line*, gerando como produto a construção de um museu virtual.

O levantamento deste patrimônio religioso foi feito a partir de visitas físicas em igrejas históricas da cidade. São elas: Igreja do Carmo, Igreja de São João Batista, Catedral Metropolitana de Belém, Igreja de Nossa Senhora das Mercês, Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, Igreja de Sant'Ana e Igreja de Santo Alexandre, localizadas entre os bairros do Campina e Cidade Velha. O projeto buscou disponibilizar acervos a respeito destas igrejas em um formato digital, possibilitando um amplo acesso da população a estes conteúdos, que podem ser úteis tanto em processos educacionais quanto no desenvolvimento do turismo.

Primeiramente será apresentado o conceito de patrimônio cultural material e imaterial, para posteriormente adentrarmos no conceito de educação patrimonial e de museu virtual. Em seguida, na segunda parte do artigo, será apresentada a experiência de elaboração do museu virtual do patrimônio religioso de Belém. Por fim, o texto trará uma análise das contribuições deste processo educacional para a construção de uma ferramenta para o ensino religioso.

O patrimônio e a educação patrimonial a partir dos museus virtuais

Atualmente, o patrimônio cultural classifica-se em patrimônio material e patrimônio imaterial. O início da discussão sobre o patrimônio tem suas raízes na Europa do Renascimento, quando surge a ideia de conservar e valorizar certas

construções e obras de arte pelo seu valor histórico, artístico e cultural. Surge assim a noção de monumento histórico, que constitui o patrimônio material de uma sociedade. Segundo Choay:

os monumentos e o patrimônio histórico adquirem dupla função – obras que propiciam saber e prazer, postas à disposição de todos; mas também produtos culturais, fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos (CHOAY, 2006, p. 211).

A construção social e econômica do patrimônio enquanto um bem de valor contribui para a criação de um circuito turístico em torno deste patrimônio e para sua valorização econômica, que consiste no consumo deste patrimônio. Em decorrência desta crescente valorização, em 1972, a Unesco instituiu uma convenção de salvaguarda do Patrimônio Universal, considerado um conjunto de monumentos e de edifícios cujo valor histórico e cultural excepcional justifica a sua conservação por toda a sociedade.

A noção de patrimônio imaterial também deriva de uma noção de patrimônio histórico, inicialmente surgida para classificar o patrimônio edificado, hoje conhecido como patrimônio material. Com o tempo, para além dos edifícios e das obras, as práticas culturais de uma sociedade também passaram a ser vistas como algo a ser conservado e valorizado. Em 2003, a Unesco estabeleceu uma convenção para salvaguarda do patrimônio imaterial, definido como:

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhe são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (UNESCO *apud* FARINHA; CARLE, 2014, p. 83).

A partir da construção de uma noção de patrimônio como parte constitutiva da identidade, surge a ideia de uma educação patrimonial como ferramenta para o fortalecimento das identidades locais, à medida que constrói um vínculo identitário positivo entre a população local e seus bens patrimoniais. Ou seja, a educação patrimonial:

possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estimados indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, s/d, p.3).

A educação patrimonial é uma poderosa ferramenta didática transversal a diversos conteúdos de humanidades. Ao ensinar sobre o patrimônio cultural,

dialoga-se com a história, a geografia, a sociologia, a filosofia, a linguagens, as artes e o ensino religioso. No caso do patrimônio religioso, este tem especial interesse para as aulas e conteúdo do ensino religioso.

A educação patrimonial também pode ser realizada com auxílio da tecnologia. O diálogo entre as ciências humanas e as ferramentas digitais constituiu um novo campo de saber denominado humanidades digitais. O uso das ferramentas digitais permite uma disseminação do conhecimento produzido pelas ciências humanas para a sociedade, por isso elas adquirem grande importância para o ensino de ciências humanas. As humanidades digitais são um campo de interação entre as ciências humanas e as tecnologias, onde a aplicabilidade de resultados tem sido uma busca constante nas pesquisas desenvolvidas. Segundo Rollo:

assume-se que as humanidades digitais, para além da evidente utilização de ferramentas digitais na área científica das humanidades e da adoção da componente do digital como objeto de investigação, podem/devem desempenhar funções relevantes em vários domínios, tomando-os como contribuição/responsabilidade perante a comunidade académica/científica e a sociedade em geral (ROLLO, 2020, p. 21).

Os museus virtuais são uma destas ferramentas que combinam as humanidades com plataformas tecnológicas. No campo da educação patrimonial, os museus digitais têm adquirido destaque. Segundo Rosali Henriques, um museu virtual: “é aquele que faz da internet espaço de interação através de ações museológicas com o seu público” (HENRIQUES, 2018, p.62). Segundo Diana Lima:

o surgimento do que se convencionou denominar ciberespaço abriu um novo tipo de espaço para a inserção dos Museus [...]. De um tradicional espaço físico relacionado à ocupação de um território material, tangível, o museu passou a se deparar com o espaço virtual, material, intangível e também identificado por muitos autores como desterritorializado. Neste novo cenário, a existência de museus no ambiente Internet – espaço web – e a partir desta nova situação deu-se o uso da denominação Museu Virtual (LIMA, 2013).

Há basicamente dois tipos de museu virtual, aqueles que existem de forma paralela a um museu físico, disponibilizando na internet, ações e acervos existentes no museu físico; e os museus apenas virtuais, que não possuem como contraponto um museu físico (HENRIQUES, 2018, p. 64). O museu virtual reveste-se de grande importância para o ensino religioso, tendo em vista que permite

fomentar nos estudantes o conhecimento dos espaços e práticas relacionados ao sagrado entre grupos de diferentes concepções religiosas.

Museu virtual do patrimônio religioso de Belém

Para a construção do museu virtual do patrimônio religioso de Belém, realizou-se uma pesquisa em três etapas: um mapeamento de pontos de interesse, documentação destes pontos e disponibilização dos acervos obtidos em um website. Na primeira fase da pesquisa, os estudantes foram levados a realizar um levantamento dos possíveis pontos de interesse para conhecimento e salvaguarda do patrimônio religioso local. O levantamento foi realizado por meio de um mapeamento prévio destes pontos a partir de visitas de campo, documentadas por meio de fotografias.

Inicialmente havia a intenção de que o museu virtual refletisse todos os aspectos da diversidade religiosa da cidade, incluindo pontos e locais de interesse para grupos religiosos católicos, evangélicos, afro-religiosos, esotéricos, etc. No entanto, logo ficou claro que para realizar este objetivo seria necessário possuir uma equipe muito maior.

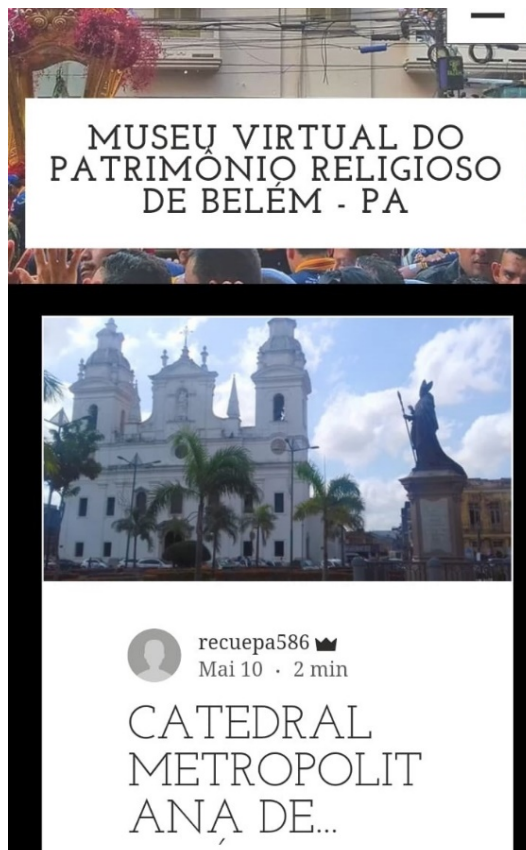
Diante desta dificuldade, optou-se por fazer um mapeamento de alguns sítios de interesse histórico, de elevada importância para conhecimento da história da cidade. Por limitações de tempo e alcance da pesquisa, optou-se por iniciar o trabalho pelo patrimônio religioso católico deixando para um outro momento o estudo das demais matrizes religiosas. Esta escolha foi feita pois, por se tratar das mais antigas edificações religiosas da cidade, este patrimônio dialoga com outras tradições religiosas, como as afro-religiosas, e reflete aspectos históricos e culturais constitutivos da identidade local.

Em seguida, foram escolhidos entre os locais de interesse do patrimônio religioso católico os mais relevantes para compor o museu virtual. Foi definido que seria mapeadas e visitadas sete igrejas históricas, situadas no centro histórico de Belém. São elas: Catedral Metropolitana de Belém; Igreja de Nossa Senhora das Mercês; Igreja de Nossa Senhora do Carmo; Igreja de Santo Alexandre; Igreja de Sant'Anna; Igreja de São João Batista; Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

Além das visitas para coleta de imagens, os estudantes realizaram extensa pesquisa bibliográfica com o objetivo de auxiliar na elaboração de pequenos tex-

tos sobre as igrejas. O site do museu virtual foi organizado em formato de blog contendo texto e imagem.

Figura 1. Postagem de abertura do site do museu virtual.



O processo completo durou dezoito meses, onde os estudantes realizaram diversas visitas às igrejas estudadas, com o objetivo de coletar fotografias do local. Além disso, foi feita extensa pesquisa bibliográfica sobre as igrejas o que resultou em textos de elevada qualidade técnica. O museu virtual consiste na combinação entre texto e imagens, cuidadosamente escolhida pelos próprios estudantes participantes da pesquisa e está disponível para o público no website <http://recuepa586.wixsite.com/patrimonioreligioso>.

A coleta das imagens utilizou-se das ferramentas da antropologia visual para produzir documentos significativos. A antropologia visual compreende que é possível transmitir informações valiosas sobre uma cultura apenas a partir de imagens (FLETCHER; MENEZES, 2018), por outro lado, partiu-se do pressuposto de inserir a coleta destas imagens e um processo etnográfico.

Compreendemos etnografia como uma descrição densa (GEERTZ, 1989), uma metodologia que visa a obtenção de um conhecimento aprofundado sobre a

cultura de um grupo a partir de uma interpretação dos pontos de vista expressos pelo próprio grupo. Sobre a etnografia em comunidades urbanas e em sociedades complexas, Magnani afirma que a etnografia é um método de pesquisa cuja especificidade reside na busca por uma compreensão do universo de significados construídos em uma dada cultura, a partir de uma experiência de imersão total (MAGNANI, 2009). Sendo assim, antes de produzir o museu virtual, os estudantes já haviam experienciado a pesquisa e imersão no universo deste patrimônio. O site construído resultou na socialização de informações a respeito do patrimônio religioso de Belém, apta a ser utilizada por acadêmicos e não acadêmicos.

Em seguida, discutiremos como a construção do museu virtual e a experiência do patrimônio religioso por meio das visitas guiadas possibilitou aos estudantes uma abertura para novos significados, através de uma leitura contra-hegemônica deste patrimônio.

Afetos e memórias na educação patrimonial

Durante o processo de construção do museu virtual os alunos partiram de uma compreensão prévia sobre as igrejas e monumentos para um processo de aproximação com estes espaços. Esta aproximação inicialmente se deu por meio da etnografia visual, onde a fotografia foi a principal ferramenta utilizada. Num segundo momento, os estudantes passaram a realizar visitas guiadas com outros alunos, atuando como multiplicadores deste conhecimento.

Além das visitas guiadas, foram feitas diversas visitas de estudos aos espaços, com objetivo de fotografar e obter os melhores ângulos e imagens, favorecendo o senso estético e a familiarização dos estudantes com este patrimônio. Destaca-se neste processo o uso da fotografia como um mediador, que possibilitou uma aproximação gradativa com o patrimônio. A facilidade de obtenção de fotografias por meio do celular e do uso de ferramentas e aplicativos para manipulação de imagens favoreceu um contato duradouro dos estudantes com as imagens, fomentando seus estudos e pesquisas pessoais. As imagens também foram utilizadas para divulgação do projeto em eventos da universidade.

Figura 2. Os alunos fotografam as pinturas do teto da Catedral de Belém, durante visita guiada conduzida pelos monitores do projeto.



Figura 3: Foto-mural apresentado pelos estudantes na feira vocacional da Universidade



Para Raymond Williams (1977), a estrutura social é vivenciada pelos indivíduos no presente a partir de conteúdos emocionais. Estes conteúdos são expressos em obras de arte e nos produtos da cultura. Tais vivências são denominadas por Williams de *estruturas do sentir*. Estas estruturas promovem mudanças sutis e pressões, estabelecidas pela maneira como cada ser humano experimenta o sistema social. Williams considera que as obras de arte se localizam nestas estruturas, por isso são capazes de provocar transformações sociais.

As visitas guiadas no patrimônio histórico contribuem para a construção dessas memórias afetivas, modificando as estruturas do sentir. Nesta perspectiva, o patrimônio deixa de ser apenas um monumento de pedra e cal e passa a integrar as vivências pessoais dos sujeitos. Torna-se possível superar assim, a ideia do patrimônio como documento de grandes feitos, afastado da história do sujeito comum. Esta aproximação com o patrimônio religioso permite também uma compreensão da espiritualidade enquanto experiência do sagrado mediada por estes espaços e por sua historicidade.

Educação patrimonial por meio da tecnologia

Para compreender como funcionam as tendências contrahegemônicas dos produtos culturais, Raymond Williams propõe os conceitos de dominante, residual e emergente. O dominante consiste na expressão das tradições hegemônicas, propagadas por instituições oficiais. O residual são elementos do passado que se mantêm em uma sociedade, em oposição à cultura dominante. Geralmente estes elementos são incorporados à cultura dominante, mas também podem vir a fazer parte de processos críticos a ela. O emergente é uma proposta, um movimento em direção ao novo, que pode partir dos elementos residuais presentes em uma sociedade.

Para Williams (1977), o emergente é o momento em que é possível vislumbrar novas estruturas sociais, através de uma crítica à sociedade vigente. Esta vivência do emergente na arte assemelha-se à noção de contemporâneo, de Giorgio Agamben (2009). O contemporâneo seria o exato momento em que se pode perceber no presente uma antecipação do futuro, por meio de um retorno ao arcaico:

Os historiadores da literatura e da arte sabem que entre o arcaico e o moderno há um compromisso secreto, e não tanto porque as formas mais arcaicas parecem exercitar sobre o presente um fas-

cínio particular quanto porque a chave do moderno está escondida no imemorial e no pré-histórico (AGAMBEN, 2009, p. 70).

A compreensão do passado pelas lentes da tecnologia no processo de educação patrimonial consiste neste momento de interseção entre o arcaico e o novo, característicos da modernidade. Por meio da apropriação pessoal das imagens é possível tornar próxima e real a experiência do patrimônio. No caso das imagens tomadas em igrejas e espaços sagrados, esta apropriação permite também uma compreensão do fenômeno da espiritualidade e de suas diversas representações culturais.

No pensamento de Giorgio Agamben (2009), a noção de dispositivo, inspirada em Foucault, exerce papel preponderante na compreensão sobre as possibilidades de crítica social. O dispositivo consiste nos diversos mecanismos de poder no qual vivemos imersos e que promovem a perda da subjetividade. “O problema da profanação dos dispositivos – isto é, restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado neles – é, por isso, tanto mais urgente” (AGAMBEN, 2009, p. 50-51). O trabalho crítico (e político) na pós-modernidade consistiria em resgatar o sujeito do interior dos dispositivos e lhe restaurar a subjetividade.

Neste sentido, a educação patrimonial por meio do museu virtual parte da iniciativa de facilitar uma apropriação do patrimônio pelo sujeito, por meio da captura e da disponibilização da sua imagem. No processo de construção do museu virtual o sujeito se permite sair do lugar passivo de mero consumidor destas imagens, para exercer um papel ativo, obtendo, construindo e interpretando as imagens, à medida que consegue situá-las no interior de um conjunto coerente de vivências e afetos. O conhecimento e contemplação destas imagens permite penetrar na noção de sagrado das igrejas pela sua beleza cênica, compreendendo-as como espaço de contemplação e espiritualidade, independente da fé daquele que a contempla.

Como possibilidade de resgate da subjetividade na contemporaneidade, Mirzoeff (2011) apresenta a noção de *direito de olhar*. Para Mirzoeff, vivemos em uma cultura cujas visualidades hegemônicas trabalham incessantemente para disciplinar o olhar, impossibilitando ou dificultando a produção crítica.

Figura 4. Altar de Igreja de Nossa Senhora do Carmo.



Fonte: <https://recuepa586.wixsite.com/patrimonioreligioso/post/igreja-de-nossa-senhora-do-carmo>

Na era do dispositivo, as visualidades encontram-se aprisionadas em maneiras pré-estabelecidas de ver. O desafio das sociedades contemporâneas é reivindicar o direito de olhar, construindo subjetividades para além de dispositivos de poder.

O direito de olhar não é apenas ver. Começa em um nível pessoal com o olhar nos olhos de outra pessoa para expressar amizade, solidariedade ou amor. Esse olhar deve ser mútuo, cada um inventando o outro, ou ele falha. Como tal, ele é irrepresentável (MIRZOEFF, 2011, p. 473).

O olhar sobre o patrimônio precisa ser informado por este direito de olhar, à medida em que se permite aos estudantes cultivar a sua autonomia na produção de vivências e experiências em relação a este patrimônio. Nas apropriações do patrimônio material efetivadas pelos integrantes do projeto foi possível vislumbrar este espaço para criação do novo, quando as obras de arte e monumentos passaram a ser interpretados pelo olhar destes alunos, efetivando processos de educação patrimonial críticos e inclusivos. A utilização do museu virtual como ferramenta para o ensino religioso permite trabalhar aspectos da espiritualidade entre os educandos sem uma perspectiva confessional. O museu virtual e o estu-

do do patrimônio religioso destacam a importância das igrejas pelo seu valor histórico e cultural, tornando o museu uma ferramenta interessante para o ensino religioso não-confessional.

Considerações finais

Durante a pesquisa foi possível testar as possibilidades de comunicação digital sobre o patrimônio religioso, contribuindo para a conservação e salvaguarda de informações a partir da construção de um museu virtual. Conclui-se que o museu virtual do patrimônio religioso de Belém constitui uma ferramenta útil e complexa que possibilita o desenvolvimento de diferentes processos de ensino religioso. Esta ferramenta poderá ser utilizada para objetivos acadêmicos e de ensino, auxiliando estudantes da educação básica e superior a encontrar facilmente informações sobre as manifestações religiosas de Belém. O museu virtual também pode ser utilizado para o planejamento de circuitos de turismo religioso, pois reúne e disponibiliza informações que servem de base a estes circuitos. Sabe-se que o turismo religioso em Igrejas não atrai apenas ao visitante católico, tendo em vista que é uma das grandes fontes de interesse de quem visita a cidade de Belém e busca conhecer mais sobre a sua história.

Para além da aplicabilidade prática do produto tecnológico gerado pela pesquisa, que é o site do museu virtual, observou-se que a construção do museu virtual foi uma ferramenta de aprendizado valiosa para os alunos que integraram o projeto de pesquisa. Por meio da pesquisa etnográfica e da produção de imagens, estes estudantes conseguiram se apropriar deste patrimônio, construindo um conhecimento sólido e efetivo sobre os espaços, integrando-os às suas vivências afetivas e sociais. A partir deste estudo de caso, nota-se que a tecnologia foi apropriada com sucesso pelos estudantes para construção desta ferramenta educativa. Sendo assim, conclui-se que o museu virtual e o estudo do patrimônio religioso pode ser uma ferramenta útil para a construção de um ensino religioso ativo e não-confessional.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Ed. Argos, 2009.

CERTEAU, Michel, BRAMMER Marsanne. “Mysticism”. In **Diacritics**, vol. 22, n. 2, 1992. pp. 11-25.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade: Ed. UNESP, 2006.

FARINHA, Alessandra Buriol, CARLE, Cláudio Baptista. A Diversidade Religiosa e O Patrimônio Imaterial: Navegantes e Iemanjá em Pelotas – RS. **Expressa Extensão**. Pelotas, v.19, n.1, 2014. pp. 81-92.

FLETCHER, John, MENEZES, Hugo. “Paisagens Itinerantes: uma Etnografia Visual entre os Bairros da Cidade Velha e da Cidade Nova, em Belém, PA”. In: **Amazonica, Revista de Antropologia**. Belém: UFPA, v.10, n.2, 2018. pp. 816-866. Disponível em

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/6530/5260>’.

Acesso em 15/03/2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

GODOY D. Maria de Jesus. La condición sacra del desacralizado arte contemporáneo. **Aisthesis**, n. 59, 2016. pp. 203-222.

HENRIQUES, Rosali. Os Museus virtuais: conceitos e configurações. **Cadernos de Sociomuseologia**. vol. 55, n. 12, 2018. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/9299> . Acesso em 01/08/2020.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Museu Imperial, DEPROM, IPHAN, MINC. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf.

Acesso em 01/08/2020.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê. Círio de Nazaré**. Brasília, 2006.

LIMA, Diana Farjalla Correia. O que se pode designar como museu virtual segundo os museus que assim se apresentam. 2013. Disponível em <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/685>.

Acesso em 10/05/2020.

LOPES, José Rogério. Círio de Nazaré: agenciamentos, conflito e negociação da identidade amazônica. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro: ISER, v. 31, n.1, 2011. pp. 155-181.

MAGNANI, José Guilherme. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v.15, n. 32, 2009. pp. 129-156.

MIRZOEFF, Nicolas. The Right to Look. **Critical Inquiry**. vol. 37, n. 3, 2011. pp. 473-496.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

POSSAMAI, Addam. Post-secularism in multiple modernities. **Journal of Sociology** 2017. Vol. 53, n. 4. pp. 822–835.

ROLLO, Maria Fernanda. Desafios e responsabilidades das humanidades digitais: preservar a memória, valorizar o patrimônio, promover e disseminar o conhecimento. O Programa Memória Para Todos”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, vol.33, n.69, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/5gB3jG5kdsL3MS5pVBrfHzn/?lang=pt>. Acesso em 21/04/2022.

SAARINEN, Jussi A. **A Conceptual Analysis of the Oceanic Feeling – With a Special Note on Painterly Aesthetics**. Tese de doutorado. Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2015.

SANTOS, Alberto Pereira dos. “Turismo Religioso: Uma Contribuição De Geografia Humana”. **Geo UERJ**, n. 27, 2015, p. 1-22. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/6160>>. Acesso em 04/05/2019.

SERRA, Débora Rodrigues de Oliveira. **Turismo Religioso e Cultural na Amazônia**: a turisificação do espaço no Círio de Nazaré em Belém (Pará-PA, Brasil).

Turismo & Sociedade, Curitiba, v. 10, n. 3, 2017, p.1-26.

WILLIAMS, Raymond. **“Cultural Theory” in Marxism and Literature**. Oxford, New York: Oxford University Press, 1977, p. 75-141.

Recebido em 07/12/2021

Aceito para publicação em 18/04/2022

Instruir, doutrinar e civilizar a infância: propostas para o ensino religioso protestante nas Escolas Primárias (1949)

Instructing, doctrinating and civilizing the childhood: proposals for Protestant religious teaching in Primary Schools (1949)

Priscila de Araujo Garcez*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-13>

Resumo: interpretar as intencionalidades doutrinárias, políticas e pedagógicas do impresso *Compêndios de Ensino Religioso – Jesus o Melhor Amigo – Programa para as Séries Primárias* é o objetivo deste texto. Editado no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 1949, foi utilizado como material didático para o ensino religioso no Instituto de Educação, o qual se constituiu em mais uma ferramenta para o projeto de nacionalização do governo da época, em parceria com os ensinamentos doutrinários concernentes ao ensino religioso protestante. Por que os protestantes produziram um material para o ensino religioso nas escolas públicas se defendiam um Estado laico? Para analisar os conteúdos materiais e de ideias do impresso, realizamos pesquisa documental, sublinhando o papel deste material no projeto de civilização das crianças brasileiras e na história do ensino religioso nas escolas primárias daquela época.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação Metodista; Pedagogia Protestante.

Abstract: interpreting the doctrinal, political and pedagogical intentions of the *Compêndios de Ensino Religioso – Jesus o Melhor Amigo – Programa para as Séries Primárias* printed material is the aim of this text. Published in Rio de Janeiro, then Brazil's Federal District, in 1949, it was used as education material for religious teaching at the Instituto de Educação, which became another tool for the government's nationalization project at that time, in partnership with the teaching doctrines concerning Protestant religious teaching. Why did protestants produce material for religious teaching in public schools if they defended a secular state? In order to analyse the material contents and ideas of the printed material, we have carried out documentary research, highlighting the role of this material in the project of Brazilian children's civilization and the history of religious teaching in primary schools at that time.

Keywords: Religious Teaching; Methodist Education; Protestant Pedagogy.

*Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Pedagoga do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UERJ. E-mail: priscila27.rj@gmail.com

Introdução

O livro *Compêndios para o Ensino Religioso – Jesus o Melhor Amigo – Programa para as Séries Primárias*, escrito por duas professoras metodistas, destaca-se por ter sido pensado para a instrução, doutrinação e civilização das crianças, no final da década de 1940. Neste artigo, focalizaremos as lições elaboradas pela educadora Judith Tranjan (1918-2018), membro durante parte considerável de sua vida da Igreja Metodista de Vila Isabel, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O material utilizado como fonte para esta pesquisa foi gentilmente cedido por Judith, em uma das vezes em que estive em seu apartamento, localizado no bairro de Copacabana, para a minha pesquisa de Mestrado. Em nossos encontros, conversamos sobre a trajetória que trilhou na educação metodista, além de sua atuação como professora do Instituto de Educação. Sua lucidez e vigor físico despertaram a minha atenção, pois narrou muitas histórias com riqueza de detalhes surpreendente.

Guardadas as devidas proporções, a construção da narrativa histórica que aqui se apresenta, foi elaborada em uma relação de coautoria, uma vez que o entrevistador constrói junto com o interlocutor, outras histórias e memórias sobre o passado “num momento sincrônico” (ALBERTI, 2013). Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino religioso protestante, identificadas neste material, estão atravessadas por uma educadora que vivenciou todos os embates políticos, históricos, pedagógicos e religiosos inseridos no contexto do final da década de 1940, sintonizada aos princípios educativos praticados pela instituição onde se formou/lecionou e pelo grupo religioso metodista ao qual esteve vinculada.

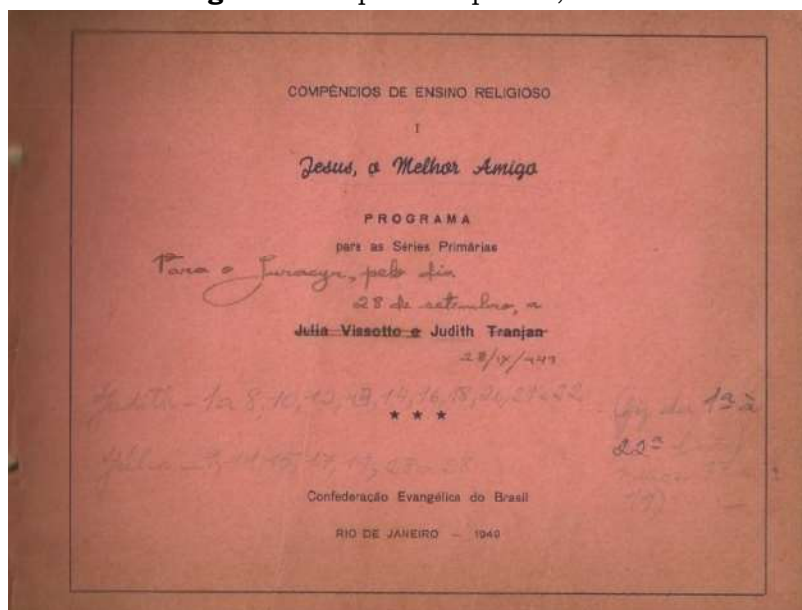
Um material didático voltado à doutrinação e civilização das crianças

O impresso protestante¹ *Compêndios de Ensino Religioso – Jesus o Melhor Amigo – Programa para as Séries Primárias*, editado em 1949, em volume único pela Confederação Evangélica do Brasil (CEB)², foi elaborado especialmente para as Escolas Primárias brasileiras, com vistas a ensinar as doutrinas protestantes por meio de vinte e oito lições bíblicas e pequenos exercícios, em linguagem simples, mas enfática. O livro, adotado pelo Instituto de Educação no ano supra-mencionado, foi escrito por duas professoras metodistas: Julia Vissotto³ e Judith Tranjan⁴, esta última, responsável por vinte lições. Para assistir às aulas de ensino religioso, os alunos eram divididos em dois grupos, de acordo com suas

crenças: católicos e protestantes. Os primeiros estudavam com um padre e constituíam-se em número mais expressivo. O grupo dos protestantes era composto por uma única aluna de quem Judith acabou tornando-se professora exclusiva naquele ano. Conforme Judith, o ensino religioso *não deu certo* (segundo a mesma, durou somente um ano no Instituto) pelo fato de não ter contemplado os alunos que seguiam outro credo igualmente importante: os judeus.⁵ Cumpre ressaltar, que no horário da aula de ensino religioso, Judith e essa única aluna se retiravam para uma sala menor, enquanto que o grupo dos católicos permanecia no recinto para aguardar a chegada de um padre (GARCEZ, 2017). A respeito dessa dinâmica, Judith não discorreu sobre como se dava a participação dos alunos judeus nessas aulas específicas.

Conforme Censo do IBGE de 1940, em um universo de 41.236.315 de brasileiros, 39.177.880 professavam a fé católica, equivalendo a 95,2% da população. Os protestantes representavam uma porcentagem sobremaneira menor: 2,6%, perfazendo um total de 1.074.857 fiéis (CAMPOS, 2008). Mesmo com a implantação das primeiras igrejas protestantes no Brasil, entre meados do século XIX e metade do XX (ALMEIDA, 2014), o cenário do final da década de 1940 apontava para a prevalência de católicos na sociedade e, como podemos conjecturar, nas escolas.

