

**ANAIS DO COLÓQUIO REPLUDI-REDECLID  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA  
PUC MINAS  
2021**

IV Colóquio do Grupo de Pesquisa Religião, Pluralismo e Diálogo – REPLUDI  
e  
VIII Colóquio do Grupo de Pesquisa Religião, Educação, Ecologia, Libertação e  
Diálogo – REDECLID PUC Minas

**DECOLONIALIDADE E NOVOS PARADIGMAS DAS CIÊNCIAS DA  
RELIGIÃO**



**ISSN 2526-2157**

**PPGCR / PUC Minas  
2022**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO  
DA PUC MINAS - PPGCR (Org.)**

**ANAIS DO COLÓQUIO REPLUDI-REDECLID 2021  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
RELIGIÃO DA PUC MINAS**

**ISSN 2526-2157**



**ANAIS DO COLÓQUIO REPLUDI-REDECLID 2021  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
RELIGIÃO DA PUC MINAS**

**DECOLONIALIDADE E NOVOS PARADIGMAS DAS  
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**PUC Minas – 06 e 07 de dezembro de 2021**

**Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

**Edição digital / Textos completos**

**PPGCR / PUC Minas  
Belo Horizonte  
2022**

**ANAIS DO COLÓQUIO REPLUDI-REDECLID 2021  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
RELIGIÃO DA PUC MINAS**

**ISSN 2526-2157**

**DECOLONIALIDADE E NOVOS PARADIGMAS DAS  
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**PUC Minas – 06 e 07 de dezembro de 2021**

**Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Os textos publicados são de responsabilidade de cada autor

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Colóquio dos Grupos de Pesquisa REPLUDI e REDECLID 2021 do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas (8: 2021: Belo Horizonte, MG)

A532s Anais do Colóquio dos Grupos de Pesquisa REPLUDI e REDECLID 2021 do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas: Decolonialidade e Novos Paradigmas das Ciências da Religião / [Organização de Paulo Agostinho N. Baptista e Carlos Frederico Barboza de Souza. Belo Horizonte: PUC Minas, 2022.

153 p.: il.

ISSN: 2526-2157

1. Religião - 2. Decolonialidade - 3. Novos Paradigmas - 4. Ciências da Religião. I. Baptista, Paulo. II. Souza, Carlos Frederico. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. IV. Título.

CDU: 261

SIB PUC MINAS

## ORGANIZAÇÃO

### **COORDENAÇÃO DO EVENTO:**

Ana Carolina Kerr Neppel Hot  
Glaydson de Oliveira Souza

### **PRESIDÊNCIA:**

Paulo Agostinho Nogueira Baptista  
Carlos Frederico Barboza de Souza

### **COMISSÃO CIENTÍFICA:**

1. Carlos Frederico Barboza de Souza
2. Roberlei Panasiewicz
3. Antorio Geraldo Cantarela
4. Carlos Ribeiro Caldas Filho
5. Giseli do Prado Siqueira
6. Wellington Teodoro da Silva
7. Paulo Agostinho N. Baptista
8. Ângela Cristina Borges Marques

### **COMISSÃO ORGANIZADORA:**

1. Janderson Clayton de Lima
2. Soraya Cristina Dias Ferreira
3. Guaraci Maximiano Dos Santos
4. Romero Bittencourt e Carvalho
5. Jacqueline Crepaldi Souza
6. Andressa Martins e Silva.
7. Solange Ribeiro Prates
8. Andréa Lafetá de Melo Franco

**Foto de fundo:** Marta Carneiro

**Arte do evento e folder:** Janaína Gonçalves e Camila Moreira.

## FÓRUNS TEMÁTICOS

**FT 1 – CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E EDUCAÇÃO**

**FT 2 – MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE**

**FT 3 – RELIGIÃO, LINGUAGEM E LITERATURA**

**FT 4 – FENÔMENO RELIGIOSO E PLURALISMO**

**FT 5 - DECOLONIALIDADE**

## Índice

**Organização**..... 4

**Apresentação**..... 6

### **FT 1 – CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:** possibilidade do esclarecimento a partir do Ensino Religioso.....7

**CONTRA EPISTEMICÍDIOS NA EDUCAÇÃO:** Projeto Político Pedagógico, Ensino Religioso e formação humanista.....16

### **FT 2 – MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE**

**EXPERIÊNCIA MÍSTICA DE MIRABAI E RABIA:** contribuições para a conquista do espaço feminino no Vaisnavismo e no Sufismo.....26

**MÍSTICA E DECOLONIALIDADE:** desafios e possibilidades.....36

### **FT 3 – RELIGIÃO, LINGUAGEM E LITERATURA**

**BEATA NHÁ CHICA:** breves apontamentos sobre linguagem da religião sob a visão de Paulo Nogueira.....47

### **FT 4 – FENÔMENO RELIGIOSO E PLURALISMO**

**BALA DE COCO E PETECA, DEIXA AS CRIANÇAS BRINCAR, HOJE É DIA DE FESTA, IBEJADA VEM TRABALHAR**.....55

**ESPIRITISMO EM TERRAS AMERICANAS:** as influências do movimento Espírita brasileiro.....61

### **FT 5 – DECOLONIALIDADE**

**A OPRESSÃO COLONIAL DE FORMA INTERSECCIONAL:** deesafio decolonial do processo libertador e o papel das Ciências da Religião.....68

## APRESENTAÇÃO

Estamos em um período de grandes desigualdades, por isso, é preciso refletir sobre suas causas e propor soluções. Os Grupo de Pesquisa Religião, Educação, Ecologia, Libertação e Diálogo e Grupo de Pesquisa Religião Pluralismo e Diálogo do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC Minas, destacam conexões que valorizam os direitos humanos, as populações mais vulneráveis, a nacionalidade, o gênero, a sexualidade, a ecologia, a pluralidade religiosa, a educação e tudo o que apresenta novos paradigmas e busca superações.

Há muitas questões ainda a se debater. Diante desse contexto, optou-se pela realização de um Colóquio Online que nos impeliu a pensar quais paradigmas buscamos para a sociedade. A relevância das Ciências da Religião nessa busca reforça a afirmação de que o ensino, a pesquisa e a dimensão de religiosidade devem se entrelaçar construindo caminhos para a **DECOLONIALIDADE E NOVOS PARADIGMAS DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**.

Nosso Colóquio, realizado nos dias 06 e 07 de dezembro de 2021, abriu espaço para cinco Fóruns Temáticos, além das Mesas-Redondas e Conferências.

Apresentamos agora os Anais do Colóquio com as Comunicações enviadas e esperamos, ainda neste ano de 2022, publicar a versão em livro contemplando também essas Comunicações, mas especialmente as Conferências e Mesas-redondas.

### FÓRUNS TEMÁTICOS

- FT 1 – CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E EDUCAÇÃO
- FT 2 – MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE
- FT 3 – RELIGIÃO, LINGUAGEM E LITERATURA
- FT 4 – FENÔMENO RELIGIOSO E PLURALISMO
- FT 5 - DECOLONIALIDADE

### MESAS-REDONDAS e PAINEL

- Decolonialidade: panorama e perspectiva - Cleusa Caldeira (FAJE; e Luís Tomás (UNILAB)
- Educação e Decolonialidade – Ângela Cristina Borges (UNIMONTES) e Erisvaldo Pereira (UFOP).
- Linguagem, Artes e Decolonialidade – Ana Carolina Vasconcelos (UEMG) e Karen Veloso (UFMG).
- Painel de membros dos Grupos de Pesquisa

### CONFERÊNCIAS

- Mística e Candomblé – Sávio Roberto (UFOP)
- Decolonialidade e aprendizagem inter-religiosa – Pui-Lan Kwork (Emory University - EUA).



## FT 1 – CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

---

### EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:

#### possibilidade do esclarecimento a partir do Ensino Religioso

Sara Barbosa Fernandes\*

#### RESUMO

A busca pela emancipação do sujeito e o impedimento da barbárie é, para Theodor Adorno, urgente e prioridade no que tange aos objetivos educacionais. O Ensino Religioso constitui-se como uma área do conhecimento, cujos objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas encontram fundamento nos Direitos Humanos, no diálogo e na alteridade. Diante dessas duas premissas, o presente trabalho analisa, a partir do pensamento de Adorno, a possibilidade de trabalhar e promover a emancipação dos sujeitos em formação no âmbito do Ensino Religioso, tomado a partir dos delineamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alicerçado sobre metodologia calcada no pensamento crítico dialético, o presente trabalho objetiva relacionar as competências e habilidades do Ensino Religioso dispostas na BNCC às contribuições do teórico alemão, especialmente aquelas voltadas contra a barbárie. Entre convergências e divergências, a superação das categorizações e classificações dos sujeitos parece estar na base de uma educação para o esclarecimento.

**Palavras-chave:** Educação. Emancipação. Ensino Religioso. Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Theodor Adorno.

#### INTRODUÇÃO

Educação, para quê? Em ciclo de conferências e entrevistas livres de Adorno com Hellmut Becker entre os anos de 1959 a 1969, o autor alemão engendra em propósito de difundir a educação política. Adorno, entre as conferências, discute não a finalidade da educação ou a razão dela ser necessária, mas sim “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p. 139). Afinal, qual o objetivo da educação? A resposta, que aparenta ser óbvia, entrelaça-se à estrutura de sociedade existente, ou aquela que se pretende construir. Sendo a obviedade apenas aparente, necessária se torna, ou permanece, a sua discussão.

Theodor Adorno enfatiza a necessidade de pensar em um planejamento educacional, que não seja somente um planejamento quantitativo, ou material, mas

---

\* Doutoranda em Ciências da Religião pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob a orientação da professora Dra. Giseli do Prado Siqueira. *E-mail:* sarabfernandes@outlook.com

sobretudo de conteúdo. Nessa linha, em despeito das dificuldades materiais e de infraestrutura existentes na educação pública brasileira, passo significativo é o desenvolvimento desse planejamento conteudístico interrelacionado, materializado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante da importância do Ensino Religioso para o desenvolvimento das competências gerais estabelecidas pela BNCC, questiona-se a possibilidade de diálogo entre a teoria crítica de Adorno sobre a educação e as habilidades a serem desenvolvidas pelo Ensino Religioso na educação pública. Ainda que não seja uma resposta totalizante, aproximações podem ser feitas com o objetivo de se contribuir para uma educação emancipadora.

## **O ENSINO RELIGIOSO E A POSSIBILIDADE DO ESCLARECIMENTO**

Emancipação<sup>2</sup>, autonomia, consciência, interrupção da barbárie são ideais que não devem ser relegados a um plano da irrealização, mas sim tornar-se nortes para um projeto político que se pretenda democrático. A estas ideias encontra-se entrelaçada a Educação. A sua realização deve acontecer não apenas de modo formal, como aparente observância de um direito social, mas em concretude e excelência, porque é a partir dessa premissa que se pode imaginar um espaço público verdadeiramente democrático. Pensar em Educação, portanto, nos leva à ideia radical de permitir aos sujeitos que desenvolvam a emancipação:

numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideias exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 1995, p. 142).

Os desafios para a concretização de uma educação pública de excelência são variados. Para além da evidente necessidade de planejamento material e implementação de infraestrutura, objeto de políticas públicas efetivas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializa, no ensino brasileiro, a necessidade de planejamento de conteúdo, como salientado por Becker e Adorno. O objetivo relacional do planejamento de conteúdo permite o desenvolvimento de uma educação que não seja voltada a modelos ideais, como asseverado por Adorno, mas propicia o desenvolvimento do ensino a partir



dos diversos e plurais contextos (ADORNO, 1995, p. 182). A BNCC procura definir, como descrito no próprio documento e em conformidade ao Plano Nacional de Educação, “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 07).

Fruto de um trabalho conjunto elaborado a partir dos debates entre especialistas da educação, o documento procura corresponder às demandas atuais do estudante, desde o seu contexto, sua realidade e suas necessidades, visando “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 05). Objetiva-se, a partir do planejamento dos conteúdos dispostos na BNCC, uma “formação humana integral”, capaz de construir uma “sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 07).

Como seu próprio nome evidencia, a BNCC oferece uma base para que seja integrada a educação nacional, sendo, a partir dela, construídos os currículos dos sistemas escolares. É, portanto, limitadora de um mínimo, mas não um máximo. Por política integradora, objetiva não somente o entrelaçamento dos conteúdos programáticos, mas a integração de todos os fatores que contribuem ao desenvolvimento pleno da educação nacional (BRASIL, 2017, p. 08). Para tanto, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 08).

Objetiva-se, assim, desenvolver, na Educação Básica, a valorização dos conhecimentos historicamente construídos; o exercício da curiosidade científica; a valorização das plurais manifestações artísticas e culturais; a utilização de diferentes linguagens para se expressar; a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais para a comunicação; a valorização das diversidades; a argumentação fundamentada e responsável; o autoconhecimento e o autocuidado; o exercício da empatia e do diálogo para a resolução de conflitos e promoção do respeito mútuo; e a atuação social pautada na “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

O Ensino Religioso, conforme disposto na BNCC, tem papel fundamental no desenvolvimento das competências pretendidas. O Ensino Religioso que hoje não se

confunde com a confessionalidade, procura, a partir do contexto dos alunos, “proporcionar a aprendizagem de conhecimentos religiosos, culturais e estéticos”; “propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença”, pautados na “promoção dos direitos humanos”; contribuir ao diálogo, ao pluralismo e à construção dos “sentidos pessoais de vida, a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 436). Cabe ao Ensino Religioso abordar, segundo a BNCC, “os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida” (BRASIL, 2017, p. 436).

O componente curricular do Ensino Religioso atua na formação do educando buscando a vivência da realidade considerando o outro, construindo a alteridade. Busca, como ressalta a BNCC, “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL, 2017, p. 436), além de reconhecer as “histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 437). O Ensino religioso é o espaço do diálogo permanente, sendo que o desenvolvimento integral do estudante o coloca como indivíduo, e não instrumento, e indivíduo capaz de viver de forma saudável em sociedade.

A pergunta que se coloca então é questionar se é possível a partir do Ensino Religioso alcançar o propósito da Educação exposto por Theodor Adorno, isto é, alcançar uma educação que seja emancipadora e capaz de impedir a barbárie e, assim, estaria satisfeito o “para quê” da educação. Se a resposta não pode ser totalizante, visto se tratar de fenômeno complexo inserido em toda uma estrutura política, como o é a Educação Básica, algumas contribuições podem ser ressaltadas desta aproximação entre a teoria crítica de Adorno sobre a educação e as habilidades que se pretendem desenvolvidas pelo Ensino Religioso, a partir dos parâmetros da BNCC.

Considerando que o propósito da educação não se dá por simples ato de vontade ou pela tomada de modelos ideais preestabelecidos, deve-se pensá-la, ao contrário, como o desenvolvimento de um “comportamento emancipado e crítico” (ADORNO, 1995, p. 141). A educação é o dizer-se no mundo, isto é, a identificação (de si e do outro) e a construção de sentido. Tal processo tem por base a construção de um sujeito que não se faz instrumento para uma finalidade social, mas que, enquanto indivíduo, se vê como parte deste todo social.

O reconhecimento das alteridades, possibilitando, portanto, a distinção do “eu” e do “outro” compõe os objetos de conhecimento do Ensino Religioso. Não só a identificação, mas as relações dialógicas que se constroem a partir dessa identificação e “mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores)” (BRASIL, 2017, p. 438) são trabalhadas especialmente na unidade temática “Identidades e alteridades”, presente no currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A identificação, o reconhecimento e o respeito das diferenças, físicas e subjetivas, assim como dos espaços, crenças e tradições são habilidades que se destacam nesse sentido.

Segundo Adorno (1995, p. 143), a ideia de emancipação “é ela própria demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética” que precisa ser inserida na prática educacional. Assim, é preciso pensar em emancipação, não em termos ideais, mas que considere “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente”, isto é, uma imersão das pessoas na ideologia dominante consistente na própria organização atual do mundo. Além disso, a emancipação verdadeira não se distancia da realidade e, nessa linha, é preciso que a educação propicie um orientar-se no mundo, caso contrário seria, ela própria, mera ideologia.

O Ensino Religioso tem a possibilidade de contribuir a este “orientar-se”, aliviando o peso que a organização da sociedade e sua lógica instrumental impõe aos próprios projetos pessoais ao trabalhar “aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 439). Nesse viés, a unidade temática “crenças religiosas e filosofias de vida” propicia ao educando o desenvolvimento de valores e princípios éticos advindos ou não da experiência religiosa. No primeiro caso, “atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social” e, sendo seculares, voltam-se ao “respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos” (BRASIL, 2017, p. 441).

A ausência de consciência de um projeto claro de vida e que faça sentido além de não contribuir à formação do sujeito, causa-lhe dor. A ausência de identificação e de propósito levam a um “ajustar-se” constante. A educação deve se voltar para promover a resistência de uma sociedade adaptada e não promover mais adaptação conformada. Segundo Adorno (1995, p. 144-145), nesse sentido, “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de

conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”.

Adorno (1995, p. 146) acrescenta que um dos papéis importantes a ser exercido no campo educacional é investigar “o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender”. Desta forma, sem perder de vista o avanço no acesso à educação, incomparável aos idos tempos, ressalta “o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”. A partir dessa preocupação, pode-se destacar a contribuição do Ensino Religioso à formação dos estudantes, a partir de seus objetos de conhecimento.

Mitos, símbolos, imagens, alimentos, práticas, indumentárias, ritos, representações artísticas, narrativas, entre os outros objetos de conhecimento do Ensino Religioso, resgatam, a partir do conhecimento religioso, uma cultura esquecida, mas enraizada. Ao mesmo tempo, dá voz e espaços a culturas marginalizadas, a fim de valorizar e respeitar a diversidade cultural existente. O Ensino Religioso permite ainda perceber o papel social destas tradições e líderes, bem como as diferentes possibilidades de influência no campo da esfera pública, habilidades destacadas entre os anos finais do Ensino Fundamental.

A formação cultural, fundamentada na interculturalidade e na ética da alteridade, proposta do Ensino Religioso, contribui ao orientar-se no mundo. Para um orientar-se ético e autônomo, retoma-se a importância da experiência. A aptidão para a experiência constitui pressuposto para a reflexão. Na medida que o Ensino Religioso abre espaço para o experimentar, abre espaço também ao desenvolvimento da racionalidade, não enquanto estrutura lógico-formal do pensamento moldado, mas sim da formação da consciência em relação à realidade.

A formação da consciência em relação à realidade contribui, ainda, à luta contra a barbárie, uma vez que, no que tange a essa questão, a preocupação educacional deve-se voltar aos detalhes do existente sem a romantização da realidade. E, nesse âmbito, trata-se também de educação política. Isto porque, o modo como “a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (ADORNO, 1995, p. 159).



O Ensino Religioso procura, nessa linha, desenvolver, ao longo de todo o Ensino Fundamental, habilidades que contribuem a uma formação humana. Pode-se citar, exemplificadamente, as habilidades: identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós (1º ano); identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos (3º ano); identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras (5º ano); discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões (7º ano); reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam (7º ano); discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas (8º ano); e construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos (9º ano).

Se a agressão e violência são inerentes ao ser humano, como salientado por Adorno, a sublimação da agressão, a identificação dos seus traços e sua reorientação pode ser realizada a partir da própria identificação e análise do diferente, ou do não-eu. Nos anos finais do Ensino Religioso, ainda, as habilidades a serem desenvolvidas voltam-se a pensar o projeto de vida, deslocando a agressão, que lhe é imanente, ao não pertencimento, ou àquilo que não se identifica, mais, como próprio.

Exemplo concreto citado por Adorno para se evitar a barbárie é a sua percepção de que “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (1995, p. 161). Adorno propõe, assim, salientar o aspecto lúdico em detrimento do “desempenho máximo”. Nesse âmbito, pode-se estabelecer importante contribuição do Ensino Religioso. A tecnicidade própria das demais áreas de conhecimento lhes atribuem uma instrumentalidade diante da realidade, ainda que esta não seja a essência. Assim, deve-se saber fórmulas para ser aprovado, deve-se saber a língua para a boa nota em redação, e não porque é o nosso meio de nos relacionarmos. A proposta do Ensino Religioso resgata a capacidade das pessoas de se relacionarem com as coisas e entre si.

A percepção da cultura, da realidade, dos símbolos, o desenvolvimento de uma maneira geral de suas habilidades, abstrai do Ensino Religioso a instrumentalidade, contribuindo à construção de uma sociedade mais humana, menos competitiva e mais democrática. A democracia, como assevera Adorno, “repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (1995, p. 169).



O espaço do Ensino Religioso permite, a partir do desenvolvimento de suas habilidades, uma educação para a produção de uma consciência verdadeira, premissa de uma verdadeira democracia. O Ensino Religioso permite aprimorar a aptidão à experiência, tão ressaltada por Adorno. Propicia, portanto, o aumento do nível de reflexão. Sem experiência não há reflexão. Sem abertura à experiência não se evita a marginalização e aversão do outro. O espaço do ER, nos moldes da BNCC permite, a partir das suas competências e habilidades, o desenvolvimento do objetivo fundamental da educação. Esta, definida por Bogdan Suchodolski, quem, segundo Becker, foi provavelmente o mais importante pedagogo polonês, como “preparação para a superação permanente da alienação”.

