



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

PAULO JORGE DA SILVA

**ENSINO RELIGIOSO (RE)VISITADO A PARTIR DA MÍSTICA DO MOVIMENTO
DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): contribuições de base
epistemológica**

Caruaru

2022

PAULO JORGE DA SILVA

**ENSINO RELIGIOSO (RE)VISITADO A PARTIR DA MÍSTICA DO MOVIMENTO
DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): contribuições de base
epistemológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva.

Caruaru

2022

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 – 2309

S586e Silva, Paulo Jorge da.
Ensino religioso (re)visitado a partir da mística do Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): contribuições de base
epistemológica. / Paulo Jorge da Silva. – 2022.
183 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA,
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2022.
Inclui Referências.

1. Ensino religioso. 2. Mística. 3. Movimento dos Trabalhadores
Rurais Sem Terra (Brasil). 4. MST. I. Silva, Everaldo Fernandes da
(Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-053)

PAULO JORGE DA SILVA

**ENSINO RELIGIOSO (RE)VISITADO A PARTIR DA MÍSTICA DO MOVIMENTO
DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): contribuições de base
epistemológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em 15/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco

Aos homens e mulheres que me fizeram entender que sem a mística a vida fica sem sentido.
Aos que me ajudam a viver a mística e, ainda, aos que em sua mística me tocam.

Ao tio Antônio Torres e primos José Marcelino e Bruno Gustavo para quem
a vida passou a ser experimentada em sua plenitude. In memoriam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus “*que faz da esperança o sol da vida inteira*”, por sua proximidade em minha vida. Não “*sei o que Ele viu em mim*”, no entanto quis contar comigo e, desde quando me entendo de gente, foi dando sentido à minha existência. E como isso me faz bem! Leva-me, ainda hoje, a me lançar no mistério da vida e nela cumprir a missão que abracei, despertada desde a infância, e que tanto encanta meus dias e eterniza meus passos neste chão: o magistério e o sacerdócio. Ele, “*na proeza de me amar sem ter razão, me ensina a amar também*”.

Mainha e papai... Foram vocês que primeiro investiram em meus estudos e não deixaram que eu desistisse quando os caprichos ou cansaços pessoais alardaram meus dias. Faz bem ao coração saber que os tenho e isso tem feito toda diferença. Afinal: “*É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti*”. Com sua costura me ensinou que melhor viverá quem for capaz de juntar os retalhos que encontramos no caminho, e com sua pintura a esperança de que tudo poderá se modificar na medida que renovarmos o espaço que estamos. A renovação é possível. Obrigado, Genilda e Antônio.

Obrigado minha irmã Franciele e meus sobrinhos Leonardo Francisco e Maria Alice. Vocês são parte desta árvore não tão frondosa, mas cheia de raízes e histórias. Talvez não compreendam no momento o quanto o conhecimento é valioso, mas quando fizerem essa descoberta não percam tempo. Ousem. Busquem. Atuem. Pois, “*A vida é trem-bala, parceiro. E a gente é só passageiro prestes a partir*”. Mãe Luciene (segunda mãe) que sempre apostou em minhas convicções e aos familiares próximos que vibram com minhas conquistas, gratidão por tudo!

À Diocese de Caruaru que não obstante meus percalços tem me permitido “*Cantar o canto ensinado por Deus, com poesia ensinar nossa fé. Plantar o chão, cultivar o amor, como poetas que querem sonhar*”. Esta poesia tem sido construída e declamada não isoladamente, mas com muita gente. Muitas pacientes que respeitam meu ritmo e comigo cultivam o chão da fé. Refiro-me, agora, aos colaboradores e paroquianos de Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe. Obrigado aos irmãos do clero que me incentivaram, aos bispos Dom José Ruy (titular da Diocese) e Dom Bernardino Marchiør (emérito) que não intimidaram meu caminho acadêmico, antes assumiram posturas de apoio ao meu desenvolvimento, aos vigários (colaboradores eclesiais) e aos paroquianos poetas e poetizas da fé.

Grande é a força da amizade... Bonito é o amor desinteressado daqueles que chamamos de amigos. A preciosidade da amizade *“é coisa pra se guardar debaixo de sete chaves. Dentro do coração”*. E assim vamos fazendo... Foram muitos, ou melhor, são vários que ao nosso lado vamos descobrindo em meio às exigências do caminho que ele pode ser mais leve e tranquilo. No tempo de pandemia, sobretudo, foram família e abrigo, também. Gratidão, meus amigos!