Dialogando com Bastos (2015), jornais, boletins, revistas, magazines feitas por professores para professores, para alunos e seus pares, pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, associações, partidos políticos e Igrejas oferecem *matéria-prima* valiosa para a História da Educação por desvelarem concepções de ensino, além de práticas educativas e escolares. O impresso *Jesus, o melhor amigo*, recomendado como material didático para as Escolas Primárias brasileiras constitui-se em fonte riquíssima para compreender a espiritualidade em relação com as práticas educativas naquele período, por apresentar duas peculiaridades: foi escrito por duas mulheres, sob a égide das doutrinas protestantes, num país majoritariamente católico, além de ter sido adotado por uma instituição pública de ensino considerada celeiro do escolanovismo.

Figura 1 - Capa do impresso, 1949

Fonte: *Compêndios de Ensino Religioso*. Arquivo pessoal da autora.

A vinculação dos impressos à divulgação de valores e ideias nem sempre esteve relacionada a critérios de mercado, mas à defesa de interesses específicos (Cohen, 2012). O impresso para o ensino religioso em estudo parece inserir-se nesse propósito não comercial, sendo direcionado somente aos estabelecimentos de ensino para a instrução doutrinária de uma religião cujo número de fiéis não era preponderante, logo, é possível considerar que a abrangência de sua circulação tenha sido restrita. Com encadernação do tipo brochura, suas páginas apresentam diagramação pouco variada para os padrões da época,⁶ por meio de tipografia simples e letras grandes, talvez com o objetivo de facilitar a leitura dos alunos que ainda estivessem na fase inicial da alfabetização.

Na conformação da edição, também chamam atenção a pequena quantidade e a artesanias das ilustrações. Na capa, não há qualquer figura que faça menção à proposta implícita no título do livro: doutrinar as crianças protestantes. Foram localizadas nove ilustrações em preto e branco, feitas à mão pela própria Judith Tranjan que integram os exercícios aplicados ao final de cada ensinamento, os quais sempre solicitavam que a criança pintasse uma gravura ou completasse um desenho de acordo com a proposta da atividade.

A primeira lição, intitulada *A visita de um anjo* conta a história da visita que Maria recebeu do anjo Gabriel para anunciar que ela seria a mãe do *Salva-*

dor dos homens. Em seguida, para colorir, as ilustrações de um anjo e de Maria são utilizadas para a fixação do conteúdo trabalhado:

Figura 2 – Exercício integrante da Lição Um, 1949



Fonte: *Compêndios de Ensino Religioso*. Arquivo pessoal da autora.

A figura reproduz a cena da passagem bíblica conhecida pelos cristãos como *Anunciação do Senhor*. A posição das mãos de Maria indica uma receptividade para com os desígnios divinos, sugerindo que, da mesma forma, a criança que serve a Deus recebe prontamente o seu *chamado*. Conforme Vergueiro e Santos (2007), nenhuma produção é neutra. Materiais dirigidos ao público infantil são produzidos a partir de uma imagem específica de criança que se deseja moldar. Assim, o impresso em questão é um suporte capaz de revelar, a partir de suas ilustrações e textos, as múltiplas faces de uma proposta de educação protestante para a civilização das crianças. Compreendemos o conceito de civilizar conforme o pensamento de Elias (2011, p. 23), que diz respeito a “tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas mais primitivas”.

A próxima lição apresenta comportamentos inspirados nas ações de Jesus enquanto menino e esperados das crianças: ajudar os pais em casa, ser estudioso e bondoso com os amigos.

5ª Lição – Depois...

Depois, nosso amiguinho Jesus cresceu.

Cresceu e era muito bonzinho, quer ver só?

Ele trabalhava muito! Ajudava José, que era carpinteiro.

Jesus gostava de ir ajudá-lo na oficina.
 Sua mãe, Maria, cuidava da casa. A ela também Jesus ajudava.
 Quando ele chegou à idade de estudar, foi para a escola. Aprendeu muito. Aprendeu a ler e a escrever, como os meninos de hoje.
 Jesus era um menino muito estudioso!
 Mesmo assim, trabalhando e estudando, Jesus tinha tempo para brincar com seus amiguinhos.
 Mas... Ele sabia brincar! Ele nunca brigou com os seus companheiros!
 Você também não briga, não é?
 -Bravos, muito bem!
 Decore: “E crescia Jesus em sabedoria, em estatura e em graça diante de Deus e dos homens.” Lucas 2:52 (COMPÊNDIOS DE ENSINO RELIGIOSO, 1949, p. 9)

Na última história, há uma contraposição entre o texto e a imagem que o sucede. Jesus era o personagem que ajudava seus pais nos afazeres domésticos, mas a ilustração que aparece em seguida para a atividade é a de uma menina auxiliando sua mãe nas tarefas do lar. Nesse caso, evidencia-se uma concepção na qual os papéis reservados aos cuidados com a casa estão diretamente direcionados às mulheres para a promoção de valores familiares e religiosos, ou seja, desde a mais tenra idade, as meninas deveriam aprender que a elas estava reservada futuramente parte considerável da missão educacional civilizadora dos seus filhos.

Figura 3 - Exercício proposto após a Lição Cinco, 1949



Fonte: *Compêndios de Ensino Religioso*. Arquivo pessoal da autora.

A esse respeito, Faithful et al (2012, p. 32; 33) discorrem sobre algumas premissas das mulheres anglicanas do início do século XX sobre da educação das crianças:

[...] a mãe é a influência mais antiga e mais significativa sobre a criança, que precisa ser educada para ser “obediente, verdadeira e pura”. Deus dá a cada criancinha uma consciência – um instinto religioso e o desejo de amá-lo e servi-lo. Nosso dever é cultivar esse instinto divino e educar nossos filhos para a batalha da vida [...] Além da proteção contra as influências perigosas, a educação da criança deve ser adquirida pelo exemplo e disciplina consistente (FAITHFUL et. al., 2012, p. 32-33).

O papel consciente da mulher protestante estava relacionado à vocação nata para as responsabilidades com os serviços domésticos e, o exemplo, associado à discrição, castidade e obediência ao marido (FAITHFUL et. al., 2012). A educação moral feminina incluía a influência doutrinária e civilizadora sobre as crianças e justificava-se através da Bíblia, livro considerado autoridade máxima de fé e conduta para os protestantes por materializar a palavra de Deus: “Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele” (PROVÉRBIOS 22: 6).

Por sua vez, a história contada na décima segunda lição versa sobre o momento que Jesus escolheu os primeiros discípulos para o ajudarem em sua missão de evangelização. Os três inicialmente selecionados trabalhavam com a pesca e chamavam-se Simão Pedro, Tiago e João. No decorrer da lição, Jesus disse a Pedro que ele seria dali em diante *pescador de homens*, em uma metáfora ao ato de evangelizar (jogar a isca) e conquistar almas (puxar a rede repleta de peixes).

Diante do exposto, é possível observar que essa era outra atitude esperada das crianças: a pregação do evangelho entre os colegas da escola e da vizinhança para se tornarem também *pescadoras de homens*. Não bastava somente conhecer e entender as escrituras, era necessário vivê-las em seu caráter prescritivo, aplicá-las na prática para ser um exemplo de boa conduta cristã em quaisquer ambientes da sociedade.

O tom persuasivo do enunciado do exercício *conte aos seus amiguinhos* pressupõe uma tentativa de convencimento, de influência sobre o comportamento, configurando uma estratégia formativa que define a criança com agente de transmissão das *Boas Novas de Salvação* e situa esse sujeito infantil numa referência à maturidade do adulto, diante da complexidade que envolve o ato de converter alguém a algum credo religioso.

Figura 4 - Exercício proposto para a Lição “Bons ajudantes de Jesus”, 1949

Fonte: *Compêndios de Ensino Religioso*. Arquivo pessoal da autora.

A amostra de textos e imagens presentes no impresso analisado aponta alguns indícios das intencionalidades vigentes nos discursos presentes no final da década de 1940, no que diz respeito à proposta metodista para a doutrinação e civilização das crianças. Outro aspecto tão importante quanto o supracitado é o pensamento pedagógico que influenciou na criação do livro e relacionou-se às formas de se pensar um projeto de educação secular na sociedade daquela época, refletindo especificamente no ensino religioso circunscrito ao impresso em destaque.

Um impresso a serviço do ensino religioso na escola pública

As ilustrações e lições do impresso *Jesus, o melhor amigo* também apontam para uma especificidade do campo educacional em seu momento histórico, neste caso, em relação com as tendências pedagógicas para o ensino religioso da época, ajudando a situar esta disciplina escolar frente ao campo da História da Educação e das Religiões. Associando à ideia de Nóvoa (2002, p. 11) sobre os impressos de educação, é possível observar que suas ilustrações e textos “permitem apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também, no plano micro da experiência concreta”.

Considerando o nível macro do sistema, havia no início da década de 1930 no campo educacional a influência de uma moral cristã, articulada ao espírito

nacionalista na formação das crianças. O Brasil era uma jovem República que necessitava de uma identidade para se constituir enquanto nação. O professor tinha a missão de promover os valores cívicos, morais e familiares, em consonância com os preceitos religiosos em voga. Segundo Chamon (2005, p. 90), “o povo precisava ser civilizado para atender aos interesses dominantes”.

O Decreto nº 19.941/1931 foi ao encontro desse ideal civilizador, ao integrar um conjunto de sete leis criadas por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública da época. Essa legislação retomou a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Conforme Ranquetat Júnior (2007), à exceção do período que vai do Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, de autoria de Rui Barbosa, que oficializou a separação entre Igreja e Estado, até o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas, o ensino religioso sempre esteve presente nas Constituições Federais e na prática escolar.

De forma resumida, o Decreto de 1931 previa: o ensino facultativo da religião nos estabelecimentos de ensino (Artigo 1º); dispensa aos alunos que desajassem assistir as aulas (Artigo 2º); mínimo de vinte alunos matriculados na disciplina (Artigo 3º); inspeção e vigilância do Estado no que dizia respeito à disciplina escolar; às autoridades religiosas competia a supervisão da doutrina e moral dos professores (Artigo 5º); designação dos professores de instrução religiosa pelas autoridades do culto a que se referia o ensino ministrado (Artigo 6º); aulas de religião que não prejudicassem o horário das demais disciplinas (Artigo 8º).

O texto do Decreto revela que existia uma ação de controle do Estado, representado, naquele momento, por Getúlio Vargas. Entre as décadas de 1920 e 1930, havia a preocupação da burguesia com o crescimento dos movimentos operários no Brasil (Saviani, 2011). Embora a legislação não tenha mencionado um credo específico para o ensino religioso nas escolas, a Igreja Católica destacava-se como um antídoto importante para a doutrinação social e consolidação da hegemonia da burguesia industrial, no sentido de frear a expansão dos ideais europeus anarquistas e comunistas vindos dos trabalhadores imigrantes (Saviani, 2011). A inserção do ensino religioso nas escolas públicas integrou esse projeto autoritário de Getúlio, pautado nos princípios nacionalistas de disciplinarização, controle e homogeneização da população.

Ademais, a partir da década de 1920 e mais precisamente na de 30, a Igreja Católica se reorganizou e se fortaleceu, buscando se aproximar do Estado. Inicia-se a partir desse período uma etapa que pode ser reconhecida como Restauração Católica ou Neo-Cristandade Brasileira. Entre 1930 e 1940, o ensino religioso nas escolas públicas teve grande importância estratégica, servindo aos interesses do Estado e da Igreja. Essa disciplina escolar tinha um caráter eminentemente catequético, os professores eram vinculados à religião responsável pelo programa e conteúdo das aulas (RANQUETAT JÚNIOR, 2009).

Na esteira da década de 1940, a estrutura educacional do Brasil foi reorganizada, a partir de reformas parciais que foram baixadas por meio de oito decretos-leis, denominados Reformas Capanema: criação do SENAI e SENAC e das Leis Orgânicas do Ensino Industrial; Ensino Secundário; Ensino Comercial; Ensino Primário; Ensino Normal e Ensino Agrícola. O ensino primário elementar ficou organizado em quatro anos, acrescido do primário complementar de apenas um ano. O que hoje conhecemos como Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos: o ginásio de quatro anos e o colegial com três anos. Horizontalmente, foram normatizados nos ramos secundário e técnico-profissional. Este último subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal.

O caráter dualista dessas reformas destinava o ensino secundário às elites e o profissional às camadas populares. A característica mais visível das reformas educacionais empreendidas por Campos e Capanema é a marca da influência da Igreja Católica, já admitida por Francisco Campos no início da década de 1930 (SAVIANI, 2011).

No ano da edição do impresso *Jesus, o melhor amigo* (1949), o Brasil era governado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra. Em 1946, seu governo promulgou uma nova Constituição que preconizou no Artigo 141, parágrafo 7º a “inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos”. Ademais, o Artigo 168, inciso V determinou:

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Entre as motivações para o ensino religioso protestante nos estabelecimentos oficiais de ensino, a liberdade de crença explica, em parte, a brecha en-

contrada para a adoção de um livro protestante em 1949, com vistas à doutrinação das crianças nas escolas públicas primárias, em um país predominantemente católico, em estreita relação com um sistema educacional coadunado aos interesses da Igreja. Ainda que a liberdade de culto estivesse posta no último documento apresentado, o ordenamento da vida social ainda era demarcado pela Igreja Católica. Ademais, a separação entre Igreja e Estado, um dos princípios republicanos preconizados desde a Constituição de 1891, por exemplo, não garantiu de fato a laicidade e a retirada do ensino religioso nas escolas, tão almejadas pelo grupo protestante,⁷ desejoso de estender a sua influência no Brasil.

Conforme Leonardi (2016), a laicidade não pode ser apenas compreendida como a separação entre Estado e religião, diante de quatro características fundamentais que caracterizam o Estado laico: estabelecimento da esfera pública como essencialmente humana, dissociada das divindades; separação entre vida política pública e religiosa; liberdades de consciência, de crença e de culto aos cidadãos e separação entre as esferas pública e religiosa, na qual o Estado que se propõe laico garantiria para si a possibilidade de mudança de poder autônomo, livre da gerência de consciência que a religião tende a impor. “Entretanto, quando disseminada como categoria, multiplicam-se os sentidos, os entendimentos e as configurações de laicidade” (LEONARDI, 2016, p 11).

No contexto de disputas em torno do campo religioso brasileiro⁸, vencidos pela ausência da laicidade plena do Estado, os protestantes uniram forças no sentido de dar continuidade a um trabalho de cooperação já em curso, com a utilização de uma literatura única nas igrejas, a ser posto em prática, entre tantas iniciativas, por meio da produção de uma literatura religiosa comum às diferentes denominações para as escolas. Gonçalves (2015) pontua que na década de 1930, a CEB, responsável pela edição do livro em estudo, foi uma entidade pensada para as boas relações entre os protestantes, uma vez que:

Diante do contexto brasileiro caracterizado pela modernização promovida pelo Estado, pela aproximação do poder público com o catolicismo e pelo debate de ideologias das mais diversas, a CEB julgou necessário demarcar o papel ocupado pelas igrejas protestantes no país (GONÇALVES, 2015, p. 244).

Após a criação do Decreto nº 19.941/1931, recrudesciu o debate entre os protestantes a respeito do ensino religioso nas escolas públicas. Na imprensa protestante, os textos marcados por protestos preconizavam que o Estado deveria

estar alheio a assuntos religiosos, pois eram considerados de natureza individual. No Jornal *O Christão*, editado pelos congregacionais, por exemplo, no artigo intitulado *O ensino religioso*, a tônica do discurso era de que o Chefe do Governo Provisório, representado naquele momento por Getúlio Vargas, deixasse a *religião livre com o povo livre*, prestigiando indistintamente todos os credos, fazendo respeitar a consciência de cultos, consoante ao disposto na Carta Magna do país para não derrocar o sistema democrático constitutivo dos ideias republicanos (*O CHRISTÃO*, 15/06/1931, p. 3).

Diante do exposto, é interessante considerar que, apesar da defesa da laicidade, tão diletta aos protestantes desde os primórdios da República, e de suas críticas ao ensino religioso nas escolas públicas, esse grupo lançou mão de uma publicação direcionada ao ensino religioso nas escolas primárias do país, com o intuito de demarcar a sua posição em um campo religioso ainda abalizado pela hegemonia católica, redefinindo suas estratégias conforme as disputas de forças postas nesse campo.

Conforme já registrado no início deste artigo, o impresso em estudo foi escrito por duas mulheres metodistas. Desde sua fundação na Inglaterra, no século XVIII, tendo como principal líder John Wesley, o movimento metodista expandiu-se pelos Estados Unidos e posteriormente chegou ao Brasil, aliado a três aspectos indissociáveis: o eclesial, o educacional e o social. “Onde houver metodismo, haverá sempre uma igreja, uma escola e uma instituição de assistência social” (SILVA, 2004, p.11).

Havia uma aproximação do metodismo aos valores norte-americanos quanto ao desejo de *salvar* o povo brasileiro da ignorância espiritual e atraso cultural ao divulgar as vantagens da civilização democrática-cristã:

[...] como Josué havia conquistado a Terra Prometida, os Americanos viam como o seu “Destino Manifesto” conquistar o continente americano de mar a mar e ainda espalhar os benefícios da civilização democrática-cristã por toda a parte, não excluindo a América Latina (REILY, 1981, p. 203).

Nesse sentido, a Igreja Metodista chegou ao Brasil com a missão de propagar seus dogmas e expandir os interesses liberais norte-americanos, fazendo uso de uma proposta que apresentava aproximações com os ideais republicanos e civilizadores:

Enquanto “religião da República”, o metodismo procurou moldar o espírito da sociedade americana até o ponto de vê-la como modelo de civilização cristã a ser imitado, seguido pelas demais nações (MESQUIDA, 1994, p. 101).

Mignot e Gondra (2007) discorrem sobre as interlocuções e trocas entre modelos internacionais nos mais diferentes domínios, para além das fronteiras; dos discursos aos materiais escritos, viabilizando a circulação de concepções e práticas. No sentido colocado pelos autores, podemos depreender que as trocas pedagógicas entre os missionários viajantes norte-americanos e brasileiros, empreendidas desde a metade do século XIX por meio das viagens, influenciaram no conteúdo do impresso *Jesus, o melhor amigo*, refletindo um conjunto de concepções pautadas no eixo *doutrinar e instruir*, pois além da doutrinação havia uma preocupação com o desenvolvimento intelectual da criança.

Essa *pedagogia da fé* inspirou-se, além das trocas de práticas missionárias mencionadas, nas reformas de Instrução Pública das décadas de 1920 e 1930, embasadas na pedagogia de educadores europeus e especialmente, no caso protestante, na do norte-americano John Dewey. No Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e demais intelectuais assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, preconizando um “futuro projetado com base num programa de renovação educacional” (XAVIER, 2002, p. 39).

Apesar do discurso escolanovista quanto à laicidade da escola, o impresso foi utilizado pelos protestantes como material didático no Instituto de Educação, um estabelecimento público de ensino, identificado com os princípios da Escola Nova⁹. De acordo com o texto do Manifesto:

a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO, 1958, p. 95).

Diante da crítica registrada por Fernando de Azevedo, nota-se uma contradição que pode revelar algumas curiosidades por trás do cenário explicitado. De um lado, havia um grupo de católicos que condenava o teor anticatólico do Manifesto, ao argumentar que “[...] o controle do ensino pelo Estado resultaria na implantação de um verdadeiro ‘Absolutismo Pedagógico’, característico das escolas socialistas” (XAVIER, 2002, p. 34). De outro, um documento que se apropriou

de aspectos democráticos da pedagogia renovada norte-americana em seus sentidos políticos e educativos.

Para Souza e Martineli (2009), a compreensão de educação de John Dewey deve iniciar pela influência religiosa por ele recebida. Descendente de ingleses que se estabeleceram nos Estados Unidos, frequentou a Igreja Congregacional desde pequeno. “Os congregacionalistas defendiam a autonomia para os membros de suas igrejas, não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis.” (p. 161). A experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade religiosa, baseada nos valores humanísticos europeus e mesclada ao pragmatismo norte-americano, parece ter afluído para alguns pressupostos da Pedagogia Ativa, incorporados posteriormente pelos escolanovistas brasileiros. Ainda, segundo Souza e Martineli (2009), Lourenço Filho, em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* considerou que o ideário da Escola Nova no Brasil remonta ao final do século XIX, no Colégio Piracicabano, interior de São Paulo, que recebia na época, imigração de origem norte-americana, de tradição protestante/metodista.

As aproximações dos escolanovistas brasileiros aos norte-americanos se deram também, por meio das viagens de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, possibilitando que o educador tivesse contato com as ideias liberais e pragmáticas de Dewey e considerasse o país como um modelo de civilização a ser alcançado. Tais concepções eram mal vistas pelos católicos, pois desnacionalizavam a infância brasileira e apresentavam uma estreita relação com o protestantismo (XAVIER, 2002).

Diante da tradição metodista em manter laços estreitos com os Estados Unidos, especialmente no aspecto educacional, é possível identificar no impresso *Jesus, o melhor amigo* alguns princípios da educação renovada norte-americana. O livro foi dividido em vinte e oito lições, na gradação cronológica da biografia de Jesus, dando a ideia de uma organização que partia do mais simples para o mais complexo. O quadro a seguir apresenta a progressão das temáticas trabalhadas, iniciando pelo nascimento, parte da infância, escolha dos discípulos e milagres/pregações de Jesus na vida adulta.

Tabela 1. Lições do impresso.

TÍTULO DA LIÇÃO	TEMÁTICA
A visita de um anjo	Anunciação do nascimento de Jesus a Maria pelo anjo Gabriel.
Nasceu o nenêzinho!	Viagem de José e Maria à cidade de Belém para o recenseamento ordenado pelo Imperador Augusto. Jesus nasceu na cidade em uma estrebaria.
A visita dos pastores	Um anjo anunciou a um grupo de pastores que cuidava do seu rebanho de ovelhas que Jesus havia nascido. Rapidamente foram até o local para reverenciá-lo.
A visita dos magos	Três reis magos do oriente viajaram muitos dias seguindo uma estrela que indicava onde Jesus estava. O menino recebeu três presentes: ouro, incenso e mirra.
Depois...	Cotidiano de Jesus em casa auxiliando os pais nos afazeres domésticos.
Jesus vai a uma festa	Em um grande evento judeu, Jesus conversou com os doutores da Lei de Jerusalém sobre as escrituras sagradas em pé de igualdade, com apenas doze anos de idade.
Jesus e as criancinhas	Já adulto, Jesus abençoou algumas crianças.
O auxílio de um garoto	Um menino presente na multidão em que Jesus pregava cedeu o único lanche que tinha: cinco pães e dois peixes para que Jesus os multiplicasse e distribuisse às pessoas.
Jesus ajudou uma pobre mãe	Jesus ressuscita um menino que era filho de uma viúva.
Jesus ajudou um homem importante	Jesus ressuscita a filha de um homem importante.
Jesus ajuda uma velhinha	Jesus cura a sogra de Pedro.
Bons ajudantes de Jesus	A escolha dos primeiros discípulos.
Outros ajudantes	Finalização da escolha dos discípulos.
Encontro agradável	A conversão de Zaqueu, um homem que subiu em uma árvore para ver Jesus na multidão.
Jesus ajuda um cego	A cura de um cego.
Como é bom ter amigos	A cura de um homem paralítico.
Jesus ensina a orar	Jesus ensina a oração do Pai Nosso aos seus discípulos.
O bom samaritano	História do samaritano que ajudou um desconhecido ferido na estrada.
A história do semeador	Sementes plantadas em “boa terra” tendem a render “bons frutos”.
O bom pastor e as ovelhas	História de um homem que tinha cem ovelhas e saiu em busca da única que havia se perdido do rebanho.
Era uma vez...	Nossos talentos não devem ser desperdiçados, devem ser utilizados em prol da evangelização.
Um pai que muito amou	História do filho que havia saído de casa, mas foi muito bem recebido pelo seu pai quando desejou retornar.
A melhor parte	Visita de Jesus a três de seus amigos mais estimados: Marta, Maria e Lázaro.

A história de uma sementinha	O reino de Deus é semelhante à semente de mostarda: pequeno no tamanho, mas grande em resultados.
A pérola de valor	A pérola vale muito dinheiro por ser difícil de ser encontrada. Assim é o reino de Deus: um projeto de muito valor.
Os peixes dentro da rede	Ter a rede cheia de peixes no reino de Deus significa ter convertido o maior número possível de almas.
Agradecido, Senhor!	Jesus curou dez leprosos em Jerusalém, mas somente um retornou para agradecê-lo.
Jesus acalma a tempestade	Jesus controla uma tempestade enquanto estava no barco com seus discípulos.

Fonte: *Compêndios de Ensino Religioso*. Elaborada pela autora, 2016.

É possível encontrar na conformação e conteúdos elencados do impresso algumas aproximações com os ideais escolanovistas. Segundo Oliveira (2011), para os europeus defensores da Escola Nova, a centralidade na criança deveria ser a base do trabalho pedagógico. Tudo deveria ser pensado e feito para ela e por ela, pois o fim da infância estava na própria infância. Rousseau foi o grande iniciador desse pensamento que levou em consideração as especificidades das crianças, seguido de Pestalozzi que buscou psicologizar a infância. Posteriormente, Froebel fundou os jardins de infância, destacando a importância da atividade para a formação do indivíduo. Maria Montessori criou a casa das crianças, colocando-as em contato com materiais direcionados ao desenvolvimento de sua autonomia. Por sua vez, Decroly defendia a escola para a vida e pela vida. Claparède entendia que as atividades deveriam partir dos interesses reais das crianças, em uma gradação de níveis de dificuldades adequados a cada faixa etária.

A pedagogia de John Dewey possui origens epistemológicas na relação entre o empirismo inglês e o pragmatismo norte-americano, pensada sob o viés utilitário, pragmático, que até então permaneceu distante do conhecimento que, para ele deveria se aproximar da experiência cotidiana. Em Dewey, a vida como experiência humana está relacionada à aplicabilidade do conhecimento à vida prática, em uma *tentativa de conectar o pensamento reflexivo com os acontecimentos da vida diária* (SOUZA, 2010, p. 8).

No impresso *Jesus o melhor amigo*, os conteúdos das lições apresentam aproximações aos princípios escolanovistas europeus e norte-americanos, tendo estes últimos, exercido maior influência no arcabouço pedagógico utilizado por Judith Tranjan. Os textos foram escritos em linguagem simples, adequada ao vocabulário infantil, relacionada ao cotidiano das crianças, com o uso recorrente

de perguntas na primeira pessoa do plural, insinuando uma relação mais próxima com o pequeno leitor, além da aplicação prática do conteúdo ensinado: “vamos trabalhar?”, “vamos decorar?”, “você usa os talentos que tem?”, “vamos desenhar?”, “será que Jesus gostaria de visitar a sua casa hoje?” Por conseguinte, percebe-se a centralidade na criança, sob a lógica do funcionamento do espírito infantil, conforme seus interesses e maturidade psicológica, pois cada lição fornecia pré-requisitos de conteúdos para o entendimento da seguinte, em uma gradação de assuntos que partiam do mais simples para o mais complexo na ordem cronológica da vida de Jesus.

Dessa forma, para além do viés protestante, relacionado ao conhecimento religioso e busca pela instrução, doutrinação e civilização das crianças há uma pedagogia secular por trás das lições do impresso *Jesus, o melhor amigo*. Judith Tranjan concatenou o que fora estudado como normalista no Instituto de Educação com o que aprendera na Igreja Metodista para a escrita desse material. Nesse campo de convergências, emergiu uma *pedagogia da fé*, que articulou propostas educacionais metodistas aos ideais republicanos e renovadores escolanovistas, expressos nas lições que integraram o material em destaque.

Considerações finais

As lições do impresso *Jesus, o melhor amigo* indicam uma estratégia discursiva constante de doutrinação, civilização e instrução das crianças protestantes. O ensino religioso ao estilo *vinde a mim os pequeninos* foi uma estratégia para a concretização de objetivos identificados com o controle governamental brasileiro e moralização do comportamento infantil. Nesse sentido, o impresso em questão pode ser considerado pedagógico por apresentar, em seu suporte material, questões atinentes aos processos educativos de uma disciplina escolar voltada à instrução religiosa em um estabelecimento oficial de ensino público, considerado celeiro do escolanovismo, o que demonstra que conhecimentos científicos e religiosos caminharam juntos nos conteúdos das lições, mesclando-se e influenciando-se mutuamente.

Tais elementos pedagógicos e políticos remetem ao clima educacional brasileiro do final da década de 1940, cuja ambiguidade residia, por um lado, num discurso de defesa da escola pública laica, pautada nos ideais republicanos, cientificamente embasada e, de outro, na conservação da escola tradicional por

meio do ensino religioso. Por sua vez, as doutrinas protestantes eram bem vistas por um grupo de defensores da Escola Nova, por abarcarem aspectos das vertentes pedagógicas estrangeiras, em especial, dos Estados Unidos. Diante da ameaça do retorno da força do catolicismo, iniciado na década de 1930, os protestantes, até então críticos do ensino religioso nas escolas públicas, se viram compelidos a produzir um material próprio para o ensino religioso, adotando práticas outrora criticadas por eles, em uma clara demonstração de forças simbólicas.

Em suma, o impresso em destaque indica a riqueza que esta fonte apresenta para a História da Educação e do Ensino Religioso, por estar circunscrita ao contexto político, educacional e religioso que se constituiu em pano de fundo para o pensamento de um grupo que se constituía em menor número, portanto, este documento apresenta-se como um dispositivo capaz de preencher lacunas sobre as maneiras de se fazer e pensar a pedagogia na visão missionária do protestantismo metodista nas escolas públicas brasileiras.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- ALMEIDA, Rute Salviano. **Vozes femininas no início do protestantismo brasileiro**. São Paulo: Hagnos, 2014.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas, orientações. Obras Completas de Fernando de Azevedo, vol. XVI. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Impressos e cultura escolar – percursos da pesquisa sobre a imprensa estudantil no Brasil. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José (Org.). **La prensa de los escolares y Estudiantes – su contribución al patrimonio histórico educativo**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2015.
- BRASIL, (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Diário Oficial. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 25 de setembro de 2021.
- BRASIL (1931). Decreto Nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 de setembro de 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**: introdução, organização e seleção. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Os mapas, atores e números da diversidade religiosa cristã brasileira: católicos e evangélicos entre 1940 e 2007. **Revistas de Estudos da Religião – REVER**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério: Ambiguidades e Conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COHEN, Ilka Stern. Diversificação e segmentação dos impressos. MARTINS, Ana Luisa; DE LUCA, Tania Regina. **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

DECOL, René Daniel. Judeus no Brasil: explorando os dados censitários. **RBCS**. São Paulo: ANPOCS, vol. 16, n. 46, junho de 2001.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a serviço do progresso. MARTINS, Ana Luisa; DE LUCA, Tania Regina. **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador - Volume 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FAITHFUL, Susan Anderson(et. al.). “Uma missão para civilizar”: a visão de educação popular do Sindicato de Mães Anglicanas e da Sociedade de Amigas das Moças (1886-1926). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 1 (28), jan./abr. 2012. pp. 15-44.