## CONCLUSÃO

Adorno ao questionar a finalidade da educação, assevera sobre o seu papel na formação da consciência, do pensamento crítico e autônomo. Ressalta, para tanto, a importância de uma educação que não esteja estritamente vinculada ao funcionamento da lógica social atual, mas que resgate o indivíduo. Indivíduo este que não seja isolado, mas que também não seja mero meio para finalidades sociais. Desta forma, visa-se uma educação para a adaptação e para a resistência. Ao lado desse viés, encontra-se a ideia de uma educação à experiência, uma vez que conduzir o sujeito à experiência significa diminuir seu caráter reativo sobre o desconhecido. A possibilidade de experiências intelectuais significa propriamente o desenvolvimento de uma racionalidade e consciência, pressupostos da emancipação.

A BNCC, enquanto planejamento de conteúdo, revoluciona a educação ao considerar o fato de que o “Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 15). Isto porque, considera que “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2017, p. 15). Por isso, premente é a necessidade de planejar a educação, desde a o cotidiano escolar, para a superação dessas desigualdades. A percepção, portanto, que as necessidades dos estudantes são diferentes é ponto fundamental ao planejamento de uma educação que vise a equidade. Conforme expresso no próprio documento,

um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 15-16).

Tratando-se a Educação Básica de fenômeno complexo inserido em toda uma estrutura política, o Ensino Religioso não responde em sua totalidade ao anseio da teoria crítica de Adorno sobre a Educação, mas apresenta importante contribuição ao objetivo de alcançar uma educação que seja emancipadora. A partir de algumas aproximações entre a obra de Adorno sobre a educação e as habilidades que se pretendem desenvolvidas pelo Ensino Religioso, considerados os parâmetros da BNCC, conclui-se pela sua contribuição para uma educação transformadora, que se volte à formação da consciência, autonomia e capaz de impedir a barbárie.<sup>1</sup>

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Editora Perpectiva, 1987.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** Königsberg, Prússia, 30 de setembro de 1784. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5158861/mod\\_resource/content/1/09.%20Kant.%20O%20que%20%C3%A9%20o%20Esclarecimento.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5158861/mod_resource/content/1/09.%20Kant.%20O%20que%20%C3%A9%20o%20Esclarecimento.pdf). Acesso em: 09 de janeiro de 2022.

---

<sup>1</sup> Adorno para desenvolver a ideia de emancipação remete ao termo esclarecimento, desenvolvido por Kant. Para Kant, Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro (KANT, 1784).

## **CONTRA EPISTEMICÍDIOS NA EDUCAÇÃO:**

Projeto Político Pedagógico, Ensino Religioso e formação humanista

Jacqueline Crepaldi Souza\*

### **RESUMO**

O Projeto Político Pedagógico de uma escola que pretende educar para a cidadania deve ficar atento às diversas bases conceituais existentes. São elas que definirão os fins educacionais. Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa e bibliográfica busca em Paro (2016), Sacristán (2011), Libâneo (2012), Zabala e Arnau (2010), Veiga (1998), Saviani (2013), Santos (2013), Gadotti (1998), entre outros, estabelecer um debate sobre o tema. O objetivo é avaliar se as bases conceituais e epistemológicas fundamentais do Ensino Religioso podem ajudar na construção de um Projeto Político Pedagógico que destaque a formação integral do educando, além da educação para a alteridade e para a paz. Conclui-se que, para alcançar qualidade de ensino, o Projeto Político Pedagógico da escola deve ser fundado numa formação humanista. Caso contrário, haverá um trágico epistemicídio na educação. Talvez uma certa epistemologia do amanhã revelada em fatores como: a necessidade humana, o consumo solidário, o exercício da cidadania, a educação para a paz possa nos ajudar nesta empreitada.

**Palavras-chave:** Epistemicídio. Educação. Ensino Religioso. Formação humanista.

### **INTRODUÇÃO**

Todo Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>2</sup> da escola, que pretenda educar para a cidadania, deve ficar atento às diversas bases conceituais existentes. São elas que definirão os fins educacionais. Para alcançar qualidade de ensino, esta educação deve ser fundada numa formação humanista. Neste sentido, esta pesquisa bibliográfica busca um debate sobre o tema. O objetivo é avaliar se as bases conceituais e epistemológicas fundamentais do Ensino Religioso podem ajudar na construção do PPP da escola. destacam-se: a formação integral da criança, a educação para a alteridade e a educação para a paz.

## **1. SOBRE EPISTEMOLOGIAS E EPISTEMICÍDIOS NA EDUCAÇÃO**

Pode-se dizer que a Pedagogia contemporânea começa com o golpe epistemológico que Rousseau (1995) dá na educação. Quando a criança sai do estatuto de

---

\* Doutora em Ciências da Religião pelo PPG em Ciências da Religião da PUC Minas.

<sup>2</sup> O Projeto Político Pedagógico da escola é um projeto elaborado e executado pelos componentes da escola, respeitando-se as normas comuns do seu sistema de ensino.

adulto em miniatura e é vista como ser natural, perfeita em si e sem corrupção, um novo paradigma se instala. A criança passa a ter lugar de destaque, é vista como perfeita em si e o grande vilão é o outro, a sociedade que a degenera. Quem leu Rousseau percebe que o Emílio, uma criança idealizada pelo autor, é a representação da bondade de toda pessoa: livre, feliz e inteligente. Mas não devemos nos esquecer de que, na escola, todos os “Emílios” vão se encontrar. Deveria nascer, assim, o respeito às diferenças. Mas não é bem isso que acontece.

Boaventura de Souza Santos (2013) descreve outro golpe epistemológico. Chamado de “epistemicídio”, esse golpe eliminou povos alegando que tinham forma de conhecimento estranho. E eliminaram-se formas de conhecimento porque eram sustentadas por práticas sociais e povos tidos como “estranhos”. Para Santos (2013, p. 343), esse epistemicídio foi mais vasto que o genocídio de duas grandes guerras, porque ocorreu e ocorre sempre que se pretendeu ou se pretende subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ou podem constituir uma ameaça à expansão capitalista. Ele destrói as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). Esse é um dos grandes crimes contra a singularidade humana.

Empobrecendo o horizonte de conhecimentos, esse epistemicídio bloqueia alternativas globais porque durante séculos não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas. Na contramão deste processo, Santos (2013, p. 355) propõe um novo espaço-tempo: o paradigma das necessidades humanas e do consumo solidário. A esse respeito, os professores muito podem fazer para mudar o contexto de opressão, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Mudanças são feitas com inovações que, na educação, revelam princípios que guiam a Pedagogia. Esses princípios regem a função da escola. Compreendendo o que é escola, pode-se compreender qual é a sua função, conforme explica Gadotti (2000, p. 6),

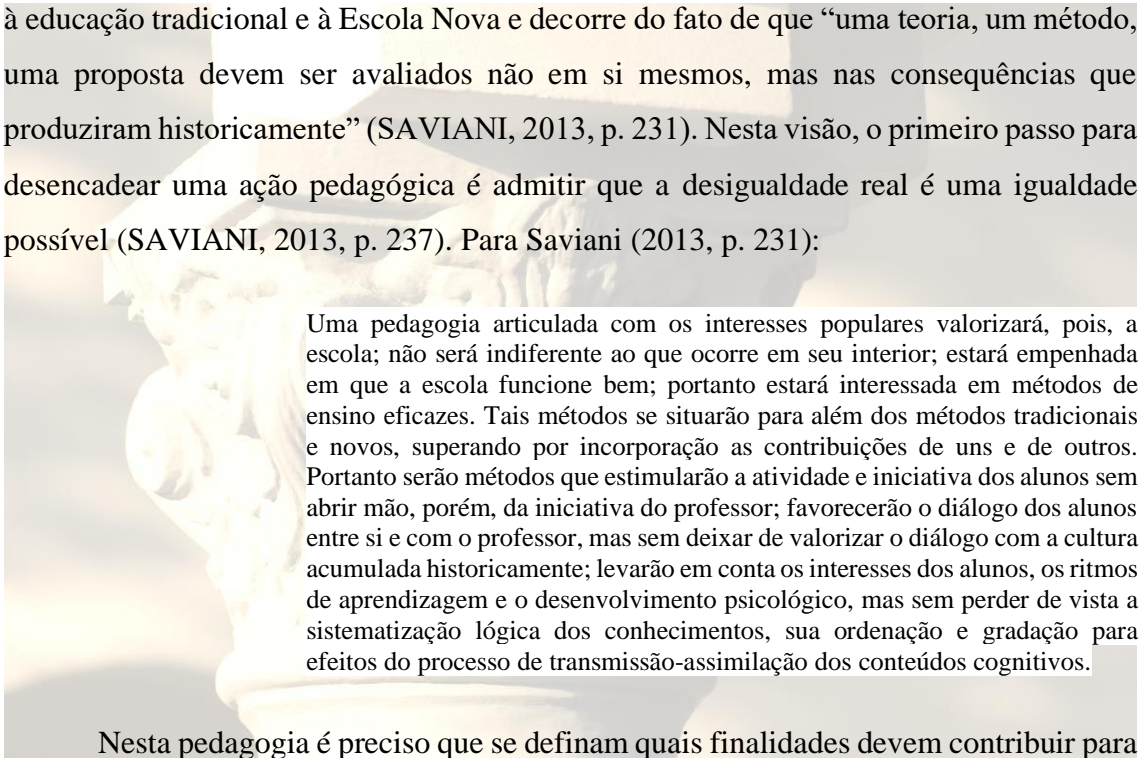
Amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania.

Portanto, essas funções da escola revelam a necessidade de um Projeto Político-Pedagógico gerador de cidadania através da formação integral da criança. Sacristán



(2011) tenta identificar quais competências definem essa formação integral. Para ele, moderno não é aquilo que é recente ou novidade, ou aquilo que fazemos que assim pareça, mas sim o que perdura e o que transforma a vida e a realidade. Não se muda o mundo com o objetivo de evoluí-lo sem considerar como ele é, quem está nele, e como vivem seus habitantes. As mudanças na educação nunca são neutras. A esse respeito, Saviani (2013, p. 236) denomina de “pedagogia revolucionária” aquela empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

Para Saviani (2013, p. 229), essa pedagogia revolucionária “centra-se na defesa intransigente de igualdade essencial entre as pessoas”. Sua proposta nasce de uma crítica à educação tradicional e à Escola Nova e decorre do fato de que “uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 231). Nesta visão, o primeiro passo para desencadear uma ação pedagógica é admitir que a desigualdade real é uma igualdade possível (SAVIANI, 2013, p. 237). Para Saviani (2013, p. 231):



Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Nesta pedagogia é preciso que se definam quais finalidades devem contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida. Zabala e Arnau (2010, p. 9) afirmam que as competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional. Para além deles, destaca-se o âmbito da dimensão religiosa. Percebe-se que o conhecimento dos saberes científicos é necessário, mas a educação não pode se reduzir apenas a eles. Há um caráter metadisciplinar nos componentes curriculares (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 14). Nele se ergue a epistemologia do Ensino Religioso com sua formação humanista. Esse caráter oferece elementos que ajudam as escolas a organizar seus objetivos, a enfrentar os desafios e a planejar seu futuro rumo à formação de jovens cidadãos (BAPTISTA et al. 2012, p. 399).



Na idade Média, a concepção de ensino era de que “quem sabe já sabe fazer e sabe ser”. Nota-se esta máxima no exemplo do livro de Robinson Crusoe, que afirmava que apenas por saber os passos para construir uma cabana era possível se dar bem nessa construção. Ou seja, o saber teórico fez com que, para muitos professores, a expressão “conteúdos de ensino” se limitasse aos conhecimentos, ao saber. Em outra esfera estavam os procedimentos, as habilidades, as estratégias, as atitudes e os valores que, nessa visão, não eram conteúdo do ensino. No entanto, para Zabala e Arnau (2010, p. 23), é possível recuperar o que a velha tradição da Escola Nova tem de melhor: “uma prática fortemente sustentada pela teoria”.

## 2. A FUNÇÃO DA ESCOLA E A BASE EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO

Neste sentido, instâncias internacionais competentes no campo da educação como a ONU, a UNESCO e a OCDE consideram que a função da escola consiste “na formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe.”<sup>3</sup> Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 59), essas instâncias expuseram suas propostas ideológicas relacionadas à prática escolar em função do modelo de sociedade que defendem e do tipo de cidadão que pretendem formar. Destacam-se os termos “conviver, respeito, dignidade, responsabilidade” em algumas delas.

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26.2, adotada pela ONU em 1948, valoriza o respeito aos Direitos Humanos para a manutenção da paz.
- Em 1973 o relatório Faure (*Aprender a ser*), promovido pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), constatou progressos e dificuldades encontrados na educação e advertiu sobre a necessidade de enfrentar os desafios de uma nova situação social, as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico e a conveniência de configurar as cidades como entes educadoras e solidárias.
- Com enfoque parecido, porém mais concreto, publicou-se o relatório dirigido ao Clube de Roma, em 1980, com o título: *Aprender, horizontes sem limites*, elaborado por uma equipe liderada por Boltkin (SACRISTÁN, 2011, p. 17-21).

---

<sup>3</sup> O trabalho de Delors Educação para o século XXI aprofunda o tema a respeito da função da escola. DELORS (1998).

- A Constituição brasileira de 1988<sup>4</sup> em seu Art. 1º tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e V – o pluralismo político.
- A Unicef, na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, estabelece como uma das finalidades da educação “inculcar na criança o respeito aos direitos humanos [...]” e “preparar a criança para assumir uma vida responsável”.
- A Unesco, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, celebrada na Tailândia em 1990, amplia a educação fundamental partindo do desenvolvimento humano destacando a educação referente ao meio ambiente, à saúde e à nutrição.
- Em 1995, o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, sobre os Direitos Humanos e a Democracia, da Unesco, estabelece que a principal finalidade da educação para a paz é o incentivo aos valores universais e aos comportamentos para uma cultura de paz.
- Em 1996, Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Europeia, preside o informe da Unesco e afirma que a principal finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. Educação é veículo de cultura e valores. Sua missão é frutificar a criatividade. Isto implica, em Delors, “a responsabilidade individual por si mesmo e a realização de seu próprio projeto pessoal” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 60). O relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* de Delors sugere o currículo orientado por quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (SACRISTÁN, 2011, p. 17-21).
- Em 1999, Edgar Morin fez uma proposta para a Unesco para ajudar a refletir a educação para um futuro sustentável com a publicação da obra *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Os pontos principais dessa publicação são: transmitir conhecimento crítico, articular conhecimentos, ensinar a condição humana e a diversidade humana, ensinar a identidade terrena e a ética da compreensão planetária, enfrentar as incertezas para caminhar rumo a uma

---

<sup>4</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

evolução social, ensinar a compreensão para aprender em conjunto a ética do gênero humano (SACRISTÁN, 2011, p. 17-21).

- Em 2000, no Fórum Mundial sobre a Educação de Dakar, da Unesco, insistiu-se na educação que compreenda aprender a assimilar conhecimentos, a fazer, a viver com os demais e a ser. Isto se dará numa educação que desenvolva a personalidade do educando para melhorar sua vida e transformar a sociedade. A partir daí foram realizados, periodicamente, diversos Fóruns Temáticos em vários países pelo mundo.
- Em 2016, a Unicef (BRASIL, 2016) fez um levantamento da situação das crianças e adolescentes no Brasil, cujos direitos precisam ser garantidos.

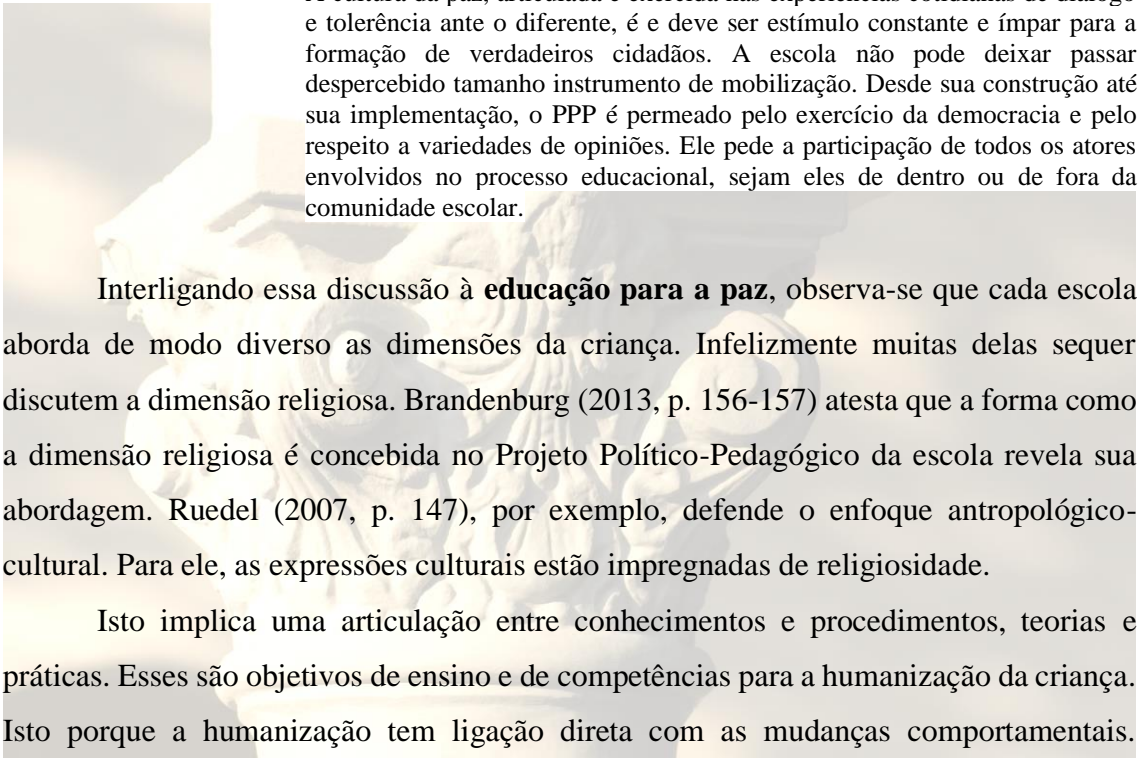
Estas e outras iniciativas, além de tentar formar cidadania, constroem identidades (BAPTISTA et al. (2012, p. 399) e alteridades. Assim, a educação para a alteridade, outra base epistemológica do Ensino Religioso, pode entrar em cena. Para Veiga (1998, p. 1), “o Projeto Político-Pedagógico é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Veiga define o Projeto Político-Pedagógico como a efetivação da intencionalidade da escola. Assim, a intenção de formar cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos alinha-se às ações educativas da escola. A identidade da escola se revela na organização do trabalho pedagógico, por isso ele necessita de um referencial teórico que permita que os professores pensem e realizem o fazer pedagógico de forma coerente.

Veiga (1998, p. 6) explica que a construção do Projeto Político-Pedagógico parte dos princípios de igualdade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A luta ou a acomodação dos envolvidos na organização do PPP da escola revela que ele é um instrumento usado para se contrapor à fragmentação e rotinização do trabalho pedagógico e à dependência e efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 1998, p.6). Veiga também explica que há pelo menos 7 elementos básicos que compõem o PPP da escola: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação (VEIGA, 1998, p. 1).

No entanto, afirma-se que o PPP é mais que um instrumento de luta: ele é um instrumento formador de mentalidades! Isto porque há um elemento anterior a todos aqueles citados por Veiga que não pode ficar de fora: o conceito de pessoa na visão dos professores daquela instituição. Caso esse conceito seja “a pessoa amedrontada”, todos os elementos básicos da escola gerarão medo e opressão. Se for “a pessoa dominadora”,

os elementos levarão ao extremismo da posse e do preconceito. Se for “a pessoa educada na alteridade”, os elementos do PPP refletirão a preocupação com a diferença, seja ela física, emocional, social ou outras, gerando uma formação humanista.

Assim, afirma-se que esse elemento fundamental na construção da cidadania e da transformação social, que é alteridade, ajuda as escolas a realizarem seus objetivos, a enfrentarem os desafios e a planejarem seu futuro rumo à formação de cidadãos, por isso, o princípio educacional do PPP deve ser a formação humana fundada na ética da alteridade. Esse princípio gerador deve ser construído coletivamente e articulado com os interesses da educação em âmbito nacional. Segundo Baptista et al. (2012, p. 399):



A cultura da paz, articulada e exercida nas experiências cotidianas de diálogo e tolerância ante o diferente, é e deve ser estímulo constante e ímpar para a formação de verdadeiros cidadãos. A escola não pode deixar passar despercebido tamanho instrumento de mobilização. Desde sua construção até sua implementação, o PPP é permeado pelo exercício da democracia e pelo respeito a variedades de opiniões. Ele pede a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, sejam eles de dentro ou de fora da comunidade escolar.

Interligando essa discussão à **educação para a paz**, observa-se que cada escola aborda de modo diverso as dimensões da criança. Infelizmente muitas delas sequer discutem a dimensão religiosa. Brandenburg (2013, p. 156-157) atesta que a forma como a dimensão religiosa é concebida no Projeto Político-Pedagógico da escola revela sua abordagem. Ruedel (2007, p. 147), por exemplo, defende o enfoque antropológico-cultural. Para ele, as expressões culturais estão impregnadas de religiosidade.