O amor pela docência – ensino e pesquisa – foi despertado e motivado por diversos professores que tive o privilégio de ter. Gratidão a cada professor que me fez entender que mesmo sendo *“apenas um rapaz latino-americano. Sem dinheiro no banco sem parentes importantes e vindo do interior”* poderia contribuir na construção de realidades mais justas, humanizadas e solidárias. Nos que citarei amplio meu carinho aos outros tantos. Adalva Bezerra (minha alfabetizadora), Maria José (professora da primeira série), Aninha (arte e geografia no ginásio), Ronaldo Souto Maior (história no ginásio), Gilcéia Rodrigues (Geografia e Matemática no ginásio), Socorro Vasconcelos (Português, Literatura, Metodologias no Magistério), Carmem Rejane (coordenadora pedagógica), Aleir Ribeiro (Graduação – *in memorian*), Neide Valones (Graduação).

E, mais recentemente, os professores: Dr^a Allene Lage (professora da primeira disciplina que paguei no Mestrado e membro da banca examinadora da qualificação e defesa da dissertação), Dr. Gilbraz Aragão (membro da banca examinadora da qualificação e defesa da dissertação) e Dr. Pe. Everaldo Fernandes (incentivador, provocador, irmão no sacerdócio, orientador deste trabalho, encantado pela vida, pelo belo, popular e simples, místico). Muito obrigado! Gratidão pela aposta, pela chance, pelo trabalho de garimpagem exercido com paciência, coerência e profundidade. Com vocês pude me tornar e ter a consciência que *“Eu sou maior do que era antes. Estou melhor do que era ontem. Eu sou filho do mistério e do silêncio. Somente o tempo vai me revelar quem sou”*.

Gratidão aos espaços educativos que me oferecem a oportunidade da ação refletida e autônoma: SEDUC (Secretaria Municipal de Educação de Caruaru), ASCES UNITA (Centro Universitário Tabosa de Almeida), Instituto Diocesano São João Crisóstomo e CNSD (Colégio Nossa Senhora das Dores). Às coordenações, comunidades dirigentes e religiosa (cordimarianas) meu apreço pelo apoio. Juntos temos feito! Pois, sabemos *“Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”*. Temos feito, nossa espera não é inerte.

Por fim, agradeço ao PPGEDUC (Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea) da UFPE-CAA, e ao espaço-campo e sujeitos integrantes do Movimento

(colaboradores) que muito gentilmente me acolheram e desenvolveram comigo a pesquisa aqui compartilhada. Quanto afeto, respeito e boniteza na vida e história de vocês.

Gratidão! Todos me ajudam a seguir na certeza de que *“há um lugar em que o Sol brilha para você. Chorar, sorrir também e depois dançar. Na chuva quando a chuva vem”*.

“Que a morte não me encontre um dia solitário sem ter feito o que eu queria”.

(GIECO, 1979, Faixa A1)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (PPGEDUC/UFPE–CAA), na linha de pesquisa: Educação e Diversidade. Diante do cenário escolar onde a legislação e as práticas pedagógicas costumeiras limitam o Ensino Religioso tratando-o apenas sob a égide religiosa, marcadamente, desvinculada dos processos vitais, nos perguntamos: De que modo a mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST pode colaborar com o Ensino Religioso? Essa inquietação epistêmica motivou a realização dessa produção científica que teve como objetivo compreender os processos do Ensino Religioso e as possíveis contribuições da mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para este componente curricular. Buscamos, teoricamente, identificar elementos sagrados religiosos e não-religiosos presentes na vivência dos seres humanos, evidenciar o Ensino Religioso de perspectiva laica, seu trajeto histórico e respectivos marcos legais e, por fim, analisar os elementos constituintes da mística do MST junto aos seus princípios fundantes e força mobilizadora, e suas contribuições para o Ensino Religioso. Ajudaram-nos nesse trajeto teórico-metodológico: Menezes (2013), Corbí (2014), Peter Berger (2000), Rudolf Otto (2017). Mircea Eliade (1982), Aragão (2021), Junqueira (2002), Xavier (2007), Peloso (2012), Comblin (1985), Bogo (2002), Gutiérrez 1984), Lage (2015), entre outros/as. A metodologia de abordagem qualitativa foi considerada a partir do método do Caso Alargado, tecido por Boaventura de Sousa Santos (1983). A coleta de dados se deu apoiada nas entrevistas semiestruturadas, na observação participante e na escrita do diário de campo construída no Assentamento Normandia de Caruaru-PE. Com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), efetivamos a organização e a análise dos dados. Com o contributo das realidades constatadas e estudadas, pudemos fazer as seguintes inferências: O MST contribui nas vivências do Ensino Religioso, inspirando-nos uma Antropologia do Sensível/Militante; a compreensão do Sagrado Libertador como critério de um Ensino Religioso humanizador e a Mística enquanto vivência ritualizada do ser humano preenche de sentidos de ser e de viver em busca de transformação social e de emancipação dos sujeitos em relação.