GARCEZ, Priscila de Araujo. **A fé pelas palavras: trajetória de Judith Tranjan na educação metodista**. Dissertação (mestrado em Educação).Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

GARCEZ, Priscila de Araujo; Priscila de Araujo. “Experiências num grande laboratório”: um olhar sobre o Instituto de Educação a partir das memórias de formação e práticas pedagógicas de Judith Tranjan. NASCIMENTO, Jussara Cassiano; COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral (org.). **Instituições escolares: memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2021.

LEONARDI, Paula. Educação e catolicismo. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 4, out./dez. de 2016. pp. 03-23.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Nova Escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. São Bernardo do Campo: EDITEO, 1994.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho. Palavras impressas, circulação de ideias: um olhar sobre a coleção Folhetos Evangélicos. *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão/SE, 2012.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Barbara (org.). **Educação em revista: a imprensa e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

OLIVEIRA, Priscila Maira de. **A concepção de criança e desenvolvimento infantil e a coleção Biblioteca de Educação: uma análise das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrianos e por Lourenço Filho**. Dissertação (mestrado em Educação). Araraquara: UNESP, 2011.

RANQUETAT JUNIOR, César. A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. In: *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. Juiz de Fora: UFJF, n. 01, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17037>.

REILY, Duncan A. **Metodismo Brasileiro e Wesleyano: reflexões históricas sobre a autonomia**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **Metodismo e Educação: Uma introdução ao estudo das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” a partir dos contextos de sua elaboração**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.35, set. de 2009. pp. 160-173.

SOUZA, Rodrigo Augusto. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmática. **Revista Redescrições – Revista On Line do GR de pragmatismo e filosofia norte-americana**. Ano 2, n. 1, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. A postura educativa de *O Tico-Tico*: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, ano XIII, n. 2, mai./ago. de 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para Além do Campo Educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Acervo Basileia de Documentos do Protestantismo

Jornal *O Cristão*, 15/06/1931.

Arquivo pessoal da autora

Compêndios de Ensino Religioso – Jesus o Melhor Amigo – Programa para as Séries Primárias. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949.

¹Nascimento (2012) considera que os impressos integraram uma “cultura da palavra” no Brasil já no período dos Oitocentos, com a chegada da Sociedade Bíblica Estrangeira Britânica e, posteriormente, da Sociedade Bíblica Americana pela Missão Brasil. Partindo do Rio de Janeiro e de São

Paulo, essas instituições enviaram missionários e vendedores de Bíblias, folhetos, literatura, jornais e demais materiais para propaganda, divulgação, conquista e permanência de fiéis pelo interior do país. Assim, no sentido apontado pela autora, os impressos protestantes dizem respeito a toda produção escrita, de caráter proselitista, educativo, doutrinário, informativo e recreativo elaborada por esse grupo religioso.

²Fundada em 1934, a CEB era um órgão de representação dos protestantes que promovia a cooperação entre as principais igrejas evangélicas do país, como a presbiteriana, metodista, luterana e congregacional. Em 1964, foi fechada em razão das perseguições da Ditadura Civil Militar (Gonçalves, 2015).

³A historiografia protestante e da educação não apresentam registros sobre a sua biografia. As poucas informações que dispomos, fornecidas em entrevista por Judith Tranjan, indicam que Julia Vissotto foi uma educadora metodista que escreveu impressos para as Escolas Dominicais, alguns em parceria com Judith.

⁴Judith Tranjan (1918-2018), normalista egressa do Instituto de Educação, localizado no bairro da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro, trabalhou na mesma instituição de 1940 até a sua aposentadoria, lecionando na Escola Primária e na Escola de Professores, além de ter assumido a direção da Escola Primária por um tempo. Congregou na Igreja Metodista durante muitos anos, onde atuou como professora infantil da Escola Dominical, escritora de impressos periódicos para crianças e professores e de uma revista dirigida ao público feminino (Garcez, 2017).

⁵Campos (2008) assinala que o Censo do IBGE de 1940 registrou o número de 1,9% de pessoas pertencentes a outras religiões que não a católica e evangélica. Tomando por base esse dado de forma isolada, ainda que não especifique o que englobava “outras religiões”, é possível ter a impressão de que a presença de discentes judeus no Instituto de Educação fosse reduzida. Entretanto, Decol (2001) adverte que a questão da identidade judaica é assunto amplo demais e carece de discussões mais aprofundadas. Uma das problemáticas relacionadas a essa identidade está presente nos primeiros censos brasileiros (realizados entre 1940 e 1950) que se referiam apenas àqueles que se definiam judeus por religião, preterindo outros níveis de vinculação dos sujeitos ao judaísmo ou à comunidade judaica.

⁶Já na Primeira República (1889-1930) “a imprensa conheceu múltiplos processos de inovação tecnológica que permitiram o uso de ilustração diversificada – charge, caricatura, fotografia –, assim como aumento das tiragens, melhor qualidade da impressão [...]” (Eleutério, 2012, p. 57).

⁷Ruedell (2005) *apud* Ranquetat Junior (2009), identifica diversos grupos que se manifestaram contra o ensino religioso: frente única formada por maçons, metodistas, batistas, adventistas, sete lojas maçônicas, nove sociedades espíritas, dentre outros.

⁸Compreendemos o campo religioso na perspectiva de Bourdieu (2007), como espaços de relações de forças entre indivíduos que, a partir de suas posições advindas de seu capital religioso, intentam deter o monopólio da gestão dos bens de salvação. Há competições por uma legitimidade religiosa, cada grupo lança mão de estratégias para garantir uma força simbólica e deter posições hegemônicas nesse campo.

⁹Para maiores informações sobre as aproximações entre o Instituto de Educação aos ideais escolanovistas, por meio das práticas pedagógicas de uma professora egressa da instituição, consultar: Garcez, 2021.

Recebido em 05/01/2022

Aceito para publicação em 01/03/2022

**Entre leitor, escriba e autor:
reescrevendo Paulo nosertão, por Antonio Conselheiro**

Betweenreader, scribe and auththor:
Rewriting Paulo in the back lands, by Antonio Conselheiro

*Pedro Lima Vasconcellos**



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-14>

Resumo: o artigo identifica traços do pensamento do líder do Belo Monte (Canudos) que aparecem de alguma forma vinculados aos escritos de Paulo de Tarso presentes no Novo Testamento. Nota também como a relação que Antonio Conselheiro estabelece com os referidos textos combina liberdade interpretativa, reelaboração criativa e mesmo recusa em aceitar sentidos que eram apresentados como óbvios a esta ou aquela passagem. Com isso se apontam caminhos pelos quais se pode perceber como os textos paulinos fizeram história, pela pena e pela ação de Antonio Conselheiro na vida e nas esperanças de milhares de pessoas que apostaram seu presente e seu futuro edificando um povoado peculiar, afinal destruído pela conjugação de forças entre os poderes político, militar e eclesiástico, em 1897.

Palavras-chave: Novo Testamento; Paulo; Manuscritos de Antonio Conselheiro; Escatologia.

Abstract: the article identifies traces of the thought of the Belo Monte (Canudos) leader that appear somehow linked to the writings of Paul of Tarsus present in the New Testament. It also notes how the relationship that Antonio Conselheiro establishes with these texts combines interpretative freedom, creative reworking and even refusal to accept meanings that were presented as obvious to this or that passage. This points to ways in which one can perceive how the Pauline texts have made history, through the pen and the action of Antonio Conselheiro in the lives and hopes of thousands of people who gambled their present and their future building a peculiar settlement, finally destroyed by the joining of forces between political, military and ecclesiastical powers in 1897.

Keywords: New Testament; Paul; Antonio Conselheiro's manuscripts; Eschatology.

Introdução

A leitura dos dois cadernos encontrados em meio aos escombros do Belo Monte (Canudos) destruído pelas tropas republicanas nos inícios de outubro de

*Mestre e livre-docente em Ciências da Religião, doutor em Ciências Sociais e pós-doutor em História. Professor na Unidade Educacional Palmeira dos Índios e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
E-mail: plvascon@uol.com.br

1897 é reveladora sob vários aspectos. Permite não só a tomada de conhecimento das referências que embasavam as ações e o horizonte de Antonio Vicente Mendes Maciel, o Antonio Conselheiro, nome que aparece como responsável pela confecção e pelos conteúdos dos referidos documentos, mas também fazem perceber como o pensamento aí expresso derivava tanto das leituras e do repertório acumulado por aquele peregrino dos sertões, como das interações que veio tecendo com tantos contingentes e sujeitos com os quais se defrontou, em uma acidentada e intrigante biografia.

Fixo-me aqui no material que, por razões a serem indicadas, chamo de “caderno de 1995”, e nele investigo os lugares que podem ter ocupado alguns manejos que seu autor mostra ter feito com textos atribuídos, pela tradição eclesiástica, porque presentes no Novo Testamento, ao principal líder do cristianismo dos primórdios, a saber, o apóstolo Paulo. Início com uma apresentação geral sobre a familiaridade que o Conselheiro revela ter com o texto sagrado do universo cristão, algo a se destacar no contexto católico em que ele se formou e ao qual se via radicalmente vinculado, e sigo com o estudo de algumas passagens particulares, ilustrativas do lugar de centralidade que se pode identificar para o “apóstolo dos gentios” e seus escritos na produção e ação do líder sertanejo em interação com seu séquito.

Antonio Conselheiro, um escritor “biblado”

A surpresa que acomete quem se aproxima aos cadernos que levam o nome de Antonio Vicente Mendes Maciel, o Antonio Conselheiro, ao constatar a abundante presença de textos e referências bíblicas ao longo de suas páginas só não é maior que a admiração prévia derivada da constatação da existência destes dois cadernos, cada qual com centenas de páginas, devidos à pena do líder do Belo Monte (com o suporte oportuno de algum amanuense). Isto porque tal produção, se não simplesmente ignorada, tem sido, o mais das vezes, tratada com certo desdém, possivelmente por seus conteúdos não corresponderem às expectativas de quem deles se aproximou sem a sensibilidade devida diante do temário e linguajar religiosos que os caracterizam.

Desde Euclides da Cunha e a caricatura que fez tanto do Conselheiro quanto da gente que com ele fez o vilarejo no sertão da Bahia, particularmente nos seus fatídicos capítulos 4 e 5 da Parte II d’*Os sertões*, vários campos como as ciências sociais, a historiografia e a crítica literária têm tido evidentes dificuldades para uma abordagem dos escritos em questão. Ou são tomados como de

pouca ou nenhuma significância para a investigação daquilo que costuma interessar na temática (particularmente as questões de ordem social e política), ou seus conteúdos são lidos como meras reproduções do que se costumava propalar nos ambientes católicos de então.

Ao fim e ao cabo, conclui-se pela irrelevância, em termos práticos, dos referidos materiais. E continua a vigorar, seja no âmbito da academia como em meio a um público mais amplo, a avaliação venenosa de Euclides: entre os despojos mais cobiçados pelos vitoriosos eram os escritos, quaisquer que fossem eles, que não passavam de

pobres papéis, em que a ortografia bárbara corria parrelhas com os mais ingênuos absurdos e a escrita irregular e feia parecia fotografar o pensamento torturado [... e] resumiam a psicologia da luta. Valiam tudo porque nada valiam. Registravam as prédicas de Antonio Conselheiro; e, lendo-as, põe-se de manifesto quanto eram elas afinal inócuas, refletindo o turvamento intelectual de um infeliz. Porque o que nelas vibra em todas as linhas, é a mesma religiosidade difusa e incongruente, bem pouca significação política permitindo emprestar-se às tendências messiânicas expostas (CUNHA, 2001, p. 318).

Diga-se de uma só vez: Euclides não conheceu os cadernos que, levando o nome do Conselheiro, mereceram dele esta contundente avaliação. Mas a simples disponibilização deles para um público mais amplo, um datado de 1897, ano da guerra que haveria de dizimar o Belo Monte (In: Nogueira, 1974), outro, de dois anos antes (CONSELHEIRO, 2017), determina que a interdição seja suspensa, com uma abordagem mais cuidadosa de seus conteúdos. E o esforço para identificar os sentidos que o líder daquele povoado terá vislumbrado para o invento que com sua gente cotidianamente ia tecendo o exige. Algo começou a ser feito neste sentido (OTTEN, 1990, para o caderno de 1897; VASCONCELOS, 2017, para o de 1895), em meio a uma postura mais geral diante do material que vagueia entre a curiosidade e a indiferença. O que aqui segue entra em alguns meandros, salientando esta dupla dimensão que claramente aparece na relação que o Conselheiro estabelece com o texto sagrado que tem em mãos, a saber, a Bíblia cristã: escriba e autor.

Se não há praticamente nada estudado a respeito da presença do texto bíblico nas sertanias do Oitocentos, na situação específica do Conselheiro não se pode avançar além de generalidades, ao menos até agora, no que diz respeito ao

histórico do manuseio que ele possa ter feito do livro sagrado cristão. José Calasans, sem oferecer mais detalhes, garante que “ele era uma pessoa que desde 1874 [ou seja, praticamente desde os inícios de sua atividade como peregrino dos sertões] lia direto a Bíblia” e menciona entrevista em que “um sujeito de Maceté [vilarejo no sertão da Bahia]” dizia ser ele, o Conselheiro, um “‘biblado’, um homem que sabia a Bíblia” (CALASANS, 1997, p. 17). Portanto, praticamente tudo que puder ser afirmado deverá ter por base a avaliação dos escritos que saíram de sua pena, aqueles já mencionados. Neles se encontra um recurso significativo a temas e a passagens bíblicas; ambos os cadernos têm seções reservadas à extração de versículos bíblicos (alguns parafrazeados, outros comentados, e nas demais seções de um e outro ela também se faz presente). Mas não só.

A Bíblia ocupa nos cadernos de prédicas de Antonio Conselheiro a função de referencial. No manuscrito de 1895 são várias as histórias bíblicas narradas pelo Conselheiro, e no meio delas um alongamento sugestivo sobre os episódios do êxodo e dos inícios do povo de Israel. E a Bíblia não aparece apenas para confirmar teses ou afirmações anteriormente elaboradas: os temas do Conselheiro, salvo algumas exceções, são diretamente bíblicos (VASCONCELLOS, 2015, p. 200-207).

Os procedimentos hermenêuticos, se assumem as práticas costumeiramente encontradas em textos eclesiásticos, não deixam de apontar invenções significativas, na escolha dos enredos a serem narrados e comentados, de versículos (ou, em alguns casos, passagens mais extensas) a serem recolhidos, expostos isoladamente ou em combinação, com ou sem comentários adicionais (VASCONCELLOS, 2017, p. 104-124). Estes escritos reproduzem na letra conteúdos pensados em vistas à “salvação dos homens”, como se lê na folha de rosto do caderno de 1895, conteúdos estes proclamados em voz potente e sedutora, capazes de congregar ouvidos atentos em grande quantidade, ao redor daquele pregador que, nas memórias de uma sobrevivente ao massacre, “só dava conselhos bons” (TAVARES, 1993, p. 40).

Dentro da Bíblia, Paulo

A escolha que aqui faço por avaliar as abordagens que nos cadernos que levam o nome de Antonio Conselheiro são feitas dos escritos neotestamentários atribuídos a Paulo de Tarso não se devem em primeiro lugar a uma presença destes últimos numa intensidade ou num modo que pudessem ser tomados por

excepcionais no que diz respeito ao recurso – isto sim, algo afetivamente notável – que se faz de maneira geral aos textos bíblicos.

Tomada a questão numa determinada perspectiva mais geral e menos atenta aos detalhes, poder-se-ia dizer mesmo que Antonio Conselheiro maneja os textos paulinos e lhes confere centralidade similar àquela já notada argutamente a respeito do *Compêndio narrativo do peregrino da América*, obra de imensa repercussão desde que foi publicada pela primeira vez, por volta de 1730, e mesmo depois que, após algumas reedições, caiu sob a censura marcada pelos movimentos pombalinos e teve sua divulgação suspensa.

Obra de Nuno Marques Pereira, de quem se sabe quase nada; produzida no Brasil, mas publicada em Portugal, este “romance” (*avant la lettre*) em forma de alegoria versando sobre uma colônia que, agraciada pela cristianização, teimava em deixar nela vicejarem os vícios e as idolatrias, impactou de maneira significativa, especialmente no sertão nordestino, a cultura do século que não mais a viu publicada, por vias que inevitavelmente passam pela oralidade, mas que, a rigor, continuam desconhecidas. Deste título já foi dito o seguinte:

as cartas de São Paulo perpassam toda a narrativa, como a maior referência do pensamento religioso, sendo também a fonte dos temas da peregrinação, vida do estrangeiro em constante caminhada, busca da comunidade fraterna e da morada dos homens (ADRIANO FILHO, 2013, p. 221).

Mas no caso dos cadernos com o nome do Conselheiro é possível dizer mais: as citações de textos bíblicos aí encontradas jogam papel decisivo na constituição daquilo que já foi chamado “teologia condescendente” (OTTEN, 1990, p. 284) do líder do Belo Monte. E se isto vale de forma geral, aplica-se de forma ainda mais expressiva às referências aos textos neotestamentários atribuídos a Paulo. Não é o caso de proceder aqui a um inventário destas citações: basta mencionar uma passagem que comparece mais de uma vez nas páginas escritas por Antonio Conselheiro ou sob sua supervisão. Ei-la, inicialmente em latim, como consta na página conselheirista “*Non sicut delictum, ita et donum... Ubi autem abundavit delictum, superabundavit gratia*”. A citação é acompanhada da tradução: “Não foi tão grande o pecado como o benefício; onde abundou o pecado superabundou a graça” (CONSELHEIRO, 2017, p. 15).

A propósito desta referência, algumas ponderações, a começar de seu caráter bilíngue latim-português. Como esta característica não se encontra apenas

na reprodução desta passagem, mas de várias outras, e ainda por outras razões que ainda serão apontadas, há que se supor que uma edição da Bíblia com esta configuração particular lhe estivesse (ou tenha estado) à disposição: ele demanda que ao Conselheiro estivesse disponível uma Bíblia com esta configuração. Não parece suficiente apelar apenas à memória do escritor.

Outra observação cabe a respeito da tradução da passagem ao português. Se o texto latino reproduz com exatidão aquilo que se lia à época, ou seja, aquele oficializado pela Igreja Católica na virada para o século XVII, após o concílio de Trento, a versão ao português sofre uma ligeira alteração que, se não compromete o sentido pretendido pelo tradutor ao português nas edições que corriam à época, ou seja, o padre Antonio Pereira de Figueiredo, evidencia com maior lucidez o sentido pretendido: lá onde as edições diziam “não é assim o dom, como o pecado”, no escrito conselheirista se propõe, como já visto, “Não foi tão grande o pecado como o benefício”. No mínimo a paráfrase torna melhor compreensível a quem leia/escute a incomparabilidade das grandezas do pecado e da graça divina, algo que fica ainda mais explicitado na sequência da citação.

Que esta ênfase tenha sido intencional se pode suspeitar, visto que o escritor opera uma combinação entre dois fragmentos de versículos, separados no texto paulino por algumas linhas. Com efeito, a primeira oração, relacionando delito e benefício, consiste na primeira parte do v. 15 do capítulo 5 da *Carta aos romanos*, enquanto o que se segue, articulando pecado e graça, corresponde ao que se lê na segunda parte do v. 20 do mesmo capítulo (no texto do Conselheiro estas indicações são feitas de modo impreciso). Como resultado o que se tem é um paralelo entre uma sentença e outra, que reforça a ideia principal, a da superioridade absoluta da dádiva divina frente à falta humana.

Mais uma ponderação, agora relativa ao contexto literário em que esta passagem aparece, nos termos acima indicados. Tal contexto há de ser pensado em duas amplitudes. Primeiramente, a passagem compõe meditação cujo tema é o primeiro mandamento do Decálogo, a saber, aquele referente ao amor que devido a Deus, acima de tudo e todas as coisas. E o que surpreende é que, em seu desenrolar, a perspectiva que se desnuda como eixo condutor da reflexão não é o débito humano, mas a iniciativa amorosa divina em favor da humanidade, diante da qual se espera a devida reciprocidade. Algo que a referida citação reitera de forma categórica. E nisto o Conselheiro deixa patente, desde o início de suas a-

notações, o quão distante ele se situa da visão expressa em uma das fontes que reconhecidamente, com base em variados testemunhos, lhe serviam de referência escrita: o volume conhecido como *Missão abreviada* (para esta intertextualidade, Otten [1990, p. 274-287] e Vasconcelos [2015, p. 258-260; 2017, p. 77-92]).

Um enquadramento mais imediato só vem confirmar o que vem sendo apontado. É que a passagem paulina citada, na combinação que acabou de ser evidenciada, ocorre meio a um parágrafo particularmente carregado, em que as citações de variadas procedências se articulam para adensar a potencialidade do teor a ser comunicado. Senão vejamos:

São Lucas afirma que Jesus Cristo nos alcançou mais bem por sua morte do que o demônio nos fez mal pelo pecado de Adão. É isto que diz claramente o Apóstolo aos romanos: [segue a citação]. O cardeal Hugo exprime assim estas palavras: a graça de Jesus Cristo pode mais que o pecado. Não há comparação, diz o Apóstolo, entre o pecado do homem e o benefício que Deus nos fez dando-nos a Jesus Cristo (CONSELHEIRO, 2017, p. 15-16).

O dito paulino, reconfigurado nos termos acima expostos, é antecedido de uma referência a um personagem a quem se atribui tradicionalmente a escrita de um dos quatro evangelhos constitutivos do Novo Testamento, e ainda de uma obra conhecida com o título *Atos dos apóstolos*. Não é possível identificar com precisão a que passagem o texto conselheirista estaria aludindo, da mesma forma como não é possível identificar em que escrito se está pensando, atribuído a um certo cardeal Hugo, que aparece em mais alguma página conselheirista (talvez se trate daquele teólogo dominicano da primeira metade do século XIII a quem se costuma atribuir a divisão da Bíblia cristã em capítulos).

O parágrafo se encerra com mais uma alusão a Paulo, mais uma vez com o costumeiro epíteto “apóstolo”, e não é difícil perceber como as quatro referências (Lucas, Paulo, Hugo e mais uma vez Paulo) apontam para a mesma direção, convergem no mesmo acento da grandiosidade do amor divino, perante o que a pecaminosidade própria ao ser humana se vê apequenada.

Portanto, como se vê, não apenas Paulo comparece à elaboração reflexiva do Conselheiro, mas o faz contribuindo para marcar algo que distinguia a proclamação do peregrino, agora líder do Belo Monte, daquelas a que a população sertaneja que acorria a missas e missões estava acostumada a ouvir, focadas que costumavam estar nas ameaças divinas e nos terrores infernais (SILVA, 2017, p.

43-69). Mas é hora de passar a outros dois momentos da produção conselheirista, em que textos paulinos são diretamente visados.

Interditando Paulo

O caderno que leva a data de 1895 carrega uma folha de rosto que carrega um título, ao qual já se fez alusão: *Apontamentos dos preceitos da divina lei de nosso senhor Jesus Cristo, para a salvação dos homens* (a partir de agora cito-o abreviadamente: *Apontamentos*). Este título, contudo, não abre o caderno em sua inteireza, mas apenas algo como uma terça parte dele, as últimas duzentas e cinquenta de umas tantas oitocentas páginas que compõem o conjunto.

As quinhentas e cinquenta iniciais consistem numa transcrição do Novo Testamento que veio a ser interrompida, por razões que podem apenas ser suspeitadas, no final do capítulo 12 da *Carta aos romanos*, justamente após um versículo que, coincidentemente, haveria de comparecer no bojo de mais uma das meditações componentes dos mencionados *Apontamentos*, aquela que versa sobre o mandamento de não matar: “E São Paulo diz: que vencemos o mal com o bem” (CONSELHEIRO, 2017, p. 70). A isto se segue a referida folha de rosto, que abre uma sessão em que Antonio Maciel anota, não mais o texto sagrado em sua continuação, mas aquilo que resulta de suas reflexões, leituras, interações e entendimentos.

Mas cabe aqui destacar que esta passagem de copista a autor é brusca e perturbadora, demandando explicação que só pode ser suspeitada. Primeiramente há que se chamar atenção o fato mesmo da transcrição, sugerindo tanto que o Conselheiro não tivesse acesso a um exemplar da Bíblia que pudesse chamar de seu como que seu conteúdo, particularmente o do Novo Testamento, lhe fosse particularmente caro; daí ter tomado de empréstimo um volume e passado a reproduzi-lo em seu caderno de notas. O trabalho transcorreu num período que não é possível precisar, mas se estendeu até meados de 1895, o que se atesta pela data em que se lê na folha de rosto que indica tanto a suspensão da cópia como o início do trabalho especificamente autoral do Conselheiro: 24 de maio deste ano.

Quanto à transcrição, não entro em mais considerações: na verdade ela está à espera de estudo mais detido e pormenorizado. Um poucas observações dão conta de uma reprodução bastante exata do texto bíblico disponível, aquele preparado pelo padre Antonio Pereira de Figueiredo, já mencionado, em que não

faltam, contudo, uma e outra alteração, cuja intencionalidade precisa ser avaliada caso a caso (não basta a simples constatação, como faz Peres [2002, p. 24-25]). Mas o abrupto da interrupção da cópia é que está aqui sob foco, e aqui é preciso estabelecer a conexão entre estes elementos fundamentais: 1) as circunstâncias aproximadas em que ocorre a suspensão da cópia; 2) a passagem do texto bíblico a partir da qual a transcrição se vê interdita.

Já foi notada a proximidade temporal entre o início da confecção dos *Apontamentos* e o término, também abrupto, de um evento traumático, cujos desdobramentos se mostrariam mortíferos, a médio prazo, selando o destino brutal que se imporia ao Belo Monte de Antonio Conselheiro e sua gente. Refiro-me à missão religiosa, comandada por um frade capuchinho, de nome João Evangelista de Monte Marciano, que se fazia acompanhar, nesta tarefa, de um confrade e do vigário da região (para o detalhamento da missão, do relatório que a publiciza e dos desdobramentos, veja VASCONCELLOS, 2021). Ela foi encerrada antes do tempo previsto, depois que o missionário comandante das atividades se deu conta da impossibilidade de alcançar o objetivo específico para o qual a empreitada tinha sido levada a cabo: alcançar a dissolução do povoado pelo regresso de seus habitantes a seus respectivos lugares de origem. Importante, contudo, é não apenas identificar a convergência temporal entre a ruptura que, na pessoa de frei João, a hierarquia católica em sua mais alta esfera soteropolitana e o governo do estado, que haviam solicitado a missão, estabeleceram com relação ao povoado conselheirista, e a decisão de Antonio Maciel em colocar por escrito seus *Apontamentos*.

Cabe notar que a missão capuchinha terá impactado também, e por anterioridade, na determinação do líder sertanejo em não prosseguir na transcrição do Novo Testamento. Isto se mostra mais candente quando se dá atenção à passagem que, se avançasse na cópia, ele teria de reproduzir: “todo homem esteja sujeito às potestades superiores; porque não há potestade que não venha de deus; e as que há, essas foram por Deus ordenadas”.

Esta passagem abre o capítulo 13 da *Carta aos romanos* e ficou famosa por ter sido, ao longo dos séculos em que teve vigência a dinâmica da cristandade, fundamento ao qual frequentemente se recorreu para sustentar a necessidade, imperiosa em termos religiosos da submissão aos poderes constituídos. Foi, segundo testemunha o próprio frei João no relatório sobre a missão que assinou

e fez publicar em fins de junho de 1895, o teor da primeira discussão que ele travou com Antonio Conselheiro. Aproveitando-se de uma declaração deste, de que não reconhecia a República, o missionário teria emendado: “Senhor, se é católico, deve considerar que a Igreja condena as revoltas, e, aceitando todas as formas de governo, ensina que os poderes constituídos regem os povos, em nome de Deus” (MARCIANO, 1987, p. 4).

Ou seja, a passagem que o Conselheiro acabara de ouvir, “quase, sem variantes, a frase de S. Paulo, em pleno reinado de Nero” (CUNHA, 2001, p. 324), era justamente aquela que, seguramente por conta do incidente funesto da missão, dos termos em que ela foi estabelecida e de seu final inesperado, acabaria por não ser reproduzida no caderno em que o Novo Testamento estava sendo copiado. Missão interrompida, transcrição suspensa, interdito à espera de solução. É que esta passagem paulina, ao chegar ao Conselheiro pela via do missionário, antes que pelo folhear das páginas que ia reproduzindo, apontou-lhe um impasse. O Apóstolo lhe soava, ao comparecer pela voz do missionário italiano, incompatível com o conselheiro que animava no percurso dos caminhos que levariam ao céu (CONSELHEIRO, 2017, p. 9-10), que tinha indicações preciosas sobre o falso testemunho e o perigo representado pelo apego às riquezas (CONSELHEIRO, p. 97, 115), e que, como foi visto, garantia a enormidade do amor e da graça de Deus frente às insuficiências humanas.