Isto implica uma articulação entre conhecimentos e procedimentos, teorias e práticas. Esses são objetivos de ensino e de competências para a humanização da criança. Isto porque a humanização tem ligação direta com as mudanças comportamentais. Angústias e incertezas existenciais estão vinculadas ao que D'Ambrosio (1997, p. 150) chama de “crises de espiritualidade”.

D'Ambrosio (1997, p. 150) explica que a sociedade se tornou colonialista porque degrada a pessoa; imperialista porque subordina culturas; e capitalista porque destrói a natureza. Violando a paz, muitas pessoas se tornaram resultado dessa distorção: se julgando poderosas, acabam por se tornarem prepotentes, gananciosas, invejosas, avarentas, arrogantes e indiferentes. Para combater tudo isso, D'Ambrosio (1997, p. 153) propõe, na ética da diversidade, o componente espiritualidade na educação, cujos temas respeito, solidariedade e cooperação são o destaque. Pode-se chamar esse componente de religiosidade. Este tipo de educação é o carro-chefe do Ensino Religioso.



### 3. EPISTEMOLOGIA DO AMANHÃ

Para Zabala e Arnau (2010, p. 58), no entanto, “a fragilidade do sistema escolar” que não oferece a toda a população uma formação útil, vital e profissional tem demonstrado a importância de temas humanizadores que se justificam porque a educação tem característica de relação humana e “só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando” (PARO, 2016, p. 130). Uma importância sem limites revela a educação como incumbida da universalização do saber. Escolas públicas e privadas devem investir na afirmação do objeto de seu trabalho: a consciência política. Neste sentido, Para Gadotti (1998, p. 16),

não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Assim, há uma nova ruptura na educação: nasce o golpe epistemológico do amanhã. Referindo-se às mudanças educacionais eminentes do início desse terceiro milênio, constata-se que não é o interesse capitalista, nem mesmo a tentativa de extinguir culturas quem escreve este novo golpe educacional. Seus autores são os pedagogos especialistas e professores que, participando da organização da gestão do trabalho, tentam mudar a educação. Para realizar essa transformação do amanhã em um futuro melhor é preciso muito esforço.

Para Libâneo et al. (2012, p. 529-536), o pessoal da escola deve ter competência para participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, interagindo entre si e com os alunos; desenvolver habilidade de liderança; compreender os processos envolvidos nas organizações organizativas, pedagógicas e curriculares; aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão, da sala de aula; conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico; saber elaborar planos e projetos de ação; aprender métodos e procedimentos de pesquisa e familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar.

Esta organização requer análise de diferentes modelos de ensino. Paro (2016, p. 101) revela a experiência de ruptura com o modelo tradicional de educação citando exemplos como o de uma Escola em São Paulo; da Escola da Ponte, em Portugal; e da



escola de Célestin Freinet, na França. Neles, situações de aprendizagem são realizadas com atividades didáticas em pequenos grupos e a autonomia e interação ajudam a criança a interpretar compreensivelmente o mundo. Talvez a escola do amanhã esteja nascendo hoje: construção de sentidos e de significados!

## CONCLUSÃO

Conclui-se que as bases conceituais e epistemológicas fundamentais do Ensino Religioso podem ajudar na construção do PPP da escola porque almejam a formação integral da criança, a educação para a alteridade e a educação para a paz.

Para se chegar a eles, três grandes golpes epistemológicos recortam a história da educação. O primeiro grande golpe foi o de Rousseau ao tirar a criança do lugar de adulto em miniatura e destacá-la como criança em si. O segundo golpe epistemológico, chamado de “epistemicídio” eliminou povos e foi pior que duas grandes guerras, fez muito estrago porque não valorizava a diversidade humana como explicou Boaventura de Souza Santos. Por fim, o terceiro golpe epistemológico, talvez seja uma ruptura com um passado sombrio. Chamado por nós de epistemologia do amanhã, ele já está sendo construído e se revela em fatores como: a necessidade humana, o consumo solidário, o exercício da cidadania, a educação para a paz. Dele fazem parte: o componente religiosidade, a busca de sentido existencial e o significado do coletivo na educação. Essas são as bases conceituais e epistemológicas fundamentais do Ensino Religioso que devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PANASIEWICZ, Roberlei; BRAGA, Alex de Souza; CARNEIRO, Maria Emília Abreu. Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos Projetos Político-Pedagógicos. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 399-431, abr./jun. 2012.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça (...).

**Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância: Situação das crianças e adolescentes no Brasil. **UNICEF**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 17 set. 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo. Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 3-11, abril-junho, 2000.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa**. Fundamentação antropológica cultural da religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

---

## FT 2 – MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE

---

### EXPERIÊNCIA MÍSTICA DE MIRABAI E RABIA:

contribuições para a conquista do espaço feminino no Vaisnavismo e no Sufismo.

Ana Carolina Kerr\*

Romero Carvalho\*\*

#### RESUMO

Esta comunicação tem como objeto de estudo as vivências místicas de duas mulheres: Mīrabāi, na tradição hindu do Vaisnavismo, e Rabi'a de Baçorá, na tradição muçulmana do Sufismo. A partir dos relatos biográficos e hagiográficos de suas experiências místicas da espiritualidade, pretendemos evidenciar o importante papel que ambas desempenharam para a conquista do espaço das mulheres em ambas as tradições religiosas, revolucionando ao se inserirem em locais predominantemente masculinos e, conseqüentemente, inspirando outras mulheres até os dias de hoje. Uma das santas mais proeminentes da tradição de *bhakti* do Hinduísmo, a princesa e poeta Mīrabāi tem como característica uma potente relação de amor com o Divino. Principalmente através de suas canções de grande riqueza teológica, sua trajetória ficou conhecida na cultura hindu como “O caminho de Mīra”, uma possibilidade nobre – e polêmica – de “escolha feminina”. Rabi'a de Baçorá foi uma santa muçulmana e mística sufi, e ficou conhecida pela sua profunda e incondicional devoção a Allāh. As histórias sobre sua vida, bem como suas poesias, denotam que suas práticas tiveram um cunho contracultural no que diz respeito aos papéis de gêneros na sociedade da época. A comunicação terá como base metodológica a análise bibliográfica, apresentando a trajetória de ambas, o legado e os impactos de suas vivências em suas respectivas tradições.

**Palavras-chave:** Mística. Mística feminina. Mīrabāi. Rabiá. Vaisnavismo. Sufismo.

#### INTRODUÇÃO

Sabe-se que, muitas vezes ao longo da história da humanidade, as mulheres foram negligenciadas, silenciadas e marginalizadas em diferentes contextos sociais e religiosos. Entendendo a necessidade de protagonizar epistemologicamente vozes femininas para a compreensão dos fenômenos religiosos que atravessam a sociedade, esta comunicação tem como propósito discutir as experiências místicas vivenciadas nas tradições hindu e

---

\* Mestra em Ciências da Religião. Doutoranda em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Bolsista Capes. E-mail: anacarolinakerr@yahoo.com.br.

\*\* Mestre em Ciências da Religião. Doutorando em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: srikrsnamurti@gmail.com.

muçulmanas, especificamente no Vaisnavismo e no Sufismo, pelas santas Mīrabāi e Rabi'a, além de demarcar a importância do aspecto feminino em ambas as tradições religiosas.

Neste sentido, em um primeiro momento, iremos abordar sob o ponto de vista histórico a santa Mīrabāi, ressaltando a mística *vaiṣṇava* através de suas canções. Em um segundo momento, traremos algumas reflexões sobre a mulher na trajetória mística do Sufismo, com alguns apontamentos biográficos de Rabi'a e sua importância para a tradição.

## 1. MĪRABĀI

Bhakti-marga, o caminho da devoção hindu, tem Mīrabāi como uma das principais mestras, em um período que depois foi chamado de Renascimento de Bhakti<sup>5</sup>. Mīra, que provavelmente nasceu na última década do século XV, figura ao lado de outros líderes do *bhakti-yoga* proeminentes da época, como Tulasidas, Kabir e Caitanya Mahaprabhu. O caminho da devoção não era uma novidade neste período histórico, mas ele foi teorizado e ganhou metodologia e literatura próprias, com um destaque teológico à possibilidade de relacionamento íntimo e conjugal com Deus (Krishna) como uma meta mística.

Pertencente à família real dos Rathor, que fundara a cidade de Jodhpur no século XV, ainda hoje um importante centro comercial no Rajastão, Mīrabāi nasceu na vila de Kudki em um momento político conturbado na região. Em uma aliança militar, Mīra foi dada em casamento para o clã vizinho dos Sisodiyas, de Mewar, possivelmente em 1516. Mīra havia estudado música, poesia, dança, provavelmente teatro, pintura e, como especulam alguns, até hipismo e arco e flecha (SCHELLING, 1999, p. 50). Desde muito jovem, já não tinha qualquer interesse nos assuntos políticos. Quando ainda era uma pequena menina, atendeu na porta do seu palácio um *sadhu* que teria sussurrado algumas palavras em seu ouvido e lhe dado uma Deidade de Krishna, que se tornou o seu maior tesouro. Em algumas de suas canções, ela se refere a este episódio como o momento em que recebeu as palavras de um *guru*. Posteriormente, Mīrabāi, ainda bem criança, perguntou à sua mãe quem seria seu marido, já que este era o grande momento para uma garota do Rajastão. Sua mãe, porém, apontou para a pequena Deidade recebida do *sadhu*

---

<sup>5</sup> O termo faz também uma alusão e um paralelo com o contemporâneo Renascimento Europeu, devido, sobretudo, à profusão de conteúdo literário e artístico produzido na época sobre *bhakti*.



e disse que Krishna seria o seu noivo. Daquele momento em diante, Mīrabāi se considerou plenamente casada com Krishna.

Mas, como citamos anteriormente, ela foi dada em casamento a Bhojraj, filho do famoso guerreiro Rana Sanga. No entanto, ela nunca aceitou isso. Em suas canções, expressou o sentimento de ter sido vendida em um mercado, humilhada e sem voz. Mīra, entretanto, recusou-se a assumir qualquer papel submisso, seja ao marido, à família dele e até aos seus costumes religiosos<sup>6</sup>. As histórias sobre a princesa afirmam que ela rejeitou prontamente qualquer tipo de relação sexual com seu marido, pois já era casada com Shyam, nome de Krishna que significa “o negro”.

Seu marido morreu pouco depois no campo de batalha e Mīra se recusou a usar roupas de viúva ou qualquer outro costume social da viuvez. Neste período, ela já se associava com outros *sadhus* locais, incluindo de castas inferiores, e só se ocupava em cantar e dançar para Krishna. O cerco a Mīrabāi se intensificou por parte dos Sisodiyas com a ascensão do seu cunhado, Vikram Singh, ao poder, e as hagiografias, bem como muitas das canções atribuídas a Mīrabāi, relatam diversas tentativas de assassinato por parte de seu cunhado e sua sogra. Todos os atentados contam, contudo, com soluções milagrosas, como veneno transformado em água de banho de sua Deidade, cobra transformada em Shalagrama Shila (uma pedra sagrada) e cama formada por lâminas que não dilaceraram Mīra.

Porém, em mais um episódio de transgressão social de Mīrabāi, ela fugiu do palácio, buscando o refúgio em templos, locais sagrados e na companhia de santos. Não se importava em ser rotulada como louca e se assumia como insana de amor por Deus. Sempre rejeitou qualquer ligação institucional com alguma linha filosófica (*sampradaya*) e residiu em seus últimos anos na sagrada Dvaraka, a mítica cidade governada por Krishna no épico Mahabharata. Enquanto isso no Rajastão, o clã dos Sisodiyas havia tombado após várias derrotas militares, o que gerara a morte de 13 mil mulheres, que se incineraram por se recusarem a se sujeitar ao governo inimigo. A população da região já dizia que as derrotas vieram como uma retaliação divina pelos maus tratos da família real a Mīrabāi, o que fez com que o núcleo vivo do clã planejasse uma volta da princesa com uma série de honrarias. Para isso, enviaram à Dvaraka uma comitiva com oficiais e sacerdotes para convencê-la. Mīrabāi pediu antes de partir uma noite a sós no templo de Dvarakadish, um dos principais pontos de peregrinação do Hinduísmo, e nunca mais foi

---

<sup>6</sup> Os Sisodiyas eram Shaktas e possuíam uma liturgia completamente diferente da fé Vaishnava de Mīra, que não aceitou qualquer tipo de conversão.



encontrada. Os únicos vestígios foram o manto e fios de seu cabelo, achados aos pés da deidade de Krishna, o que fez com que os devotos concluíssem que ela simplesmente se fundiu na deidade.

Como ressalta Nancy M. Martin (1999), PhD em História das Religiões com pesquisa sobre Mīrabāi e professora na Universidade de Orange, nos EUA, exatamente por nunca ter se definido como pertencente a uma *sampradaya*, várias hagiografias contam histórias distintas, tentando aproximar Mīra de uma crença, *guru* ou conclusão filosófica em particular. Porém, isso também tem seus limites, já que a história da princesa *rajput* segue polêmica, pois ela transgrediu vários papéis que se espera ainda hoje de uma esposa, mulher, princesa e até religiosa. A independência de Mīrabāi é tão extrema para a Índia, passando por cima de casta, gênero, expectativas sociais e até *gurus*, que mesmo glorificá-la não é algo tão unânime como se poderia imaginar. Ainda assim, o seu exemplo gerou o que se chama popularmente de “caminho de Mīra”, algo amplamente pesquisado por Nancy Martin, que apontou inclusive a forma periférica como muitos grupos de mulheres se organizam em torno do exemplo de Mīra. Os templos e *ashrams* que elas se encontram, compõem canções como Mīra e às vezes até em seu nome, não contam com grandes verbas, publicidade ou mesmo peregrinos. Não estão no *mainstream*.

As canções de Mīrabāi, contudo, estão inquestionavelmente entre as mais populares de toda a Índia, sendo regravadas até hoje por inúmeros músicos indianos e ocidentais. Contudo, como ressalta o professor, poeta, tradutor e editor Andrew Schelling (1999), elas evocam um sentimento que transpassa uma expressão religiosa indiana. É algo que leva o ouvinte ao seu instinto mais primário, como um pássaro a cantar em êxtase ou lamentação, “cadê a minha amada?”.

Este é o tema de Mira. Este é seu lado selvagem – o grilo, o cuco, o gato de rua. Talvez este seja o motivo pelo qual nenhum grande culto religioso desenvolveu canções e meditações sobre ela. O dela é o lado primal das florestas e campos, vielas e mercados, e por um excesso de afeição eu odiaria vê-la domesticada, isolada em alguma religião sectária. A religião da floresta e dos campos é anterior a Varanasi – mais antiga que Jerusalém ou Mecca – mais velha que a Mesopotâmia. É o credo guardado por cada amante que acorda com os primeiros raios refrescantes da alvorada. A religião mais antiga, mais irredutível, aquela que em um mundo são seria evidente por si mesma. Paixão, calor, diversão, inteligência, canção. (SCHELLING, 1999, p. 57-58).

Mīra canta seu sentimento de separação por Krishna, que na teologia de *bhakti* é a o ápice do amor sentido pelas amantes de Krishna. Assim como nas poesias medievais do santo Jayadeva Goswami, o elemento erótico também surge na poética de Mīrabāi e

isso é parte fundamental da tradição teológica de *bhakti*, ainda que esse erotismo seja visto como algo transcendental, não sujeito a dualidades e sentimentos exploratórios como acontece nos relacionamentos comuns deste mundo. Em suas canções o devoto anseia por Krishna, e neste anseio sofre pela ausência de seu Amado e se coloca de forma rendida como um servo, um escravo, um ser a sofrer se este for o desejo divino. Rejeitando sua posição social, sua casta real, ela canta em outra canção que “a rainha Mīra é só uma mendicante, mas somente para o Seu prazer, Giridhari [Krishna]”. Sobre o fato de ser louca aos olhos da sociedade, ela cantou em várias canções, fazendo o contraponto com a loucura de amor e aquela por não se enquadrar nos padrões. A princesa se colocava como uma oferenda sacrificial para o seu Senhor, sua única razão de existir. A vida de Mira era um transe constante, uma conexão ininterrupta com o divino, um *samadhi*, um êxtase com seu amante transcendental.

## 2. RABI' A E A MÍSTICA SUFI

Do ponto de vista da tradição do Sufismo, não há distinção entre homens e mulheres. Ambos possuem a mesma potência na busca pela união com Deus, chamada de *tawhīd*. Não podemos deixar de destacar, no entanto, que durante a história do Sufismo, são poucas as mulheres que se têm notícia de ter vivenciado essa profunda trajetória. Não porque não existam, mas porque sempre tiveram pouca visibilidade. Em uma conferência realizada na Universidade de Múrcia em 2016, de título “Mujeres de letras pioneras: en el arte, el ensayismo y la educación”, as autoras citam que

É verdade que no universo religioso a posição em relação às mulheres foi ambivalente. No entanto, o sufismo assumiu uma perspectiva baseada na experiência pessoal de união e busca pelo Divino, um chamado a um caminho de conhecimento e liberdade, para contemplar a Beleza. Debaixo da tradição espiritual, mulheres e homens sempre foram respeitados como iguais neste caminho, sem nutrir dúvidas sobre ele, conforme refletido nos ensinamentos dos sufis mais relevantes. Neles se afirma que qualquer pessoa, seja mulher ou homem, tem a mesma capacidade e potencial de estabelecer sua própria conexão direta com o divino; a fim de atingir o objetivo da mística, que é a extinção [desses papéis] na unidade de Deus, sem "eu" ou "você", nem mulher nem homem. (GUARDIOLA; GONZÁLEZ; BARNABÉ, 2016, p.4, tradução nossa).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> *Es cierto que en el universo religioso la postura con respecto a las mujeres fuera ambivalente<sup>2</sup>. Sin embargo, el sufismo suponía una perspectiva basada en la experiencia personal de unión y búsqueda de lo Divino, una llamada a un camino de conocimiento y de libertad, a contemplar la Belleza. Bajo esta tradición espiritual mujeres y hombres siempre han sido respetados como iguales en la senda espiritual<sup>3</sup>, sin albergar dudas al respecto, tal y como se refleja en las enseñanzas de los sufíes más relevantes. En ellos se afirma que cualquier persona, sea mujer u hombre, posee la misma capacidad en potencia para*

Entre os séculos VIII e IX, as rotas comerciais favoreceram a troca entre centros espirituais na área de Basra, Bagdá, Damasco, Cairo e norte do Egito, fator que gerou um grande aumento no número de mulheres que se dedicaram a vivência da mística dentro do Sufismo. Essas mulheres vinham de vários contextos sociais, algumas eram escravas, outras professoras, casadas ou solteiras e, por meio da tradição oral, suas trajetórias permaneceram na memória da cultura sufi (GUARDIOLA; GONZÁLEZ; BARNABÉ, 2016).

Diverso era também o cultivo da mística desempenhada por essas mulheres. O profundo exercício interior de aproximação com Deus se dava por meio da caridade, do caminho intelectual, pois muitas promoveram grupos de estudo e oração, muitas eram companheiras de professores e/ou mestres sufis, influenciando-os e caminhando lado a lado na senda espiritual. Outras mulheres ainda, optaram pelo ascetismo, isolando-se da vida em sociedade, abdicando dos prazeres do mundo material. Dentre essas, destacamos Rabi'a al'Adawiyya.

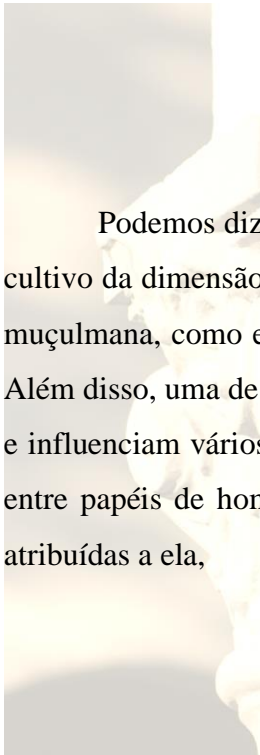
A santa Rabi'a al'Adawiyya, é considerada uma das primeiras mulheres místicas e poetas que se teve notícias na história do Sufismo. Muitos elementos biográficos em torno de sua pessoa são imprecisos, uma vez as fontes historiográficas e as narrativas alegóricas se misturam em torno de sua figura. Ela nasceu 714 EC na cidade de Baçorá, no Iraque. Rabi'a foi a quarta filha de seus pais, daí a origem de seu nome, que significa a 'quarta'. Alguns dos relatos biográficos mais interessantes foram feitos pelo poeta e místico Attar, em seu livro "*Memorias de los Amigos de Dios*":

[...] quando Rābi'a nasceu, seus pais eram tão pobres que não havia óleo em casa para acender uma lâmpada, nem mesmo um pano para envolvê-la. Sua mãe pediu ao marido que pedisse emprestado um pouco de óleo a um vizinho, mas ele havia resolvido em sua vida nunca pedir nada a ninguém, exceto Deus. Ele fingiu ir até a porta do vizinho e voltou para casa de mãos vazias. À noite, Muḥammad apareceu para ele em um sonho e lhe disse: "Sua filha recém-nascida é a favorita do Senhor e deve levar muitos muçulmanos ao caminho certo. Você deve se aproximar do Amir de Baçorá e apresentar a ele uma carta na qual deve ser escrita esta mensagem: 'Você oferece Durood ao Santo Profeta cem vezes toda noite e quatrocentas vezes toda quinta-feira à noite. No entanto, como você não cumpriu a regra na última quinta-feira, como penalidade, deve pagar ao portador quatrocentos dinares'." (ATTAR, s.d,p .16).