Palavras-chave: ensino religioso; mística; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

ABSTRACT

This master's dissertation is linked to the Graduate Program in Contemporary Education, at the Federal University of Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (PPGEDUC/UFPE–CAA), in the line of research: Education and Diversity. Faced with the school scenario where legislation and customary pedagogical practices limit Religious Education, treating it only under the religious aegis, markedly disconnected from vital processes, we ask ourselves: How can the mystique of the Landless Rural Workers Movement - MST collaborate with Religious Education? This epistemic concern motivated the realization of this scientific production that aimed to understand the processes of Religious Education and the possible contributions of the mystique of the Landless Rural Workers Movement to this curricular component. We seek, theoretically, to identify religious and non-religious sacred elements present in the experience of human beings, to highlight Religious Teaching from a secular perspective, its historical path and respective legal frameworks and, finally, to analyze the constituent elements of the MST's mystique along with its founding principles and mobilizing force, and their contributions to Religious Education. Menezes (2013), Corbí (2014), Peter Berger (2000), Rudolf Otto (2017) helped us in this theoretical-methodological path. Mircea Eliade (1982), Aragão (2021), Junqueira (2002), Xavier (2007), Peloso (2012), Comblin (1985), Bogo (2002), Gutiérrez (1984), Lage (2015), among others. The qualitative approach methodology was considered from the Extended Case method, created by Boaventura de Sousa Santos (1983). Data collection was supported by semi-structured interviews, participant observation and writing of the field diary built in the Normandia Settlement of Caruaru-PE. With Bardin's Content Analysis (1977), we carried out the organization and analysis of the data. With the contribution of the realities observed and studied, we were able to make the following inferences: The MST contributes to the experiences of Religious Education, inspiring us with an Anthropology of the Sensitive/Militant; the understanding of the Sacred Liberator as a criterion of a humanizing Religious Teaching and Mystique as a ritualized experience of the human being fills with meanings of being and living in search of social transformation and emancipation of the subjects in relation.

Keywords: religious education; mystique; Landless Rural Workers Movement (MST).

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Fachada da antiga casa-grande no Assentamento Normandia.....	113
Fotografia 2 –	Centro de Formação Paulo Freire do Assentamento Normandia – Na ocasião em manutenção (pintura externa) às vésperas de acolhida de militantes.....	115
Fotografia 3 –	Símbolo do Movimento fixado permanentemente na Agrovila do Assentamento.....	116
Fotografia 4 –	Alguns dos colaboradores da pesquisa. Residentes em Caruaru e companheiros atuantes no Centro de Formação Paulo Freire.....	119
Fotografia 5 –	Foto de Soledad Barrett (jovem) no cenário da peça: “Soledad, a terra é fogo sob nossos pés”. No auditório do Centro de Formação.....	152
Fotografia 6 –	Filha de Soledad Barrett com integrantes da peça na discussão/reflexão crítica após a apresentação. Diálogo com a plateia. Soledad foi assassinada pelo regime militar do Brasil.....	152
Fotografia 7 –	Espaço da Agrovila ao lado da sede da Associação dos moradores. Na ocasião, sendo preparado para o “Curta Taquary” (mostra dos curtas)	153
Fotografia 8 –	Assentados se dirigindo para o espaço da Associação onde antes da projeção dos curtas, houve a plantação de mudas.....	153
Fotografia 9 –	Breve momento de Mística na abertura da projeção realizada pela equipe do Curta Taquary 2022.....	154
Fotografia 10 –	Projeção do curta: Meu arado feminino. Em 16/03.....	154
Fotografia 11 –	“Comida, diversão e arte” – Na projeção do curta: Canudos em minha pele crianças e adultos recebem pipoca e algodão doce....	155
Fotografia 12 –	Plantação de mudas na Agrovila do Assentamento Normandia. Projeto de plantação de 10 milhões de árvores em todos os Assentamentos do Brasil.....	156