A suspensão da cópia não travara o contato com os escritos do Apóstolo, não impediu que neles o Conselheiro continuasse a se inspirar. Pelo contrário, o recalco daquele momento haveria de retornar reinterpretado, mais adiante, quando, já nos tempos da guerra travada contra o Belo Monte, Antonio Maciel deixar registrada sua meditação “sobre a república”, no caderno que produziu naquele fatídico 1897, reafirmando a ilegitimidade do regime republicano, o que o torna inalcançado pelo peremptório e totalizante apelo do texto paulino cuja cópiadois anos antes se vira obrigado a suspender, ao lhe haver chegado antecipadamente pela via do desafio autoritário de um missionário hostil (VASCONCELLOS, 2021, p. 99-100).

Quando a supressão demanda emenda

Outra passagem dos *Apontamentos* é altamente sugestiva dos modos e das liberdades que o Conselheiro manifesta no manuseio do texto bíblico, e daqueles

paulinos em particular. Uma curta meditação “sobre a fé” se encerra com uma exortação à paciência perante os sofrimentos, e esta fica ilustrada por uma criativa citação de uma passagem paulina, o fragmento final do capítulo 4 da primeira carta de Paulo aos tessalonicenses. Este texto historicamente se mostrou fundamental na configuração da doutrina sobre o fim dos tempos, da reflexão teológica cristã e do imaginário a esse respeito. Mas o mais intrigante a ser notado é que, por conta de uma importante supressão de dizeres, o que daí resulta no texto conselheirista necessitará de sutil ajuste frente àquele citado, em vistas à coerência do conjunto.

Este arranjo ilustra o desafio maior a requerer a resiliência, a saber, a morte. Lê-se, então, o seguinte: “Sempre devemos estar prontos a suportar sem queixa o que aflige mais a natureza, a ausência, o apartamento, até a morte, lembrando-nos do que diz o Apóstolo” (segue-se a citação, que vai a seguir, em paralelo com o texto bíblico em questão):

“Sobre a fé”	1 Tessalonicenses 4,13-18¹²
<p>Não queremos, meus irmãos, que estejais na ignorância pelo que toca aos falecidos. Para que não vos entristeçais como os outros homens, que não têm esperança. Porque se acreditamos que Jesus Cristo morreu e ressuscitou também Deus ressuscitará com Jesus os que nele tiverem falecido.</p> <p>Digo-vos isto segundo a palavra do Senhor. Nós que vivemos seremos também elevados com Ele nas nuvens, ao encontro de Cristo no meio dos ares, e assim estaremos sempre com o Senhor.</p> <p>Consolai-vos, pois uns aos outros nestas palavras.</p>	<p>E não queremos, irmãos, que vós ignoreis coisa alguma acerca dos que dormem, para que não vos entristeçais como também os outros que não têm esperança.</p> <p>Porque se cremos que Jesus morreu, e ressuscitou: assim também Deus trará com Jesus aqueles que dormiram por ele.</p> <p>Nós, pois vos dizemos isto na palavra do Senhor, que nós outros, que vivemos, que temos ficado aqui para a vinda do Senhor, não preveniremos aqueles, que dormiram. Porque o mesmo Senhor com mandato, e com voz de Arcanjo, e com a trombeta de Deus, descera do Céu: e os que morreram em Cristo, ressurgirão primeiro. Depois nós os que vivemos, os que ficamos aqui, seremos arrebatados juntamente com eles nas nuvens a receber a Cristo nos ares, e assim estaremos para sempre com o Senhor.</p> <p>Por tanto consolai-vos uns aos outros com estas palavras.</p>

Não é difícil perceber no texto paulino citado a matriz fundamental para a elaboração encontrada no caderno assinado pelo Conselheiro: o paralelo é evi-

dente. Mais sugestivo é constatar que, a despeito da introdução “o que diz o Apóstolo” o que se segue não é o que, de acordo com o texto neotestamentário, teria surgido de sua pena. É algo novo que emerge, seja por conta daquilo que é suprimido, seja principalmente quanto ao que daí resulta, para o que não faltará sutil ajuste, como já foi indicado: está-se diante de uma invenção de um novo texto, que desde o início aparece como sendo do “Apóstolo”, não do Conselheiro. Vamos ao detalhamento, em dois pontos:

a) a passagem que não consta na prédica “Sobre a fé” é, na verdade, decisiva para os propósitos do texto paulino, à medida que lhe permitiu colocar a questão do lugar de vivos e de mortos quando da *parusia* do Senhor, tida como algo iminente, tão iminente que o próprio escritor se imagina vivo quando da realização deste evento escatológico assim portentoso. Esta é, efetivamente, uma passagem espinhosa, algo notado desde muito cedo, desde pelo menos quando se escreveu, como se fora de Paulo, uma outra *Carta aos tessalonicenses* (a segunda, na lista do Novo Testamento) destinada a desmentir e desautorizar a anterior, negando-lhe a autoria paulina.

Na tradição teológica subsequente, que teve de lidar com ambos os textos, os contrastes entre um e outro tenderam a ser minimizados e os teores mais espinhosos neles encontrados tiveram seu impacto minimizado ao longo de toda uma história de comentários que sobre eles se fizeram ao longo dos séculos; b) no texto do Conselheiro a supressão feita não produziu efeito apenas em relação ao conteúdo delicado que acabou por ser subtraído, mas estabeleceu a necessidade de uma reconfiguração do texto em vistas a uma nova coerência de seu conjunto. Isto se deu fundamentalmente por uma pequena alteração, que ao final mudou tudo: onde a passagem neotestamentária dizia que os vivos (incluído aí o próprio Paulo) seriam arrebatados junto com *eles*, os mortos ressuscitados para a *parusia*, a revisão conselheirista o arrebatamento (expresso em termos de elevação) se dará na companhia (ou para junto) d'*ele*, ou seja, do Senhor, e disso a expressão seguinte (“ao encontro de Cristo no meio dos ares”) soa como paralelo que reforça a ideia da reunião definitiva da gente fiel com Deus no céu.

E neste rearranjo a própria expressão “nós que vivemos” se vê dotada de nova significação: para Paulo designava as pessoas que ainda não haviam passado pela experiência da morte e que, segundo ele, não a haveriam de experimentar; para o Conselheiro indica aquelas que se mantinham fiéis à fé, aquela

que, enfim, era o objeto da meditação aqui comentada. Enfim, comparados os resultados, salta à vista o radical contraste entre a visão escatológica retumbante e mesmo espetacular que constituía o horizonte e as esperanças de Paulo à época em que escrevia o texto aqui considerado e aquela sóbria expressa no texto conselheirista, sem qualquer traço mais espetaculoso, de um lado, e plenamente concorde com aquilo que qualquer teólogo afinado à doutrina católica tridentina proporia.

Um caminho ao mesmo tempo distante tanto dos extremados anúncios escatológicos próprios às pregações dos missionários ou de um livro como o *Missão abreviada*, de indiscutível sabor jansenista, como dos arroubos milenaristas que costumam ser-lhe atribuídos desde que lhe foram impostos, *post mortem*, pela pena venenosa e equivocada de Euclides da Cunha no fatídico capítulo 4 da parte II d’*Os sertões*(a este respeito ver Vasconcelos, 2016). A meditação pretende incutir em que com ela tome contato a disposição a um enfrentamento sereno do destino que aguarda a cada qual, ou seja, a morte, na confiança de que a salvação concretizada no encontro com Deus no além não é infundada. São, enfim, palavras de conforto que o Conselheiro deixa registradas em seu caderno pessoal, tom este confirmado pelo apelo que finaliza a meditação, citando Paulo textualmente: “Consolai-vos pois uns aos outros nestas palavras”.

Conclusão

O caminho aqui percorrido confirma, com os exemplos trazidos e comentados, que o Conselheiro foi “diligente leitor de Paulo”: e, não sem junto assumir a condição de copista, de leitor se fez autor, citando “o apóstolo em diversas páginas” (BRITO, 2019, p. 125-126). E a questão não se resume à abundância de citações ou alusões, mas avulta, em termos de importância, quando se nota o lugar que este recurso à figura deste líder destacado no cristianismo dos primórdios ocupa na elaboração escrita e, por extensão, na mensagem e no ideário que o Conselheiro terá procurado comunicar à gente que com ele fez o Belo Monte.

Uma visão das coisas que ele procurou ver concretizada no povoado que liderou e que bebeu dos textos paulinos em pelo menos três direções: a da apresentação de um Deus que prima pelo amor inventivo e incondicional pela humanidade; a da problematização do lugar a ser ocupado frente aos poderes instituídos e aos regimes políticos implantados; e a da configuração do horizonte escato-

lógico no qual se projetavam as esperanças de salvação pela qual o Conselheiro dizia ansiar todo o tempo, para si e seu séquito.

Por meio deste homem “biblado” o apóstolo dos gentios fez particular história naquele povoado sertanejo em que a graça divina soava como algo com que se poderia contar, em que as leis da República (representada em figuras como o fazendeiro autoritário e na lógica de um trabalho precarizado produtor de miséria e desalento) foram postas de lado em nome da atenção aos preceitos da lei divina, e em que a esperança de um venturoso porvir após a morte não foi experimentada em oposição a uma invenção do cotidiano em que valores como caridade, justiça e cuidado com a gente necessitada deram a marca.

Referências

A Bíblia Sagrada contendo o Velho e o Novo Testamento. Lisboa: Typografia de José Carlos de Aguiar Vianna, 1852-3, 2v.

ADRIANO FILHO, José. **Combate ao mundo e conquista do paraíso:** ficção e alegoria no Compêndio Narrativo do Peregrino da América. Tese (doutorado em Teoria e História Literária). Campinas: UNICAMP, 2013.

BRITO, Pedro Andrade Corrêa de. Giorgio Agamben no sertão de Canudos. In: **Controvérsia.** São Leopoldo, v. 15, n. 3, 2019. pp.117-138.

CALASANS, José. Belo Monte resiste. In: **Revista da Bahia.** Salvador, n. 22, 1997. pp. 10-21.

CONSELHEIRO, Antonio. **Apontamentos dos preceitos da divina lei de nosso senhor Jesus Cristo, para a salvação dos homens.** São Paulo: É Realizações, 2017 (v.1 do *Box Antonio Conselheiro por ele mesmo*, organizado por Pedro Lima Vasconcellos).

CUNHA, Euclides da. **Os sertões:** campanha de Canudos. São Paulo: Ateliê/Imprensa Oficial do Estado/Arquivo do Estado, 2001.

MARCIANO, João Evangelista de Monte. **Relatório apresentado pelo reverendo frei João Evangelista de Monte Marciano, ao arcebispado da Bahia, sobre Antonio Conselheiro e seu séquito no arraial dos Canudos.** Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1987.

OTTEN, Alexandre. **“Só Deus é grande”:** a mensagem religiosa de Antonio Conselheiro. São Paulo: Loyola, 1990.

PERES, Fernando da Rocha. Fragmentária. GALVÃO, Walnice Nogueira; PERES, Fernando da Rocha. **Breviário de Antonio Conselheiro.** Salvador: EdUFBA, 2002.

SILVA, Cândido da Costa e. **Roteiro da vida e da morte:** um estudo do catolicismo no sertão da Bahia. 2. ed., Salvador: Sagga, 2017.

TAVARES, Odorico. **Canudos**: cinquenta anos depois (1947). Salvador: Fundação Cultural do Estado, 1993.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. **O Belo Monte de Antonio Conselheiro**: uma invenção “biblada”. Maceió: EdUFAL, 2015.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. Rever o passado para estigmatizar um presente incômodo: Montano e outros “heresiarcas” do século II no olhar de Euclides da Cunha sobre Antonio Conselheiro. In: **Crítica histórica**. Maceió: UFAL, n. 14, 2016.

VASCONCELLOS, Pedro Lima. **Arqueologia de um monumento**: os apontamentos de Antonio Conselheiro. São Paulo: É Realizações, 2017 (v. 2 do *Box Antonio Conselheiro por ele mesmo*, organizado por Vasconcellos).

VASCONCELLOS, Pedro Lima. **Missão de guerra**: capuchinhos no Belo Monte de Antonio Conselheiro. 2. ed. Maceió: EdUFAL, 2021.

¹ Extraio o texto bíblico de uma edição bilingue produzida nos anos 1850, eventualmente a conhecida do Conselheiro e por ele utilizada (ver bibliografia).

Recebido em 01/09/2021

Aceito para publicação em 01/10/2021

Três teorias de sociologia política: propostas para uma teoria crítica

Three theories of political sociology: proposals for a critical theory

Paulo César Limongi de Lima Filho¹



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-15>

Resumo: este artigo tem como objetivo apresentar três correntes de teoria, duas como fruto das ciências sociais puramente e uma terceira a qual tem uma conexão com a teologia. As três teorias críticas estão reunidas nos escritos: *Assembly* (2017) de Antonio Negri e Michael Hardt; “For a left populism” (2018) de Chantal Mouffe; e, em conjunto com outros textos, “A vida Religiosa e a Igreja no Processo de Libertação” (1976) de Leonardo Boff. Vale frisar que definimos teoria crítica em duas partes: (a) uma teoria que apresente os sujeitos sociais como capazes de produzirem elementos emancipatórios, ou seja, superar o status quo no qual se inserem; (b) que leve em consideração outras teorias que sejam capazes de analisar a realidade.

Palavras-chave: Teoria crítica; Sociologia política; Emancipação.

Abstract: this paper aims to present three theory currents, two as the fruit of the pure social science, and a third which has a connection with theology. The three critical theories are gathered in the writings: “*Assembly*” (2017) by Antonio Negri and Michael Hardt; “For a left populism” (2018) by Chantal Mouffe; and, together with other texts, “Religious life and the Church in the Liberation Process” (“A vida Religiosa e a Igreja no Processo de Libertação”, 1976) by Leonardo Boff. It is worth noting that we define critical theory in two parts: (a) a theory that presents social subjects as capable of producing emancipatory elements, that is, overcoming the status quo in which they are included; (b) to take into account other theories that are capable of analyzing reality.

Keywords: Critical theory; Political sociology; Emancipation.

Introdução

Ao pensar sobre teoria crítica, imediatamente associamos essa corrente de pensamento à Escola de Frankfurt, principalmente a sua primeira geração (comumente representada por Theodor Adorno e Max Horkheimer). Em um texto clássico, o último desses autores estabelece o suposto significado de teoria e a diferenciação entre uma de cunho tradicional e de cunho crítico. A teoria seria um conjunto de princípios e preposições derivadas desses os quais são testadas

¹ É mestre em sociologia e doutorando em sociologia pelo PPGS do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É bolsista CAPES de PROEX. Atua nos grupos CRELIG e NETSAL.
E-mail: paulocldelima@iesp.uerj.br

à luz dos fatos (HORKHEIMER, 2002, p. 188). Assim, uma teoria é sempre uma corrente de pensamentos conectados que visam a própria empiria (ADORNO, 1999).

Contudo, o grande problema da teoria desenvolvida antes do advento da teoria crítica é a tendência a indução, ou seja, uma redução dos acontecimentos práticos à imaginação. A teoria tradicional se mantém em seus próprios modelos, como uma espécie de “repetição” (ADORNO; HORKHEIMER, 1999). Isolando-se da realidade prática, a teoria tradicional tende a manter determinada realidade aparente, sem questioná-la. Portanto, determinadas atividades, eventos e acontecimentos dentro da sociedade são olvidados ou tomados como incompreensíveis.¹

Para o autor, isso ocorre, pois, os intelectuais estão presos a determinadas posições sociais as quais os impedem de compreender a essência dos fenômenos sociais. A essência dos fenômenos, seu fator “escondido” é a produção do homem sobre meio. A teoria crítica, por sua vez, tem a tarefa de estabelecer o homem como a força matriz da produção da cultura e da própria sociedade (HORKHEIMER, 2002, p. 207). Ademais, a teoria crítica também deve tomar consciência da relação entre o intelectual e sua posição dentro da sociedade (HORKHEIMER, 2002, p. 209). Contudo, apesar de propor uma teoria crítica, nas análises empíricas desses autores sobre o iluminismo e sobre a indústria cultural, encontramos uma dificuldade de compreender com os agentes sociais podem ocupar sua função de motor da história. Parece que o aspecto da “repetição” do iluminismo e da teoria tradicional cooptou a atenção dos autores.

Todavia, neste texto, iremos adotar uma percepção de teoria crítica que almeje não apenas um estado pessimista no que se refere a modernidade; mas que busque na situação que se apresenta ao teórico, “os elementos emancipatórios que nele se encontram ao menos em germe, sejam valores, processos, instituições ou agentes” (DOMINGUES, 2018, p. 18). É necessário para refletir acerca de uma teoria crítica, estar ciente dos aspectos presentes dentro da realidade material concreta, ou seja, elaborar uma perspectiva não apenas de cunho filosófico. Assim, é essencial criar um texto que esteja em acordo com os movimentos concretos da sociedade (DOMINGUES, 2018). Não é somente uma negação da filosofia, mas, isso sim, uma busca na própria teoria social dos conceitos e definições que possam interpretar os acontecimentos contemporâneos.

Portanto, o nosso conceito se alinha com o de Domingues (2018), quando esse busca uma crítica imanente (que possibilite de analisar os processos em curso nas sociedades) e ecumênica (que versa sobre a tradição da crítica). Desse

modo, o texto tem como objetivo apresentar três teorias com potencial de serem críticas, demonstrando possíveis semelhanças e diferenças entre elas. Por fim, faremos uma comparação entre tais pensamentos com nossa concepção de crítica.

Apenas para esclarecimento sobre os motivos da escolha de uma teoria teológica, podemos dizer que a forma de pensar teológica pode apresentar aspectos de teoria crítica. Inspirado pelo projeto de José Godoy (2020), temos que tomar a produção dos atores religiosos como teorias políticas e sociais. No exemplo de Godoy, ele realiza um estudo sobre as relações entre o pensamento de Joseph Lebet e o desenvolvimentista que levou a uma prática e militância católica e progressista. Maria das Dores Machado também nos chama atenção ao fato de que os evangélicos pensam suas ações de modo político, levando em consideração formas de conflito social teorizada por autores como Antonio Gramsci (2014, p. 614 e 615). Por isso, temos que pensar que os atores, mesmo quando utilizam da linguagem religiosa, produzem teorias e concepções que conduzem, por sua vez, a ação política.

Neste momento, antes de passarmos a apresentação dos três livros, é necessário apresentar quais questões e debates tais textos estão interessados. Os dois primeiros livros (de Hardt e Negri e de Chantal Mouffe) estão debatendo sobre a questão da centralização ou não da tomada de decisão nos movimentos sociais; para além disso, também discutem sobre a formação desses (seja por uma ideia de classes ou filiação política, por exemplo). Ambos os textos são fruto da contemporaneidade, pós-anos 2000. Tal momento histórico confere aos escritos uma possibilidade de estarem mais avançados nos debates das ciências humanas, ou seja, tratando de questões que sejam pertinentes ao nosso tempo presente. Assim, a justificativa de escolha de tais autores gira em torno de sua importância para o debate contemporâneo sobre a teoria crítica.

O último, por outro lado, é um livro da década de 1970, que nasceu de um contexto de consolidação de uma teoria teológica e política dentro da Igreja, chamada de Teologia da Libertação (MAINWARING, 2004, p. 169). A teologia da libertação, segundo Silvia (2001), é uma tentativa de unir conceitos das chamadas ciências sociais com concepções religiosas – iremos aprofundar mais o significado da teologia da libertação na última seção do texto. Neste sentido, as correntes de pensamento utilizadas são as de cunho marxista e estão concretizadas na perspectiva de “opção pelos pobres”

Momento Populista: criação do povo

Chantal Mouffe (2018) busca reformular um conceito já debatido a exaustão em ciências sociais – o populismo. Evitando as críticas negativas ao termo, ela passa a chamá-lo de momento populista (2018, p.13) que se configura como uma crise das alianças entre diferentes que se mantiveram no poder até então, abrindo espaço para reorganização do povo (que, para autora, é construção e resultado de tais conjuntos de relações) para conquistado poder. O conceito, como aparenta, é baseado no pensamento de A. Gramsci sobre a hegemonia como conquista não apenas de uma classe homogênea sobre a outra também homogênea; mas uma união entre frações desses grupos capazes de se perpetuar no poder tanto pela produção de consenso e, em menor caso, através do poder de submissão (GRAMSCI *appud* MOUFFE, 2018, p. 17). Portanto, o povo (o novo príncipe, nesse caso) não deteria uma forma dada a priori, ele seria construído – o que foi chamado de visão anti-essencialista.

Esse novo momento populista seria capaz de superar as condições das instituições políticas atuais, por meio de um processo no qual a democracia seria radicalizada. Para explicar o que seria tal radicalização, é mister ter em mente que a democracia resguarda determinados valores – alocados na determinação do “povo” sobre as decisões políticas que entrariam em contradição com os valores do liberalismo. Essa contradição resultaria numa despolitização das instituições políticas que teriam na chamada terceira via sua melhor representação (GRAMSCI *appud* MOUFFE, 2018, p. 13)². Portanto, para desmantelar o capital financeiro, desmantelando também sua racionalidade técnica, por um processo de abertura radical ao “povo”, radicalizando os pressupostos e valores da democracia.

A pergunta que podemos fazer a essa altura do texto é: *e quem seria esse dito povo*. O povo seria uma construção conjunta. As diversas demandas heterogêneas se concretizariam por meio de aliança entre múltiplos setores da população nas quais estabeleceriam uma liderança –orgânica desse movimento – capaz de sintetizá-las e tomar as decisões do processo político que são volúveis e podem mudar conforme a vontade desse povo (GRAMSCI *appud* MOUFFE, 2018, p. 39). Outra característica central desse povo seria eliminação do político (sentido dado por Schmitt), uma vez que as antigas relações de inimigo e amigo se dissolveriam para formar a figura do adversário (GRAMSCI *appud* MOUFFE, 2018, p. 38) – o que a autora dá o nome de *Democracia Agnóstica*. É nesse exato ponto que a autora discorda da visão de Hardt e Negri (2017) (que será apresentada mais adi-

ante), pois considera que a liderança é a única capaz de organizar a “multidão” (mesmo não apresentando as razões que levaram esses dois autores a colocar uma centralidade maior na “multidão”).

Não obstante, a estratégia desenvolvida por Mouffe é concentrada geograficamente na Europa ocidental. A sua teoria supostamente se basearia na formação de partidos como Podemos na Espanha nos quais ela via que os dirigentes seriam formados, necessariamente, pelo povo construído dentro do coletivo. Na opinião da autora (Ibidem, p. 56), esse coletivo busca ou buscou superar as diversas fronteiras que dividiam esse novo “povo” – tal como esquerda, direita ou centro³–, de modo a traduzir a partir de líderes diversas demandas desse coletivo heterogêneo. De certo modo, não poderíamos dizer que o Podemos foi um exemplo de vitória para a estratégia populista, uma vez que nas últimas eleições perdeu posições vitais em comparação a 2015 (Podemos representava a terceira força nas eleições em 2015; passando a quinta força em 2019, perdendo ainda mais espaços para o PSOE)⁴. Nesse sentido, a liderança poderia representar o potencial problema dentro dessa análise; assim, será necessário pensar qual seria a solução evocada por Hardt e Negri (2017).

A figura do Comum como antídoto contra liderança carismática

Se anteriormente o aspecto da liderança foi visto como necessário e fundamental para estratégia populista, sendo a peça capaz de cristalizar as demandas do “povo”; no texto de Hardt e Negri (2017), elas assumem um contorno totalmente diferenciado, apesar de não serem completamente anuladas como pode parecer à primeira vista. Outra diferença reside no fato de que a “multidão” (e sua forma correspondente) não é uma estratégia política apenas, mas um produto das relações de produção contemporâneas (como iremos trabalhar de maneira um pouco pormenorizada ao longo dessa seção). Uma semelhança, não explícita no texto, é a região onde as análises de Mouffe, Hardt e Negri se encontram focadas: na Europa ou nos Estados-unidos.

Em outras palavras, ignora-se parcialmente as circunstâncias as quais a América Latina se encontra; isso porque as condições matérias desenvolvidas nessa região não são as mesmas descritas pelos autores (grande uso de ferramentas comunicativas e de outras ferramentas tecnológica em contra-posição a produção intensiva no bem trabalho recorrente em boa parte da região).

Para os autores (2017, p. 8), um movimento histórico singular está se concretizando durante a segunda década do século XXI, isso porque os diversos movimentos sociais estão abandonando os formatos de lideranças – definida, pelos autores, como uma imunização com líderes autoritários. Estes atores sociais coletivos desenvolveram mecanismos de defesa contra lideranças caracterizadas como carismática, uma vez que tais personagens promovem casos de opressão aos próprios membros ou, por outro lado, não conseguem se manter conectados diretamente as suas bases, promovendo ações arbitrárias (HARDT; NEGRI, 2017).

Um dos casos que os autores usam para exemplificar a problemática das autoridades é o dos movimentos feministas. Nesse caso, os líderes possuem um perfil silenciador e sexistas que impede qualquer participação efetiva das mulheres dentro do movimento. Outra menção é o movimento Black Lives Matter (BLM); nesse caso, o dirigente foi rejeitado por ser tanto ineficiente como antidemocrática (HARDT; NEGRI, 2017, p. 11). Assim, mesmo que breve, os autores buscam em conjunções históricas para formular a sua crítica, tentando se distanciar de um caráter meramente normativo anteriormente apresentado. No entanto, essa característica também é usada como ferramenta para criticar outras teorias críticas (como é o caso da crítica a análise de Marx sobre a comuna de Paris, presente no primeiro capítulo do livro) (2017, p. 8 e 9). Por último, essa forma de organização não representaria uma desorganização; na verdade, essa seria fruto de uma nova configuração das relações de produção.

Em seus escritos do *Capital*, Marx (2014, p. 405) argumentou que os trabalhadores são organizados por meio da disciplina do capitalista que os colocam em forma de cooperação para realizar a manufatura. Seguindo esse mesmo raciocínio, Hardt e Negri veem que o trabalho em sua forma contemporânea tem duas características marcantes: (a) uma constante precarização; (b) uma forma cooperativa de trabalho⁵ que é a chave para transformação social mais ampla.

O capitalista necessário para disciplinar o trabalhador e manter sua condição de subordinado no passado; cede aos trabalhadores a forma criativa de organização da vida social, uma vez que o capital financeiro está nas margens da inovação industrial, focando principalmente em ativos que não trazem em si o processo criativo (Ibidem, p. 86). Como o trabalho é a única força capaz de produzir algo (MARX, 2014, p. 209 e 210), a sua apropriação é que geraria a possibilidade de criar a propriedade privada; em um trabalho cooperativo e iminente-

mente social, não haveria nenhuma oportunidade de criar uma propriedade *una*. A propriedade seria algo social e, por isso, os autores compõe o termo commons.

Essa nova forma de organização social reúne em torno de si tanto os aspectos técnicos (providos da base material) quanto aspectos políticos (HARDT; NEGRI, 2017, p. 238) e, deste modo, devido a exploração de cunho capitalista, também são precárias. Contudo, a partir da forma comum, surgem movimentos como a primavera árabe, occupy wall street e gezi park. E, como previam os autores, a autoridade é apenas uma coadjuvante. De forma geral, essas novas lideranças seriam fortemente subordinadas aos movimentos, tendo um caráter efêmero conforme a necessidade do coletivo. A luta desse novo ator comum seria contra o capital e a própria oligarquia estabelecida e, principalmente, contra as diversas violências feitas contra eles. Por isso, Hardt e Negri (2017, p. 258) invocam a metáfora da guerra na névoa para explicar as dificuldades que tais movimentos de enxergar todas essas dificuldades e criar uma luta unificada.

A possibilidade de uma crítica e prática pela Teologia da Libertação

Os autores até agora tratam os agentes de sua colocação como indivíduos ou coletivos mais ou menos abstratos e ignoraram fatos fundamentais da modernidade, tais como a religião. Em sociologia, criou-se uma determinada tradição a qual pensava a modernidade como sinônimo de secularização, ou seja, diminuição em crenças religiosas (BERGER, 1971). Contudo, isso não é de todo verdade. A modernidade, de certo modo, promoveu forças secularizadoras, porém essas provocaram processos de anti-secularização os quais permitiram que negociassem os termos de adesão aos valores do novo período histórico (BERGER, 1999, p. 3).

O argumento de Berger (1999, p. 6) é de que as religiões não pararam de existir, mas estiveram negociando com a modernidade de modo a oferecer soluções práticas para os problemas atuais. O ressurgimento de religiões consideradas ortodoxas seria, então, algo que não causaria estranheza, uma vez que a modernidade leva a um processo constante de deslocamento das certezas ocasionado por um processo de constante aceleração (ROSA, 2009; BERMAN, 1988), deixando desconfortos que podem vir a ser sanados por meio de explicações místicas somadas a análises do próprio mundano. Diante de um cenário de crescimento dos evangélicos e de um número expressivo de católicos⁶ não é possível afirmar, pelo menos no caso brasileiro, que a modernidade funcione como uma

espécie de antítese da religião. Se analisarmos outros países, objeto de estudo dos dois autores acima, certamente também não poderíamos aventar essa mesma hipótese, mesmo no caso estadunidense onde cresce o número de Evangélicos (equivalente a pentecostal), apesar de algumas poucas exceções (Portugal e Inglaterra) (BERGER, 1999, p. 9).

Isso nos leva a crer que elaborar uma alternativa política concreta baseada nas tendências da realidade (com uma crítica imanente), não deve deixar a religião completamente de fora, embora esse não seja o objeto central da análise. Voltando a análise de Berger, o seu primeiro exemplo de quando uma religião negociou os “tempos atuais” foi no caso do Concílio Vaticano II (1962-1965), sendo esse o mesmo ano de publicação da encíclica papal “Mater e Magistra” (1961). Esses textos da Igreja católica em Roma promoveram uma legitimação do processo abertura da Igreja às questões que as elites eclesiais achavam pertinentes nas regiões que estavam localizadas (CONDINA, 2013, p. 463). No Brasil, durante a década de 1950, o processo de abertura ao “laicato” (conjunto de leigos) já estava em curso, depois do alívio do processo de romanização o qual foi responsável por uma reintrodução da Igreja às normas de Roma (MAINWARING, 2004, p. 57).