---

*establecer su propia conexión directa con lo divino; para así alcanzar la meta de la mística, que es la extinción en la unicidad de Dios, sin "yo" ni "tú", ni mujer ni hombre.*

Rabi'a fica órfã muito jovem e conta-se que tenha sido vendida escrava ainda criança. Relatos afirmam que em uma noite, o homem que a havia escravizado olhava para o quarto dela e percebeu que, enquanto a criança orava, emanava uma luz 'estranha e pura' muito forte de sua pessoa, esse fato o deixou tão impressionado que a libertou. Uma outra versão é que após a morte do seu pai, ela se separa das irmãs e, em busca de um caminho asceta, vai ao deserto orar.



Em outras histórias, é contado dela que quando ela estava imersa em atos de devoção Ele subia ao telhado e orava: “Meu Deus! Todas as estrelas estão no lugar e todas as os olhos estão fechados durante o sono. Os reis fecharam suas portas, mas ainda assim sua entrada está aberta. Cada amigo buscou a solidão com seu Amado; e aqui fico antes de seu rosto. (NURBAKHSI, 1990, p. 119, tradução nossa).<sup>8</sup>

Podemos dizer que sua figura representa, por excelência, desde os primórdios do cultivo da dimensão mística do Islã, uma das mais importantes mulheres da hagiografia muçulmana, como exemplo genuíno do caminho sufi do amor, da piedade e da ascese. Além disso, uma de suas principais marcas são seus escritos poéticos, que influenciaram e influenciam vários sufis até os dias atuais contribuindo para transpor barreiras sociais entre papéis de homem e mulher impostos socialmente na época. Muitas poesias são atribuídas a ela,

[...] incluindo o que seria o primeiro antecedente do famoso poema castelhano anônimo do século XVII ‘Meu Deus não me comove amar você’, que Rābi'a afirma: "Oh meu Senhor, se eu te adoro por medo do inferno, queime-me, e se eu te adoro pela esperança do paraíso, exclui-me dele, mas se eu te adoro só por amor a Ti, então não me separe de mim Tua Beleza Eterna. (SMITH, 1984, p. 102, tradução nossa).<sup>9</sup>

Além disso,

Seus ditos e poemas foram coletados em outras obras e sua influência continuou presente a ponto de suas reflexões extáticas serem introduzidas no longo debate teológico no século 17 sobre o "amor puro", na França de Luís XIII e Luís XIV. Esta memória de uma mulher piedosa foi mantida em terras europeias e a transformou em uma santa senhora, batizada de "Caritée", no sentido de bom cristão. Dorotea Sölle, grande teólogo cristão, diz que nenhuma religião expressou o descentramento de si mesma com tanta ousadia e ardor

---

<sup>8</sup> *In other reports, she is told that when she was immersed in acts of devotion, she would climb to her roof and pray: «¡Dios mío! All the stars are in her place and all her eyes are closed in sleep. The kings have closed their doors, but still your entrance is open. Each friend has sought la solitude with his Bienamado; and here I remain before your face.*

<sup>9</sup> *[...] among them he would be the first antecedent of the famous anonymous Castilian poem of the 17th century 'No me mueve mi Dios para Querote', which Rābi'a enunciates like this: 'Oh mi Señor, si yo te adora por miedo al infierno, quéname, y if I adore you for the hope of Paradise, exclude me from it, but if I adore you only for the love of you alone, then do not separate me from me, your eternal beauty'.*



quanto a sufi Rābi'a al-'Adawiyya e seus companheiros. (TABUYO, 2006, p. 51, tradução nossa).<sup>10</sup>

Podemos dizer que o caminho seguido por Rabi'a foi uma teologia asceta. Essa trajetória constitui em uma série de exercícios que representam um compromisso feito com Deus e com ela mesma. Práticas essas que são características de grande parte das ordens sufis, essa busca interna, de autoconhecimento e cultivo da vida interior. A teologia asceta possuía uma dimensão interior e exterior uma vez que externamente realizava práticas de disciplina e transformação da alma, bem como atributos de abstinência sufi (GUARDIOLA; GONZÁLEZ; BARNABÉ, 2016).

Essa teologia de servidão, que também foi seguida por outras mulheres, ocasionou também uma maior liberdade para elas de algumas limitações impostas na sociedade da época pois,

Elas escolheram uma vida independente como 'mulheres dedicadas à carreira do espírito', assim eles podiam viajar sem um acompanhante ou tutor legal, conviver socialmente com os homens, ensinar homens em assembleias públicas e desenvolver intelectualmente a partir de um de uma forma que não era acessível a suas irmãs muçulmanas não sufistas. (GUARDIOLA; GONZÁLEZ; BARNABÉ, 2016, p. x, tradução nossa).<sup>11</sup>

Este anseio pelo mistério, traduzido muitas das vezes na busca pela unidade com Deus está presente desde os primórdios da humanidade, de diferentes maneiras no que chamamos de mística, religiosa ou não. Especificamente no Sufismo, fala-se muito de uma plenitude que transcende as construções materiais, sociais e culturais, indo para além da relação entre o amante e o amado, restando somente o amor puro, a unidade do Ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mīrabāi e Rābi'a, apesar de origens geográficas e econômicas distintas, foram vendidas e tiranizadas na infância, optando posteriormente por uma vida de ascetismo, expressando seu misticismo pela poesia. Em Mīrabāi, sua vida mística, intensa e libertária

---

<sup>10</sup> *Sus dichos y sus poemas quedaron recogidas en otras obras y su influencia siguió presente hasta el punto de que sus reflexiones extáticas se introdujeron en el extenso debateteológico en el S. XVII sobre el "puro Amor", candente en la Francia de Luis XIII y Luis XIV. Este recuerdo de mujer piadosa se guardó en tierras europeas y la convirtió en una santa dama, bautizada como "Caritée", en el sentido de buena cristiana<sup>3</sup>. Dice Dorotea Sölle, gran teóloga cristiana, que ninguna religión ha expresado el descentramiento de sí con tanta osadía y ardor como las sufies Rābi'a al-'Adawiyya y sus compañeras.*

<sup>11</sup> *Estas "siervas" de Dios elegidas se podían separar de la masa de mujeres que no compartían la misma vocación espiritual. Escogían una vida independiente como "mujeres dedicadas a la carrera del espíritu", así podían viajar sin un chaperón o tutor legal, mezclarse socialmente con los hombres, enseñar a los hombres en asambleas públicas y desarrollarse intelectualmente de unamanera que no era accesible a sus hermanas musulmanas no sufies.*

era tão real e potente que provocava um profundo constrangimento social, incluindo das religiões organizadas. O exemplo de abnegação de Mīrabāi surge como algo tão extraordinário que muitas vezes é visto como inatingível, como ressaltou Nancy Martin (1999, p. 13):

Muitas vezes, as pessoas me diziam: ‘Mira foi Mira’, deixando implícito que ninguém poderia se aproximar da profundidade de sua devoção hoje em dia, mas também que o que é admirável em sua vida como uma grande santa não tem lugar na vida das pessoas comuns. Mira é uma exceção que confirma a regra ou ela representa um modelo a ser seguido pelos devotos, especialmente mulheres, dentro das tradições Vaishnavas? Ela abre uma possibilidade real para a vida religiosa independente e fora do casamento ou não?”

A professora Kumkum Sangari (1990, p. 1551) chega a afirmar que o exemplo de Mīrabāi não deve ser visto como uma vitória da independência feminina, mas ainda como uma luta. Afinal, o caminho dela, ao se excluir o elemento místico, foi árduo e tortuoso, o que poderia convencer mais mulheres a aceitar opressões sociais do que a lutar contra elas. Ao mesmo tempo, para aquelas inclinadas à devoção, a rejeição de Mīra ao papel de esposa, mãe e princesa para a dedicação exclusiva a Krishna segue como algo libertador e inspirador, e isso é verificável pelas várias devotas que seguem o “caminho de Mira” até hoje, em inúmeras cidades sagradas na Índia. Como conclui Martin (1999, p. 39):

Corporificada nestas mulheres, Mirabai não é apenas uma santa morta há muitos anos para ser admirada e não emulada; ela se converte em uma presença viva no panorama religioso da Índia, oferecendo uma viável (ainda que talvez não revolucionária) opção para as mulheres além do casamento. [...] Pelo seu exemplo, Mira fornece a possibilidade de uma vida vivida para Deus e não para os homens, além de uma forma de se aproximar diretamente com o Divino. A partir de sua história, ela oferece um marco interpretativo para o autoconhecimento das mulheres e sua aceitação social ou ao menos uma tolerância em relação a mulheres que escolhem viver como ela”.

Assim como a santa indiana, podemos perceber que os aspectos da vida de Rabi’a, demarcada pela profunda experiência do sagrado, marca também um movimento de contracultura na sociedade da época, que ecoam até os dias atuais. No entanto, no cenário brasileiro, raras são as menções à sua figura, ou mesmo a figura de outros ícones femininos da tradição sufi, ou mesmo islâmica de modo geral. Essa marginalização ou apagamento das mulheres nas tradições religiosas deve ser combatidos, dando lugar à voz destas epistemologias femininas das tradições religiosas, seja a partir da arte, da teologia, dos relatos pessoais, seja a partir da vida destas mulheres, que dolorosamente perseguiram e perseguem com resistência os caminhos espirituais.

## REFERÊNCIAS

- ATTAR, F. M. **El Memorial de los amigos de Dios**. Disponível em: [https://data.nur.nu/Kutub/Espanol/Attar-Fariduddin\\_El-Memorial-de-los-Santos\\_extracto.pdf](https://data.nur.nu/Kutub/Espanol/Attar-Fariduddin_El-Memorial-de-los-Santos_extracto.pdf). Acesso em: 09/2021.
- BHAGAVATA-PURANA – Texto em sânscrito e tradução em inglês de PRABHUPADA, 1995.
- GUARDIOLA, M.; GONZÁLEZ, M.; BERNABÉ, E. (eds.). **Mujeres de letras pioneiras: em el arte, el ensayismo y la educación**. IX Congreso Internacional AUDEM. Epanha: Universidade de Múrcia, 2016. 1.ed.
- MARTIN, Nancy M. Mirabai: Incribed in text, embodied in life. In: ROSEN, Steven J. (org). **Vaisnavi: Women and the worship of Krishna**. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 1999.
- NURKHBASH, Javad. **Sufi Women**. Londres: Khaniqah-Nimatullahi Publications, 1990.
- PRABHUPADA, A.C. Bhaktivedanta Swami. **Krsna: a Suprema Personalidade de Deus**. Pindamonhangaba: BBT, 1993.
- PRABHUPADA, A.C. Bhaktivedanta Swami. **O néctar da devoção: A ciência completa de bhakti-yoga**. São Paulo: BBT, 2010.
- SANGARI, Kumkum. Mira and the spiritual economy of Bhakti. **Economy and political Weekly**. Delhi, publicado em 7 e 14 de julho, 1990.
- SCHELLING, Andrew. “Where’s my Beloved?” Mirabai Prem Bhakti Mārg. In: ROSEN, Steven J. (org). **Vaisnavi: Women and the worship of Krishna**. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 1999.
- SMITH, Margaret. **Rabi’a the mystic and her Fellow-Saints in Islam**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SUBRAMANIAN, V.K. **Mystic songs of Meera**. Delhi: HPB English Series, 2010.
- TABUYO ORTEGA, M. **Rabi’a al-‘Adawiyya: Dichos y canciones de uma mística sufi**. Palma de Mallorca: Olañet, 2006.
- UPTON, C. **Doorkeeper of the Heart: version of Rabi’a- Putney**. VT: Threshold Books, 1988.
- VALERA, Lucio. **Mística devocional (Bhakti) como experiência estética (Rasa): Um estudo do Bhakti-rasamrta-sindhu de Rupa Goswami**. Tese de doutorado apresentada na UFJF sob a orientação do prof. Dr. Dilip Loundo. Juiz de Fora, 2015.

# MÍSTICA E DECOLONIALIDADE:

desafios e possibilidades

Carlos Frederico Barboza de Souza\*

## RESUMO

A mística, presente em tradições religiosas e não religiosas, se caracteriza como um certo tipo de experiência que propicia ao sujeito que a vive a condição de acesso ao Mistério de maneira “imediate mediada”, propiciando um desenvolvimento de uma consciência acerca deste Mistério que habita seu cotidiano. A presente discussão quer pensar a mística inspirada em concepções decoloniais. Isto implica em dois movimentos: o primeiro, no sentido do reconhecimento: perceber a existência uma grande diversidade de expressões místicas, marcadas por tradições culturais diversas que nascem de um solo singular e, muitas vezes, subalterno. Também há a necessidade de um reconhecimento de ordem epistemológica: as místicas são tradições que desenvolveram formas de ver e pensar o mundo singulares e que se distanciam de concepções dominantes a partir de uma lógica colonialista. Este deslocamento na forma de pensar a mística propicia o reconhecimento de que esta não deve ser concebida a partir de um pensamento único do que sejam as tradições místicas, mas deve se abrir às tradições orais, ritualísticas, nativas e populares, muitas vezes denominadas de credices e superstições, detentoras de um conhecimento sagrado e possuidoras de formas místicas que integram a corporeidade e o cosmo em sua maneira de viver o Sagrado e a comunhão com ele. Estas tradições são, frequentemente, alijadas do poder dentro de uma sociedade e com frequência têm seus saberes desconsiderados. O segundo movimento presente nesta discussão é no sentido da contribuição da mística para o pensar e para as práticas decoloniais. Neste sentido, compreende-se as místicas como tradições de “olhos abertos”, possibilitadoras e portadoras de uma lógica que favorece a ecologia de saberes e a interseccionalidade. Com isto, quer-se reconhecer, também, seu potencial transformador e possibilitador de dar vozes à grupos subalternos e, sobretudo, a experiências criativas e inovadoras frente às realidades. Esta discussão se pautará em uma abordagem exploratória por meio de análise de referências bibliográficas.

**Palavras-chave:** Mística; Decolonialidade; Ecologia de Saberes; Interseccionalidade.

## INTRODUÇÃO

O primeiro livro escrito sobre o Sufismo por um ocidental foi o tratado do teólogo alemão Tholuck. Este livro, escrito em latim (*Sufismus, sive theosophia Persarum pantheistica*) e publicado em 1821, reconhece o papel dos ingleses na “descoberta” do Sufismo e afirma a relação débil entre este e o Islã. Citando um registro missionário de 1818, no qual se afirmava a existência de “um número ao redor de oitenta mil pessoas na Pérsia, chamados Sufi, que cerca de 10 ou 12 anos atrás, abertamente repudiou o maometismo (sic)” (THOLUCK *apud* ERNEST, 2000, p. 9), ainda retrata o desejo ocidental (e colonialista) de separar o Sufismo do Islã. Segundo Carl Ernest, este desejo é presente também na leitura que Tholuck faz do mesmo, imprimindo-lhe conceitos

---

\* Doutor em Ciência da Religião (UFJF). Professor do PPG em Ciências da Religião da PUC Minas. Membro do grupo de pesquisa Religião, Pluralismo e Diálogo - REPLUDI. Editor gerente de Horizonte, Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião. E-mail: [carlosfredbarboza@gmail.com](mailto:carlosfredbarboza@gmail.com)



consolidados na Europa como panteísmo e teosofia. O principal problema destas primeiras leituras acerca do Sufismo é que, ao separá-lo do Islã, não reconhecem o papel fundamental que têm o Corão, o Profeta, a *Sha'ria* e os ritos islâmicos para a mística Sufi, além de impor leituras que não são pertinentes ou não dialogam com esta tradição. Neste sentido, estamos diante de uma leitura colonialista acerca de uma tradição mística.

Assim, os ingleses “descobrem” o Sufismo (*Tasawwuf*) e o incluem em suas interpretações que são devedoras de uma lógica ocidental, com sua linguagem, categorias e conceitos. Portanto, a aproximação epistemológica é de corte ocidental, não reconhecendo perspectivas próprias do sufismo, que é lido a partir de “fora”, sem dar-lhes voz (SAID, 2007). Com isto, não há como se escapar de certa homogeneização abstrata a respeito desta tradição islâmica (que inclusive se faz presente desta forma e muitas vezes nos ambientes acadêmicos). Desta forma, muitas vezes há um conhecimento que deturpa o que é o sufismo ou os sufismos (e outros grupos que coexistem com o sufismo, porém, com propostas diferentes e que não são reconhecidos em suas especificidades) e o desconhecimento de suas raízes corânicas e muhammadianas. (MACEDO, 2014).

Diante disto, três perguntas podem ser feitas:

1. Podemos pensar esta mesma realidade ocorrida com o sufismo, de invisibilização e deturpação de suas concepções, como ocorrendo com outras expressões místicas?
2. Podemos entender que há silenciamentos das místicas, sobretudo as dos povos subalternizados?
3. Podemos pensar epistemologicamente o estatuto da mística, de suas expressões e formas de serem compreendidas, para além das matrizes predominantes na abordagem ocidentalizada e suas lógicas acerca do que é mística?

A mística, presente em tradições religiosas e não religiosas, se caracteriza como um certo tipo de experiência que propicia ao sujeito que vive a condição de acesso ao Mistério de maneira “imediate mediada” (SCHILLEBECKX, 1994), propiciando um desenvolvimento de uma consciência acerca deste Mistério habitante de seu cotidiano. Entretanto, como pensá-la levando em consideração as questões acima, sobretudo se se trata de uma realidade “mediada”?

A presente discussão quer pensar a mística inspirada em concepções decoloniais e sugerir caminhos de como fazê-lo. Ao mesmo tempo, procura pensar que tipo de contribuição as diversas místicas podem oferecer ao pensamento decolonial e às práxis que lhe é pertinente, ao mesmo tempo que procura recepcionar o pensamento decolonial

para pensar a mística e seu estudo. Isto implica em dois movimentos. O primeiro, no sentido do reconhecimento: perceber a existência de uma grande diversidade de expressões místicas, marcadas por tradições culturais diversas que nascem de um solo singular e, muitas vezes, subalterno. Também há a necessidade de um reconhecimento de ordem epistemológica: as místicas são tradições que desenvolveram formas de ver e pensar o mundo singulares e que muitas vezes se distanciam de concepções dominantes pautadas na lógica do colonizador. Este deslocamento na forma de se pensar a mística propicia o reconhecimento de que esta não deve ser concebida a partir de um pensamento único do que sejam as tradições místicas, mas deve se abrir às tradições orais, ritualísticas, nativas e populares – muitas vezes denominadas de credices e superstições – detentoras de um conhecimento sagrado e possuidoras de formas místicas que integram a corporeidade, o cosmo e o cotidiano em sua maneira de viver o Sagrado e a comunhão com ele. Estas tradições são, frequentemente, alijadas do poder dentro de uma sociedade e com frequência têm seus saberes desconsiderados e suas vozes silenciadas ou não visibilizadas.

O segundo movimento presente nesta discussão é no sentido da contribuição da mística para o pensar e para a práxis decolonial. Neste sentido, compreende-se as místicas como tradições polidoxas (rabino Alvin J. Reynes e as teólogas cristãs Catherine Keller and Laurel Schneider), de “olhos abertos” (Johann Baptist Metz), possibilitadoras e portadoras de uma lógica da complexidade (Edgar Morin), que favorece a ecologia de saberes (Boaventura de Sousa Santos) e a interseccionalidade (Lélia Rodrigues e Hill Collins). Com isto, quer-se reconhecer, também, seu potencial transformador e possibilitador de dar vozes a grupos subalternos e, sobretudo, à experiências criativas e inovadoras frente às realidades. Também quer-se afirmar seu potencial de possibilitar a emergência de sujeitos que dialoguem profundamente e ecologicamente com saberes e práticas diversos e que saibam habitar e transitar nas fronteiras, nos entre-lugares. Esta discussão se pauta em uma abordagem exploratória por meio de análise de referências bibliográficas.

## **1. RECONHECIMENTOS**

O pensamento decolonial, em meio à grande diversidade de concepções, epistemologias, metodologias e correntes, possui certas constâncias, a saber: a capacidade de ouvir a voz de diversos grupos sociais subalternizados e invisibilizados, reconhecendo

seus valores, saberes e epistemologias. Com isto, há a crítica a toda colonização mental e epistemológica, que impõe certos tipos de saberes e formas de se pensar, alçadas à condição de única possibilidade de pensamento e reflexão em detrimento de outras, muitas vezes com a colaboração de certas visões de ciência que geram verdadeiros epistemicídios.

A passagem destes tipos de concepções para a reflexão acerca da mística, neste sentido, propiciará algumas repercussões. Uma primeira é a necessidade de reconhecimento de que devemos falar em místicas, no plural, e não no singular. Embora seja pertinente este uso singular da palavra, devido à percepção de que há certas “constantes” neste tipo de fenômeno (JAMES, 1984, p. 380-382), quando realizado não deve significar a exclusão das diversidades de expressões e formas de manifestação das místicas.