Fotografia 13 –	Escadaria frontal da Casa do Centro de Formação.....	181
Fotografia 14 –	Arte produzida numa das paredes externas das salas do Centro de Formação. A arte como subversão da história.....	181
Fotografia 15 –	Arte produzida numa das paredes dum espaço reservado para o cuidado com animais ao fundo do Centro de Formação – realidades, lutas e desafios expressos nas escritas.....	182
Fotografia 16 –	A arte reveladora dos ideais do Movimento – Cuidado com a mãe Terra.....	182
Fotografia 17 –	Cartaz antigo fixado numa das portas de acesso ao Centro de Formação sobre uma de suas ações.....	183
Fotografia 18 –	O resultado da Reforma Agrária: Terra produzindo, fecunda... Alimentando os povos. Plantio do Assentamento. Março/2022....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de trabalhos que dialogam com a temática em alguns GTs.....	22
------------	--	----

LISTA DE SIGLAS

AbdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCES UNITA	Centro Universitário Tabosa de Almeida
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BDTD/UFPE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cepis	Centro de Educação Popular do Instituto <i>Sedes Sapientiae</i>
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSD	Colégio Nossa Senhora das Dores
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional pela Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID- 19	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Corona Vírus)
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Caruaru
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPE/ CAA	Universidade Federal de Pernambuco / Campo Acadêmico do Agreste
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CENÁRIO DA DISCURSIVIDADE DO SAGRADO E CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO.....	31
2.1	Dados censitários: instrumentos de conhecimento.....	32
2.2	Novos desenhos religiosos: práticas espirituais não religiosas.....	38
2.3	Falas sobre o sagrado e religioso: ontem e hoje.....	44
2.4	Ciências da religião: <i>locus</i> produtor e inspirador do ensino religioso.....	51
3	ENSINO RELIGIOSO E CONTEXTUALIDADES: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	58
3.1	Breve panorama histórico do Ensino Religioso.....	58
3.2	Faces epistemológicas do Ensino Religioso.....	66
3.3	O Ensino Religioso na BNCC.....	72
3.4	Aspectos legais do Ensino Religioso e a laicidade do estado.....	78
4	MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): GÊNESE, PEDAGOGIA E MÍSTICA.....	84
4.1	Movimentos sociais: povo, resistência e luta.....	84
4.2	Teologia da Libertação: fonte inspiradora do MST.....	88
4.3	Movimento Sem Terra: origem e desenvolvimento.....	98
4.4	Mística do MST: força motivadora da militância.....	104
5	METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO.....	111
5.1	Campo e colaboradores da pesquisa.....	112
5.1.1	<i>Perfil dos sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>116</i>
5.2	Tipo de Pesquisa qualitativa, exploratória e aplicada.....	120
5.3	Procedimentos da coleta.....	126
5.4	Análise de conteúdo.....	132
6	A MÍSTICA DO MOVIMENTO SEM TERRA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO RELIGIOSO.....	136
6.1	Antropologia do sensível e da militância.....	137
6.2	O sagrado libertador.....	146
6.3	Mística: vivência ritualizada do ser e do viver em campos de luta.....	157
7	CONCLUSÃO.....	166

REFERÊNCIAS.....	172
ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	180
ANEXO B – IMAGENS DO CAMPO DE PESQUISA.....	181

1 INTRODUÇÃO

Não se nasce pesquisador, mas faz-se pesquisador. Os passos iniciais deste percurso começam a ser dados quando se há encantamento e/ou maravilhamento diante de contextos que exigem posturas críticas de modo que estas favoreçam não a repetição, mas a reinvenção e recriação próprias de quem com seriedade tende a dar contributos à sociedade. Afinal, como nos sugere Freire (1982): o estudo sério, a pesquisa bem intencionada nos leva a pensar um chão concreto, um pensar certo¹ pautado pela humildade e diálogo entre tantos sujeitos que abarcam a ação desta busca mais profunda e apaixonante. O pensar certo não se traduz em certezas descobertas, construídas ou reelaboradas, a propósito disso a certeza é grande empecilho que dificulta o processo de investigação. A pesquisa passa por caminhos que vão abrindo outros, fazendo surgir outras variantes e autores. Sobre esta realidade nos ajuda a pensar Veiga Neto (2002, p. 144):

Tinha um ideal asséptico, inodorizado e inabalável da atividade de pesquisa que, guardada sobre o braço forte da ciência, apaziguaria nossas titânicas interrogações. Bastaria que aliássemos à competência do pesquisador um tema fértil e uma boa metodologia e estaríamos na senda da certeza. Qual não foi minha surpresa quando deparei-me com um universo onde a maior certeza era a de que não tínhamos muita certeza de aonde nosso trabalho iria nos levar.

Temos, por conseguinte, a abertura epistemológica e a postura humilde como pontos determinantes para o bom desenvolvimento pelo fato de que certezas definidas e inflexíveis, como o sempre são, impossibilitam novas percepções que naturalmente o caminho provocará, e inibirá a revelação de faces do especulado.