É nesse contexto de consolidação da abertura e de ideias gestadas durante essa época que nasce a chamada Teologia da libertação (entre a década de 1960-1970). Antes de discutirmos o significado dessa nova abordagem é válido conferir um sentido ao termo teologia. Em a escrita da história (1988), Michel de Certeau empreende um esforço em classificar a teologia como um sistema racionalizado de atribuição de sentido ao mundo. Tal hermenêutica é parte integral da sociedade e reproduzida por agentes sociais concretos e dotados de poder.

Embora, como nos mostra o autor, a teologia tenha se deslocado para um sistema secundário de símbolos, ela ainda detém sua capacidade de explicação para o mundo. Neste sentido, Gustavo Morello (2021) também classifica a religião como um sistema de compreensão do mundo o qual está aliado a estruturas sociais. Em suas palavras, “estas creencias son un collage que las personas confeccionan con elementos de otras tradiciones, modificados y re-significados por los actores, y relacionados con otras elecciones en el ámbito político y económico” (MORELLO, 2021, p.64). Assim, a religião está estreitamente conectada a dimensões políticas, sociais e econômicas.

Assim, é necessário nos interrogar quais são as dimensões da vida econômica e política as quais a teologia da libertação, enquanto sistema hermenêutico, se conecta. F. M. Sofiati, A. S. Coelho e R. A. L. Camilo (2018), em uma reinterpretação da obra de Michel Lowy, nos convidam a pensar a relação entre teoria social (de cunho marxista) e a teologia da libertação. Segundo os autores, há uma afinidade eletiva a qual permite uma mútua influência entre esses dois sistemas de pensamentos, entre essas duas teorias. A teologia da libertação, tal como marxismo, estaria conectada a uma *práxis* política-religiosa que visa a desconstrução de estruturas econômicas.

Tal estrutura, fruto de um pecado original, manteria os homens em uma condição de subordinação e indignidade humana. Portanto, além de uso instrumental dessa teoria de economia política no que tange à análise do mundo empírico, a ação pastoral também estaria eivada das concepções de ação política.

Veremos, agora, como tal conexão entre uma teoria teológica e uma teoria social se conectam na prática. Existe um sem número de autores sobre o assunto, mas, para fins desse trabalho, usaremos apenas um desses que é considerado como referência: Genézio Darci Boff (Leonardo Boff). Não há um motivo extremamente contundente para ter elegido ele com o autor a ser debatido, entende-se, por outro lado, que seus escritos podem exemplificar uma série de pressupostos relevantes para pensar uma teoria crítica.

Em um dos seus escritos mais famosos—como fazer teologia da libertação (2001) –, Leonardo Boff, em parceria com seu irmão, promove uma reflexão do que é a teoria da libertação. Para eles, a teologia da libertação a primeira teologia da periferia (2001, p. 143). Isso porque ela “impõe ao teólogo pensa a *práxis* concreta, os problemas reais da existência da comunidade da fé [...] e o povo dos oprimidos é seu destinatário privilegiado” (2001, p. 143 e 144). Desse modo, tendo o povo e contexto social, como as principais chaves do entendimento, essa teologia deve buscar “as causas de sua opressão”. Para isso, a fé não é o ponto de partida para uma análise da realidade social concreta, ela deve se aliar a uma teoria sociológica científica que tenha como orientação a região na qual tal fé está sendo pregada (no caso a América do Sul) (BOFF, 1976, p. 23).

Na época de elaboração desse livro, a teoria crítica em voga no Brasil era a teoria da dependência e suas variações, por isso foi a escolhida. Boff (1976, p. 14 e 15) destaca alguns pontos desse pensamento para serem pensando em conjun-

to com a promoção de uma vida religiosa (seção que ele chama de “desafios da realidade”): (a) falta de uma autonomia decisória por parte dos países periféricos; (b) opressão caracterizada pela imposição de valores vindos dos países do centro aos dependentes; (c) marginalidade, não dos países, pois eles seriam uma parte fundamental do sistema capitalista até então, mas dos indivíduos que estavam inseridos dentro dessa realidade, sem qualquer “dignidade”; (d) cultura de silêncio a qual provocaria um silêncio em relação as questões da desigualdade entre países, promovendo uma “realidade-espelho” em detrimento de uma “realidade-fonte”.

Independente do mérito da interpretação do autor sobre a teoria da dependência, alguns pontos importantes foram observados tal como a falta de uma autonomia, subjugo de valores e a marginalidade desses indivíduos que habitam dentro desses países. Seguido dessa seção, o autor faz uma auto-crítica da instituição (Igreja) pelo foco mantido apenas na hierarquia o qual teve como consequência as condições do ambiente no qual aquela vida religiosa estava sendo praticada (1976, p. 29). Seria necessário superar essa fase e adentrar em uma percepção de prática religiosa a qual buscasse as fontes do pecado originário (exploração, dominação, injustiça), uma vez que a salvação apenas poderia ser alcançada como um todo (olhar para as estruturas da desigualdade e continuar no processo religioso). Boff estava com isso se apoiando numa visão de Jesus Cristo como aquele que combateu as injustiças, esteve ao lado dos pobres, e deu a sua vida como sacrifício por essa obra (1976, p. 59).

Desse modo, o autor coloca dois modelos em oposição (1976, p. 64): sacramento-instrumental e sacramento-sinal-e-instrumental. O primeiro deles estaria para além do mundo, deslocado dele baseado em uma dicotomia entre corpo e alma, possuindo, assim, uma ação indireta na sociedade; já o segundo modelo, teria uma aliança entre a compreensão do mundo e da fé, buscando superar a dicotomia corpo e alma, passando a tratá-los como uma coisa unificada. A igreja, então, teria o papel tanto de educar como atuar politicamente no mundo para superar o pecado estrutural da desigualdade baseado numa visão específica de teoria que causa uma vida religiosa específica também (a partir da América Latina).

Debates e conclusões

Se até aqui, restringimo-nos em discutir e apresentar modelos de proposições políticas; agora, nossa tarefa é discutir, mesmo que brevemente, cada um deles. No primeiro modelo de Mouffe (do momento populista e construção do povo), encontramos certa dificuldade de pensá-lo como teoria crítica (pelo menos em nossa definição), pois apesar de apresentar uma discussão sobre os problemas da ordem vigente, não conseguimos visualizar como essa ordem pode ser superada, uma vez que não foram apontadas as tendências ou táticas para isso. Ao contrário, a autora apresentou uma estratégia normativa na qual se baseava em instruções concretas que não a correspondiam (foco no Podemos e sua capacidade de construir o povo). Por outro lado, a autora realiza uma certa busca em conceitos já usados dentro das ciências sociais para poder re-pensar a realidade a qual se apresentava (hegemonia de Gramsci).

Já o caso de Hardt e Negri é mais concreto, isso porque os autores apresentam uma discussão com a teoria crítica (recorrendo a autores como Gramsci e até mesmo a Marx), somado a uma análise de movimentos sociais – apesar de sua visão ter o campo político quase como consequência das relações econômicas. Um outro problema identificado é que o início do livro parece não estar conectado com suas partes finais, uma vez que a liderança volta a desempenhar um papel importante, mesmo que de maneira instrumental, indo contra a tese inicial do desaparecimento total das autoridades por meio do desenvolvimento de sistemas imunológicos capazes de combater esse vírus do carisma. Uma outra vantagem em relação a teoria anterior, é que há apresentação de táticas concretas para realização da tomada de poder: a greve.

A greve, embora seja uma resposta usada pelos operários do século XIX e XX e, de certo modo, é produto de uma determinada configuração das forças de produção, elas ainda podem assumir um papel relevante dentro dos “commons”. Como o trabalho está precarizado e com ausência de liderança os movimentos podem ser afetados por isso; porém, a forma como a nova força de produção está conectada traz consigo uma possibilidade de unir diversas bandeiras que antes poderiam ser vistas como impossíveis de serem conciliadas (pautas identitárias e questões trabalhistas); isso possibilitaria uma greve ainda mais forte que anterior e um movimento muito mais conciso.

Por último, vimos como uma das maiores dificuldades dessas duas análises era sua determinação geográfica (a primeira delas tinha como explícito seu referencial na Europa ocidental; enquanto que o segundo, mesmo não explícito,

focava em um trabalho que tinha como tecnologia sua base, divergindo de boa parte da América Latina onde a produção ainda é intensiva no fator trabalho). Por outro lado, uma teoria crítica deve ser imanente, ou seja, levar em consideração os movimentos concretos dos sujeitos sociais e políticos dentro da realidade na qual está inserida; portanto, devemos nos concentrar nos acontecimentos que regem nossa região.

Esse é um dos fatores positivos da teoria da vida religiosa libertária produzida por Boff e por outros. A vida religiosa deve se alinhar a uma análise social científica capaz de dar conta das considerações concretas da realidade (no caso a teoria da dependência). Porém, para além de uma mera união, parece que essa vida assume feições de uma busca por um ideal já prescrito por cristo que seria superar o pecado estrutural da injustiça. Existe, assim, uma determinação do comportamento cristão em constante necessidade de superar o *status quo* para alcançar a salvação.

Em um contexto de crescimento religioso, ter uma adaptação da teoria crítica econômica ao modo de interpretar e agir sobre o mundo parece ser imprescindível para combater o avanço do conservadorismo religioso já supracitado. Uma teoria crítica latinoamericana deve levar em consideração as filiações dos sujeitos quando estiver em procura de pensar os movimentos concretos. O caso da religião é relevante pois se configura com uma filiação de grandes números no subcontinente e, por isso, o modelo de Boff é também relevante.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BERGER, Peter. The Desecularization of the world: a global overview. BERGER, Peter (org.). **The desecularization of the world: resurgent religion and world politics**. Washington Dc: Ethics And Public Policy Center, 1999. pp. 01-18.
- BERMAN, Marshall. **All that is solid melts into air: The experience of modernity**. New York: Penguin, 1988.
- BOFF, Leonardo. **A vida religiosa e a igreja no processo de libertação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **The writing of history**. New York: Columbia University Press, 1988.

DOMINGUES, José Maurício. Vicissitudes e possibilidades da teoria crítica hoje. **Emancipação e história: o retorno da teoria social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Cap. 1. pp. 13-34.

DORRE, Klaus; LESSENICH, Stephan; ROSA, Hartmut. **Sociology, Capitalism, Critique**. London: Verso, 2009.

GODOY, José Henrique Artigas de. Dom Helder Câmara e Louis-Joseph Lebret: desenvolvimentismo e práxis progressista católica nas décadas de 1950 e 1960: Desenvolvimentismo e Práxis Progressista Católica nas décadas de 1950 e 1960. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 63, n. 1, 2020, pp. 01-41.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Assembly**. New York: Oxford University Press, 2017.

HORKHEIMER, Max. **Critical Theory: selected essays**. New York: Continuum, 2002.

MACHADO, Maria das Dores Campos; BURITY, Joanildo. A ascensão política dos pentecostais no brasil na avaliação de líderes religiosos. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 57, n. 3, 2014. pp. 601-631.

MAINWARING, Scott. **Igreja católica e política no brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MORELLO, Gustavo. ¿Por qué estudiar a lo religioso desde una mirada sociológica. **Una modernidad encantada**. Córdoba: Educc, 2021. pp. 39-70.

MOUFFE, Chantal. **For a left populism**. London: Verso, 2018.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica de economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SOFIATI, Flávio Munhoz; COELHO, Allan da Silva; CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. Afinidades entre marxismo e cristianismo da libertação: uma análise dialéctico-compreensiva. **Trans/form/ação**. São Paulo: UNESP, v. 41, n. 4, 2018. pp. 115-134.

SORJ, Bermado; MARTUCCELLI, Danilo. **O desafio latino-americano: coesão social e democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

WEIGEL, George. Roman Catholicism in the age of John Paul II. BERGER, Peter. **The desecularization of the world: resurgent religion and world politics**. Washington Dc: Ethics And Public Policy Center, 1999. pp. 19-36.

¹Assim, Horkheimer critica Kant, pois, para ele, o que Kant não enxerga (a coisa-em-si) é o fruto da ação do homem na própria sociedade.

²A ideia de que as instituições se tornaram técnicas (no sentido de obedecerem uma lógica prescrita pelo capital financeiro principalmente, perdendo uma razão de social de ser), tendo como

consequência a formação de complexos oligárquicos capazes de tomar decisões políticas por meio de processos econômicos.

³A autora usa o termo esquerda quando fala sobre o novo populismo. A justificação dada é: “I share the concerns of those who want to underline the distinctiveness of the populist strategy with respect to the two current meanings of ‘left’ [...] it is claimed that in general the ‘left’ expresses the interests of specific socioeconomic sectors and neglects demands that, according to the populist strategy, should be included in the construction of the collective will” (Mouffe, 2018: 57). Em suma, a justificativa é basicamente se diferenciar de outros momentos populistas que não tenham a situação socioeconômica a ser debatida com mais profundidade.

⁴Sobre as eleições de 2015, acesse: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/vice-presidente-do-governo-confirma-vitoria-do-pp-nas-eleicoes-da-espanha-20151220204003861533.html>; já sobre as eleições de 2019, ver: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/04/28/espanha-encerra-votacoes-para-eleicoes-legislativas.ghtml>. Último acesso 09/07/2019.

⁵ “The center of gravity of capitalist production is shifting from the exploitation of labor in large-scale industry toward the capitalist extraction of value (often through financial instruments) from the common, that is, from the earth and from cooperative social labor” (HARDT e NEGRI, 2017, p. XIX).

⁶Para ver os dados sobre religião, acesse: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espirtas-e-sem-religiao>. Último acesso em 10/07/2019. Para uma análise sobre os números apresentados, acesse: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/viewFile/4363/2417>. Último acesso em 10/07/2019.

Recebido em 21/01/2021

Aceito para publicação em 26/02/2021

A definição fenomenológica de Eliade para o Xamanismo: alguns contrapontos oferecidos pela perspectiva culturalista e um caso ilustrativo da tradição fino-careliana dos *tietäjät*

Eliade's phenomenological definition of Shamanism: some counterpoints provided by the culturalist perspective and an illustrative case from the Finno-Karelian tradition of the *tietäjät*

Victor Hugo Sampaio Alves*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-16>

Resumo: a obra de Eliade é, até os dias de hoje, inevitável referência para os estudiosos do xamanismo. Em sua conceituação fenomenológica em torno do termo, o autor romeno elege o fenômeno das técnicas extáticas e o êxtase ritualístico como elementos definidores do xamanismo. Este estudo apresentará o lugar da tradição fenomenológica dentro da História e das Ciências das Religiões, contextualizando, em seguida, a definição conferida por Eliade ao xamanismo, apresentando contrapontos de acordo com a perspectiva culturalista. Trouxemos um caso ilustrativo, o dos *tietäjä* das regiões da Finlândia e da Carélia, para mostrarmos como o viés fenomenológico ofusca detalhes importantes do contexto cultural, fornecendo pistas que podem ser enganosas, inclusive a respeito da presença ou não de xamanismo em uma sociedade.

Palavras-Chave: Xamanismo; Mircea Eliade; Fenomenologia; Culturalismo.

Abstract: Eliade's works are, up to this day, inevitable reference for those who propose to approach Shamanism. In his phenomenological conception regarding the term, the Romanian author elects the phenomenon of ecstasy techniques and ritualistic trance as the elements which define Shamanism. The current study shall present the position that phenomenology tradition holds in the fields of the History of Religions and Religious Studies, contextualizing the definition of Shamanism provided by Eliade, and also presenting counterpoints raised by culturalist approaches. We have also brought an illustrative case, that of the *tietäjä* from Finno-Karelian tradition, in order to demonstrate how the phenomenological view obscures important details from the cultural milieu, providing clues that may be misleading, regarding even the presence or the absence of Shamanism in a specific society.

Keywords: Shamanism; Mircea Eliade; Phenomenology; Culturalism.

*Mestre e doutorando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de estudos Vikings e Escandinavos (NEVE) e do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP). Pesquisa desenvolvida por meio de apoio financeiro da CAPES. E-mail: victorweg77@gmail.com

Introdução

A fenomenologia é um campo de possibilidades teórico-interpretativas incontornável no campo das Ciências das Religiões e da História das Religiões. Ainda que se decida não adotá-la como perspectiva investigativa é imprescindível saber do que ela se trata, de quais pressupostos parte, quais perguntas visa responder e quais são seus contornos teóricos, bem como suas limitações, visto que exploraremos uma discussão teórica que a implica diretamente. Também conhecida como parte integrante da *Ciência Sistemática da Religião*, a fenomenologia da religião procura enxergar, no fenômeno religioso, algo para além daquilo que os outros veem, buscando encontrar algo geral naquilo que é específico: o que está por trás do fenômeno religioso e suas expressões, qual seria sua essência, seu elemento subjacente, que seja invariável tanto no tempo quanto no espaço (GRESCHAT, 2014, p. 107).

O primeiro a se dedicar à fenomenologia da religião foi o holandês Gerardus van der Leeuw, professor de História da Religião na Universidade de Groningen. Numa publicação de 1933, o método recomendado pelo autor somava algo, até então inédito, a uma perspectiva já antiga: ao desejo prévio de se impor uma ordem ao caos dos fatos, classificando-os por meio de terminologias inúmeras, adicionou-se a pergunta “como aparecem os objetos da vida religiosa?”. Assim, surgia um novo modo de se apresentar os resultados obtidos e as conclusões levantadas. Pretendia-se descrever os objetos segundo sua essência (GRESCHAT, p. 136-137).

Basicamente, esse método visa percorrer o caminho do fenômeno à sua essência, nunca parando nas “casas externas”, mas visando atingir seu núcleo, sua essência, que é a experiência religiosa *per se* (GRESCHAT, p. 139). Para esses autores, é o fenômeno religioso que constitui o verdadeiro objeto das Ciências da Religião; a religião em si é limitada, já que seus seguidores viveram limitados a tempos e espaços específicos, enquanto que o fenômeno não é limitado por tais fatores. A pergunta que levantam, portanto, é “como é a aparência de determinado fenômeno religioso se abstrairmos, dele, todos os fatores ocasionais, regionais e temporais?”.

Supostamente, o que resta seria o fenômeno em si, aquilo que é sua essência (GRESCHAT, p. 140-141). Outro autor imprescindível à fenomenologia das religiões foi o teólogo protestante alemão Rudolf Otto (1869-1937) que, em sua obra *O sagrado*, dedicou-se ao estudo do fenômeno religioso partindo da premissa de que ele se

estabelece no campo do irracional, devendo ser assim compreendido. Otto questiona a supremacia da racionalidade, na busca do que ele intitula como o “numinoso”, que seria justamente este sagrado. Em sua perspectiva, o sagrado é, por si mesmo e por definição, irracional, não podendo, por isso, ser racionalizado. Assim, o entendimento do fenômeno religioso e de sua essência deve se dar por meio da experiência: apenas por meio dela é que se pode conhecer parte da dimensão do sagrado (inacessível em sua totalidade), sendo impossível compreendê-lo pela empreita racional (BARROS; BARSALINI, 2018, p. 291-292).

Existem, basicamente, duas tradições interpretativas no campo das Ciências das Religiões, que visam responder a um problema epistemológico primordial desse campo do saber: deve-se *explicar* ou *compreender* a religião? Esse modelo proposto por Otto, que, lembremos, era teólogo, parte da premissa de que é necessária certa transcendentalidade para acessar este sagrado e, por isso, encaixa-se no paradigma interpretativo da compreensão (*Verstehen*). Em oposição ao modelo da explicação (*Erklären*), que parte da premissa de que a religião, como toda manifestação antropológica e histórica, deve ser submetida aos métodos da pesquisa crítica, o método compreensivo visa captar a experiência germinal, livre e criadora, que estaria na base das produções espirituais. Seu pressuposto é o de que a religião possui uma autonomia absoluta pois, conforme diz o próprio Rudolf Otto, “a religião começa por si mesma”.¹ Elege-se, dessa forma, uma interpretação tautegórica, segundo a qual a religião não diz de outra coisa a não ser de si própria. Esse método, portanto, visa reviver o núcleo experiencial no qual se revelaria a essência do fenômeno religioso (FILORAMO; PRANDI, 2012, p. 9-10).

A diferença entre as propostas de Rudolf Otto e Van der Leeuw reside no fato de que as análises do primeiro são assumidamente teológicas², enquanto que Van der Leeuw priorizou o estudo do comportamento, e não do sentimento dos sujeitos religiosos, orientando suas análises para uma objetividade das experiências religiosas, ainda que também visando chegar à essência desse fenômeno (PRADO; SILVA, 2014, p. 14).

O maior expoente da vertente fenomenológica essencialista é, sem dúvidas, o romeno Mircea Eliade, um dos mais respeitados historiadores/filósofos da religião do século XX. Apesar de ter sido, de certa forma, pioneiro na valorização da dimensão histórica das religiões, Eliade adota a perspectiva de que há um essencialismo

identificável nos fenômenos religiosos e que estes podem ser revelados por meio de uma hermenêutica adequada e do uso do método comparativo³. O autor busca a essencialidade da vida religiosa, onde o mundo natural representa o território mais apropriado para que este sagrado e sua essência se manifestem e, por isso, a natureza e o mundo circundante figuram como o espaço primordial da *hierofania* (ELIADE, 1992, p. 14-15). As hierofanias seriam, grosso modo, as manifestações do sagrado, constituindo o único modo pelo qual ele – e, portanto, a essência do fenômeno religioso – se fazem conhecer. Eliade, então, procurou identificar e investigar o lugar específico da religião tanto em inúmeras sociedades antigas quanto contemporâneas, chegando à constatação de que havia, principalmente em sociedades arcaicas e tradicionais, uma inclinação intrínseca no homem (chamado por ele de *homo religiosus*) pela busca da experiência sagrada (BELLOTTI, 2011, p. 20-21).

É, portanto, pela comparação que Eliade almeja a decifração do modo como os grupos de hierofanias se integram em um sistema coerente, o que seria, para ele, a chave para a compreensão das religiões e culturas: deve ser por meio destas manifestações do sagrado que o estudioso das religiões compreenda o fenômeno religioso. Contudo, o sagrado é fundamentalmente dialético, pois manifesta-se em hierofanias distintas entre si. Ainda assim, é por meio dele que se pode compreender as culturas e religiões, havendo, assim, um quê de estruturalismo na teoria eliadiana, pois parece haver a suposição de um sustentáculo subjacente às religiões – a saber, o sagrado-. Resumindo, este método propõe uma teoria da religião sobre o objeto que reconhece ser, em sua natureza, polinômio e dialético (BARROS; BARSALINI, 2018, p. 294-295). Eliade também postulou a criação de categorias binomiais para entendermos a manifestação do sagrado, dentre as quais figura principalmente a noção de sagrado/profano (ALVES, 2020, p. 256).

Nesse modelo interpretativo, a hierofania é uma manifestação do sagrado e, assim sendo, tudo o que não a constitui é pertencente ao âmbito do mundo profano, pois “a primeira definição que se pode dar ao sagrado é que ele se opõe ao profano” (ELIADE, 1992, p. 4). Explicitando mais ainda a característica opositora e dual entre as duas categorias, explica: “a manifestação de algo ‘de ordem diferente’ – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo ‘natural’, ‘profano’” (ELIADE, 1992, p. 13). Assim sendo, para Eliade, o mundo habitado pelo homem e as propriedades desse mundo natural são pro-

fanos, a não ser que haja uma ruptura oriunda da manifestação do sagrado, a hierofania.

Não cabe, aqui, por questões de escopo, um balanço em pormenores das categorias e conceitos propostos por Eliade. Nos contentamos em apontar a crítica que viria a ser feita pelo antropólogo Lévi-Bruhl, segundo quem o mundo das sociedades arcaicas seria fluido, não havendo distinções entre o natural e o sobrenatural, onde tudo teria um sentido sagrado sem invocar seu par antagônico, o profano. O binômio sagrado/profano passou a ser visto, pelos críticos de Eliade, como problemático, porque advém de uma classificação ocidental e cristã. Afinal, se sagrado e profano possuem sua origem conceitual na tradição judaico-cristã e estão enraizados em experiências históricas europeias da cristandade, é realmente possível a investigação das religiões de outros povos adotando-os como chave de leitura, ou o uso dessas categorias só serviria para o contexto ocidental cristão – ou, no máximo, mono-teísta –? A questão é permeada por problemas de etnocentrismo (BELLOTTI, 2011, p. 22-23).

As críticas mais ferrenhas a Eliade e ao método fenomenológico como todo viariam a ser feitas pela Escola Italiana de História das Religiões, sobretudo na pessoa de Raff Pettazzoni, que defendeu veementemente, em sua obra, como cada fenômeno deveria ter sua formação histórica percorrida e recuperada, impondo a necessidade imperativa – e, conseqüentemente, opondo-se às indagações fenomenológicas – de se historicizar os fenômenos para que fossem interpretados dentro de seu respectivo devir histórico. Nessa perspectiva, cada fato cultural, dentre os quais se encontram a religião e suas expressões, necessita ter sua gênese e sua formação traçados historicamente (ALVES, 2020, p. 257).

Feito esse breve panorama da posição da fenomenologia das religiões e alguns de seus pressupostos, partiremos para o objetivo do presente estudo. Começaremos apresentando e discutindo o xamanismo de acordo com a perspectiva fenomenológica, conforme proposta por Eliade (1998), e apresentando alguns contrapontos oferecidos pela perspectiva culturalista/ecológica. Em seguida, apresentaremos o caso de um (suposto) xamanismo, presente na tradição dos *tietäjät*, oriundo das regiões da Finlândia e Carélia. Visamos, com isso, a aplicação do xamanismo fenomenológico para entendermos esse contexto religioso e enxergarmos, por meio desse exemplo

ilustrativo, o que ele é capaz de nos revelar e, paralelamente, quais são suas limitações teórico-metodológicas, em contraste com o olhar culturalista.

O Xamanismo na perspectiva fenomenológica de Eliade: apresentação e contrapontos

Ainda nos dias de hoje existem, no estudo do xamanismo, inúmeros usos de sua perspectiva fenomenológica conforme proposta por Eliade. Nesse campo temático de estudos, no Brasil, parece haver a tendência a essa inclinação teórica, além do fato de que poucos trabalhos parecem se preocupar em discutir as definições conceituais em torno do termo⁴. Contudo, existem também estudos, por pesquisadores brasileiros, cuja proposta se aproxima da nossa: Miranda e Porto (2018) discutem a questão do xamanismo no mito e literatura escandinava pré-cristã, realizando uma breve revisão historiográfica em torno do tema, terminando por tocar, também, nas considerações fenomenológicas (eliadianas ou não) em torno do xamanismo e contrastando-a com referenciais teóricos de outras naturezas; Miranda (2020), buscando uma aproximação entre a Fenomenologia das Religiões e a História, traz um debate acerca da existência de xamanismo na Escandinávia Medieval. Já na ocasião o autor concluiu que Eliade não se mostrou capaz de enxergar uma instituição xamânica operando nas sociedades germânicas justamente por conta de sua visão estreita do termo (MIRANDA, 2020, p. 23).

Enfim, facilmente se nota que, quando se retomam os argumentos e pressupostos de que parte a visão fenomenológica em torno do xamanismo, o nome de Mircea Eliade surge como ponto de partida para a discussão, seja para revalidá-lo ou questioná-lo. Aliás, graças ao autor romeno é que o xamanismo tem ganhado, desde 1960, uma atenção positiva dentro do meio acadêmico, com a multiplicação gradual de publicações críticas a seu respeito; ainda que seja pouco notável um avanço concreto na melhor precisão dos termos e na delimitação do conceito (MIRANDA, 2020, p. 560). Esclareceremos, nesse momento, quais atributos, segundo a perspectiva fenomenológico/essencialista de Eliade, são necessários para que se averigüe a existência de xamanismo em uma sociedade.

O termo xamã chegou até nós por meio de estudos etnográficos conduzidos por russos na Sibéria, que constataram haver, entre os povos tungues, a palavra *šaman* para designar a figura do especialista religioso em torno do qual a vida mági-

co-religiosa de inúmeras sociedades do centro e norte da Ásia giravam (ELIADE, 1998, p. 16; SIIKALA, 2005, p. 8). Apesar de estar restrito a apenas esse território, o xamanismo como predominante à vida religiosa e social é um fenômeno manifesto perceptivelmente de forma mais completa na Ásia central e setentrional, tendo se tornado um consenso acadêmico tomar o xamã dessas regiões como o exemplo típico. Inclusive, nos idiomas de outros povos desse território há a ocorrência de nomes correspondentes ao tungue *šaman*: *ojun* (iacuto); *bügä*, *bögä* (mongol) e *ugadan* (mongol para mulher-xamã, assim como no buriate *udayan* e no iacuto *udoyan*) e o turco-tártaro *kam* (ELIADE, 1998, p. 16). Foram feitas tentativas de associar o tungue *šaman* ao páli *samana* (sânscrito *sraman*), apontando para influências indianas sobre as religiões siberianas (ELIADE, 1998, p. 16) e ao chinês *shamen*, mas essas teorias foram amplamente invalidadas (SIIKALA, 2005, p. 8). Em tungue, a raiz da palavra, formada por *sa*, significa “saber” (TOLLEY, 2009, p. 66).

Segundo o autor, nestas sociedades o xamã é a figura dominante a quem cabe a tarefa de lidar com a magia, embora não seja unicamente um mago, pois emprega um método que lhe é exclusivo: o êxtase. Além disso, conforme esclarece Eliade (1998, p. 16-18), o xamã é também um sacerdote, um místico, um poeta, um curandeiro e um psicopompo. Por isso, todo xamã é um mago e curandeiro, mas nem todo curandeiro ou mago é um xamã. Assim, o xamã possui, por exemplo, o domínio sobre o fogo; o poder de alçar voos mágicos e de mudar de forma (*shapeshifting*), além de possuir espíritos auxiliares os quais controla; ele é também capaz de comunicar-se com os mortos e com as forças e espíritos da natureza; e, é claro, possui a habilidade de transitar entre mundos e planos que não os nossos, quando em transe (ELIADE, 1998, p. 17-18). Esse conjunto de habilidades, postas em uso para fins curativos e para a resolução de problemas assolando sua respectiva comunidade é o que diferencia o xamã de curandeiros, feiticeiros, magos e outros termos análogos, que não denominam especialistas do religioso detentores de todos esses tipos de competência concomitantemente.