Quando conjugamos mística no plural, reconhecemos as diversidades de narrativas existentes, assim como as diversas expressões, manifestações, concepções e compreensões acerca do que é mística, de como ela se realiza e acerca do fim à que ela conduz. Bernard McGinn nos apresenta um exemplo desta diversidade a partir da tradição cristã quando, tratando da mística cristã, afirma uma diversidade de concepções acerca de sua meta final: “dentre as outras maiores categorias místicas estão aquelas de contemplação e de visão de Deus, deificação, o nascimento da Palavra na alma, êxtase, mesmo, talvez, a radical obediência à presença da vontade divina” (MCGINN, 2003, p. xvii).

E há que se compreender que o reconhecimento aqui demandado é de que as expressões místicas possuem, como insiste Paul Knitter, diferenças tão reais e “inerradicáveis”, que entramos num terreno extremamente diverso. As místicas precisam ser reconhecidas em suas diversidades de vivências, expressões e narrativas uma vez que são mediadas e vividas por sujeitos e coletivos que estão em relação com uma determinada linguagem religiosa e realidade sócio-histórico-cultural, sendo impensável a existência de um “esperanto místico” (KNITTER, 2005, p. 94) ou de uma homegeinização das experiências e vivências.

A percepção da existência de “místicas”, assim como das grandes diferenças presentes em suas realidades e manifestações, são possibilitadoras de que se enxergue sua presença em expressões religiosas populares. Porém, para que este reconhecimento aconteça, se torna necessária a superação de nomeações “exteriores” das mesmas, como ocorre frequentemente, não levando em consideração como os “nativos” se

autodenominam e se compreendem. Este é o caso do sufismo (ERNEST, 2000), da religião oriental (SAID, 2007) e do animismo (OROBATOR, 2023).

Em relação ao animismo, em particular, a nomeação realizada por colonizadores e a partir de fora da experiência do que é denominado animismo causa enormes distorções na captação da experiência vivida, como pode ser compreendido a partir da manifestação de Agbonkhianmeghe E. Orobator, SJ., que afirma acerca deste termo que

ele evoca imagens sombrias, negativas, de crenças e práticas religiosas. Como tento demonstrar [...], trata-se de um rótulo cunhado pelos prosélitos de uma forma supostamente mais “elevada” de religiosidade para aviltar as visões de mundo e práticas religiosas dos assim chamados primitivos. Nesta ordem de coisas, os primeiros criaram, adornaram e controlaram a narrativa pela qual os últimos seriam avaliados, julgados e condenados. (OROBATOR, 2023, p. 20).

E este autor prossegue afirmando que “este rótulo é uma distorção da realidade vivida, pois se baseia mais em estereótipos do que na descrição objetiva do modo de vida da gente africana”, pois, segundo sua concepção, “o animismo reúne em si um profundo arraigamento no Espírito que vivifica todas as coisas” (OROBATOR, 2023, p. 21).

Desta forma, o que se pode ver a partir do “olhar colonizador” e suas nomeações é que são olhares preconceituosos que afirmam ser estas expressões “outras” de místicas, sinônimos de superstições, ignorância, coisa demoníaca, heresias, etc. E nomeando desta forma, este olhar distorce, coisifica, homogeneiza, engessa a realidade em uma ou poucas perspectivas (congelada como em uma foto e não dinâmica como em um filme) e, por fim, a domina. Este processo faz parte da lógica de imposição de uma condição subalterna aos sujeitos que a vivem.

Assim, é importante procurar ampliar a diversidade de expressões sobre o que é místico. Neste sentido, se faz necessário um grande esforço descritivo destas expressões, esforço este que deve ser articulado às explicitações místicas presentes nas descrições, bem como se deve partir das auto descrições, das falas e dos “lugares de fala” dos que elaboram seus discursos a partir de suas vidas, contextos e lutas, que não devem ser ignorados.

Entretanto, ainda no quesito do reconhecimento, outro movimento se faz necessário, que é no sentido epistemológico: se reconhecemos a existência de místicas, estas devem ser pensadas não a partir de modelos únicos e abstratos, universais, pautados pela lógica do colonizador, mas a partir de si mesmas e de suas lógicas internas como tradições. Assim, epistemologicamente devemos nos abrir à discussão sobre o que é



mística e superar o “discurso único universalizante”. Isto implica, por um lado, em cuidar para não extrapolar os sentidos de mística de modo que este conceito já não diga nada, de tão aberto que tenha ficado. Por outro lado, implica em abrir, a partir de uma conceituação simultaneamente inclusiva e estrita, o conceito para expressões possíveis e reconhecer nelas o místico, mesmo possuindo outras matrizes de pensamento e de religiosidade.

Neste sentido, há que se revisitar a história do conceito mística, suas raízes, mas também perceber nesta história que há “não nomeações” ou “nomeações variadas” do que seja mística. Se tomamos a explicitação deste conceito das religiões mistericas gregas, passando por suas concepções no cristianismo inicial e seguindo até as explicitações de Dionísio Areopagita e João da Cruz no século de ouro espanhol, encontramos diversas concepções do que estamos nomeando como “mística”.

Inicialmente, temos um momento de adjetivação, quando o vocábulo é um adjetivo que qualifica algo, revelando a característica de possuir em si verdades e realidades escondidas misteriosamente que não podem ser nomeadas. Aqui há ao menos duas características importantes que entendo não podem ser excluídas da mística: sua condição de experiência apofática que acessa uma vivência e um conhecimento obscuros e, ao mesmo tempo, a busca de certa unidade com a “Realidade”<sup>12</sup> com que se procura relacionar. Em um momento posterior, há a sua substantivação, ocorrida por volta dos séculos XVII e XVIII na tradição cristã. Agora, o vocábulo deixa de ser um adjetivo que qualifica algo para tornar-se um substantivo que dirá respeito a um tipo de conhecimento e vivência religiosos, pautados numa perspectiva experimental de Deus. Assim, passa-se a nomear sujeitos como os místicos e as místicas, ou seja, aqueles que fazem a experiência de Deus.

Já nos séculos XVIII e XIX, com o idealismo alemão, a psicologia da consciência e a influência das religiões orientais, o conceito mística passará a indicar outra compreensão, que possuirá configurações específicas: a da expansão da consciência para além das vivências cotidianas e a experiência da unidade da realidade. Como resultado, penso que aqui se introduz um elemento também constitutivo das místicas: ela é resultado de um novo tipo de consciência, embora, quando levada ao extremo, esta concepção possa excluir da mística realidades como o amor e a relação, que ficam reduzidas a um significado inferior ao da mística quando compreendida como uma consciência superior.

---

<sup>12</sup> O termo realidade aqui escrito com letra maiúscula quer apontar para a dimensão de manifestação do real de forma diferenciada e inusitada, seja esta manifestação compreendida na perspectiva religiosa ou não.

Por fim, no século XX, com grandes acentos cristãos, mas não exclusivos a esta tradição, inaugura-se uma concepção de mística que amplia as perspectivas anteriores. Assim, ela adquirirá diversas expressões. Lida com a experiência do “silêncio de Deus” ou seu “ocultamento” – e por ele será marcada – diante de tanta desumanidade experimentada no século XX, como as guerras e a miséria vividas por muitos seres humanos. Também ela adquirirá contornos diferenciados diante das Teologias do Pluralismo Religioso e da busca de Diálogo Inter-religioso (Henri Le Saux, Raimon Panikkar, Louis Massignon, Paolo Dall’Oglio, Thomas Merton, entre outros). Por outro lado, as experiências associadas às místicas saem dos “claustros”<sup>13</sup> e vão para as ruas e realidades desafiadoras da vida humana em termos sociais: campos de concentração (Edith Stein, Etty Hilesun, Titus Brandsma), favelas, chãos de fábricas (Simone Veil), lutas sócio-políticas (Dorothy Day, Thomas Merton, Ernesto Cardenal, Pedro Casaldáliga, Dom Hélder). Com isto, a mística abre-se a diálogos com a corporeidade e a sexualidade, com a política e os diversos sofrimentos humanos, abrindo-se para que vejamos suas expressões em corpos e nos sentidos humanos (José Tolentino Mendonça), rituais, estéticas presentes em objetos e arquiteturas, cantos e roupas, dentre outros. E mais ainda: a mística se abre para a relação com o cosmo. Embora quase sempre tenha existido esta relação e isto seja presente em muitos místicos (veja-se a mística sufi e pessoas como Francisco de Assis), agora, em termos de desafios do antropoceno e com uma nova lógica nascida do pensamento ecológico, esta percepção se faz diferenciada (Teilhard de Chardin). Ao mesmo tempo, neste percurso histórico breve – e incompleto – da mística podem ser reconhecidos “silêncios”: este termo não aparece em diversos textos sagrados, como os Vedas, a Bíblia e o Corão.

Portanto, como se pode ver, não há e nunca houve uma concepção estrita, unívoca e precisa do que seja mística. Há, sim, indicativos de elementos que lhe são característicos e, de certa forma, no meu entender, constitutivos. No entanto, como lidamos com diversos entrelaçamentos acerca deste conceito, é importante revisitá-lo e ampliar suas compreensões. Ainda mais que, em termos práticos, a colonização não é apenas da mente, do pensamento, mas também dos corpos, das vivências, dos sentimentos, das percepções, das relações, que marcam as cosmovivências e as cosmopercepções (SOUZA, 2022, p.

---

<sup>13</sup> Aqui o termo claustro possui um significado simbólico, pois, estritamente se refere à vivência monástica cristã que na arquitetura dos mosteiros cumpre a função de interligar vários espaços, como a igreja, as celas dos monges, o refeitório e os espaços de trabalho. No sentido aqui exposto, claustro vai dizer da experiência especializada de pessoas que se distanciam da sociedade e seus dilemas para dedicarem-se exclusivamente ao cultivo da experiência religiosa.

763-764), empobrecendo as pessoas, os coletivos e suas auto percepções e percepções de mundo.

## 2. MÍSTICA: UMA POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIÇÃO DECOLONIAL

Aqui entramos no segundo movimento a que se dedica este texto, acerca da contribuição das místicas e dos místicos aos pensamentos e práticas decoloniais. Se as místicas também são tradições que desenvolveram formas de ver e pensar o mundo singulares e que podem se distanciar de concepções dominantes a partir de uma lógica colonialista, há que se pensar na singularidade destes conhecimentos, consciências e práticas produzidos, frequentemente desclassificados e desconsiderados segundo perspectivas dominantes.

Em que terrenos a experiência de místicas e místicos pode colaborar com o pensamento e a prática decolonial?

Em certo sentido, estes sujeitos fazem um tipo de experiência e possuem vivências que podem ser colaboradores com a prática decolonial e sua reflexão. Isto porque a mística possui como uma de suas características fundamentais a experiência de certa desconstrução do sujeito que lhe possibilita vivenciar aberturas para o que ele ou ela creem ser o Mistério ou algum tipo de absoluto (na perspectiva de Comte-Sponville). Assim, a vivência do Mistério ou a referência a um absoluto exige algumas posturas, sem as quais não é possível fazer este tipo de experiência:

- a) Abertura radical, o que significa, também, abertura à realidade e às pessoas e coletivos. Implica em silêncio que não é o calar-se por calar-se, mas o tirar-se do centro para acolher o que o outro é em sua alteridade, propiciada por uma “metafísica da passividade” (DUSSEL, 1977, p. 65). Assim, o “casulo do silêncio se torna o lugar de nascimento da frágil, mas curiosa borboleta da conversação” (KNITTER, p. 35);
- b) Humildade, que se aponta para a própria pequenez diante da inesgotabilidade do Mistério, mas que também indica que este Mistério lhe ultrapassa e se manifesta em realidades muitas vezes inusitadas;
- c) Gratuidade na experiência de uma alteridade radical, no sentido de que a Realidade com a qual o místico se encontra é fruto de algum tipo de manifestação (teofania, em termos religiosos, ou *insight*, em termos não religiosos) de outra

ordem, totalmente outra (Otto), que pode lhe propiciar, também, ouvir a voz do radicalmente “outro” e entrar na relação face a face (Levinas), que supõe a manutenção da liberdade dele ser e existir para além dos próprios interesses e dos interesses de qualquer sistema (Dussel) – seja ele religioso ou sócio-político-cultural – e permitir, assim, a revelação de seu rosto não como algo, mas como alguém, liberdade interpelante que resiste às possibilidades de classificações ou enquadramentos. (SOUZA, 2014).

- d) Descentramento de si, auto esvaziamento, desapego, pois se está diante do imanipulável. Atitudes exigidas pela própria relação com o Sagrado ou com o absoluto, e que favorecem a abertura à desconstrução (muitas vezes compreendidas como noites escuras) e à novidade;
- e) Vivência profunda, pois experimenta-se a Realidade em um nível mais profundo, que é o do espírito<sup>14</sup>. Neste sentido, a mística é capaz de propiciar que se atinja as raízes do ser humano e a partir deste local se vivenciar o encontro profundo consigo, com os outros e com a realidade, permitindo que o que se acredita em termos conceituais seja vivido no cotidiano de forma concreta. Pois, como se almejar a acolhida e a receptividade do outro se não se vivencia profundamente a própria acolhida e não se lida com os próprios conflitos internos, escafandrando-se as próprias regiões abissais<sup>15</sup>?

## CONCLUSÃO

A partir desta discussão inicial e inacabada<sup>16</sup> acerca da relação entre mística e decolonialidade, quis-se trazer à baila esta temática e, simultaneamente, começar a delinear alguns caminhos para a discussão destas duas realidades importantes para a compreensão da sociedade contemporânea e das expressões religiosas nela presentes. Assim, entende-se que a mística pode ser colaboradora em diversas dimensões em relação

---

<sup>14</sup> Espírito aqui entendido não como entidade (embora também possa ser compreendido nesta perspectiva), mas como uma dimensão humana que lida com os sentidos profundos da existência; com a capacidade humana de conexão consigo, com o outro, com o cosmo e com o Sagrado; com a vivência da transcendência; e com a integração das diversas dimensões e realidades humanas.

<sup>15</sup> Apropriando-me de uma expressão de João Batista Libanio, na apresentação do livro de Faustino Teixeira, *Buscadores do diálogo* (São Paulo: Paulinas, 2012, p. 10).

<sup>16</sup> Na comunicação realidade no colóquio REPLUDI/REDECLID houve a explicitação de outros elementos que aqui, diante da extensão que este texto adquiriu, optou-se por não abordar agora, mas que ficarão para outro momento, quando este texto será estendido.



ao pensamento decolonial, pois com o tipo de sujeito que ela pode propiciar, torna-se possível vivenciar em níveis profundos uma “ecologia de saberes” ou a vivência de “entre-lugares” e “fronteiras”<sup>17</sup>, favorecendo análises, cosmopercepções e “cosmovivências interseccionais”<sup>18</sup> e propiciando o questionamento das lógicas binárias, do pensamento único e a valorização do cotidiano em sua diversidade e riqueza. Ao mesmo tempo, propicia uma visão crítica à uma dominância de uma forma de subjetividade, ou seja, a forma técnico-científica e racional, e aponta para a necessidade da construção de subjetividades mais relacionais – inclusive com o cosmo e sua riqueza de espécies –, mais pacíficas, acolhedoras e capazes de uma identidade marcada pela pluralidade construída na multiplicidade de interações, inclusive, a partir da lógica da experiência místico-religiosa dos coletivos subalternizados. Isto também indica que a mística – a experiência desta realidade e os estudos referentes a ela – devam, também eles, ser decolonizados. Assim, há que se aprender a desaprender, instaurando-se uma desobediência epistêmica que favoreça novos olhares, gestos, narrativas e corporalidades.

## REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo, Loyola; Piracicaba: Editora Unimep, 1977.

ERNEST, Carl W.. **Il grande libro della sapienza sufi**. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 2000.

JAMES, Willian. **The varieties of religious experience**. New York: Penguin Books, 1984.

KNITTER, Paul. **Una Terra molte Religioni**. Assis: Cittadella Editrice, 1998.

KNITTER, Paul. Religiões, misticismo e libertação. Um diálogo entre a teologia da libertação e a teologia das religiões: In: TOMITA, Luiza, BARROS, Marcelo; VIGIL, José María (orgs.). **Pluralismo e libertação**. Por uma teologia latino-americana pluralista a partir da fé cristã. São Paulo: Loyola, 2005, p. 89-105.

---

<sup>17</sup> Embora estas expressões nasçam da obra de Homi Bhabba e possuam uma significação sócio-política, relacionada aos subalternizados que não estão nem aqui e nem ali, mas no “entre” das realidades sociais invisíveis, aqui é utilizado também na perspectiva da mística, do “entre” que a vivência mística propicia, do habitar uma diversidade de concepções e “espaços”, do *barzah*, na perspectiva sufi.

<sup>18</sup> O conceito de interseccionalidade tem sido utilizado, sobretudo, para uma perspectiva de percepção da realidade e análise da mesma levando-se em consideração os diversos níveis interativos de opressão e exclusão. Entretanto, aqui se entende que esta abordagem interseccional pode propiciar, além de olhares, escutas e toques. Ou seja, nova forma de enxergar o mundo, mas também, novas formas de escutá-lo e tocá-lo, com ele interagir, gerando uma forma de ser interseccional, que além de acolher em si estas múltiplas facetas, permite atuar a partir da riqueza e contribuição de cada uma. Portanto, para além da compreensão mental, há um corpo constituído interseccionalmente que, em meio às suas opressões, desenvolveu formas criativas, ricas e inusitadas de ser quando consegue superar o fator opressor de forma resistente e resiliente.

MACEDO, Cecília Cintra Cavaleiro de. Místicos ocultos. A via malamati. In: MOREIRA, Alberto da Silva; LEMOS, Carolina Teles; QUADROS, Eduardo Gusmão de; PASSOS, Paulo Rogério R. (org.). **Religião, espetáculo e intimidade: múltiplos olhares**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2014.

MCGINN, Bernard. **The foundations of mysticism**. New York: Crossroad, 2003.

METZ, Johann Baptist. **Mística de olhos abertos**. São Paulo: Paulus, 2013.

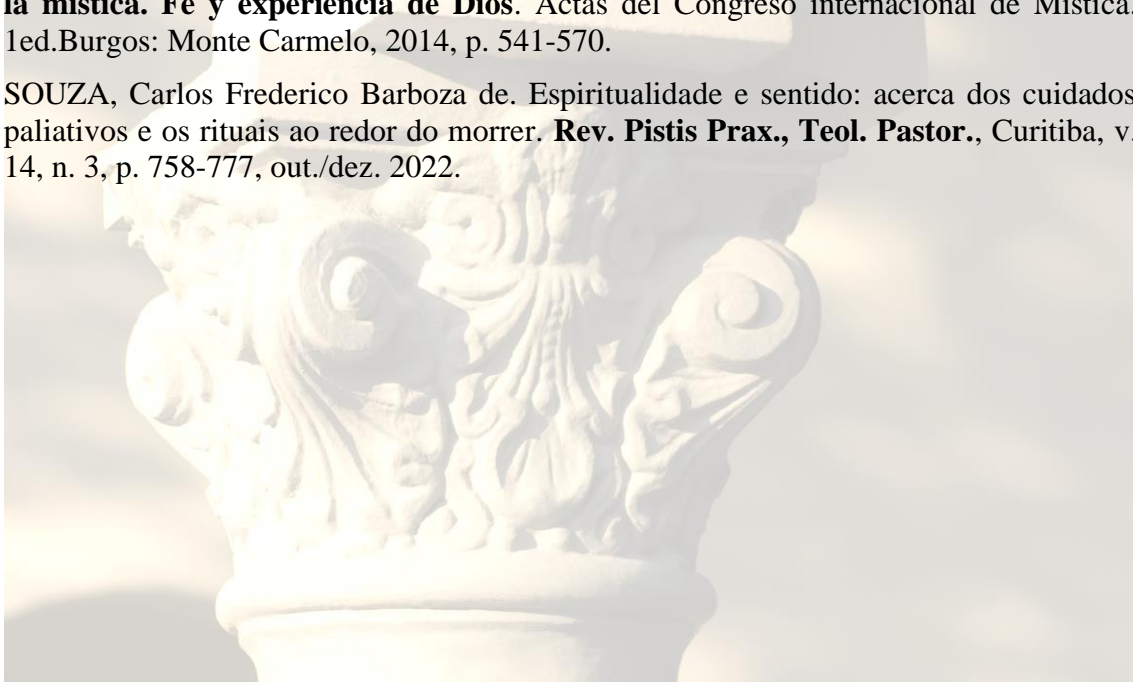
OROBATOR, Agbonkhianmeghe E.. **Religião e fé na África**. Confissões de um animista. Petrópolis: Vozes, 2023.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHILLEBECKX, Edward. **História humana, revelação de Deus**. São Paulo: Paulus, 1994.

SOUZA, Carlos Frederico Barboza de. La contribución y especificidad de la mística en el diálogo interreligioso. In: FERMÍN, Francisco Javier Sancho. (Org.). **La identidad de la mística. Fé y experiencia de Dios**. Actas del Congreso internacional de Mística. 1ed. Burgos: Monte Carmelo, 2014, p. 541-570.

SOUZA, Carlos Frederico Barboza de. Espiritualidade e sentido: acerca dos cuidados paliativos e os rituais ao redor do morrer. **Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 758-777, out./dez. 2022.



---

## FT 3 – RELIGIÃO, LINGUAGEM E LITERATURA

---

### BEATA NHÁ CHICA:

breves apontamentos sobre linguagem da religião sob a visão de Paulo Nogueira

Alfredo Marion Júnior\*

#### RESUMO

A área de Linguagens da Religião, que trata das relações entre religião e linguagem, ganha cada vez mais relevância nos estudos da Ciência da Religião. Paulo Augusto de Souza Nogueira, em seu artigo “Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo” propõe, entre outros temas apresentados, um estudo que relaciona três sistemas semióticos da linguagem – o gesto, a imagem e a narrativa – com três sistemas da religião: o rito, o ícone e o mito. Nossa proposta neste texto é identificar, na semiosfera religiosa da beata Nhá Chica, exemplos de cada um desses três eixos apresentados por Paulo Nogueira.

**Palavras-chave:** Nhá Chica, Linguagem da Religião, gesto, imagem, narrativa

#### INTRODUÇÃO

Nos estudos da Ciência da Religião, ganha cada vez mais relevância a área de Linguagens da Religião, que aborda os aspectos semióticos e cognitivos da temática religiosa. Paulo Augusto de Souza Nogueira, ao delimitar e propor essa área de estudos em seu artigo “Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo” (NOGUEIRA, 2006), enumera três eixos semióticos fundamentais da linguagem – o *gesto*, a *imagem* e a *narrativa* – para em seguida correspondê-los com três sistemas da religião, respectivamente: o rito, o ícone e o mito.

Este texto aborda o estudo realizado por Paulo Nogueira tendo como fio condutor a figura de Francisca de Paula de Jesus Isabel, a Nhá Chica, conhecida também como a “santinha de Baependi”, que foi beatificada pela Igreja Católica em 2013. Nossa proposta,

---

\* Mestrando em Ciência da Religião, PPG em Ciências da Religião da PUC Minas

aqui, é a de identificar, para cada um dos três eixos apresentados por Paulo Nogueira, exemplos na figura da “santinha”.

## 1 LINGUAGENS DA RELIGIÃO

Dentre as diversas vertentes científicas que se agrupam sob o nome de Ciência da Religião (tais como a histórica, a sociológica ou a antropológica), destacamos a área de estudo das Linguagens da Religião, que se debruça sobre os aspectos semióticos e cognitivos dessa temática.

Em seu artigo “Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo”, Paulo Nogueira busca inicialmente delimitar o escopo e a própria definição do que seria uma área de estudos em Linguagens da Religião. Nogueira ressalta que, ao se propor essa área, não se trata de discutir técnicas de comunicação ou mesmo estratégias de mídia utilizadas por instituições religiosas. Sua proposta é afinal mais elementar e mais fundamental: diz respeito ao papel da linguagem na própria construção e realização da experiência religiosa. Em outras palavras, trata-se da forma como a experiência religiosa, de modo a ser expressa e fruída, é estruturada em imagens, narrativas, metáforas; e como, em contrapartida, a própria linguagem se torna indutora de experiências religiosas.

Para melhor descrever a interdependência entre linguagem e religião, Nogueira recorre à noção de *níveis de linguagem* proposta por Iuri Lotman. De acordo com Lotman, as linguagens de “primeiro grau” seriam as línguas naturais, com seu poder de nomear e estruturar o mundo, enquanto as linguagens de “segundo grau” seriam as linguagens da cultura, ou seja, os códigos, símbolos e narrativas compartilhados pelos participantes de um determinado universo cultural. Vale notar que, tanto no grau primário quanto secundário, “a língua não tem um papel de reproduzir o real, antes ela o molda, tornando-o possível” (NOGUEIRA, 2016, p. 244). Esses chamados “sistemas secundários de linguagem”, nos quais a religião se inclui, emulam as línguas naturais para criar modelos de mundo de tal densidade que desaparece a distinção entre cultura e linguagem. Em outras palavras, um sistema secundário de linguagem como a religião, com sua sobreposição e articulação de códigos múltiplos, complexos e potencialmente híbridos, é algo que tem o poder de dar forma ao mundo.

No intuito de definir os eixos de trabalho da área de Linguagens da Religião, Nogueira enumera três sistemas básicos da cognição humana, aos quais ele se refere como “pedras angulares da cultura” (2016, p. 244): o *gesto*, a *imagem* e a *narrativa*, que são



posteriormente associados, respectivamente, aos elementos religiosos do *rito*, do *ícone* e do *mito*.

Em resumo, a categoria do *gesto* diz respeito a movimentos corporais que constituem práticas dotadas de sentido. Na especificidade da religião, tomamos como gestos as diversas formas rituais pelas quais alguém pratica sua devoção, como, por exemplo, a prática de frequentar cultos, o sinal da cruz, os movimentos rituais das missas, as danças nos terreiros, as velas, as promessas, as oferendas etc. A *imagem* reúne os elementos simbólicos que organizam o mundo. Como imagens da religião podemos citar os símbolos religiosos como a cruz ou a estrela de Davi, as imagens de santos e orixás, as formas arquitetônicas e mesmo noções mais abstratas como o pão ou o sangue no cristianismo, ou a noção de *espírito* no espiritismo. Por fim, a categoria da *narrativa* diz respeito ao conjunto de histórias e modos gerais de organizar elementos e acontecimentos no tempo e no espaço. No caso da religião, podemos mencionar, como principal exemplo, os mitos em geral, como as narrativas bíblicas ou as hagiografias (biografias dos santos).

É importante destacar, acerca dessas categorias, que por mais que sua diferenciação seja simples e prática, elas “raramente se manifestam isoladamente, antes operam em cooperação (ou melhor, em tensão) uns com os outros, em textos híbridos” (NOGUEIRA, 2016, p. 252). Essa hibridização entre as categorias semióticas pode ser enfatizada com o conceito de *semiosfera*, de Iuri Lotman. Trata-se de uma analogia com o conceito biológico de *biosfera*: para Lotman, o sistema simbólico deve ser compreendido como um sistema vivo, em que cada unidade só ganha sentido através de sua participação orgânica na estrutura geral (LOTMAN, 1996). É com essa abordagem que nos aproximaremos da figura de Nhá Chica para extrair exemplos dos aspectos distinguidos por Nogueira.

## 2 OS TRÊS EIXOS SEMIÓTICOS NA FIGURA DE NHÁ CHICA

Nhá Chica é um fenômeno do catolicismo popular brasileiro. Ele surgiu quando Francisca de Paula de Jesus Isabel, conhecida já em vida como Nhá Chica, habitou na cidade de Baependi (MG), no século XIX. Francisca era uma mulher devota a Nossa Senhora da Imaculada Conceição que tinha fama de profetisa; ainda em vida, ela foi cultuada como santa por alguns e, após sua morte, se tornou alvo de orações e atribuições de graças e curas. A adoração a ela se estendeu até os dias atuais, sendo que a Igreja Católica a beatificou em 2013. Apesar de ainda não ter sido canonizada (a beatificação é

um reconhecimento considerado intermediário, em que a Igreja autoriza o culto oficial à pessoa, mas ainda não a inscreve no rol oficial dos santos da Igreja), Nhá Chica é considerada por muitos a primeira santa leiga brasileira (*leiga*, aqui, no sentido de não ter feito parte do corpo eclesiástico, isto é, não ter sido freira nem membro de órgão oficial da Igreja Católica).

Cabe ressaltar que Nhá Chica, em nosso estudo, é compreendida em primeiro lugar como fenômeno religioso – isto é, não como a pessoa que viveu no século XIX, mas como a figura da “santinha de Baependi” na forma como tem sido construída e difundida desde então. Uma vez que nosso trabalho, através de Paulo Nogueira, se ancora em Iuri Lotman e na concepção da semiosfera, em que o fenômeno é abordado como uma complexa estrutura sígnica (divisível entre narrativa, gesto, imagem), a narrativa biográfica não passa de um dos eixos que compõem esse fenômeno – uma subestrutura dentro de um campo de atravessamento de diversas outras. Ou seja, nesta abordagem semiótica, Nhá Chica não é uma pessoa e sim uma imagem: um elemento significativo que se organiza narrativamente, como veremos, através de uma biografia; simbolicamente através de signos e imagens; e ritualisticamente através de gestos feitos em seu nome.

A seguir apresentaremos exemplos, recolhidos de nossos estudos sobre Nhá Chica, que representem as categorias propostas por Nogueira: gesto (aqui subdividido em gestos devocionais e gestos institucionais), imagem e narrativa.

### **1) O gesto em Nhá Chica**

Em nosso trabalho, no que diz respeito aos gestos, nós damos um pequeno passo além da categorização proposta por Nogueira. Fazemos uma distinção entre gestos devocionais e gestos institucionais.

Os gestos devocionais são aqueles que têm função primariamente ritual, ou seja, são imediatamente vinculados a valores ou ações que se entendem como religiosos e correspondem, diretamente, ao que Nogueira entende por *rito*. No caso de Nhá Chica, os gestos devocionais não são singulares em relação àqueles que encontramos no catolicismo popular brasileiro em geral. Os exemplos que podemos dar, então, são as orações direcionadas a ela, os pedidos de intervenção, as missas com seus rituais (os hinos, a eucaristia...), as práticas da promessa e do ex-voto, as romarias e festas realizadas em seu santuário etc.

Os gestos institucionais, por sua vez, não têm o rito como função principal, mas podem ser entendidos como religiosos numa perspectiva mais ampla: eles dizem respeito à instauração e manutenção de práticas que só são devocionais indiretamente. Como exemplo, podemos citar a instauração e manutenção de um Instituto Nhá Chica responsável por promover a imagem da beata, cuidar de sua memória, levar adiante sua obra e oferecer outros serviços à comunidade como abrigo, educação e cuidado psicológico a crianças e adolescentes. A manutenção de um Instituto como esse, junto com a realização de suas atividades, demanda um conjunto amplo de gestos administrativos, como os cuidados com a sede, o pagamento de contas, planejamentos, negociações, reuniões... Nenhum desses gestos é imediatamente devocional; porém, uma vez que são feitos para a sustentação de um Instituto Nhá Chica, conectam-se a essa imagem de sentido religioso. É até mesmo possível dizer que aqueles que se dedicam a esse Instituto o fazem por sua fé e devoção a Nhá Chica, de modo que os gestos institucionais também são, então, em alguma medida, devocionais – mas apenas indiretamente, pois claramente não são rituais e sua função imediata diz respeito a uma atuação em esferas não-religiosas.

## **2) A narrativa em Nhá Chica**

Como assinalado, a semiosfera de Nhá Chica é parte integrante de uma maior, que é a da religião católica tal como praticada na região. Sendo assim, ela remete necessariamente, em seus elementos narrativos, às narrativas bíblicas. Porém, conforme tomamos como centro de nosso estudo não o cristianismo em si, mas Nhá Chica, o mito cristão não será o centro das nossas atenções. Interessa-nos apontar elementos narrativos relativos singularmente a Nhá Chica. No caso, o principal exemplo que podemos dar são os textos biográficos de Francisca de Paula de Jesus Isabel, ou seja, as narrativas de sua história pessoal.

Atualmente, conhecemos poucos documentos que atestam dados de sua biografia. Em resumo, sabemos que ela foi batizada em 1810 na comarca de São João d'el Rey; que era filha de Isabel Maria da Silva, uma mulher registrada como parda e livre; que era irmã, por parte de mãe, de Theotônio Pereira do Amaral e de Maria Joaquina Garcia; que em algum momento a família se mudou para a cidade de Baependi, à época villa de Baependy; que nessa cidade Theotônio recebeu instrução, juntou-se à Guarda Nacional do Império, teve um comércio, morou com sua mãe e a irmã Francisca em um sobrado

acima do comércio, construído num terreno que pertencia a sua mãe, chegou a ser vereador, faleceu em 1861 e deixou herança para Francisca; que a irmã Maria Joaquina casou-se com Joam Garcia; que a mãe de Francisca, Isabel Maria, faleceu em 1843, quando Nhá Chica contava trinta e cinco anos; que, após a morte da mãe, Francisca foi viver no terreno onde construiria a capela de Nossa Senhora da Conceição; que ela possuía um escravo chamado Félix; que ela usou boa parte da herança do irmão para dourar o altar da Igreja de Nossa Senhora de Montserrat, em Baependi; que pagou a autorização para erguer sua capela de Nossa Senhora da Conceição em 1865, as obras começaram em 1867 e foram levadas a cabo por meio de doações; que sua fama de conselheira, profetiza, devota, caridosa, milagreira, começou a se espalhar nesse período; que quando idosa foi entrevistada por um médico chamado Henrique Monat, tendo essa conversa sido registrada no livro *Caxambu*, publicado em 1895; que ela escreveu seu testamento em 1888; e que faleceu em 1895, tendo sido sepultada na igreja de Nossa Senhora da Conceição que construía.

Podem ser acrescentados a esses dados alguns detalhes a mais, como o fato de ter sido sempre solteira e não ter deixado filhos, ter estado presente na visita da princesa Isabel e do conde d'Eu a Baependi em 1868, o registro de suas posses quando de seu falecimento ou a declaração de ser analfabeta, além de mais dados acerca das vidas de seus familiares.

Essa via documental, no entanto, no caso de Nhá Chica, mistura-se com a tendência especulativa de seus devotos, e as obras sobre sua biografia raramente se atêm a esses dados. As narrativas biográficas de Nhá Chica são, em geral, uma mescla de divulgação, especulação, documentação e pregação. As narrativas referentes a Nhá Chica frequentemente amplificam, distorcem e escondem aspectos de sua vida (com destaque para o fato de ela ter tido um escravo), de modo a enfatizar características caras aos valores da Igreja Católica.

### **3) A imagem em Nhá Chica**

Embora normalmente utilizemos a palavra “imagem” para designar elementos visuais, ela diz respeito a toda unidade simbólica que compõe a semiosfera. No cristianismo em geral, podem ser considerados exemplos a cruz, o Espírito Santo, as imagens de santos, a ideia de virtudes como o amor, a caridade ou o martírio etc. Desse modo, Nhá Chica, tomada em si mesma, é uma imagem, assim como o são as estátuas



dela que estão nos altares da cidade de Baependi. Também o são as virtudes da simplicidade e da humildade normalmente atribuídas a ela.

Em nossa pesquisa, também optamos por elencar os milagres, profecias e graças atribuídos a Nhá Chica como elementos imagéticos. A princípio, pode-se pensar que esses elementos são narrativos, uma vez que aparecem sempre sob a forma de relatos. Porém, ao contrário dos elementos narrativos, eles não são a organização de dados no tempo e no espaço, mas a representação de poderes e feitos. É inclusive indiferente a ordem de sua apresentação ou a datação das ocorrências. Podemos talvez dizer que são, cada um dos relatos, uma alegoria distinta da ideia geral de um poder miraculoso associado à imagem Nhá Chica. Ou seja, são exemplares que vão somando à ideia desse poder, sendo esse poder um dos principais fatores para o fortalecimento da fé e da religiosidade ao redor da beata. Não são, portanto, narrativas de acontecimentos tanto quanto são imagens da atuação divina.

De um modo geral, podemos compreender que *milagres* são acontecimentos fora do comum, inexplicáveis por leis naturais e científicas; uma *profecia* é a afirmação de um fato ou acontecimento acerca do qual o profeta não teria como ter conhecimento, normalmente estando associado a coisas futuras; e uma *graça* é um nome geral para acontecimentos benéficos produzidos pela intercessão da santa, sejam eles milagres ou não. Assim, com exemplos de Nhá Chica: curar uma pessoa de uma doença incurável seria um milagre (ver, por exemplo, o caso de Ana Lúcia Meirelles Leite, curada de uma comunicação interatrial no coração – cf. CADORIN et al., 2015); afirmar que um animal que fugiu já terá retornado em algum tempo, e isso de fato acontecer, é uma profecia (cf. PELÚCIO, 1942); e sobreviver a um acidente de carro e imputar essa sobrevivência à santa é atribuir-lhe uma graça recebida (cf. COELHO, 2009).

## REFERÊNCIAS

CADORIN, Irmã Célia S.; NICOLIELLO, Maria José Turri; PINHO; Maria do Carmo Nicoliello. **Nhá Chica A pérola de Baependi**. Baependi: Associação Beneficente Nhá Chica, 2015.

COELHO, Paulo. **Ser como o rio que flui**. São Paulo: Editora Paralela, Editora Schwarcz, 2009. E-book.

LOTMAN, Iuri. **La semiosfera, I – Semiótica de la cultura y del texto**. Seleção e tradução do russo de Desiderio Navarro. Madri: Ediciones Cátedra, 1996.

NOGUEIRA, Paulo A. S. Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo. **Horizonte**, v. 14, n. 42, p. 240–261, 2016.

PELÚCIO, José Alberto. **Templos e crentes**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1942.



---

## FT 4 – FENÔMENO RELIGIOSO E PLURALISMO

---

### **BALA DE COCO E PETECA, DEIXA AS CRIANÇAS BRINCAR, HOJE É DIA DE FESTA, IBEJADA VEM TRABALHAR**

Blue Mariro\*

#### **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo desenvolver a partir da Ciências da religião os conhecimentos sobre a cosmogonia dos orixás, na perspectiva do desenvolvimento de um ensino religioso pautado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e na lei 10.639/2003 referente ao Ensino história e cultura afro-brasileira e africana. Utilizando como metodologia a contação de histórias infantil, sendo realizada em um centro afro religioso localizado na cidade de Viamão - RS durante a comemoração para Cosme, Damião e Doun.

**Palavras-chave:** Ensino religioso. Umbanda. Povos de terreiro. Contação de histórias.

#### **INTRODUÇÃO**

A palavra erê é de origem Iorubá e tem como significado brincar/brincadeira. Conforme Coleman (2021, p.175) são “seres infantis que dominam as pessoas em iniciação”. Neste panteão Ibeji (gêmeos) são os orixás crianças. De acordo com King (2021, p1) Ibeji “É associado à duplicidade – entre o existir e o não existir, o fazer e o não fazer. É sedutor, capaz de atrair condições para conquistas, domina recursos para promover cura e bem-estar”. Na Umbanda o termo erê/ibejada é utilizado para designar entidades infantis, ou seja, as crianças espirituais que atuam na doutrina.

As homenagens para erês/ibejada na religião ocorrem tanto no dia 26 de setembro, sendo esta a data comemorativa aos santos Cosme, Damião e Doum (sincretizado com Ibeji), como também no dia 12 de outubro, considerado no Brasil como o dia das crianças e de Nossa Senhora Aparecida sincretizada com Oxum.

As crianças são consideradas nas tradições de matriz africana a verdadeira alegria, o amanhã, a continuidade, ou seja, as oferendas de doces, bebidas doces e brinquedos são realizadas tanto em África como nas religiões afro nascidas após a diáspora africana. A

---

\*

festa de erê/ibejada marca esse período do ano em que as pessoas afro-religiosas agradecem as suas conquistas através da distribuição de doces para toda a comunidade.

## 1 METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida foi a contação de histórias. Que conforme Faria et al (2017, p.2) “é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte”. Realizada durante a confraternização em Homenagem a Cosme, Damião e Doum no C.A.U Estrelas de Oxalá, localizado em Viamão – RS, no último dia 12 de outubro de 2021. Em um grupo de 20 crianças.

## 2 HOMENAGEM A COSME, DAMIÃO E DOUM

A rua é silenciosa, estreita e sem asfalto, na frente do local tem um banner de cerca de 2mt em que está escrito o nome C.A.U Estrelas de Oxalá, o ano de fundação (2002) e o símbolo religioso do orixá Oxalá (pomba branca) que a terreira adota. Devido a situação relacionada a Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021, a comemoração de Cosme, Damião e Doum marca o retorno das atividades da instituição.

Entre os elementos apresentados na paisagem religiosa do local havia um arco de balões na cor amarela (orixá Oxum) que decoravam a porta de entrada do ambiente onde ocorrem as sessões. Em outras partes da terreira foram espalhados cachos de balões coloridos nas cores azul, rosa e branco (Cosme-Damião-Doum / Erê / Ibejada). Ao adentrar no salão os doces multe coloridos estão localizados em uma mesa e também em cestos no chão (imagem 1).

**Imagem 1** – Doces distribuídos ao longo da festividade (2021)



Fonte: MARIRO, Blue (2021)



No local estavam em torno de quinze pessoas conversando, sentadas em cadeiras ou no chão, algumas em pé, vestidas com calças brancas e camisas personalizadas da terreira, outras com saias coloridas e ou vestido. Alguns minutos depois colocaram músicas infantis para tocar no salão, o local conta em sua estrutura com caixas de som. Além da música, risadas, sorrisos e muita conversa, compondo a paisagem religiosa em um clima de descontração e harmonia.

Pouco antes das 16:00hrs o salão estava completamente tomado de crianças e adultos. Sendo neste momento iniciado a distribuição dos quitutes, uma pessoa carrega uma bandeja recheada de cachorros quentes, outra carrega uma bandeja de refresco de laranja, as crianças comemoram, apontam, riem. Esperando ansiosas pela iguaria. Em poucos minutos os cachorros quentes são degustados entre os goles de refresco de laranja.

**Imagem 2** - Mesa posta para Cosme, Damião e Doum (2021)



**Fonte: MARIRO, Blue (2021)**

Sentado à esquerda do portão principal duas pessoas pertencentes a casa fazem pinturas faciais nas crianças, a essa altura as crianças estão aguardando a sua vez em uma tentativa de fila indiana que por fim torna-se desalinhada. É distribuído sacolas plásticas transparentes para todas as pessoas presentes ali, em determinados períodos de tempo a Yalorixá joga doces, pipocas e guloseimas em geral no ar, fazendo com que as crianças tentem alcançar, ou se joguem no chão recolhendo as que caíram, consumindo-as ou guardando-as na sacola de plástico.