Eliade buscou incessantemente por inúmeras ocorrências análogas ao xamanismo siberiano – chamado de “xamanismo clássico” – em incontáveis outras sociedades, completamente diferentes desse contexto ártico ou centro-asiático. Por um lado, isso fez com que o autor realizasse um trabalho de fôlego na coleta e análise de materiais oriundos de várias tradições do mundo, oferecendo informações que são,

até hoje, valiosíssimas. Por outro lado, ao desejar identificar a ocorrência de xamanismo em tantas tradições diferentes entre si, Eliade pareceu ter buscado simplificar, em uma equação, aquilo que entende por xamanismo: “xamanismo = *técnica do êxtase*” (Eliade, 1998, p. 16). Há, em sua obra, diversos outros momentos em que o autor resume xamanismo ao êxtase, como em: “este [o xamã] é o especialista em um transe, durante o qual se acredita que sua alma deixa o corpo para realizar ascensões celestes ou descensões infernais” (ELIADE, p. 17); “(...) os povos que se declaram ‘xamanistas’ atribuem importância considerável às experiências extáticas de seus xamãs” (ELIADE, p. 20); “Constituído pela experiência estática e pela magia, o xamanismo se adapta de modo variável às diversas estruturas religiosas que o precederam” (*ibid.*, p. 25). Conforme veremos, com o tempo a definição generalista de Eliade se mostrou não apenas insuficiente, como até possivelmente traiçoeira para quem deseja identificar a ocorrência ou não do xamanismo numa sociedade específica circunscrita a um recorte temporal-espacial, pois a presença da técnica de transe, feita de condição *sinequa non* por Eliade, nem sempre está presente nos xamãs de sociedades onde sabidamente há xamanismo (TOLLEY, 2009, p. 67).

O que percebemos, então, é a alocação de primazia para a questão do êxtase, fenômeno que deve, para Eliade, constar obrigatoriamente em qualquer contexto xamânico. A ocorrência, portanto, do fenômeno místico do êxtase é o que determina a existência do xamanismo. Ainda assim, vale ressaltar que o autor não perde totalmente de vista a dimensão cultural-regionalista, afirmando que o xamanismo, em seu sentido *stricto sensu*, é, por excelência, um fenômeno religioso siberiano e centro-asiático (ELIADE, 1998, p. 16). Para ele, esse fenômeno se manifestou em sua forma mais completa na Ásia central e setentrional e, assim sendo, Eliade toma por exemplo “típico” de xamã o especialista religioso destas regiões, onde o xamanismo atingiu um elevado grau de integração a outras estruturas, inclusive religiosas, dessas sociedades. Contudo, esse xamanismo da Sibéria e Ásia central não deixa de se apresentar como a concatenação de inúmeros elementos estrutural-religiosos que existem difusos, ainda que separadamente, em inúmeras outras religiões espalhadas pelo mundo. Somado a isso o fato de que o xamanismo é visto pelo autor como sendo sempre uma “técnica do êxtase à disposição de certa elite”, constituindo de alguma forma a mística da religião que esteja em questão; e que essa estrutura possui grande capacidade de adaptação, reestruturação e reorganização, que logo des-

cobriremos ser possível identificar paralelos para além desses contextos culturais e geográficos (ELIADE, 1998, p. 18-20). Delineados esses aspectos, fica claro que aquilo que guia Eliade na busca pela identificação de xamanismo em diferentes sociedades do mundo é a ocorrência do fenômeno do êxtase por parte do especialista religioso, algo que acaba sendo muito mais relevante – aliás, definidor – para o romano, do que atribuir à experiência xamânica um *locus* específico.

A influência de Eliade é perceptível, por exemplo, em autores como I. M. Lewis, que busca uma sociologia do êxtase – e investiga, para isso, inúmeras sociedades para além do mundo ártico, em regiões como a Etiópia e as Américas -, o xamã é um profeta e curandeiro, uma figura religiosa carismática, inspirada, contudo, de modo peculiar porque possui o poder de controlar espíritos, geralmente encarnando-os. Se os espíritos falam por meio do xamã, o mesmo pode levantar voos místicos e realizar outros tipos de jornadas espirituais e experiências fora de seu próprio corpo, atos esses realizados em meio a seus rituais dramáticos. Ainda segundo o autor, por mais que o xamã detenha controle sobre os espíritos ele é, em certa medida, também seu refém, e por isso o trabalha também com a ideia de possessão dentro do xamanismo. Há uma convergência explícita com a premissa de Eliade, pois, conclui Lewis, se o transe é o modo de comunicação com os espíritos e outros mundos, então ele é a atividade principal e central do xamã (LEWIS, 2003, p. xvii-xxi; 45-48).

Defensor de uma perspectiva culturalista, Hultkrantz viria a criticar a abordagem de Lewis, pois o último recusava-se a acreditar que o xamanismo tivesse qualquer conexão com um estrato cultural ou tipo de sociedade específico (1978, p. 46). Para Hultkrantz, o xamanismo estaria profundamente ancorado e atrelado às antigas culturas nômades de caça, permeadas pelo pensamento e a organização social em clãs, pelo simbolismo da caça e pela crença em espíritos animais. Sendo assim, o xamanismo é um fenômeno cultural que ocorre em todas as culturas de caça recentes, especialmente ao norte, sendo muito menos adaptável a culturas agrícolas de mais complexidade social e nível maior de tecnologia (*ibid.*, p. 69). Essa ideia é endossada por Siikala, para quem:

a ampla distribuição do fenômeno do xamanismo e a presença endêmica de algumas de suas ideias básicas – voo da alma, dualismo da alma, conexão com cerimonialismo animal – em culturas árticas e sub-árticas realmente suporta, no entanto, a visão de que as raízes

do xamanismo residem em culturas paleolíticas de caça (SIIKALA, 2005, p. 8.281).

A autora ainda defende, por exemplo, que a noção de uma morada dos mortos localizada num lugar distante e ermo (à qual o xamã viaja, com muito sacrifício e passando por inúmeros obstáculos, ideia esse presente no xamanismo ártico) é típica das sociedades nortenhas de caça. Estas, por conta de seu nomadismo, concebem essa morada como estando atrás da boca de um grande rio, ao passo de que culturas agrícolas, por serem sedentárias e fazerem assentamentos, enterram seus mortos próximos às suas habitações, o que propicia a construção de um imaginário completamente diferente a respeito de seus mortos, que estariam, então, não em uma localização distante e em outro plano, mas de certa forma próximos, embora num estado diferente dos vivos, constituindo uma ideia de cemitério (SIIKALA, 2002, p. 121-192). As sociedades de caça, portanto, possibilitam o surgimento de todo um imaginário em torno da organização do plano espiritual, dos espíritos auxiliares, dos mortos, uma visão de mundo e uma mitologia enfim, que dão vazão a manifestações de complexos religiosos como o xamanismo. Ele é indissociável, portanto, de tal contexto geográfico, ecológico, cultural e social, pois as estruturas conferidas por esse ambiente é que propiciam seu surgimento e perpetuação.

Colocando em poucas palavras, um dos principais problemas da definição de Eliade é que, embora o próprio alerte contra os perigos de se usar o termo de maneira vaga (*ibid.*, 5-13), o autor acaba por oferecer uma definição tão ampla e abrangente do termo (xamanismo = técnicas do êxtase) que ele acaba por ter pouca significância e valor referencial para estudos comparativos (FROG, 2019, p. 234). Por outro lado, a conceituação feita por Eliade foi a grande responsável por promover a aplicação interdisciplinar e, acima de tudo, trans-cultural do termo xamanismo. Ao definir o xamanismo desta forma e enfatizar que esta se tratava de uma prática. A sistematização por ele feita de inúmeras práticas extáticas presentes em diversas sociedades do mundo que sequer mantinham ou mantiveram contatos históricos e intercâmbios culturais entre si, ilustrando similaridades substanciais entre diferentes práticas espirituais de cura, terminou por validar, no âmbito da pesquisa, um conceito universal de xamanismo com o qual se podia operar, principalmente no âmbito comparativo, para pesquisar a presença deste “mesmo” fenômeno em dife-

rentes povos. A transculturalidade operacional que o conceito ganhou é mérito de Eliade (WINKELMAN, 2005, p. 8.274-8.275).

Autores que adotam uma perspectiva culturalista e regionalista veem essa transculturalidade supostamente universal como problemática, pois ela pode apagar peculiaridades e diferenças culturais consideráveis - ainda que isso não signifique de forma alguma que sejam contrários ao estudo comparativo do xamanismo entre diferentes povos -. Essa tradição acaba optando pelo emprego do termo xamanismo para designar suas manifestações na Ásia Central, norte da Sibéria e outras regiões árticas, onde as similaridades dessas técnicas rituais do xamã, das crenças, da mitologia e visões de mundo que perpassam o xamanismo se alinham e formam um conjunto mais coeso, que vai para além da mera observância de certas características pontuais - como a existência de técnicas extáticas, por exemplo -. Afinal, certos traços, elementos e crenças encontrados no xamanismo estão presentes de maneira isolada e incoesa em diversas partes do mundo, com a diferença de que não dão surgimento a esse complexo que forma uma visão de mundo típica, como na Ásia e Sibéria (SIIKALA, 1978, p. 14).

Aliás, a visão transcultural e transcendental do xamanismo conforme oferecida na perspectiva eliadiana não é favorecida sequer entre as correntes pós-modernas de pensamento, que tendem a valorizar o único, o peculiar e o diferente, evitando grandes comparações. As correntes antropológicas atuais olham com cada vez mais desconfiança para as noções de arquétipos culturais ou pretensiosas generalizações desenhadas entre culturas diferentes, não por conta de algum problema com a perspectiva comparativa, mas com o trato que a visão fenomenológica dá às suas fontes: elas são numerosas e representativas o bastante, ou são apenas um compêndio de fatos coletados e dispostos paralelamente, filtrados por meio das lentes e olhos ocidentais? Diante dessa pergunta, o caminho mais comum tem sido o de se restringir a culturas ou ecologias específicas - “o xamanismo na Ásia Central”, por exemplo - e focar no que os próprios nativos têm a dizer sobre seus próprios ritos e tradições. Os estudiosos dessas vertentes argumentam que os conceitos e definições eliadianas em torno do êxtase e outras “estruturas”, postas por ele como pilares universais do xamanismo pelo mundo afora - voo celestial do xamã, a noção de uma *axismundi*- caem por terra ao serem contrastados com modos não-Ocidentais de se ler e interpretar as crenças diversas que o ser humano demonstra

em sua relação com a natureza e seu entorno. Muitos antropólogos têm tentado não apenas mudar a definição do que seja o xamanismo, mas até mesmo descartá-la por completo (ZNAMENSKI, 2006, p. 206).

Há ainda outras questões que devemos levar em conta ao fazer um balanço crítico da visão fenomenológica do xamanismo conforme proposta por Eliade. Esta a arbitrariedade em se colocar o êxtase como fenômeno definidor quando se mostra incompleta e insustentável, pois, na verdade, além dele não ser a única característica a ser levada em conta para a identificação do xamanismo, sua eleição como critério exclusivo acaba por ofuscar outros traços que precisam ser considerados. Essas possibilidades são consideradas por uma série de outros estudiosos, algumas das quais traremos aqui justamente como contraponto, ilustrando a amplitude que imbuí o horizonte do xamanismo.

Partindo da etimologia de inúmeras palavras empregadas por povos tungues para se referirem ao xamã, Shirokogoroff percebe que todas se referem a pessoas de ambos os sexos que tenham conquistado a habilidade de comandar espíritos; que podem, a partir da própria vontade, permitir que esses espíritos entrem em seus corpos para que possam fazer uso de seus poderes para atender aos próprios interesses e particularmente aos da comunidade, sobretudo às mazelas causadas por questões espirituais. São pessoas, em suma, que possuem uma gama de métodos especiais para lidar com os espíritos (SHIROKOGOROFF, 1935, p. 269-271).

Segundo o autor, em todos os idiomas tungues este é o único sentido conferido às respectivas variantes da palavra *šaman*, sendo a única exceção a língua manchu, falada em território chinês, onde há a ocorrência da palavra *p'oyun*, abarcando não apenas esse sentido supracitado, mas também o especialista que realiza orações e sacrifícios aos espíritos do clã e à Corte Imperial. Tendo por enfoque a habilidade do xamã em controlar e manipular espíritos, para Shirokogoroff há, então, a presença de xamanismo numa sociedade quando coexistem, indispensavelmente⁵: a presença do xamã enquanto manipulador de espíritos, possuindo sob seu controle um certo grupo dessas entidades; há um complexo de métodos e indumentárias dos quais o xamã faz isso, reconhecidas socialmente e transmitidas adiante; há uma justificativa teórica para que tais práticas ocorram; é conferida, aos xamãs, uma posição social especial e distinta (*ibid.*, p. 274)

A ênfase conferida por Shirokogoroff ao controle e manipulação dos espíritos acaba por ser desviante daquilo que chamamos de xamanismo. Outras figuras são capazes de manipular os espíritos por meio de seus artificios, como os magos e feiticeiros, por exemplo. A diferença entre eles, perdida de vista pelo autor, é a que estes usam de suas habilidades para ganhos próprios, enquanto que o xamã idealmente os emprega para auxílio de segundos ou então da sociedade em que está imerso, como um todo. Vários membros da sociedade possuem habilidades de cura e até mesmo mágicas, sem que, por isso, sejam tidos por xamãs, pois não atuam em prol de seu clã ou comunidade. O xamã manipula os espíritos, fato, mas estabelece esse tipo de relação com eles em benefício de seu grupo, e é, inclusive, reconhecido socialmente como tal. A dimensão social foi da atuação xamânica foi, portanto, negligenciada por Shirokogoroff (JAKOBSEN, 1999, p. 5). Ainda assim, sua definição retira a exaltação das técnicas de êxtase e vislumbra outros enfoques.

Como Eliade estava interessado em dissecar os fenômenos que davam surgimento ao complexo do xamanismo e suas características distintas, sobretudo no êxtase, o autor romeno se debruça sobre a questão das visões iniciatórias do xamã, suas viagens aos outros mundos/planos e até mesmo à cosmologia xamânica, atrelando tais aspectos às técnicas extáticas. Esse recorte oriundo da perspectiva fenomenológica fez com que os antecedentes históricos do xamanismo fossem negligenciados, ainda que afirme:

os documentos paleoetnológicos e pré-históricos de que dispomos [acerca do xamanismo] não vão além do paleolítico, e nada justifica supor que, durante as centenas de milhares de anos que precederam a mais remota Idade da Pedra, a humanidade não tenha conhecida vida religiosa tão intensa e tão variada quanto nas épocas ulteriores. É quase certo que pelo menos parte das crenças mágico-religiosas da humanidade pré-lítica se tenha conservado nas concepções religiosas e mitológicas ulteriores. Mas também é muitíssimo provável que essa herança espiritual da época pré-lítica não tenha cessado de sofrer modificações, em decorrência dos numerosos contatos culturais entre as populações pré-históricas e proto-históricas. Assim, em nenhuma parte da história das religiões lidamos com fenômenos 'originais', pois a 'história' ocorreu em todos os lugares, modificando, refundindo, enriquecendo ou empobrecendo as concepções religiosas, as criações mitológicas, os ritos, as técnicas do êxtase. Evidentemente, cada religião que, após longos processos de transformação interna, acaba por constituir-se numa estrutura autônoma apresenta uma 'forma' que lhe é própria e que passa como tal para a história posterior da humanidade. Mas nenhuma religião é inteiramente 'nova', nenhuma mensagem religiosa elimina completamente o passado; trata-se, an-

tes, da reorganização, renovação, revalorização, integração de elementos – e dos mais essenciais! – de uma tradição religiosa imemorial (ELIADE, 1998, p. 23-24).

Apesar de evidenciar que o xamanismo seja o resultado de processos históricos posteriores, Eliade não o trata como tal, posicionando-o numa “tradição religiosa imemorial” e, por isso, irônica e contraditoriamente, fora do âmbito da história. Assim, o autor deixa de explorar as formações e modificações do xamanismo e das estruturas religiosas que podem tê-lo antecedido nas sociedades específicas - como entre os povos da Sibéria, onde localiza o *locus* do xamanismo- ao longo do devir histórico. Ele não menciona, por exemplo, as possíveis influências do animismo neste. A própria esfera histórica da formação do xamanismo está ausente em seu trabalho, algo que, inclusive, se mantém tendência em autores e obras que apresentam o xamanismo como “fenômeno universal” aos moldes eliadianos (HOPPÁL, 2007, p. 18).

A abordagem a-histórica de Eliade, somada ao seu enfoque fenomenológico no êxtase o levaram a ser duramente criticado também pela antropóloga francesa Roberte Hamayon, para quem a questão do “transe” e do “êxtase” eram em si próprios conceitos indefiníveis e inoperáveis, sendo irrelevantes para qualquer análise antropológica do xamanismo. Para a autora, essa categoria deveria ser abandonada, já que era metodologicamente vazia (HAMAYON, 1993, p. 4-6; 18). Para a autora, o elemento mais importante do rito xamânico era o ato do intercâmbio simbólico levado à cabo pelo xamã, quando, por exemplo, em troca por ter obtido sucesso na caça, o xamã devia se casar com o espírito protetor do animal que sua comunidade havia matado (*ibid.*, 1990).

A postura crítica da antropóloga e seu descrédito em relação à categoria do êxtase são explicadas por conta de seu trabalho de campo na Sibéria e Mongólia, durante os anos 70, num tempo em que o transe não era tido por tão importante e já havia quase desaparecido dos rituais xamânicos destes rituais, o que não significa, contudo, que o estado do transe e as técnicas de êxtase não tenham, em algum ponto do passado, tido importância nas religiões vernaculares e no xamanismo dos povos que habitam essas regiões (HOPPÁL, 2007, p. 131). Seja como for, isso demonstra não só que o êxtase é passível de crítica até mesmo enquanto categoria antropológica, como também salienta o fato de que, ainda que ele exista, sua posição dentro de uma sociedade xamânica não necessariamente ocupa um lugar central.

O profundo impacto que a obra de Mircea Eliade teve fez com que tenha sido criada, sob sua influência, toda uma escola Ocidental de pensamento em torno do xamanismo. É provável que esse tenha sido o marco definitivo onde começou uma perspectiva diferente daquela adotada no Oriente: o pensamento do autor romeno mudou a definição e o enfoque do xamanismo de “religião” para um complexo de “técnicas do êxtase”. Em oposição à sua visão, os estudos asiáticos de xamanismo o compreendem muito mais como uma religião local do que como um método de se atingir o êxtase ritual. Essa concepção é embasada nas raízes antigas dessa(s) tradição(ões) religiosa(s), cuja existência e características são confirmadas pelas fontes escritas mais antigas de que dispomos na região, sobretudo crônicas chinesas que, já no primeiro milênio a.C. referem-se a xamãs vivendo entre os povos nômades dos Xiong-nu, nas estepes.

Como esse sistema de crenças manteve-se um traço importante de inúmeras religiões tradicionais da Ásia até os dias de hoje e teve menções tão antigas quanto essa, existem motivos justificáveis, passíveis de serem traçados e identificados historicamente, para assumir que o xamanismo foi um elemento cultural indispensável à vida desses povos desde esses tempos longínquos (ROZWADOWSKI, 2001, p. 65-66). Ora, a divergência surgida entre a perspectiva Ocidental e a Oriental, a primeirareduzindo-o, graças à identificação da ocorrência do fenômeno do êxtase, a um complexo de técnicas arcaicas; e a segunda, conferindo a ele o *status* de religião e tradição vernacular, revela nada mais do que o embate entre a concepção fenomenológica e a cultural-regionalista.

Essa diferença fica ainda mais clara se considerarmos que, ao reduzir o xamanismo a um complexo de técnicas extáticas – e concepções a elas relacionadas –, deixa-se de observar a ocorrência e manifestação de toda uma visão de mundo que permeia as sociedades em que o xamanismo se faz presente. Fenomenologicamente falando, o xamanismo na Ásia Central e Sibéria está intrinsecamente ligado, então, às atividades extáticas envolvendo a conexão com uma série de espíritos. Para Eliade, essa jornada extática do xamã para outros planos, sobretudo para os celestiais, é o que caracteriza o xamanismo. Colocando o êxtase no centro da definição de xamanismo e no primeiro lugar dessa rede de causalidade, entende-se que o xamã, por ser detentor de uma série de habilidades e técnicas do êxtase, é capaz de entrar em contato com os espíritos. O êxtase, portanto, está no centro das práticas ritualísti-

cas e cerimônia destas sociedades. Já a perspectiva culturalista nos fornece uma outra noção de causalidade, uma outra rede de ações e saberes que permeiam o xamanismo nesses lugares: no cerne delas estão não as técnicas do êxtase, mas uma visão de mundo que o concebe como sendo um mundo dos espíritos. De acordo com a visão tradicional desses povos, o mundo do ser humano está em constante perigo por ser passível de ataque por parte de inúmeros espíritos malignos que causam problemas comunitários, doenças e morte.

A única pessoa competente e poderosa o bastante para entrar em contato com esses espíritos é o xamã, que conhece as estratégias e o *modus operandi* de tais espíritos, além de ser capaz de se tornar ele próprio um ser espiritual e travar batalha contra esses espíritos no plano espiritual – e recebendo ajuda de espíritos auxiliares, xamãs ancestrais e espíritos de animais. É, portanto, essa percepção do mundo enquanto constante campo de batalha onde espíritos benignos lutam por sua existência contra os espíritos malignos⁶ que é o elemento central e definidor do xamanismo, e que faz com que se desencadeiem as experiências extáticas (WAIDA, 1983, p. 234-235). Ainda assim, pode ser que o transe e as técnicas de êxtase sequer sejam necessárias, e o xamã não lance mão delas (TOLLEY, 2009, p. 471).

A perspectiva culturalista de Hultkrantz se alinha à percepção de Waida, e o autor afirma que, para muito além do transe, “O xamanismo é impensável sem os espíritos auxiliares” (HULTKRANTZ, 1978, p. 20). Isso não significa que o autor não conceda importância às técnicas extáticas, mas que o complexo de traços definidores do xamanismo faz delas apenas uma de suas características. Para ele, o xamanismo possui, então, quatro importantes elementos: a premissa ideológica (ou seja, a motivação, a necessidade de estabelecer contato com os espíritos e o mundo sobrenatural); o xamã como ator e mediante em nome de sua comunidade; a inspiração e orientação oferecidas a ele pelos espíritos auxiliares; e suas experiências extraordinárias de êxtase (*ibid.*, p. 11).

Uma definição mais completa – apesar de mais flexível – foi oferecida no clássico estudo de Vajda (1959, p. 474-476), que elaborou, com base no xamanismo siberiano, um complexo de oito de suas características constituintes: 1) êxtase ritualístico; 2) espíritos auxiliares animais; 3) vocação do xamã; 4) iniciação do xamã; 5) viagens aos outros mundos/planos; 6) cosmologia típica (mundos organizados em diferentes camadas); 7) disputas entre xamãs, por meio de seus espíritos animais

auxiliares; 8) indumentárias específicas do xamanismo (como, por exemplo, vestidos, chapéus, máscaras e tambores).

O que retira a rigidez da definição de Vajda é o fato de que, para o autor, apesar da evidência de apenas um desses elementos em alguma sociedade não ser o suficiente para defender a existência de xamanismo, cada um desses elementos é amplamente encontrado, pelo mundo inteiro, em lugares onde não há xamanismo. Isso faz com que, para que se identifique a figuração de xamanismo em uma sociedade, seja perceptível nela a presença e concatenação harmônica desses traços, formando um complexo de características comuns a esse xamanismo (embora, segundo o autor, nem sempre seja necessária a presença dos itens 7 e 8) (VAJDA, 1959, p. 476). As definições desses últimos autores servem para ilustrar como a definição de xamanismo pode se embasar em elementos culturais que não apenas vão para além das técnicas do êxtase, por conceberem que o xamanismo não se resume a elas, como também se mostra menos pretensiosamente universal e mais situado em manifestações culturais específicas, indissocialmente atreladas a contextos ecológicos específicos (no caso, principalmente nas sociedades tradicionais da Ásia Central e da região ártica euroasiática).

Nosso caso ilustrativo: o *tietäjäfino-careliano*

Na sociedade finlandesa Moderna, *tietäjä* (“aquele que vê” ou “aquele que sabe”, *tietäjät* plural), era o especialista religioso. Ele se encarregava principalmente da condução apropriada de rituais que visavam obtenção de respostas sobre questões importantes para a comunidade – como a sorte relativa à caça e pesca –, além de atuar na cura de doenças, na comunicação com os deuses e na retenção do conhecimento mitológico. Muitas vezes os *tietäjät* faziam uso do transe para obter suas respostas em contextos específicos, o que ocorria juntamente com o entoar de encantamentos (SIIKALA, 1990, p. 192-196). O papel dessa figura na sociedade, que atuava em rituais de cura, proteção e até mesmo de ofensiva contra outras comunidades, bem como o seu conhecimento e suas tecnologias ritualísticas/mágicas de encantamentos diversos são, juntos, designados de instituição *tietäjä*. Apesar de lançar mão de encantamentos, recitações, técnicas de êxtase e viagens astrais para outros mundos (principalmente o dos mortos), os *tietäjät* não eram xamãs no sentido estrito do termo e foram, na verdade, uma instituição que surgiu historicamente

em oposição aos resquícios do xamanismo clássico, que ainda imperava na Finlândia e na Carélia tardo-medievais. Eles são, por isso, considerados uma instituição pós-xamânica.

A instituição *tietäjä* provavelmente começou a surgir no Período Merovíngio, quando os contatos com povos germânicos ainda eram intensos, o que explica a cristalização de certos ocidentalismos germânicos detectáveis no léxico de encantamentos da região da Carélia ainda no século XIX, que teriam, pelo isolamento da região, se preservado. Na Finlândia, da Idade Média em diante, o xamã passou a ser chamado de *noita* (palavra também relacionada ao sámi *noaidi* – xamã) e recebeu uma carga negativa de *outsider*, tornando-se uma figura que passou a ser vista com medo, desconfiança e recriminação. Tanto é que a palavra *noita* passaria, depois, a virar o termo comumente aceito para designar “bruxa(o)”. Ou seja, desde a consolidação do cristianismo em terras finlandesas, vemos duas instituições mágicas ocorrendo paralelamente: a dos *tietäjät* e a dos *noita*, de certa forma opostas e competindo para sobreviverem. Como a instituição *tietäjä* se afastava do xamanismo ártico clássico, ao contrário dos *noita*, sua capacidade de absorção e negociação de elementos cristãos era maior, ou seja, de maior adaptabilidade. Deuses como Ukko⁷ mantiveram-se, por exemplo, em seus encantamentos, mas absorvendo características do onipotente deus cristão. Aos olhos dos cristãos (fossem os que estavam no poder, fossem os campesinos já convertidos) a instituição *tietäjä* foi uma espécie de “menor dos dois males” e era vista com mais tolerância. Assim, durante a Idade Moderna os *noita* sofreram perseguições sociais e religioso-simbólicas até extinguírem-se, enquanto que os *tietäjät* mantiveram-se em atividade até o século XIX, na época de coleta de Elias Lönnrot, que viria a escrever a *Kalevala*, a epopeia finlandesa (FROG, 2014, p. 404; 2017, p. 87-90).

As prováveis origens dessa instituição do *tietäjä* remetem a algum ponto antes da Era Viking, quando uma tecnologia ritual Proto-Escandinava e uma mitologia a ela associada foram assimiladas por falantes do Fínico Nórdico, presumivelmente na parte Sudoeste da Finlândia. Esse processo envolveu a assimilação dessa religião mais ampla, interpretando-a e hibridizando-a com então contemporânea mitologia Fínica, o que resultou na instituição dos *tietäjät* e seus correspondentes encantamentos, técnicas rituais e mitologia, como na poesia de métrica Kalevalaica⁸. O estudo de Anna-Leena Siikala (2002) percorre um caminho ainda mais longo, demons-

trando que os principais elementos mitológicos e tradicionais de que o *tietäjäl* lançava mão, como a estrutura e motivos de seus encantamentos, eram de fato herdeiros de uma herança xamânica das sociedades de caça do ártico, embora já se tratassem de um sincretismo que havia absorvido, inclusive, influências cristãs.

O *tietäjä* era procurado principalmente para resolver questões relacionadas à saúde⁹, pois sabia como invocar os espíritos auxiliares que o ajudavam a expulsar a doença do corpo das pessoas, já que, no modelo de entendimento vigente naquela sociedade, as doenças insistentes eram originadas e sustentadas graças a distúrbios oriundos de outros mundos, sobretudo o dos mortos. Para isso, o *tietiet* conseguia manipular uma série de forças e energias a seu favor. Ele era capaz, por exemplo, de elevar seu *luonto*¹⁰ – uma força que emanava do ser e interagia com o ambiente – e também seu *väki*¹¹ – força dinâmica imanente em vários objetos e seres – para tornar-se mais forte e proteger-se de ameaças, tanto físicas quanto espirituais (FROG, 2019, p. 246-247).

Por conta desse modelo de forças dinâmicas e mecanismos a dispor dos *tietäjät*, Stark (2006) entende o corpo desses especialistas como sendo qualitativamente diferente, uma espécie de “corpo aberto”, sensível às influências de inúmeras dessas forças do ambiente externo (como o *väkie* o *luonto*): as concepções de corpo e a fisiologia vernacular, na Finlândia rural, tomavam o corpo não como organismo fechado, seguro e à parte do ambiente, mas como sendo de certa forma poroso e facilmente invadido por forças nocivas do mundo externo e de seu entorno (STARK, 2006, p. 254). A diferença reside no fato de que os *tietäjät* sabiam elevar tais forças e manipulá-las favoravelmente.

O *tietäjä* recitava inúmeros tipos de encantos para desencadear os processos de cura naqueles que o buscavam. Para isso, investigava a origem da doença por meio de perguntas, divinações, sonhos e acima de tudo por meio do conhecimento, em seu repertório mitológico, acerca da origem das coisas, desde objetos mundanos e culturais a divindades. Dentro desse modelo, o conhecimento acerca da origem de uma doença ou fenômeno conferia, ao *tietäjä*, poder sobre ela¹².