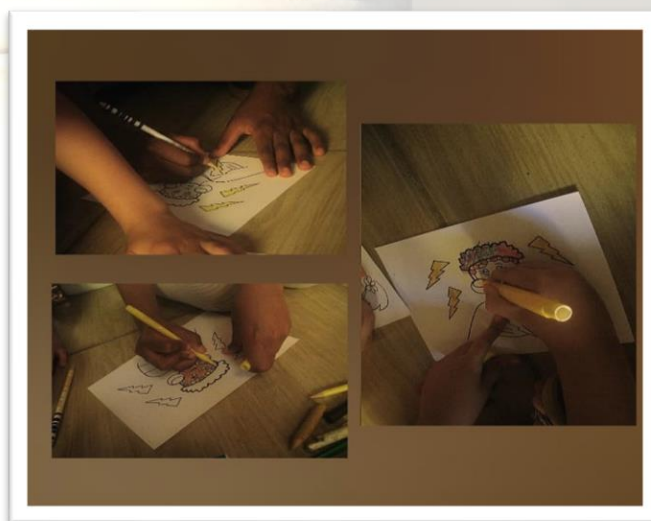
### 3 OXALÁ E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A aula ocorreu durante a confraternização com as crianças e os adultos, em um grupo de 20 crianças. Apesar do plano de aula ter sido desenvolvido para ser aplicado para crianças, o espaço era aberto a todas as pessoas. A Yalorixá se aproximou e pediu para que as crianças sentassem no chão. Naquele momento a correria, as risadas e gritos cessaram, e as crianças voltaram os seus olhares atentos a história, com a temática sobre a formação dos seres humanos a partir do orixá Oxalá.

Tem um itã Iorubá que explica o motivo de haver pessoas diversas no mundo. Diz o itã que Oxalá fica produzindo no "forno divino" a humanidade, em alguns casos por beber vinho de Palma e ficar muito animado, alegre, distraído, as vezes tira do forno antes do tempo, por isso temos pessoas albinas, as vezes demora um pouco mais, temos as pessoas retintas, molda o corpo de forma distinta, temos assim as pessoas PCD. Com pouco barro temos as pessoas magras, as vezes o orixá se empolga e temos as pessoas gordas e assim por diante. O que é possível aprender sobre isso é que as diferenças pro povo Iorubá são derivadas de um momento de alegria do orixá (A criação dos seres humanos, 2021).

Após a contação de histórias, ocorreu a atividade de colorir desenhos e a aplicação de questionário com perguntas referentes ao nome, idade, e local. Devido à dificuldade em encontrar ilustrações para colorir referentes a temática dos orixás. Houve a necessidade do desenvolvimento das ilustrações específicas (imagem 3) para serem aplicadas entre as crianças.

**Imagem 3** – Atividade realizadas pelas crianças durante a aula



Fonte: MARIRO, Blue (2021)

A escolha pela contação de histórias tem relação direta com a sabedoria tradicional dos povos de terreiros, em que os conhecimentos são repassados majoritariamente através da oralidade. A atividade de pintura foi um recurso para que as crianças conhecessem arquétipos referentes aos orixás, como por exemplo, os raios de Iansã ou o espelho de Oxum.

#### **4 RESULTADOS**

Ao analisar as fotografias que foram tiradas pelas pessoas da casa durante a aula, as crianças demonstram atenção, os adultos também se interessaram pelo tema. Após a contação de histórias foi distribuída uma atividade de pintura, em que as crianças demonstraram abertura em fazer, independente da faixa etária, as pinturas foram realizadas por crianças entre 1 ano até 12 anos, as que estavam acompanhadas tiveram auxílios de pais, mães, avós, tios, entre outras pessoas.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A contação de histórias é um recurso que pode ser realizado independente do tema, tem como o intuito instruir, auxiliar, desenvolver o senso crítico, problematizar demandas, e desenvolver o senso ético e de cidadania entre as crianças.

Encontrar recursos didáticos que sejam referentes as sabedorias e tradições de matriz africana é um desafio, em que na maioria das vezes os professores e professoras vão ter que adaptar ou criar materiais específicos para que a aula seja ministrada.

Desenvolver a contação de histórias em um ambiente de terreira é uma das possibilidades que surgem para ampliar e tornar acessível o conhecimento entre toda a população. Trazendo visibilidade as narrativas de povos tradicionais, valorizando uma das faces que forma a cultura brasileira.

#### **REFERÊNCIAS**

COLEMAN, J.A. **O dicionário de Mitologia**: Um A-Z de temas, lendas e heróis. Tradução: Monica Fleisher Alves. Brasil: Pé da letra, 2021, p.544.

FARIA, Ingrid Graciele et al. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017

KING. Ibeji. Oduduwa. 2021. Disponível em:  
<https://www.oduduwa.com.br/?cont=templo-ibeji> Acesso em 20 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei 10.639/2003 Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.html) Acesso em 20 de outubro de 2021.

MARIRO, Blue. O diálogo inter-religioso entre as religiões afro-gaúchas e o cristianismo: a luta pela vida e liberdade religiosa. SEFOPER. p.7 2021

MEC. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 01 de dezembro de 2021.

ORO. Ari Pedro. O atual campo afro-religioso gaúcho. **Civitas**. Porto Alegre. N.3 p. 556-565. Set-dez 2012

RAÍZES ESPIRITUAIS. **Quem foi Doum?** 2019. Disponível em:  
<https://www.raizesespirituais.com.br/quem-foi-doum/> Acesso em 15 de novembro de 2021.





## **ESPIRITISMO EM TERRAS AMERICANAS:**

as influências do movimento espírita brasileiro

Brasil Fernandes de Barros\*

### **RESUMO**

No ano de 1965 o médium mineiro Francisco Cândido Xavier e seu companheiro à época Waldo Vieira fizeram uma viagem internacional para a Europa e para os Estados Unidos com o objetivo de divulgação do Espiritismo, nessa época estiveram presentes na fundação do Primeiro Centro Espírita em terras americanas. Dados da Federação Espírita dos Estados Unidos mostram que hoje existem 96 centros espíritas espalhados pelo país. Na sua grande maioria, estes locais são dirigidos por brasileiros, frequentados pela comunidade latina e por americanos. O fenômeno iniciado por Chico Xavier que é chamado por Bernardo Lewgoy de transnacionalização do Espiritismo foi continuado pelo médium e filantropo Divaldo Pereira Franco, que nos últimos anos fez diversas palestras nesse país. E essa trajetória tem sido perpetuada por outros palestrantes nesses processos de divulgação do Espiritismo. O objetivo de nossa comunicação é de demonstrar o quanto que esses centros espíritas instalados nos Estados Unidos são dependentes, e ou são influenciados pelo Espiritismo do Brasil. Para tanto através de uma pesquisa de campo ainda em curso em cinco casas espíritas nas na região de Boston no estado de Massachusetts, pretendemos, determinar através de entrevistas e visitas de observação o funcionamento destes centros e comparar o seu funcionamento com os centros espíritas brasileiros. Com isso pretendemos avaliar o nível de dependência e de influência que o movimento espírita Brasileiro exerce nessas casas espíritas e qual a identidade local desse movimento.

**Palavras-Chave:** Espiritismo. Chico Xavier. Federação Espírita Americana. Boston

### **1 HISTÓRICO**

Em março de 1848 nos Estados Unidos da América iniciou-se um dos maiores movimentos religiosos do século XIX, quando no quarto de duas jovens que viviam em Hydesville, no estado de Nova York vivenciaram estranhos fenômenos. Margareta “Maggie” Fox, 14 anos, e Kate, sua irmã de 11 anos, surpreenderam uma vizinha relatando a existência de batidas que surgiam dentro de sua casa todas as noites próximo da hora de dormir. Estas batidas que elas diziam ouvir nas paredes e nos móveis pareciam manifestar com uma inteligência peculiar e extraterrena. A vizinha, cética, veio ver por si mesma, juntando-se às meninas no pequeno quarto que elas dividiam com seus pais. Enquanto Maggie e Kate se amontoavam na cama, a mãe delas, Margaret, demonstrou como se dava a manifestação. Ela ordenava “Agora conte cinco” e o quarto tremeu com

---

\* Doutor e Mestre em Ciências da Religião. PUC Minas. Bolsista CAPES. E-mail: brasil@netinfor.com.br

o som de cinco batidas pesadas. “Conte quinze”, ordenou ela, e a presença misteriosa foi obedecida. A seguir, ela pediu para contar a idade do vizinho; seguiram-se trinta e três batidas claras. “Se você for um espírito ferido”, continuou ela, “manifeste-o por três batidas”. E ele o fez. (ABBOTT, 2012).

Estes fenômenos prosseguiram e as meninas se tornaram famosas e fizeram estas demonstrações em diversos lugares, inclusive públicos, o movimento com o tempo se expandiu foi atribuído a espíritos. Estes fenômenos cruzaram os oceanos e viraram na França cerca de cinco anos depois uma febre que foi chamada de mesas girantes e que por sua vez foi pesquisada pelo pedagogo francês Hippolyte Léon Denizard Rivail, nome civil de Allan Kardec e que tempos depois viria a se transformar no Espiritismo.

Apesar de autores como Sharp (2006), Hess (1991) e Monroe (2008) dizerem que o Espiritismo floresceu no Brasil na década de 1970 e que sobreviveu silenciosamente na França desde 1926 após a morte de Gabriel Delanne e Léon Denis voltando a aparecer a partir da década de 1980 neste país, desde o final do século XIX o Espiritismo já se manifestava de forma relevante no Brasil, já que o próprio Código Civil de 1890, o criminalizava (GOMES, 2020, p. 141). Se isso aconteceu é porque sua presença já era significativa o suficiente para criar-se uma lei a seu respeito. Além disso, por volta do ano de 1900, segundo Stoll (2003, p. 50), cerca de 96 periódicos espíritas circulavam pelo mundo, sendo 19 deles somente no Brasil. Isso reforça a presença do Espiritismo de forma relevante no Brasil, que tem sua data simbólica de chegada a este país em 1865<sup>19</sup> com referências feitas inclusive por Kardec na *Revista Espírita* em novembro daquele ano. (KARDEC, 2007, p. 442). Este movimento de transferência do Espiritismo se deu em um processo de colonização do Brasil, onde se valorizavam as ideias europeias muito presentes na realidade histórica do Brasil.

Curiosamente o Espiritismo, nascido na França chega ao Brasil e se desenvolve de forma particular e começa a exercer um processo de “devolução” deste conhecimento para o Hemisfério Norte. Sendo levado do Brasil para diversas partes do mundo, o que foi chamado por Lewgoy de transnacionalização do Espiritismo. Este movimento

---

<sup>19</sup> Estamos colocando esta data como simbólica, pois o Espiritismo chegou ao Brasil em meados do século XIX, portanto, antes de 1865, na cidade do Rio de Janeiro ficando limitado aos imigrantes franceses que residiam na capital e alguns intelectuais da época. Esse grupo de espíritas era constituído em grande parte, de professores, jornalistas e comerciantes. Dentre os introdutores do Espiritismo no Brasil destacam-se Casimir Lieutaud, Adolphe Hubert e Madame Collard. (DAMAZIO, 1994). Mas é na Bahia que o Espiritismo se instalou de forma mais organizada. Ou seja, embora já houvesse no Brasil algum movimento em relação ao Espiritismo, foi lá que se formou o primeiro centro espírita de que se tem notícia, o Grupo Familiar do Espiritismo, fundado em 1865, sob a direção de Luís Olímpio Telles de Menezes (1828-1893). (DAMAZIO, 1994).

começou em 1965, segundo o biógrafo Souto Maior (2003, p. 175) quando o médium mineiro Chico Xavier tomou ciência das estatísticas sobre suicídios publicadas pelas Nações Unidas no *Demographic Year Book*, em 1964, onde a Áustria liderava o número de suicidas (1.598 em 1962) e era seguida pela Alemanha, Suíça, Japão, França, Bélgica, Inglaterra, Estados Unidos, Polônia e Portugal. Ele decidiu que era hora de levar conforto espiritual às pessoas de outros países. Segundo o Souto Maior (2003, p. 175), com aprovação de Emmanuel, Chico Xavier e Waldo Vieira fizeram uma viagem internacional, para divulgação do Espiritismo nos Estados Unidos e Europa. Nesta viagem ajudaram a fundar o que teria sido o primeiro Centro Espírita baseado em Kardec nos Estados Unidos, em Ellon College na Carolina do Norte o Christian Spirit Center (Centro Espírita Cristão) onde também fomentaram a publicação de livros espíritas neste país. Apesar do centro espírita fundado por Chico Xavier com o a ajuda do Sr. Salim Salomão Haddad com o passar do tempo ter sido fechado, hoje são cerca de 96 centros em 26 estados norte-americanos segundo a United States Spiritist Federation (FEDERATION, 2022).

## **2 O ESPIRITISMO NA NOVA INGLATERRA**

Em nosso período de Doutorado sanduíche na Boston University, aproveitamos o ensejo para visitar centros espíritas, em uma atividade de pesquisa empírica, na região chamada de Nova Inglaterra (New England), cuja sede administrativa é a cidade de Boston/MA. Esta região nos Estados Unidos da América, é conhecida por ter uma grande presença de brasileiros, particularmente de Minas Gerais.

No período que estivemos nesta região (26/08/2021 à 23/02/2022) visitamos centros espíritas fundados e administrados por comunidades de brasileiros<sup>20</sup> nas seguintes cidades: Westborough, Peabody, North Chelmsford, Malden e Hyannis.

Nosso objetivo foi de identificar o quanto que esses centros espíritas instalados nos Estados Unidos eram ou não dependentes e/ou são influenciados pelo Espiritismo do Brasil.

Os centros espíritas visitados foram:

---

<sup>20</sup> Aqui falamos de centros espíritas fundados por comunidades de brasileiros, pois há um movimento Espírita fundado e administrado por outras comunidades de imigrantes. Segundo entrevista informal feita com Dr. Vanessa Anseloni editora chefe da revista *The Spiritist Magazine* nos relata por exemplo de uma rica presença muito bem estruturada de Espíritas Porto-riquenhos nos Estados Unidos.

- Grupo Espírita Trabalhadores da Última Hora – GETUH - Westborough, Condado de Worcester, MA;
- Allan Kardec Spiritist Society of Peabody - Grupo Espírita Cantinho de Luz. Peabody, Condado de Essex, MA;
- Allan Kardec Spiritist Society of Lowell - Fraternidade Espírita Amor e Luz de Massachusetts - FE-ALMA - North Chelmsford, Condado de Middlesex – MA;
- Allan Kardec Spiritist Society of Massachusetts - Sociedade Espírita Allan Kardec de Massachusetts (AKSSMA) Grupo Espírita Caminho, Verdade e Vida. Malden, Condado de Middlesex, MA<sup>21</sup>;
- Amigos do Caminho. Hyannis, (CAPE COD) Condado de Barnstable, MA.

O Brasil, o país mais católico do mundo também ostenta o título de maior nação espírita do planeta. Do total mundial de aproximadamente 15 milhões de fiéis autodeclarados; 3,8 milhões são brasileiros, segundo o IBGE (Censo de 2010), e 30 milhões de simpatizantes, de acordo com a Federação Espírita Brasileira. Números que explicam o avanço da doutrina espírita nos Estados Unidos pelas mãos de brasileiros.

Dados da Federação Espírita dos Estados Unidos mostram que hoje existem 96 centros espíritas espalhados pelo país. Na sua grande maioria, estes locais são dirigidos por brasileiros, frequentados pela comunidade latina e por americanos.

### **3 A DIVULGAÇÃO DO ESPIRITISMO E SUA DEPENDÊNCIA BRASILEIRA**

Constatamos em nossa pesquisa de campo que nos Centros Espíritas visitados, são raros os americanos nativos. Estes quando presentes são estão relacionados a casamentos com brasileiros/as e falam ou estão em processo de aprendizado do português. Isso, por sinal é uma característica marcante, já que em sua grande maioria as palestras e atividades são geralmente feitas em português exceto a evangelização de crianças que frequentam as escolas locais e estão familiarizadas com o inglês.

Os palestrantes espíritas brasileiros são extremamente valorizados, de forma que

---

<sup>21</sup> Este centro Espírita não foi de fato visitado, já que no período programado eventos climáticos impediram nossa visita. Mas foram feitas diversas entrevistas pessoais com frequentadores da casa onde foram colhidas as informações necessárias.



muitas vezes são organizados eventos para auferir renda para trazer do Brasil expositores espíritas do Brasil para proferirem palestras em encontros e congressos. Segundo Lewgoy há um esforço por parte da Federação Espírita Brasileira um esforço de expansão mundial que foi chamada por Lewgoy de transnacionalização do Espiritismo, na qual, segundo ele, há uma tentativa de globalização por meio de “[...] um denso circuito de conferências, congressos espíritas, e médico-espíritas, workshops, traduções de livros de Kardec e Chico Xavier”. (LEWGOY, 2011, p. 96). Este movimento que, como já dissemos, foi iniciado por Chico Xavier foi continuado pelo médium e filantropo Divaldo Pereira Franco, que nos últimos anos fez diversas palestras nesse país. E essa trajetória tem sido perpetuada por outros palestrantes nesses processos de divulgação do Espiritismo. Eu mesmo fui convidado a dar palestras em três destes centros espíritas.

Os centros espíritas, pelo menos nessa região tornaram-se redutos de brasileiros. Em uma entrevista que realizamos com pessoa de fora da região de Boston, ligada ao movimento Espírita Estadunidense, que pediu para não ser identificada em nossas pesquisas, com receio de constrangimentos no processo de unificação do Espiritismo nos Estados Unidos, faz importante relato. Ela afirma<sup>22</sup>, que os centros espíritas têm grande dificuldade de expansão por questões relacionadas à imigração. A primeira delas seria a questão da imigração ilegal de brasileiros fortemente presente nos centros Espíritas, que temem uma exposição desnecessária. Associado a isto, a maioria destas pessoas não vê sua estadia neste país como algo definitivo, de maneira geral eles pretendem fazer algum dinheiro e voltar para o Brasil o que faz do público muito rotativo. Ela diz também, que há uma dificuldade na aproximação dos americanos nativos nos centros espíritas em razão do idioma. Não existiria por parte dos cidadãos nativos falta de interesse pelo Espiritismo, mas sim uma dificuldade de comunicação por uma forma de bairrismo dos brasileiros que tornam os Centros Espíritas em “guetos da língua portuguesa”.

Há conforme constatamos algumas poucas iniciativas de encontros e eventos realizados somente em inglês, mas a dificuldade de expressar-se corretamente no idioma inglês inibe a maioria das lideranças. O centro espírita que tem um trabalho mais estruturado no sentido de propagação do Espiritismo em inglês é o Allan Kardec Spiritist Society of Massachusetts, que inclusive é o mais antigo deles, o Allan Kardec Spiritist

---

<sup>22</sup> É importante ressaltar que apesar de uma posição abalizada, por ser ligada ao movimento espírita estadunidense e embora tenhamos podido constatar a veracidade de muitas das informações prestadas por ela, este é um relato de um ponto de vista da pessoal da entrevistada, e que consideramos apenas um indício dos fatos apontados nesta comunicação.

Society of Peabody também tem algumas ações neste sentido.

Parece existir também, pelo que constatamos um desejo por parte de algumas pessoas do movimento espírita brasileiro de manter essa dependência por uma questão de *status*. Ou seja, os brasileiros que mantêm a suas relações com os Centros Espíritas Norte Americanos tendem a valorizar a sua ida a este país para “propagar” o espiritismo, valorizando sua posição social. Sentimos, porém que tais atitudes são individuais, e não são fomentadas pela FEB ou pelo CEI – Conselho Espírita Internacional. Isso se dá pelos contatos pessoais entre estes e os brasileiros residentes neste país.

Outra constatação, é que a estrutura administrativa destes centros é similar dos centros espíritas brasileiros, com divisão de atividades inspiradas nas casas espíritas do Brasil, inclusive com nome de departamentos iguais. As dificuldades de manutenção financeira são similares ao do Brasil e se mantem essencialmente pela venda de livros, na sua grande maioria em português, a literatura espírita traduzida para o inglês é muito pequena se pensarmos que só Chico Xavier ter mais de 420 livros psicografados. Como fonte de renda, identificamos uma atividade que poucos centros no Brasil se utilizam, que é a venda de alimentos prontos em suas sedes, geralmente doada pelos próprios membros da instituição. Todas os centros que visitei, citados nesta comunicação eram sediados em imóveis alugados, uma delas em um espaço cedido por simpatizantes. As casas se apoiam, inclusive financeiramente, participando de eventos realizados para garantir fundos financeiros, embora no período que eu lá estive, estes não estivessem acontecendo por causa da pandemia do COVID-19. Há também intercambio de palestrantes, mas estas instituições não se organizam federativamente como no Brasil a partir da United States Spiritism Federation a qual são simplesmente registradas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para um brasileiro que vive nos Estados Unidos da América, a visita à um Centro Espírita (pelo menos na região da Nova Inglaterra) fará com que ele se sinta em terras brasileiras. Como muitos dos brasileiros presentes neste país não tem intenção de ficar nesse país definitivamente, o crescimento desse movimento entre os Norte Americanos tem ficado comprometido. Só percebemos, portanto, um “investimento pessoal” nessa propagação entre aqueles que estabeleceram raízes e que pretendem se tornar cidadãos deste país.