Ele podia, então, expulsá-la por meio de um encanto de banimento, que na maioria das vezes era iniciado com encantamentos que narravam sobre a origem da doença própria dita (ou daquilo que a causava). Assim, a as doenças não manifesta-

vam sua origem apenas no passado, mas também no outro mundo, que podia ser visitado pelo *tietäjä* (SIIKALA, 2002, p. 84-90; TOLLEY, 2009, p. 82). O modo de se fazer isso, que consistia, grosso modo, numa viagem astral ao mundo dos mortos, podendo nele interferir, era algo realizável justamente por meio do transe – embora não exclusivamente – (TOLLEY, 2009, p. 81).

Depois de elevar seu *luonto*, o *tietäjä* invocava pela ajuda de entidades e espíritos da natureza e suas respectivas forças *väki*; por Ukko, deus do trovão tido por uma espécie de divindade suprema; Virgem Maria; Jesus ou misteriosos ajudantes em forma de animal. Esses encantamentos invocavam todo um mundo mitológico ao qual apenas o *tietäjä* tinha acesso¹³. Em certo momento da cerimônia, ele perdia sua consciência por completo, adentrando num estado de transe profundo. Uma vez que isso acontecia, seu assistente passava a entoar canções que o guiariam em sua viagem pelo mundo dos mortos, sendo inclusive essencial para auxiliá-lo também no momento de retorno. Depois de recobrar os sentidos, o *tietäjä* contava a respeito de sua viagem e dava instruções contendo pedidos de oferendas e de sacrifícios feitos pelos espíritos do outro mundo (SIIKALA, 2002, p. 246-247). Portanto, quando em atuação no contexto ritualístico,

um *tietäjä* conseguia elevar seu *luonto*: da perspectiva de um pesquisador, esse processo envolvia adentrar no chamado transe motor, um tipo leve de transe que não envolve a perda de consciência. O *luonto* estava ligado a estados emocionais: emoções como medo o tornavam mais penetrável, enquanto que emoções como a raiva ou a hostilidade, conectadas à agressão, o tornavam menos penetrável e aumentavam sua habilidade de afetar as coisas para além dos limites do corpo humano. O estado ritualístico de elevação do *luonto*, descrito como *haltioissa* [‘em *haltias*’] era caracterizado por uma elevada agressividade e a performance exibia um comportamento agressivo (FROG, 2019, p. 248-249) [grifos do autor].

Podemos, então, resumir as tecnologias rituais que os *tietäjät* possuíam a seu dispor como sendo, acima de tudo, um repertório *verbal* e *performático*. Era por meio desse repertório que o *tietäjä* conseguia elevar seu *luonto* e interferir na realidade e no mundo circundante, pois a arte verbal e, em suma, tudo que é articulado pela linguagem é capaz de operar na estruturação das percepções da realidade do performista, modificando sua orientação em torno do real, para longe do empírico e em direção ao lado imaginativo da performance. Isso possibilitava, dentre outras coisas, a indução do estado de êxtase: para alguém completamente internalizado numa tra-

dição ritual e nela naturalizado, como o *tietäjä*, a performance proporcionava o ambiente propício à incorporação de uma experiência total, emocionalmente codificada de modo a permitir que o performista mudasse de um estado associado de emoção potencialmente reforçado por fatores convencionados, que reciprocamente instigam o aumento da performance e sua durabilidade, sustentando seu transe. Em suma, um performista experiente que já houvesse dominado e internalizado a tradição *tietäjä* era treinado o bastante a ponto de que conseguisse mudar rapidamente para um estado de agressão elevado e, idealmente, extático, por meio da performance desses rituais e repertório verbal (FROG, 2019, p. 251-252).

Na performance curativa, enquanto o *tietäjä* adentrava em estado de transe, os encantamentos das diversas partes do ritual eram combinados, formando um todo coeso que ilustrava tanto os eventos ritualísticos em ocorrência e seus participantes, quanto o mundo mitológico e sobrenatural a ele (intrinsecamente) ligado. O ritual é conduzido em ampla escala a nível verbal, apoiando-se na linguagem simbólica dos encantamentos, e as movimentações físicas dos *tietäjät* apenas suplementando de maneira pontual os eventos expressados verbalmente (SIIKALA, 2002, p. 97). Em seu repertório mental/verbal, o *tietäjä* era conhecedor de uma estrutura complexa que formava uma rede de imagens, narrativas, conceitos e temas mitológicos interconectados em torno do fenômeno do transe e do mundo sobrenatural. O mundo ao Norte do mundo dos vivos, por exemplo, o reino de *Pohjola*, invocava conceitos e imagens como o frio extremo, hostilidade, veneno, doenças, dominado por animais e bestas sobrenaturais e acessível apenas cruzando as águas mortais de algum rio (*Tuonela*), por exemplo (*ibid.*, p. 98).

Conforme vimos, então, os *tietäjät* das regiões da Carélia e Finlândia modernas eram capazes, dentre outras coisas, de atuar como curandeiros, algo que faziam por meio da projeção astral para buscar a origem da doença em outros mundos, solucionando o problema do enfermo. Basicamente, essa projeção astral era possível durante um estado de perda de consciência e transe induzido, que eram alcançados graças a um repertório verbal e de cunho simbólico/mitológico do qual esses especialistas dispunham: era, podemos dizer sem ressalvas, uma técnica de êxtase. Dentro da concepção de Eliade, como ocorrem, nesse contexto religioso/místico, o uso de técnicas extáticas e o fenômeno observável do transe, temos, então, a principal evidência que suportaria a defesa da existência de xamanismo entre os *tietäjät*.

Se adotarmos o referencial culturalista, contudo, veremos que a realidade em torno dos *tietäjätse* mostra muito mais complexa e até mesmo oposta ao que parece ter sido concluído a essa altura. De acordo com os pressupostos de Vajda (1959, p. 474-476) e Hultkrantz (1978), abordados por nós anteriormente, verificaremos que, dentre os traços verificáveis na maioria das sociedades siberianas/asiáticas onde há a ocorrência do dito xamanismo clássico, apenas alguns se fazem presente na tradição fino-careliana em questão. Ao contrário do xamanismo nestas regiões, os *tietäjät*, apesar de serem capazes de exercer seu poder e influência sobre os animais¹⁴, não eram capazes assumir, eles mesmos, formas animais durante suas viagens extáticas – fenômeno conhecido por *shapeshifting* (TOLLEY, 2009, p. 83).

Outro aspecto é a ausência do tambor na ritualística, objeto que, em inúmeras sociedades xamânicas que vão dos Iacutos na Sibéria aos Inuítes da Groenlândia e América do Norte, passando por povos de diversas etnias na Ásia Central, é imprescindível na condução do xamã ao estado de transe (SIIKALA, 2002, p. 281-282; BASILOV, 1986; ALVES, 2020, p. 539-541). Além disso, em algumas culturas, como entre os povos sámi, os tambores inclusive contêm ilustrações cosmológicas que servem como mapa cognitivo para orientar o xamã no outro mundo enquanto em estado de transe (PENTIKÄINEN, 2012), ou seja, possuem um papel imprescindível na ritualística xamânica.

Há ainda duas outras peculiaridades que não devem ser negligenciadas. A primeira delas diz respeito ao repertório mitológico dos *tietäjäte* sua visão de mundo. Conforme vimos anteriormente, além de pedir pela ajuda e intervenção de espíritos animais, entidades da natureza, às forças como o *väki* e a deuses como Ukko e Väinämöinen (todos caracterizando apelos aos quais o xamã costuma recorrer nas sociedades de caça do ártico), há um perceptível e explícito sincretismo com o cristianismo, que já havia sido estabelecido na Finlândia e Carélia havia séculos a fio.

Por isso, recorria-se também à ajuda da Virgem Maria e Jesus Cristo durante as invocações dos *tietäjät*.¹⁵ Ao se eleger uma definição e uma perspectiva culturalista do xamanismo, devemos nos perguntar: o quanto uma sociedade de passado politeísta, porém com um cristianismo já instaurado política e ideologicamente, incluindo na visão de mundo e repertório mitológico do especialista extático, continua sendo xamânica? Para Juha Pentikäinen, por exemplo, o xamanismo é indissociável do contexto ecológico do extremo norte ártico e das sociedades nômades de caça. Nelas,

a posição do xamã é central. Tais competências e a formação mítica que elas requerem são sabidas pela sociedade que o elege e o encarregam dessas tarefas. O xamã, portanto, é também um especialista na tradição e no folclore de sua cultura e de seu povo.

O corpus desse folclore é um elemento importantíssimo em sua atuação: ele detém, em sua mente, mitos e narrativas; juramentos; canções épicas; encantos e a genealogia dos xamãs que o precederam. Nas culturas da Sibéria, ao atender o seu chamado e passar pelo rito iniciatório, o xamã faz um juramento, diante da presença de sua comunidade, afirmando que será o guardião de seus costumes religiosos. Apesar de ser o detentor máximo do conhecimento mítico e tradicional da comunidade, esse aspecto do xamã tem sido subestimado na pesquisa abarcando xamanismo. A transmissão de tradições mitológicas de um xamã para o próximo – que passa um bom tempo familiarizando-se com esse folclore especializado – tem sido um importante elemento da iniciação xamânica que, contudo, é negligenciado em pesquisas sobre o tema. Podemos falar, então, em uma gramática da mente que permeia o xamanismo. Ela remete justamente ao conhecimento de um repertório xamânico que engloba folclore, mitologia, habilidades específicas ao performar rituais, conhecimento de uma linguagem especializada, contos etiológicos e as regras ritualísticas e cerimoniais (PENTIKÄINEN, 1996, p. 15-16). Portanto, se o xamã deve ser o guardião e detentor da tradição mitológica e ideologia xamânica de seu povo, a presença verificável de elementos cristãos nesse repertório permite sem dúvida questionarmos o quanto ocorre, de fato, um xamanismo na sociedade que possibilita o surgimento de sincretismos desse tipo¹⁶.

A segunda peculiaridade diz respeito ao fato de que, como os *tietäjät* já sabiam as palavras específicas de seus encantamentos que lhes ofereciam poder sobre as doenças – principalmente, é claro, os mais experientes –, ele tinha, então, pouca necessidade de viajar espiritualmente para os outros mundos, até regiões remotas e ermas, para que conseguisse manipular de maneira direta os espíritos e atingir, assim, seu objetivo de curar o enfermo – embora tivesse o poder e a habilidade de fazê-lo, se julgasse necessário –.

Para o *tietäjä* e seu modelo de atuação verbal por meio, acima de tudo, do conhecimento (*synty*), não era a cura que estava no centro de sua atividade espiritual, mas a busca por conhecimento, que lhe concedia poder¹⁷ (SIKALA, 2002, p. 281-

289). Por isso é que grande parte do repertório dos *tietäjät* era composto por *porhistoriola*, que nada mais são senão encantamentos, encontrados por toda a Europa, que descrevem milagres de cura situados em algum tempo sagrado primordial e originário e que, ao serem recitados durante a performance, esperava-se que fossem repetidos. Seus conteúdos geralmente remetem a parábolas conectadas à vida de Cristo, de Maria ou de algum santo da Igreja. Esses encantamentos hibridizados com rezas (chamados *rukousloitsut*), que clamam pela interferência de poderes elevados como os de Maria e Jesus, refletem o clima cultural da Reforma Católica na Finlândia e se mostram herdeiros das influências desta. Estamos novamente diante da mesma questão levantada no parágrafo anterior (*ibid.*, p. 89-91).

Além desses questionamentos, a eleição da visão fenomenológica de Eliade apagaria as diferenças entre os *tietäjäte* os *noita* que os precederam, pois ambos seriam tidos por xamãs quando, na verdade, estaríamos diante de várias divergências históricas e culturais. Os *noita* precederam a tradição *tietäjäe* eram, nas tradições do norte finlandês, os especialistas correspondentes aos xamãs siberianos: eles eram capazes de entrar em estado de transe inconsciente e realizar jornadas aos outros mundos. Eles forneceram grande parte do repertório tecnológico, ritualístico e mitológico que viria a ser herdado pelos *tietäjät*. Uma das diferenças centrais reside no fato de que a principal ferramenta dos *tietäjäteram* seus encantamentos memorizados que deviam dispor de certa mecânica articulatória “correta” para surtirem efeito, algo que era conduzido conscientemente como sendo “textos” que desencadeavam relações de causa e efeito, enquanto que os *noita* e os xamãs clássicos apenas utilizam de cantos xamânicos, que inclusive podem nem consistir em palavras propriamente ditas, mas apenas sons, visando nada mais do que sua entrada no estado de êxtase. Esse modelo de conhecimento etiológico das doenças, estruturados em textos mentais que consistiam em encantamentos chegavam a ser capazes de poupar o *tietäjäde* fazer viagens astrais, tamanho era seu poder inerente, algo inexistente e inconcebível na tradição dos *noita*.

O conceito de alma separável, que são a razão de ser das viagens dos *noitaa* plano astral e aos outros mundos não é de forma alguma fundamental aos *tietäjät*, embora estes pudessem entrar em estado de transe. O êxtase dos *tietäjät* dizia muito mais respeito à dinâmica das forças operando em seu corpo, do que necessariamente

te a momentos de desdobramento da alma que viajava a outros mundos (FROG, 2013, p. 60-67).

As ideologias subjacentes à tradição dos *noita*, em comparação às *dostietäjät*, sobretudo no que diz respeito às tecnologias rituais de interação com o plano espiritual e o conceito de alma separável do corpo são tão contrastantes que os *noitae* sua tradição desapareceram da Finlândia Moderna e foram sistematicamente perseguidos, enquanto surgiam *ostietäjäte* sua tradição que, mesmo tendo absorvido algumas de suas influências, as negociariam com um sincretismo cristão que, inclusive, possibilitou que pudessem atuar numa Finlândia já cristianizada. Apesar de terem retido elementos e influências xamânicas, os *tietäjät* são uma tradição pós-xamânica, surgida historicamente entre o xamanismo do norte finlandês que, junto aos *noaided* povos sámi, eram os herdeiros e representantes mais claros do xamanismo ártico das culturas nômades de caça em solo europeu; e o cristianismo.

Os *tietäjät*, então, são uma instituição única de transição histórica entre dois sistemas religiosos (*ibid.*, p. 90). Tais diferenças e particularidades dificilmente seriam vislumbradas caso fosse adotada a perspectiva fenomenológica de Eliade em torno do xamanismo, que tende à universalização e generalização da experiência do transe e das técnicas extáticas como sendo, sempre e invariavelmente, representantes do xamanismo.

Considerações finais

O trabalho de Eliade em torno do Xamanismo é, de fato, incontornável para qualquer um que se proponha estudar o tema. As informações levantadas pelo autor são de fôlego, abrangendo desde povos indo-europeus até os siberianos, passando pelas Américas e pela Oceania. Nosso intuito era o de examinar a *definição* de xamanismo segundo a perspectiva fenomenológica do autor, ou seja, de quais pressupostos ele parte para que considere ou não que uma certa sociedade apresenta ou apresentava um xamanismo. Conforme apontamos, sua definição fortemente focada nas técnicas extáticas pode ofuscar peculiaridades culturais, históricas e sociais, oferecendo pistas interpretativas que podem ser enganosas e nos desviar da realidade cultural daquele contexto. O caso por nós abordado, o dos *tietäjät* fino-carelianos e sua instituição, claramente explicita isso: uma abordagem culturalista e historicizante nos revela que estes se tratavam, na verdade, de especialistas religiosos em

uma sociedade já altamente sincrética – adotando elementos claramente cristãos, como vimos – que, para atender as necessidades daqueles que os buscavam, podiam lançar mão de técnicas mágicas (extáticas ou não) para alcançar seus objetivos, o que era parte de uma herança xamânica, porém já ressignificada e negociada com um novo contexto religioso. Percebemos, então, que os *tietäjäe* seu ambiente religioso/cultural eram *pós-xamânicos*, havendo substituído os *noita*, esses sim xamãs, que não eram mais compatíveis com tal contexto. A visão e definição eliadiana, se adotada, apagaria em alguma medida essas distinções, estando munida de um referencial teórico que possibilitaria caracterizar ambas como xamânicas. Esperamos que surjam mais estudos sobre o xamanismo que se debrucem sobre sua (possível) ocorrência em inúmeras sociedades, adotando um referencial culturalista/regionalista e ecológico; ou outras propostas de discussão teórica acerca da perspectiva fenomenológica, eliadiana ou não, aplicando-a em outros povos e contextos culturais.

Referências

- ALVES, Victor Hugo Sampaio. História das Religiões. LANGER, Johnni (org.). **Dicionário de História das Religiões na Antiguidade e Medievo**. Petrópolis: Vozes, 2020. pp. 253-260.
- ALVES, Victor Hugo Sampaio. Tambores no Xamanismo. LANGER, Johnni (org.). **Dicionário de História das Religiões na Antiguidade e Medievo**. Petrópolis: Vozes, 2020. pp. 539-545.
- BARROS, Douglas Ferreira; BARSALINI, Glauco. Pesquisas teóricas – Os diferentes olhares sobre o fenômeno religioso. SILVEIRA, Emerson Sena (org.). **Como estudar as religiões: metodologias e estratégias**. Petrópolis: Vozes, 2018. pp. 288-312.
- BASILOV, V. The Shaman drum among the peoples of Siberia: traces of the Central Asian culture in the North. **Mémoires de la sociétéfinno-ougrienne**, n. 194, 1986.
- BELLOTTI, Karina Kosicki. História das Religiões: conceitos e debates na Era Contemporânea. **História: Questões & Debates**, n. 55, 2011. pp. 13-42.
- CEMIN, Arneide Bandeira. **Ordem, Xamanismo e Dádiva: o poder do Santo Daime**. Tese de Doutorado (Antropologia Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- ELIADE, Mircea. **O Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Êxtase**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 2012.

FROG, Etünimeton. O berserkr escandinavo, o tiētäjä fino-careliano e uma história de tecnologias rituais. **Scandia – Journal of Medieval Norse Studies**, n. 2, 2019. pp. 232-287.

FROG, Etünimeton. Language and Mythology: Semantic Correlation and Disambiguation of Gods as Iconic Signs. MÁTÉFFY, Attila; SZABADOS, György (ed.). **Shamanhood and Mythology: Archaic Techniques of Ecstasy and Current Techniques of Research**, 2017. pp. 85-134.

FROG, Etünimeton. Lemminkäinen's Death in the Labyrinth of History. MATTEO, Vesa; FROG, Etünimeton (ed.). **Kalevala: epica, magia, arte e musica**, 2014. pp. 383-413.

FROG, Etünimeton. Shamans, Christians, and Things in between: From Finnic-Germanic Contacts to the Conversion of Karelia. SŁUPECKI, Leszek (ed.); SIMEK, Rudolf (ed.). **Conversions: Looking for Ideological Change in the Early Middle Ages**, 2003. pp. 53-97.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** São Paulo: Paulinas, 2014.

HAMAYON, Roberte. **Shamanism and the Eighteenth Century**. Princeton: University Press, 1990.

HOPPÁL, Mihály. **Shamans and Traditions**. Budapeste: Akadémiai Kiadó, 2007.

HULTKRANTZ, Åke. Ecological and Phenomenological Aspects of Shamanism. DIÓZEGI, Vilmos; HOPPÁL, Mihály (ed.). **Shamanism in Siberia**, 1978. pp. 27-57.

JAKOBSEN, Merete Demant. **Shamanism: Traditional and Contemporary Approaches to the Mastery of Spirits and Healing**. Nova York: Berghan Books, 1999.

LANGDON, E. Jean Matteson. **Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 1996.

LEWIS, I. M. **Ecstatic Religion: A Study of Shamanism and Spirit Possession**. Londres: Routledge, 2003.

MIRANDA, Pablo Gomes de. Xamanismo euroasiático. LANGER, Johnni (org.). **Dicionário de História das Religiões na Antiguidade e Medieval**. Petrópolis: Vozes, 2020. pp. 559-562.

MIRANDA, Pablo Gomes de. Xamanismo e mito na Escandinávia Medieval. **Revista Campo do Saber**, v. 5, n. 2, 2019. pp. 13-25.

MIRANDA, Pablo Gomes de. Discutindo o xamanismo no mito e literatura escandinava: uma breve revisão historiográfica. LANGER, Johnni (org.); POSSEBON, Fabri-

cio (org.). **Deuses, animais e xamãs: ensaios de mitologia nórdica.** João Pessoa: UFPB, 2018.pp. 33-48.

PENTIKÄINEN, Juha. **Shamanism and Northern Ecology.** Oxford: De Gruyter, 1996.

PENTIKÄINEN, Juha. The Shamanic Drum as Cognitive Map. **Cahiers de littérature-reorale**, n. 67, 2012.pp. 1-10.

PRADO, André Pires do; SILVA, Alfredo Moreira da.História das religiões, história religiosa e ciência da religião em perspectiva: trajetórias, métodos e distinções. **Religare.** João Pessoa: UFPB, v. 11, n. 1, 2014.pp. 4-31.

ROZWADOWSKI, Andrzej. Sun gods or shamans? Interpreting the 'solar-headed' petroglyphs of Central Asia. PRICE, Neil (org.). **The Archaeology of Shamanism**, 2001, pp. 56-69.

SALO, Unto.*Ukko*, **The God of Thunder of the Ancient Finns and His Indo-European Family.** Washington: Institute for the Study of Man, 2006.

STARK, Laura. **The Magical Self: Body, Society and the Supernatural in Early Modern Rural Finland.** Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2006.

SHIROKOGOROFF, S. M. **Psychomental Complex of the Tungus.** Londres: Kegan Paul, Trench, Tubner&Co, 1935.

SIKALA, Anna-Leena.Siberian and Inner Asian Shamanism. JONES, Lindsay (ed.). **Encyclopedia of Religion**, 2005. pp. 8.280-8.286.

SIKALA, Anna-Leena. **Mythic Images and Shamanism: a Perspective on Kalevala Poetry.** Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2002.

SIKALA, Anna-Leena.Singing of Incantations in Nordic Tradition. **Instituti Donneriani Aboensis**, n. 13, 1990.pp. 191-205.

SIKALA, Anna-Leena. **The Rite Technique of the Siberian Shaman Helsinki:** Academia Scientiarum Fennica, 1978.

STAUSBERG, Michael. Comparison. STAUSBERG, Michael; ENGLER, Steven (ed.). **The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion**, 2014.pp. 21-39.

TOLLEY, Clive. **Shamanism in Norse Myth and Magic.** Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2009.

VAJDA, Laszló. Zurphaseologischen Stellung des Schamanismus. **Ural-altaisches Jahrbuch**, n. 31, 1959. pp. 451-484.

ZNAMENSKI, Andrei. **The Beauty of the Primitive: Shamanism and the Western Imagination.** Oxford: University Press, 2007.

WAIDA, Manabu. Problems of Central Asian and Siberian Shamanism. **Numen**. Juiz de Fora: UFJF, v. 30, n. 2, 1983. Pp. 215-239.

WINKELMAN, Michael. **Shamanism**: an overview. JONES, Lindsay (ed.). *Encyclopedia of Religion*, 2005. pp. 8.275-8.280.

¹Já para o modelo explicativo a autonomia da religião é apenas relativa, e não absoluta. A religião, como todo objeto submetido à pesquisa empírica, possui uma estrutura que lhe é própria, mas que pode ser decomposta e recomposta em subestruturas e outros elementos fundamentais. O dado religioso, então, possui uma espécie de verdade que pode ser progressivamente desvelada ao ser reduzida a elementos subjacentes (sociológicos, psicológicos, antropológicos, culturais, históricos, etc.) Assim, realiza-se uma interpretação alegórica da religião, segundo a qual sempre existe, por trás do véu da religião, alguma coisa que religião não é (Filoramo&Prandi, 2012, p. 9-10).

²Inclusive, o raciocínio proposto por Otto desemboca justamente no cristianismo, religião, segundo ele, superior, por ser capaz de exprimir, de forma “consumada, profunda e intensa o mistério da necessidade de expiação”. Pode-se dizer, então, que o teólogo percebe o fenômeno religioso nas bases da transcendência, escapando do materialismo típico de ciências como a sociologia e a antropologia (Barros & Barsalini, 2018, p. 293).

³Eliade de fato fez um trabalho de fôlego e coletou um material quase que infindável, oriundo de inúmeras sociedades e civilizações de diferentes lugares do mundo e períodos históricos. Contudo, autores como Stausberg criticam se sua empreita (e, de maneira geral, a empreita da vertente fenomenológica) foram realmente comparativas: “No entanto, ao revisar o principal trabalho realizado por fenomenólogos da religião, nota-se que ele raramente foi comparativo num sentido técnico e explícito. Na minha leitura, mesmo que a interpretação geral de Eliade sobre a religião adveio de um contraste feito entre religiosidades arcaicas e modernas, entre cosmos e história, o trabalho conduzido por fenomenólogos tem sido tipicamente mais inter-religioso e sintético do que comparativo; os fenomenólogos estão interessados mais na estrutura geral, ‘manifestações’, ‘tipologia’, ou ‘anatomia’ da religião e em construir categorias inter-religiosas do que em comparar fenômenos religiosos oriundos de diferentes contextos culturais. Ainda assim, de alguma forma, paradoxalmente, o trabalho deles tem sido visto, em retrospectiva, implicitamente como modelo a ser atacado ao se questionar a validade e confiabilidade da comparação nos estudos de religião” (Stausberg, 2014, p. 27).

⁴Uma historiografia do xamanismo no Brasil, trazendo importantes debates conceituais, foi realizada por Langdon (1996), embora, como se note, já seja um trabalho relativamente antigo. Ainda assim, o autor preocupa-se pouco com a definição dos termos xamanismo e xamã, optando pelo enfoque na discussão de teorias interpretativas sobre o xamanismo. Langdon é retomado por Cemin (1998), que apresenta novos contrapontos e considerações, aplicando-os especialmente aos contextos brasileiros das tradições do Santo Daime e da Jurema.

⁵O autor reforça com veemência: “Portanto, chamo de xamanismo apenas os complexos que cubram todas as características indicadas” (Shirokogoroff, 1935, p. 274).

⁶O que inclusive explica por que diversos povos da Sibéria e principalmente da Ásia Central tenderam a ter boa receptividade às religiões dualistas do Irã, que configuram a história humana como um campo de batalha entre forças opostas do bem e do mal (Waida, 1983, p. 235).

⁷O deus Ukko era originalmente uma divindade cultuada pelos antigos finlandeses, sobretudo camponeses, e proporcionava chuva para as plantações. Era uma divindade celestial que regia diversas manifestações climáticas, como as chuvas, os raios e trovões e a neve e, por isso, tornou-se também o deus da fertilidade dos campos. Havia, também, traços de uma espécie de divindade suprema, um deus-pai criador. Notamos ambas essas características em seus étimos: *Ukkos* significa “homem velho” ou “velho pai” e *ukkonen* significa literalmente “tempestade”. Muito provavelmente, Ukko era um deus que, durante a Idade de Pedra, era cultuado pelos povos finlandeses, então adeptos da caça e coleta, como um pássaro do trovão habitando os céus. Ele começaria a se tornar um deus antropomórfico apenas por volta de 3.200-2.500 a.C, por meio da influência de povos indo-europeus que chegaram na região (Salo, 2006, p.5-8; 86-88).

⁸Os termos ‘kalevalaico’ e ‘métrica kalevalaica’ para referem-se a forma comum, dentro do Finico Nórdico, do tetramétrico Finico e à poesia feita nesse formato poético, apesar de ambos esses termos serem também frequentemente usados para se referir ao tetramétrico Finico de maneira geral. O nome desses termos derivou-se anacronicamente do épico Kalevala de Elias Lönnrot, escrito no século XIX (publicado em 1835 e depois reorganizado e expandido para aproximadamente o dobro de seu tamanho original, dando surgimento à segunda edição em 1849), que Lönnrot criou baseando-se na coleta que fez de diversas poesias orais em tetramétrico Finico. Em termos históricos, se tratava de um tetramétrico trocaico stichico, apresentando limites especiais no posicionamento de sílabas tônicas e caracterizado pelo uso de aliteração e paralelismo, apesar de ter evoluído e se modificado ao longo dos séculos no que diz respeito aos seus usos e mudanças linguísticas. Essa forma poética foi empregada em uma miscelânea de gêneros, incluindo desde épicos, versos líricos, encantamentos, provérbios e charadas. Historicamente, em regiões onde manteve-se mais conservado, como na Carélia e na Finlândia Oriental, esse verso era normalmente composto por apenas duas a quatro palavras, o que contribuiu para que se cristalizassem de maneira a tornarem-se uma fórmula. Ao invés de um longo formato épico, caracterizado pela ‘composição em performance’, na qual o performista simplesmente narra uma história fazendo uso do idioma em modo formulaico, os épicos kalevalaicos costumemente tinham de 75 a 300 versos, dependendo da região e do enredo. Eles circulavam como canções ou poemas reconhecíveis, compostos pelo que pode ser chamado de uma macro-fórmula, conjuntos de fórmulas e outros vocabulários que formam uma variedade de versos, similares a estrofes, que expressam unidades de narrativa com essa mesma macro-fórmula utilizada em épicos, poesia lírica e assim em diante (Frog, 2019, p. 235).

⁹Embora não exclusivamente. Os *tietäjät* também atuavam na proteção do bem-estar e vida do gado e dos campos e forneciam encantamentos de boa sorte para sucesso na caça e pesca, além de abençoar casais e encontrar pertences que haviam sido perdidos ou roubados (Tolley, 2009, p. 82).

¹⁰A força do corpo humano (vivo) era chamada de *luonto* [‘natureza’], um termo que não era utilizado para agências que não fossem humanas. O *luonto* era a força animadora do corpo humano conectada às suas vontades e agências conscientes. Ao invés de abordá-la em termos de alguma espécie de ‘alma’, o *luonto* pode ser melhor compreendida como sendo parte da fisiologia vernacular: não era geralmente concebida como separável do corpo físico ou capaz de operar independentemente dele e tampouco era usada para referir-se à identidade, consciência ou vontade de pessoas falecidas (Frog, 2019, p. 247).

¹¹O termo *väki*, empregado para uma série de tipos de força de agência, possui um significado dual assim como a palavra ‘força’ em inglês, que pode se referir tanto a um poder abstrato ou a um grupo de agentes que age coletivamente. No discurso, há um movimento fluido entre esses campos de significado: um *väki* da floresta ou do cemitério pode ser imaginado como a comunidade habitante do lugar, mas pode também referir-se à força dinâmica desses lugares que pode causar doenças ou então ser capturada e manipulada em forma material, como a garra de um urso ou uma bolsa com terra do cemitério. Aquilo que pode ser descrito como elemento natural, tal como a água, o fogo, a terra, as pedras ou o ferro, eram concebidos por meio dessas forças: o ferro podia cortar as coisas, o fogo queimava e etc. por causa de seus *väki* (Frog, 2019, p. 246-247).

¹²De acordo com a tradição *tietäjä*, era imprescindível saber da origem de um objeto ou fenômeno para que se ganhe autoridade sobre ele. Esse era um dos significados das palavras *synty luonto*: a essência fundamental de uma coisa ou fenômeno. Esses conceitos são os mais fundamentais da tradição *tietäjät* são parte de seus traços mais distintivos e cruciais. O especialista religioso precisava estar apto a conhecer essa essência das coisas para que pudesse exercer suas influências sobre elas, modificando-as. Era o que possibilitava o banimento de uma doença, por exemplo (Siikala, 2002, p. 256).

¹³Existe uma coletânea, intitulada *Suomen Kansan Vanhat Runot* (Poemas antigos do povo finlandês) que, dentre outras coisas, contém cerca de 2.200 encantos e fragmentos de encantos, classificados como *Palavras dos Tietäjät*. As fórmulas verbais agrupadas nessa categoria estão divididas em subgrupos, que dizem respeito a diferentes etapas do ritual, sendo: *Palavras de abertura*; *Palavras de vanglória*; *Precauções*; *Tornando-se um tietäjä*; *Pedidos por auxílio*; *Fórmulas divinatórias*; *Inquéritos sobre a origem de doenças*. Elas foram coletadas diretamente de *tietäjät* famosos, principalmente nas regiões da Carélia e Finlândia, ao longo do século XIX (Siikala, 2002, p. 97).

¹⁴Espíritos animais eram geralmente enviados em missões pelos *tietäjät*: serpentes eram despachadas para ferir inimigos, ursos eram enviados para combater outros espíritos ursos, etc (Tolley, 2009, p. 83).

¹⁵Anna-Leena Siikala (2002) oferece alguns exemplos de encantamentos em que isso ocorre: “Já que Jesus possui poderosa força/e o poder do Senhor é potente,/deixe-os visitarem essa criação/para trazer boa saúde,/para construir paz (...)” (*ibid.*, p. 100); “Eu peço ajuda à Terra e ao Céu,/ao sol e à Virgem Maria, e ao próprio príncipe Deus,/para que ele me empreste sua mão medicinal e língua da vida,/para que cure feridas oriundas de maldições, se a cura se fizer necessária (...)” (*ibid.*, p. 188).

¹⁶Embora não busquemos, com essa afirmação, postulações reducionistas que categorizem uma sociedade simplesmente como “xamânica” ou “não-xamânica”. Não acreditamos, de forma alguma, que, para que seja identificado o xamanismo em alguma sociedade, todos os critérios postos pelo referencial culturalista necessitam estar presentes e serem identificáveis. Nesse sentido, concordamos com Tolley (2009, p. 69), que oferece uma formulação geral do conceito de xamanismo com o qual se possa operar, embovalidando com essas caracterizações mais como sendo *tendências*: quanto mais presente elas estiverem, então com mais clareza podemos afirmar que há um xamanismo presente num certo contexto cultural. É tratar essa definição como uma espécie de *escala*, evitando interpretar nossos dados e chegando a conclusões reducionistas de que “havia” ou “não havia” xamanismo na Finlândia e Carélia modernas, por exemplo.

¹⁷Essa primazia do conhecimento é notável inclusive em poesias orais coletadas ao longo do século XIX, em que *Väinämöinen*, demiurgo e protótipo cultural do *tietäjä*, parte para outros mundos em busca de tomar conhecimento das palavras mágicas que lhe faltam para um barco. Ele termina por viajar ao mundo dos mortos e consultar o falecido xamã Antero Vipunen (FFPE, n. 28 & 29).


Recebido em 19/01/2021

Aceito para publicação em 03/04/2021

Encontros com Lula: espiritualidade e Polifonia

Encounters with Lula: spirituality and Polyphony

*Sandra Albernaz de Medeiros**

 <https://doi.org/10.29327/256659.13.1-18>

LOPES, Mauro (organização), **Lula e a Espiritualidade: oração, meditação e militância**, Curitiba, Kotter Editorial, 2019, p. 164, ISBN: 978-65-80103-70-6.

A prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em 7 de abril de 2018 provocou na população brasileira uma tal comoção que, com isso, nasceu a Vigília Lula Livre próxima à Polícia Federal, em Curitiba. As pessoas lá permaneceram até o momento da liberação de Lula. Diariamente, o grupo presente se manifestava saudando o ex-presidente: “bom dia, presidente Lula”, “boa tarde presidente Lula”, “boa noite presidente Lula”, atitude que muito sensibilizou o ex-presidente que, quando foi solto, agradeceu a todos os que ali estavam. A Vigília se caracterizou por um tempo de solidariedade, de paz entre os que ali estavam e de apoio espiritual. A Vigília não arredou pé durante os 580 dias nos quais Lula foi mantido no cárcere.

De acordo com Vanderlei de Almeida (2018) o atual contexto político e econômico se faz através de ataques a conquistas dos trabalhadores que resultaram em retrocessos de garantias trabalhistas, de direitos humanos e sociais. A autora considera que estas perdas fazem parte de uma crise global do capitalismo e o que se passou no Brasil com a deposição da presidenta Dilma Rousseff diz respeito a uma crise sistêmica. A prisão do ex-presidente Lula se deu neste quadro de desmonte e destruição de conquistas dos direitos dos trabalhadores. Como todos sabemos hoje, não há mais nenhuma pendência jurídica das acusações que foram feitas a Lula considerado inocente pelo Supremo Tribunal Federal e o juiz que o condenou foi julgado suspeito.

* Doutora em memória social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: sandra.albernaz8@gmail.com

Este livro chegou em um momento no qual o Brasil vivia uma situação política que nos fazia e faz sofrer muito com a prisão injusta do ex-presidente Lula. Muitos líderes religiosos foram visitá-lo. O livro é composto pelos depoimentos, muitas vezes, emocionados desses homens e mulheres que foram levar a Lula sua solidariedade e apoio espiritual. Muitos esperavam encontrar um homem abatido e amargurado. Para sua surpresa viram-se diante de uma pessoa cheia de vida e de inquietações com seu povo.

Para refletirmos o livro em questão escolhemos como referencial teórico um importante conceito que Mikhail Bakhtin construiu em sua Filosofia da Linguagem: a *polifonia*. Antes de explicar melhor o conceito abrimos um breve parêntesis para lembrar que a *polifonia* já estava presente na música transcendental de Johan Sebastian Bach. Suas fugas e prelúdios nos projetam em um universo de multiplicidades sonoras e quase se pode tocar os fios musicais que se entrelaçam e conversam, em harmonia e ritmo, com melodias que se desenrolam em diálogo. Tais falas nos carregam consigo em direção ao nosso interior. Essa troca mútua configura-se naquilo que Bakhtin chama de *dialogia*.

A linguagem, em Bakhtin, tem em seu cerne a *polifonia*, que agora pode-se melhor definir. Ela traz em seu seio a multiplicidade de vozes, seja em um texto, seja nas falas, que se põem em diálogo. Dostoiévski foi tema de discussão para nosso autor que nele viu expressamente manifestações de *polifonia*, que requer um ou mais sujeitos no processo de enunciação e, por sua vez, carregam diferentes vozes e produzem transformações em um processo que jamais se conclui. Os sujeitos são enredados e, parte desse circuito infinito, no qual modificamos e somos modificados, permanecemos sujeitos da linguagem. Assim como as palavras, frases e textos têm sentidos múltiplos (polissemia), os sujeitos que as enunciam dialogicamente estão envolvidos em uma miríade de significados respondendo e reagindo a tal complexidade.

O pensamento bakhtiniano nos propõe uma compreensão para além da ideia de que em um diálogo há aquele que enuncia e um outro que responde, como se houvesse um indivíduo que age e um outro que apenas reage. Na verdade, Bakhtin nos diz que a ação e a reação são fios que se entrelaçam fazendo dos sujeitos da linguagem seus criadores e criaturas.

Pois bem, o livro que resenhamos, organizado pelo jornalista Mauro Lopes, nos convoca à reflexão sobre a temática deste dossiê, que em si, tem a polifonia

no seio da noção de espiritualidade que atravessa toda sua leitura. Talvez, fosse melhor chamá-las de espiritualidades.

O jornalista Mauro Lopes, cujo programa Paz e Bem transmitido pela TV Brasil 247, no Youtube, tem como mote a presença e escuta de diferentes perspectivas da vida espiritual e tinha como compromisso enviar as gravações de seu programa ao ex-presidente. Lula assitiu a todos. Em paralelo, Lula pode encontrar-se com os religiosos na prisão. Os textos presentes no livro foram escritos por estas personalidades. Alguns deles foram: Padre Júlio Lancellotti, Monja Cohen, Pai Caetano de Oxossi, Dora Incontri, Pastor Fábio Benzerril Cardoso, Rabi-no Jayme Fucs Bar (que veio de Israel especialmente para o encontro), Leonardo Boff. Todos os convidados, em seus depoimentos, relatam seus sentimentos e impressões. Temos, então, múltiplas vozes falando de seus bons encontros, potencializadores, como dizia Espinoza.

Em sua apresentação Lula aponta para alguns elementos centrais da espiritualidade: o amor ao próximo, seu desejo de paz, fartura e justiça para todos, a prisão como jornada para o autoconhecimento e a gratidão por todos que foram vê-lo e ouvi-lo. Ele assinala, de início, o valor das diferentes vozes lá presentes, mas falando a mesma língua. Em seguida, vemos a cópia de uma carta escrita à mão por Lula para Mauro Lopes que menciona “...temos que rezar, meditar e militar... nos movimentos sociais...” para que se encontre “... motivação e prazer na nossa existência no planeta”.

Tanto na apresentação como na carta, Lula ilumina uma discussão complexa a respeito de como se conceituaria a espiritualidade. Ele menciona importantes afetos, tais como o amor e a gratidão, objetos de debate e reflexão por parte de filósofos e psicanalistas. Mas, Lula não apenas valoriza o que se passa no plano da subjetividade. Ele aponta o importante caminho da ação, no momento em que assinala o valor da militância, substantivo que carrega em si mesmo a ideia de luta, de combate. Nestes pequenos textos estão presentes dois eixos centrais da espiritualidade e da vida: o mergulho no si-mesmo e o lançar-se no mundo para transformá-lo pela ação reflexiva e sintonizada com o trabalho interior – que podemos chamar de espírito. A ação abre portas para interações e, com isso, Lula nos mostra o quão aberto para a alteridade ele se tornou. Ele ouve as muitas vozes que o procuraram. Com isso, Lula compreendeu que “... nunca estamos verdadeiramente sós...” dando-nos pistas interessantes ao sentido que dá à sua vida neste planeta.

O Padre Júlio Lancellotti escreve, no primeiro relato do livro, fatos que ilustram uma qualidade rara nos tempos atuais: a capacidade de escuta do ex-presidente Lula que se materializava com os moradores de rua e catadores de objetos recicláveis. Lula se comprometeu a encontrar-se com estes trabalhadores todos os anos. E assim o fazia. Padre Julio enfatiza a sensibilidade de Lula com as vidas dos pobres, dos pequenos, que têm o dom de renovar a vida.

Foi à Monja Cohen que Lula pediu para ensiná-lo a meditar. Assim ela o fez. Foram momentos de silêncio, quando os dois endireitaram suas colunas e fizeram exercícios respiratórios. Ficaram mergulhados na experiência do simples apreciar o instante e do que a Monja chama de perceber a mente. Ao final, a Monja declara o sentimento de ter sido confortada por Lula e diz: “Dignidade, inteligência, bondade e abertura para o aprendizado – será que essas não são qualidades de um grande ser?”

Iyá Adriana de Nanã inicia seu depoimento afirmando que: “Refletir sobre a espiritualidade do presidente Lula é o mesmo que refletir sobre a espiritualidade do Brasil.” Neste relato ela fala sobre a ancestralidade como elemento basilar da família, já que não existe o indivíduo sem seus ascendentes.

Ori significa “cabeça do corpo imaterial” considerada sede de nosso destino, ou seja, aquilo que haveria de se realizar na Terra. Nossos caminhos são tocados por diversos fatores, fazemos escolhas a partir de oportunidades que nos são dadas ou retiradas. Uma “cabeça boa” faz melhores escolhas. Iyá Nanã entende que assim se passa com Lula e sua capacidade de resistir e superar dificuldades e desafios a que vem sendo submetido, assim como, as perdas importantes de sua esposa, irmão, neto e seu grande amigo Sigmaringa Seixas.

Iyá Nanã diz que “Lula é portador de um Ori que traz em si fortes registros dos desígnios de Olorum (Deus)”. E continua “O Ori de Lula escolhe caminhos que destacam sua sensibilidade e sua humanidade”. Ela destaca que “... a força espiritual de Lula honra sua ancestralidade e a todos os brasileiros que doaram e doam sua força vital para fazer deste país um lugar justo e humano”.

O relato do Monge Marcelo Barros tem o poético título “Nascentes de Água na Aridez do Caminho: Lula e a Espiritualidade da Delicadeza Amorosa”. Nele o Monge diz, de imediato, o que sentiu em seu contato com o ex-presidente. Ao se referir à “delicadeza amorosa”, depois de mencionar “nascentes” e “aridez do caminho” pode-se ver sua própria sensibilidade sintonizada com seu interlocutor e

nos coloca dentro de uma dimensão humana da qual estamos carentes na atualidade.

Ao percorrermos o livro em questão, com seus depoimentos diversos, vemos-nos diante da *polifonia*, tal como iniciamos essa resenha. Decidimos citar quatro dos depoimentos para ilustrar, não apenas como a espiritualidade é concebida, mas também, tendo como farol iluminador a *polifonia*, entender o quanto rica e intensa pode ser a escuta de múltiplos enunciadores. Deixamos para o leitor que se interessa pela filosofia e por processos psicossociais a fim de usufruir os demais depoimentos para imergir nas emoções e concepções generosamente expressas neste livro.

O ex-presidente Lula se mostra um homem praticante de uma ética que se sustenta em um processo de aprendizagem permanente através da meditação e da ação. Além de sua ética profundamente humana podemos, nesta leitura, nos deixar tocar pelos afetos que nos atravessam e nos fazem melhores.

Referências

PIRES, Vera Lucia; TAMANNINI-ADAMES, Fátima. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, v. 6, n. 2, 2010.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei de. A prisão de Lula e a crença na “justiça verdadeira”: reflexões sobre o lugar do direito na reprodução da sociedade de classes. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 9, n. 3, 2018. pp. 1599-1620.

Recebido em 31/01/2022

Aceito para publicação em 02/03/2022

Aspectos e aplicações da Logoteoria de Viktor Frankl ao âmbito da educação

Aspects and applications of Viktor Frankl's Logotherapy in the field of education

Josilene Silva da Cruz*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-17>

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido:** contribuições de Viktor Frankl para a educação. 2. ed. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2020. 212 p.

Este livro aborda conteúdos humanístico-existenciais e a partir das *Palavras iniciais*, o primeiro capítulo da obra, a Profa. Dra. Marina Lemos S. de Freitas apresenta alguns dos objetivos que fundamentam a obra: 1 – “apresentar a Pedagogia do Sentido, a aplicação da Análise Existencial e da Logoteoria à educação como um estilo educativo inovador, transformante e transformador”; 2 - “oferecer uma pedagogia antropológicamente fundada que, além do conhecimento, aguça a consciência e ensina escolher o que é importante, o que é essencial, o que tem sentido”; 3 – “resgatar o sentido do ofício de ser educador, valorizar a pessoa do educador e da tarefa mesma da educação” (FREITAS, 2020, p. 22).

Mediante a exposição dos objetivos é necessário pontuar que pelo menos três conceitos ou categorias-chave devem ser minimamente esclarecidas nesse momento: a Pedagogia do Sentido (baseada nos fundamentos da teoria frankliana), a Logoteoria (a teoria de Viktor Frankl) e a Logoterapia (Escola de Psicoterapia também fundada por esse autor). Dessa forma, sinteticamente, pode-se caracterizar estes três conceitos da seguinte forma: a) Logoterapia consiste na terapia voltada para o sentido aplicada ao âmbito clínico; b) Logoteoria equivale à aplicação dos princípios logoterapêuticos em outras áreas do conhecimento; c) Logoeducação é um neologismo que contempla especificamente a aplicação dos

* Doutora em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente no Departamento de Ciências da Religião na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: josilenesilvacruz2001@gmail.com

princípios da Logoteoria ao âmbito educativo. Nesse último caso, encontra-se o conceito correspondente à Pedagogia do Sentido.

Continuando na organização e conteúdo da obra, encontra-se o segundo capítulo que foi intitulado como *A crise atual da educação: é possível ter esperança?* Nele a autora elenca alguns elementos que demonstram a atual crise vivenciada na educação como: “a desvalorização do ofício do ser educador; a sensação de incapacidade de cumprir sua missão diante das dificuldades disciplinares; financeiras; administrativas; o estresse e o burnout; a sensação de vazio e de perda de sentidomesmo de educar” (FREITAS, 2020, p. 25). Apontando em dois subtópicos outros elementos referentes a essa crise. No primeiro, ela destaca a figura de Hannah Arendt também tratando dessa crise e, no segundo, ela aponta as “manifestações da crise” ao elencar outros treze pontos que demonstram as dificuldades enfrentadas na atualidade no âmbito educacional.

Já no capítulo três, a autora inicia a exposição do aporte que a teoria de Viktor Frankl pode trazer para a educação, e por isso, já nomeia o capítulo como *Contribuições de Viktor Frankl para a educação*. Para demonstrar essas colaborações, Freitas (2020) começa demonstrando os contrapontos existentes entre a teoria de Freud e Frankl (item 3.1), para em seguida apresentar os pilares fundamentais do pensamento frankliano e destaca: Liberdade da vontade – visão de Pessoa (item 3.2.1); Vontade de sentido – fundamento da ação terapêutica e educativa (item 3.2.2); Sentido da vida – visão de mundo. Na continuidade do capítulo a autora enfatiza o legado de Viktor Frankl para a educação, a partir do item 3.3, passando pelas ideias gerais (item 3.3.1), chegando à Logoeducação e Pedagogia do sentido (item 3.3.2) e finalizasse capítulo com o tópico “Ser e dever-ser” (item 3.3.3).

O maior diferencial deste capítulo, se comparado aos anteriores, encontra-se na articulação realizada pela autora entre teoria e prática, porque a partir desse trecho, além de apresentar as bases que sustentam a teoria frankliana a Profa. Marina começa a resgatar experiências práticas realizadas no cotidiano escolar do Colégio Viktor Frankl em Ribeirão Preto (SP). A partir desse capítulo e ao longo de toda a obra, projetos e experiências práticas realizadas nessa instituição são intercalados com os aspectos teóricos que fundamentam a prática pedagógica da instituição.

No capítulo quatro, nomeado *Conceitos básicos sobre o processo da educação*, a autora aponta aspectos da educação enquanto processo de “diferenciação-integração” (item 4.1), passando para o item seguinte destacando a interação entre educando-educador (item 4.2) e finaliza o capítulo (item 4.3) apontando elementos que serão aprofundados mais adiante como: o conceito de pessoas e os valores que orientam o processo educativo.

De modo, que no capítulo cinco: *Que pessoa queremos formar? Conceito de pessoa*, a autora executa a articulação da visão frankliana de pessoa ao processo educativo iniciando pelo item 5.1 que resgata os aspectos mais significativos entre sistema de ensino abertos e sistemas fechados. Em seguida, no tópico 5.2 o tema tratado é a tridimensionalidade do ser humano retomando aspectos da teoria de Viktor Frankl. Na continuidade do capítulo, o item 5.3 vai destacar os principais atributos da dimensão noética, passando pela consciência (item 5.3.1), liberdade (item 5.3.2), responsabilidade (item 5.3.3), autodistanciamento (item 5.3.4), e autotranscendência (item 5.3.5). Chegando ao tópico 5.4, o destaque passa a ser as dez teses sobre a pessoa, que é imprescindível no escopo da teoria frankliana para que se compreenda a visão de homem que esse autor demonstra. E finalizando esse capítulo, há a exposição da aplicação da antropologia frankliana na educação, destacando-se o *Credo Pedagógico* (adaptado pela autora do credo psiquiátrico de Frankl) e o *Credo Psicopedagógico* (que corresponde a uma adaptação do credo psicoterapêutico do mesmo autor).

O capítulo seis trata dos *Fatores que interferem no desenvolvimento da personalidade*. Nesse trecho a autora destaca que “não somos determinados” e retomando as palavras de Frankl ressalta que o “ser humano, efetivamente, é mais do que simples produto de uns processos de aprendizagem condicionantes. É mais do que o resultado da interação entre ambiente e carga genética, mais do que o produto de umas relações de produção” (FRANKL *apud* FREITAS, 2020, p. 92). A perspectiva do “ser mais” é uma constante na teoria frankliana, pois para esse autor o ser humano não é determinado nem condicionado, pois ele sempre tem a possibilidade de escolher livremente como agir em cada situação.

Na continuidade do capítulo seis, Freitas (2020), baseando-se em autores como Griffa e Moreno (2012), destaca alguns fatores intervenientes da personalidade, como: **o dado – herança e amadurecimento**, que corresponde à natureza, a herança e as potencialidades que irão se desenvolver; **o apropriado – experiência e meio**, que consiste naquilo que cada ser humano adquire na sua relação

com o mundo; **autodeterminação – determinação de si mesmo**, corresponde à ação livre da pessoa, que vai além da herança e do ambiente, e se funda naquilo que o ser humano faz de si mesmo.

Prosseguindo com a leitura do livro, encontra-se o sétimo capítulo que trata dos *Princípios da pedagogia do sentido*. A autora inicia o capítulo com a afirmação de que somos muito mais que “uma combinação genética, que o resultado de influências econômicas, sociais ou psicológicas. Pela nossa liberdade podemos reescrever nossa história e tomar posse da direção de nossa vida. Essa convicção, essa certeza, nos dá esperança, alegria de viver, coragem de sofrer!” (FREITAS, 2020, p. 95).

Ao longo do desenvolvimento do sétimo capítulo, são destacados diversos tópicos que demonstram a variedade e ao mesmo tempo a profundidade das temáticas existenciais presentes na teoria frankliana e também da educação, os tópicos são os seguintes: Transmitir conhecimento e aguçar a consciência (7.1); Pressupor a vontade de sentido (7.2); Pedagogia prospectiva e não construtivista (7.3); Buscar a unidade no currículo e na comunidade escolar (7.4); Oferecer uma educação personalizada (7.5), que se desdobra em mais três subtópicos: Diagnóstico pedagógico (7.5.1), Prognóstico pedagógico (7.5.2) e Plano de ação (7.5.3); Respeitar a dignidade da pessoa (7.6); Ensinar a saber escolher (7.7); Para ser o melhor de você mesmo (7.8); Alegria como indicador de que as coisas vão bem (7.9); Despertar a autotranscendência e a espiritualidade (7.10).

No capítulo oito, intitulado *Estratégias e recursos pedagógicos*, encontra-se a descrição dividida em dez tópicos que detalham as práticas presentes na Pedagogia do Sentido e que são aplicadas no Colégio Viktor Frankl. No item 8.1, nomeado como resposta compreensiva e diálogo de orientação socrática, a autora aponta em dois subtópicos (8.1.1 e 8.1.2) alguns recursos que não só transmitem conhecimento, mas, sobretudo aguçam a consciência. No item 8.2, Obra bem-feita (OBF), apresentam-se os aspectos fundamentais dessa atividade que é praticada no Colégio Viktor Frankl. Em seguida, no item 8.3, trata-se da relevância dos fenômenos humor e alegria enquanto fenômenos humanos e significativos e que podem ser vistos como recursos terapêuticos. No item 8.4, assembleia, mais uma atividade prática é evidenciada destacando-se também seus fundamentos teóricos baseados na experiência de Melero (2008) e que foi introduzida a partir de 2013 na instituição aqui destacada. Silêncio e sono, são os temas tratados no item 8.5.

Na continuidade do capítulo, encontra-se o item 8.6 que trata do desenvolvimento da resiliência, desdobrando-se em mais quatro subitens com os seguintes conteúdos: enriquecer vínculos, fixar limites claros e firmes, ensinar habilidades para a vida, oferecer afeto e apoio, estabelecer e transmitir expectativas elevadas e oferecer oportunidades de participação significativa. Já no item 8.7 a autora destaca a perspectiva da observação intuitiva, seguido do 8.8 tratando da criatividade como expressão noética. A escrita é o tema abordado no item 8.9, contemplando temas como: autobiografia, escritos mais breves, estudo da personalidade e livro como meio de autoeducação. Fechando o capítulo encontra-se o item 8.10 que trata da inteligência espiritual.

Para encerrar os conteúdos da obra, no capítulo 9, chamado *Caminhos da pedagogia do sentido*, a autora indica sucintamente que a estrada se encontra aberta e que cabe a cada um que continue plantando a semente de boa qualidade que é a semente da pedagogia do sentido, até porque “nossa sociedade está carente da semente do sentido e dos frutos da alegria, fé, esperança e amor” (FREITAS, 2020, p. 195).

Em linhas gerais a obra apresenta sua relevância pelo fato de demonstrar as características da pedagogia do sentido como uma forma de educação personalizada, levando em conta que cada pessoa é um ser único e irrepetível, conforme sustenta Frankl em suas diversas obras. Ademais, aguçer a consciência para que o logoeeducando seja capaz de realizar escolhas livres e responsáveis é o que norteia a logoeeducação ou a pedagogia do sentido.

A valorização da dimensão espiritual, ou noética como nomeia Viktor Frankl, enquanto dimensão constitutiva do ser humano é outro diferencial dessa pedagogia, tendo em vista que é nessa dimensão que se encontram os fenômenos específicos da espécie humana como: amar, capacidade de humor, capacidade de escolher, desenvolver resiliência, enfrentamento do sofrimento, autotranscendência, entre outros.

A perspectiva pedagógica pautada na logoeeducação visa a valorização e o estímulo das potencialidades dos logoeeducandos para que eles as desenvolvam a fim de melhorarem suas habilidades, não numa competição com o outro, mas consigo mesmo. As noções de causa e consequência são uma constante nessa pedagogia e o estímulo para atitudes resilientes – entendendo o sofrimento como algo que faz parte da vida, faz com que todos os envolvidos no processo educativo

e, principalmente o logoeducando, sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Assim, a aceitação das diferenças; o desenvolvimento do respeito a dignidade da pessoa; a aceitação das diferenças enquanto algo comum e presente não só na comunidade escolar; mas na sociedade como um todo; o estímulo para que o logoeducando possa saber escolher o que tem sentido; a valorização da liberdade e o estímulo à responsabilidade, todos esses fatores são elementos constantes na pedagogia do sentido e que na obra analisada se tornam relevantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e responsável pela busca de sentido.

Recebido em 01/03/2022

Aceito para publicação em 04/04/2022

Plura, Revista de Estudos de Religião
Nominata de Pareceristas 2022.1

Acre

Universidade Federal do Acre: Renata Cristina Lopes Andrade

Ceará

Universidade Federal do Ceará: Rogério Paiva Castro

Espírito Santo

Faculdade Unida de Vitória: Claudete Beise Ulrich

Faculdade Unida de Vitória: José Adriano Filho

Secretaria Municipal de Educação de Cariacica: Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas

Goiás:

Universidade Estadual de Goiás: Gilson Xavier de Azevedo

Mato Grosso do Sul

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: André Dionei Fonseca

Maranhão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: Maria José Ribeiro de Sá

Universidade Federal do Maranhão: Camila Alves Machado Sampaio

Universidade Federal do Maranhão: Emerson Rubens Mesquita Almeida

Universidade Federal do Maranhão: Wheriston Silva Neris

Minas Gerais

Universidade Federal de Juiz de Fora: Henrique Marques Lott

Universidade Federal de Juiz de Fora: Matheus Landau de Carvalho

Paraíba:

Universidade Federal da Paraíba: Fernanda Pinheiro Cavalcanti

Universidade Federal da Paraíba: Thiago Antonio Avellar de Aquino

Universidade Federal da Paraíba: Karen Guedes Oliveira

Paraguai

Universidad San Lorenzo – UNISAL: Francisco Sales Bastos Palheta

Paraná

GPER – Serviços Educacionais: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Mauro Pellissari

Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Kevin Willian Kossar Furtado

Universidade Estadual de Londrina: Wander de Lara Proença

UniBrasil Centro Universitário: Flávia Diniz Roldão

Portugal

New University of Lisbon: Jorge Carlos Serrano Botelho Moniz

Rio de Janeiro

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Gerson Lourenço Pereira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rita de Cássia Rosada Lemos

Prefeitura Municipal de Itatiaia: Bruno da Silveira Albuquerque

Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Priscila de Araújo Garcez

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro: Fábio Py Murta de Almeida

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Nilton José dos Anjos de Oliveira

Rondônia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia: Marcos Vinicius da Costa Meireles

Roraima

Universidade Federal de Roraima: Eloi Martins Senhoras

Rio Grande do Norte

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Jean Henrique Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: João Bosco Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Alípio de Sousa Filho

Rio Grande do Sul

Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Emerson Alessandro Giumbelli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul:
Kathlen Luana de Oliveira

Santa Catarina

Universidade do Planalto Catarinense: Lurdes Caron

São Paulo

Centro Universitário Adventista de São Paulo: Fábio Augusto Darius
Centro Universitário Adventista de São Paulo: Marcelo Eduardo da Costa Dias
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Almir Félix Batista de Oliveira
Universidade de São Paulo: Carlos Teixeira
Universidade de São Paulo: Silas Fiorotti
Universidade Federal de São Carlos: Leandro Leal de Freitas