Desta forma entendemos que esse movimento só crescerá de fato entre os Centros

Espíritas que adotarem o idioma inglês como língua principal e que resolverem cortar, não o contato com o Espiritismo do Brasil, mas sua dependência com pessoas e instituições brasileiras. Há os que acreditam no movimento espírita nos Estados Unidos da América que são precursores de um movimento que irá se consolidar com os filhos e netos desses fundadores das casas espíritas aqui que em média tem 20 a 30 anos de fundação. A partir das observações que fizemos se estes Centros Espíritas não se extinguirem, com o tempo realmente este movimento só se consolidará com estes descendentes.

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Karen. The Fox Sisters and the Rap on Spiritualism. **Smithsonian Magazine**. 30 out. 2012. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/history/the-fox-sisters-and-the-rap-on-spiritualism-99663697/>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- DAMAZIO, Sylvia. **Da elite ao povo: advento e expansão do Espiritismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- FEDERATION. United States Spiritist Federation. [s.d.] Página inicial. Disponível em: <https://spiritist.us/>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- GOMES, Adriana. **A judicialização do Espiritismo: o ‘crime indígena’ de João Baptista Pereira e a jurisprudência de Francisco José Viveiros de Castro (1880-1900)**. Petrópolis: Multifoco, 2020.
- HESS, J. **Spirits and Scientists: Ideology, Spiritism, and Brazilian Culture**. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1991.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- KARDEC, Allan. Revista Espírita. **Jornal de Estudos Psicológicos**. Ano oitavo. Tradução Evandro Noleto Bezerra. Rio de Janeiro: FEB [1865] 2007h.
- LEWGOY, Bernardo. Uma religião em trânsito: O papel das lideranças brasileiras na formação de redes espíritas transnacionais. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 13, n. 14, p. 93-117, set. 2011.
- MONROE, John Warne. **Laboratories of Faith - Mesmerism, Spiritism, and Occultism in Modern France**. New York: Cornell University, 2008.
- SHARP, Lynn L. **Secular Spirituality**. Reincarnation and Spiritism in Nineteenth-Century France. United Kingdom: Lexington Books, 2006.
- SOUTO MAIOR, Marcel. **As Vidas de Chico Xavier**. 2. ed. São Paulo: Editora Planeta, 2003.

---

## FT 5 – DECOLONIALIDADE

---

### A OPRESSÃO COLONIAL DE FORMA INTERSECCIONAL:

desafio decolonial do processo libertador e o papel das Ciências da Religião

Paulo Agostinho N. Baptista\*

#### RESUMO

A dinâmica da opressão acompanha o ser humano desde tempos imemoriais. Se antes as relações de poder eram resolvidas pela força física, logo o ser humano descobriu formas mais sutis e eficientes de dominar e impor suas vontades, especialmente de uma minoria e de sua elite, não se esquecendo de ter sempre a ameaça da força. As colonialidades do ser, do poder, do saber e da natureza estão presentes no dia-a-dia dos povos e suas gentes. Mas algumas pessoas, como as mulheres, os/as pretos/as, a comunidade LGBTx, dentre outras, sofrem esse peso de forma muito mais ampliada através das interseccionalidades. Essa categoria, nascida no ambiente de estudos feministas, e não poderia deixar de ter sido, mostra como a opressão e a colonização se articulam, como que em camadas, sobre determinadas categorias sociais como classe, gênero, raça/etnia, cor, sexualidade, corpo, educação, e muitas outras, e se encontram inter-relacionadas, definindo a vida das pessoas, gerando ainda mais opressão, desigualdades e injustiças. O objetivo desta Comunicação é fazer breve reflexão sobre essa temática, levantando questões sobre como as pesquisas em Ciências da Religião podem contribuir, acadêmica, social e politicamente, para que as colonialidades e suas interseccionalidades possam ser enfrentadas, tanto teórica quanto praticamente. Essa pesquisa é qualitativa, a partir de investigação bibliográfica, e suas conclusões apontam que a pluralidade das Ciências da Religião é uma primeira chave para abrir e ampliar o olhar sobre esse objeto da opressão das colonialidades e jogar luz para o processo libertador. Esse processo só acontece quando os sujeitos e as sujeitas da pesquisa e da sociedade têm a oportunidade de conhecer, refletir e agir sobre suas vidas e sobre a dinâmica de organizar/reorganizar e enfrentar as colonialidades presentes nas sociedades, nas relações sociais. E a religião tem um papel importante nisso nesse processo decolonial.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Interseccionalidade. Opressão. Libertação. Ciências da Religião.

#### INTRODUÇÃO

Para muitas pessoas o tema da Decolonialidade é novo ou um novo moodismo, mas se formos buscar suas raízes históricas veremos que a luta pela libertação de toda forma de colonização e o enfrentamento de toda forma de opressão e de exclusão são muito antigos. Apenas para ficar na cultura ocidental, marcada pela matriz judaico-cristã,

---

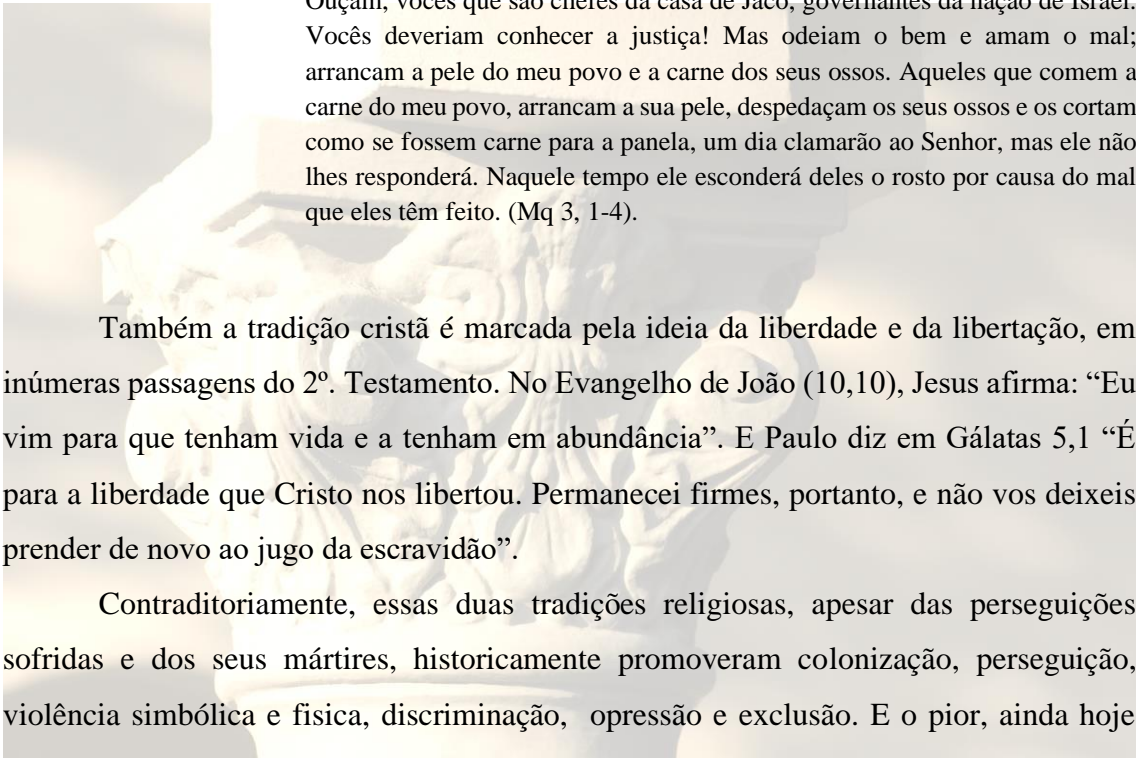
\* Doutor em Ciência da Religião (UFJF), Professor e pesquisador do PPG em Ciências da Religião da PUC Minas, líder do Grupo de Pesquisa REDECLID. País de origem: Brasil. E-mai: pagostin@gmail.com



não podemos esquecer da luta contra a escravidão do Egito, o Êxodo bblico, que marcou essas duas tradições. Nesse livro da Bíblia encontramos a seguinte posição de Iaweh:

Javé disse ainda: “Eu vi, eu vi a miséria de meu povo no Egito e ouvi o clamor que lhe arrancam seus opressores; sim, conheço suas aflições. Desci para libertá-lo das mãos dos egípcios e levá-lo daquela terra para uma terra boa e espaçosa, terra onde corre leite e mel, para o lugar onde habitam o cananeu, o heteu, o amorreu, o ferezeu, o heveu e o jebuseu. O clamor dos israelitas chegou até mim; e vi também a opressão com que os egípcios os oprimem. (Ex 3, 7-9).

Também não é outra a posição dos profetas bíblicos como Miquéias, Amós, Isaías e tantos outros. Miquéias é contumaz:



Ouçam, vocês que são chefes da casa de Jacó, governantes da nação de Israel. Vocês deveriam conhecer a justiça! Mas odeiam o bem e amam o mal; arrancam a pele do meu povo e a carne dos seus ossos. Aqueles que comem a carne do meu povo, arrancam a sua pele, despedaçam os seus ossos e os cortam como se fossem carne para a panela, um dia clamarão ao Senhor, mas ele não lhes responderá. Naquele tempo ele esconderá deles o rosto por causa do mal que eles têm feito. (Mq 3, 1-4).

Também a tradição cristã é marcada pela ideia da liberdade e da libertação, em inúmeras passagens do 2º. Testamento. No Evangelho de João (10,10), Jesus afirma: “Eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância”. E Paulo diz em Gálatas 5,1 “É para a liberdade que Cristo nos libertou. Permanecei firmes, portanto, e não vos deixeis prender de novo ao jugo da escravidão”.

Contraditoriamente, essas duas tradições religiosas, apesar das perseguições sofridas e dos seus mártires, historicamente promoveram colonização, perseguição, violência simbólica e física, discriminação, opressão e exclusão. E o pior, ainda hoje diversos grupos cristãos, e o próprio Estado de Israel, continuam promovendo esse processo. Como foi possível que cristãos escravizassem multidões, milhões de pessoas, 5 milhões de pessoas africanas escravizadas só para o Brasil, tirando filhos dos pais, pais de filhos, separando famílias, tirando-os de seu país, de sua cultura e religião, tratassem as pessoas como se fossem coisas, como objeto, em longas travessias do Atlântico, jogando os corpos dilacerados e mortos ao mar como se fossem lixo? A resposta é simples: a traição das suas origens, os interesses, de formas variadas, que sempre passam pelo poder, expresso pelo mando e o símbolo do dinheiro, das posses, das terras e dos corpos.

Paulo Freire, nosso grande pedagogo, em seus primeiros livros como “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967), escrito no Chile em 1965, e em “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1981), concluído em 1968, no final da década de 1960 e início da década de 1970, já citava Frantz Fanon e tantos outros que travaram a luta contra a colonização. Na América Latina, também na década de 1960, surgia a Teologia da Libertação, que mantinha acesa a chama libertadora para tantas e tantos, muitas e muitos que pagaram até com a própria vida em prol da justiça e a dignidade de todas e todos (BAPTISTA, 2014).

Mas a temática colonial, como tudo na ciência, ganhou novas perspectivas e matizes e continuará avançando. As colonialidades vão ganhando novas formas de expressão e domínio, inclusive no campo religioso. E as Ciências da Religião têm papel significativo em investigar e pesquisar sobre essa temática, ainda mais que essas Ciências têm um caráter de campo disciplinar, que persegue o desafio da inter e da transdisciplinaridade.

Cada vez mais percebermos como as colonialidades – do poder, das condições e possibilidades humanas (outro nome para a colonialidade do ser), do saber e da natureza (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; BALLESTRINI, 2013; BAPTISTA, 2015) – vão se somando, construindo camadas de opressão, interseccionalidades. E atingem pesadamente alguns grupos e pessoas pela sua condição de gênero, sexual, educacional, social, econômica, política, religiosa e tantas mais.

O objetivo desta Comunicação, a partir de pesquisa bibliográfica, é refletir sobre a “Opressão colonial” sobre a perspectiva interseccional, grande desafio para que avancemos na luta libertadora, e que pode ter nas Ciências da Religião papel significativo, tanto quanto ensino, pesquisa e extensão.

## **1 O QUE É INTERSECCIONALIDADE?**

Essa categoria passou a ser conhecida e divulgada no século atual, especialmente no meio acadêmico, em diversos campos do saber, como sociologia, ciências políticas, antropologia, história, dentre outras, mas também em espaços de militância política. Começa na área de estudos feministas, abrindo-se para outros campos de estudos: raciais, culturais, profissionais e trabalhistas, direitos humanos e de combate à violência.

Como se pode conceituar essa categoria? Segundo Collins e Bilge (2021, p. 15-16), a interseccionalidade pesquisa as interrelações de poder com as relações sociais e sugere como ferramenta analítica:

a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Compreende-se que as relações de poder não atuam de forma separada sobre os grupos e pessoas na sociedade. Ao contrário, elas agem de forma compacta, de forma unificada, há sobreposição dessas categorias na vida da sociedade.

Se há destaque para algumas dessas categorias como classe social, raça, etnia, gênero, orientação sexual, os processos de ação interseccional têm múltiplas formas de expressão e de sobreposição. Assim, pode-se elencar diversas outras categorias que comporiam a interseccionalidade: a questão educacional, com os anos de estudos ou o analfabetismo, real ou funcional, e o acesso ao conhecimento e às tecnologias da informação e da comunicação; o local de moradia, seja nas cidades ou no campo; a condição de exercício da cidadania e da participação política; a religião, ou seja, a crença ou a descrença; a posição nas relações de trabalho e as condições de trabalho; as condições econômicas do ambiente em que se vive; a posição nas relações familiares, seja qual for o tipo de arranjo familiar; a questão etária; a saúde ou a manifestação de doenças ou de deficiências de qualquer tipo; as condições ambientais; e ainda há um vasto campo interseccional que se refere às identidades de gênero e às orientações sexuais; enfim, há uma enormidade de categorizações possíveis, somadas às clássicas e mais destacadas.

## **2 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE**

A interseccionalidade pode ser utilizada como metodologia de análise. Como ferramenta, ela pode nos ajudar a identificar como o poder das instituições se organizam, como atuam os jogos de poder, nos diversos campos e em suas estruturas, nos processos culturais de formação social e das identidades pessoais, na promoção e manutenção das desigualdades. Como também identificar os problemas e desafios sociais. Desta forma, contribui para que haja reação e combate a diversas formas de colonialidade, de opressão e exclusão.

Segundo Collins e Bilge (2021, p. 45), haveria seis ideias básicas que podem ser identificadas na interseccionalidade: “desigualdade social, as relações de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e complexidade”.

Não teremos, nesta Comunicação, tempo para desenvolver essas seis ideias, mas apenas apresentar breve reflexão sobre elas.

Todo o processo de colonização parte da questão central que é a geração e a manutenção da desigualdade social. Ele se estrutura como promotor desse processo. Para isso, atua sobre as diversas categorias interseccionais que expressam as relações de poder desigual, por exemplo: uma mulher, que sempre reprimiu sua homossexualidade, com sua condição preta, de meia idade, pobre, deficiente, analfabeta, abandonada pelo companheiro, mãe e avó cuidando de netos, umbandista-católica, morando em favela, recebendo uma pensão miserável, vivendo no Brasil de 2021, em tempo de Pandemia... Se essa situação citada está acontecendo, como hoje, no Brasil, com crise econômica, desemprego, Pandemia, tempo de negacionismo e intorância, tal processo ainda se agrava mais. E mostra como as interseccionalidades se relacionam e mantêm a dinâmica da injustiça e desigualdade social e sua complexidade.

A análise interseccional poderia ser compreendida como forma de desobediência epistêmica. Supera métodos tradicionais de análise. Há um grande risco de sua utilização, quando se esquece que ela surge no campo feminista e na militância de mulheres pretas, que não podem continuar a ser invisibilizadas, ou, por outro lado, quando se fixa apenas em algumas categorias, como aquelas que são originais, esquecendo-se da amplitude das condições de opressão e exclusão.

A Teologia da Libertação, no seu início, cometeu um erro, compreensível pelo contexto, ao concentrar todo o processo de análise e de luta a partir da categoria pobre. O problema é que essa categoria, compreendida como processo de empobrecimento, não dá conta dos diversos rostos da opressão, ou dizendo de outra forma, não conseguia enxergar as interseccionalidades presentes na exclusão e na opressão colonial. Só aos poucos se descobriu o rosto da mulher, do negro, do índio, do religioso, da Terra, da comunidade LGTB+ e tantos mais, novos sujeitos, que provocam novas formas de se fazer teologia da libertação. Hoje se trabalha com teologia da libertação animal. Os direitos foram ampliados para a natureza, que passa a ser sujeita de direitos.



### **3 AS CAMADAS COLONIZADORAS E O PAPEL DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO NO PROCESSO LIBERTADOR**

E qual poderia ser o papel das Ciências da Religião diante do processo colonizador e de relações de poder interseccionais de colonização e opressão?

Primeiramente, estamos falando de uma área acadêmica e que se caracteriza por ser um campo disciplinar. Desta forma, tem como desafio a interdisciplinaridade e, até mais: a transdisciplinaridade. Faz ou deveria fazer parte da sua prática o diálogo, a atitude dialogal. É um diálogo disciplinar e metodológico. Porém, não se pode pretender que as Ciências da Religião sejam lugar da militância política e social. Isso não quer dizer que seus agentes, docentes e discentes, devem deixar de se posicionar e atuar politicamente. Mas enquanto pesquisadores, sua ocupação principal é acadêmica, como espaço de ensino, da pesquisa, mas também da extensão.

E a metodologia ou a ferramenta analítica da interseccionalidade pode oferecer grande contribuição para se pensar saberes e conhecimentos a partir dos e das sujeitos oprimidos e colonizados, a partir das epistemologias do sul, das margens, das fronteiras ou das encruzilhadas, dos entre-lugares. É o desafio daquilo que Boaventura Souza Santos (2009) chamava de ecologia de saberes.

Importante que os sujeitos e objetos da pesquisa se identifiquem e sejam identificados, pois começa-se aí a análise das camadas interseccionais do processo. E, partir dessa dinâmica, é possível a reflexão e a proposição de ações e estratégias de enfrentamento das colonialidades. Essa análise tira o véu que invisibiliza a opressão, colocando todos e todas, de alguma forma, a encarar suas próprias posições nas relações sociais, jogando luz para iluminar as trevas de opressão.

Essas ideias aqui apresentadas precisam ser aprofundadas, mas são como que um ensaio. Por exemplo, para se compreender fenômenos religiosos, que sempre estão articulados com outras dinâmicas sociais, é preciso conhecer os sujeitos e o processo de produção das concepções, teorias e práticas. Conhecimentos e práticas que são fruto de construção social, que não deixam de carregar as marcas interseccionais.

Pegemos o caso de um estudo sobre fenômenos religiosos como o pentecostalismo ou sobre os Reinados. Que contexto, que história de construção dos saberes e práticas estão presentes nesses fenômenos? Quem são seus agentes e aqueles

que participam? Que categorias interseccionais se fazem presente no seu passado, no presente e como esses e essas sujeitas se autocompreendem nesse processo?

No processo de análise, além do contexto social, seria necessário verificar a dinâmica da desigualdade social nesse fenômeno religioso, tanto num sentido amplo, como internamente, analisando a presença ou ausência da justiça social e interseccional; as relações e a relacionalidade de poder interseccionais que se fazem presentes; e a complexidade, que poderia para isso contar com o tetragrama organizacional de Edgar Morin (1990): ordem, desordem, interação e reorganização.

É um exemplo inicial, mas que precisa ser aprofundado e debatido, como num grupo de pesquisa.

Mas as Ciências da Religião, além de espaço de ensino e pesquisa, devem ter um compromisso com a extensão, com a partilha dos conhecimentos, que podem retroalimentar o ensino e a pesquisa. Essa presença como extensão tem uma dimensão política importante ao fazer a academia se aproximar, dialogar, ensinar e aprender, e se comprometer com a experiência vivida e a realidade dos fenômenos. E, aí, novas perspectivas, conhecimentos e práticas, com a acolhida desses saberes, ampliariam o horizonte acadêmico.

## CONCLUSÃO

São as primeiras reflexões sobre essa temática que exigirá novas leituras que podem propiciar a produção de novas concepções e discussões teóricas e metodológicas. As Ciências da Religião, que apesar de uma história secular, ainda está em processo de reflexão epistemológica e metodológica. Como todas as ciências estão ou deveriam estar.

A Interseccionalidade como ferramenta analítica pode oferecer luzes para o conhecimento e o enfrentamento das opressões, exclusões e desigualdades geradas e mantidas pelo processo colonial. Ela se junta a outras ferramentas que nos ajudam a compreender os fenômenos.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p.89-117, maio-agosto 2013. Disponível em: [h\p://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_ar\ext&pid=S0103-33522013000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar\ext&pid=S0103-33522013000200004). Acesso em: 16 nov. 2021.

BAPTISTA, Paulo Agostinho. Religião, política e Teologia da Libertação: trajetória e desafios. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, v. 6, n. 1, p. 229-254, jan.-abr., 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4497/449748253013.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. 2002. Bíblia de Jerusalém. Ed. rev. e ampl. São Paulo (SP): Paulus, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglodel Hombre, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**: São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