Entramos, ao tocar na pesquisa científica, em questão muito delicada que se volta sobre o nosso entendimento de ciência. O que é ciência? Como a entendemos? Que perspectiva temos adotado? Indagações tantas e interessantes, mas que não ousaremos respondê-las. Pensemos por enquanto na ciência moderna, que dita os elementos que não podem faltar para que o que se produza esteja dentro dos parâmetros estabelecidos e possa, assim, ser reconhecido. Veiga Neto (2002) nos ajuda a delinear a compreensão de modernidade ao escrever:

A era denominada “Modernidade” vai se caracterizar pela vigência de uma série de convicções cujas enunciações podem ser tributadas, sobretudo, à genial intuição do

¹ Entenda-se este pensar certo não enquanto uma única possibilidade de compreensão de fenômeno e/ou objeto específico, mas traduzido numa dentre tantas formas de pensamento correto, que pode ser entendida como um pensamento que carrega um significado alcançado a partir de posturas legítimas e específicas de itinerários científicos. Nunca olhar que diminua o horizonte de olhares outros possíveis de serem contemplados. Em suma, “há pensares certos”. Multiplicidade não marcada por hierarquias que valorize saberes em detrimento de outros.

cogito formulada por René Descartes no século dezessete e que “iluminará” todo o século dezoito com suas “luzes”. Depois das supostas trevas que teriam obscurecido o pensamento humano na Idade Média, teria nascido um mundo novo com a pretensão de ser sempre novo, sempre moderno, iluminado pelas luzes inequívocas da razão. (VEIGA NETO, 2002, p. 146)

Sob esta ótica se tem total exclusividade a razão, de modo que elementos oriundos de outras fontes escapariam da certeza iluminadora dela. Esta premissa é base para a compreensão de ciência moderna que perdurou por séculos e defende a ideia de que o novo, sempre desejado, deve superar o velho deixando este para trás e para longe. Esta mesma lógica excludente se aplica aos elementos que não evoquem certeza, logo, elementos intuitivos, subjetivos, marcados pelos aspectos do sensível.

Motiva-nos saber que esta concepção de ciência moderna não corresponde mais aos desdobramentos do ser humano hodierno. A forma de pesquisar e fazer ciência dentro do que fora considerado correto e digno de parâmetro – único válido – tem sido posto em dúvidas. Aqui, então, reside crise e ao mesmo tempo, frestas novas que surgem. Deste modo, o mito da certeza única esvanece e outro dado é visto como terreno onde deve se acampar a pesquisa: o campo da contingência, e se constata assim o desencantamento pelas concepções da modernidade. Contudo, a crise não cristaliza atitudes de passividade, mas ao contrário desperta novos olhares e posturas que ampliam horizontes de pesquisa e incluem elementos outros que foram marginalizados ao longo de séculos. É o surgimento de novas concepções geradas pela crise paradigmática que, por vezes, geram compreensões como estas suscitadas por Brandão (1996, p. 60):

será que as certezas que tínhamos, que se revelaram falsas, são melhores do que as certezas que navegamos atualmente? Perda ou liberação? Creio que ambas. Perda porque muita esperança se depositou no que se perdeu. Liberação porque, livres das amarras de um projeto predeterminado por pressupostos rígidos, respaldados em uma legitimidade científica, estamos abertos a novas aventuras.

As recentes concepções diferentes das clássicas não ignoram por total o que fora produzido anteriormente, ou seja, coisas certamente acontecem, mas não eliminam a tradição, afinal mudanças de paradigmas não se consolidam a partir de extinções, no entanto a partir de reelaborações. É este o caminho! Neste trajeto sobre a importância da pesquisa e as novas abordagens científicas que atendem aos movimentos próprios da sociedade, situamos a educação e empenhamos nossos esforços.

O conhecimento em educação, ensina Gatti (2012) com sua contribuição, nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos. Este aceno feito pela autora nos faz pensar a prática por nós exercida que serve de lastro, contexto e, portanto, embasa nossas inquietações epistemológicas nos motivando na pesquisa. Em minha trajetória laboral

pedagógica e educativa que se dá na rede pública municipal de ensino de Caruaru encontramos dados para a aproximação do cenário do Ensino Religioso que se tornou o objeto de estudo, na medida que com olhares atentos percebemos entraves que impossibilitam a efetivação deste ensino configurado às exigências legais nas escolas; e, parece que um dos elementos que dificultam a vivência desta disciplina consiste também nas diversas interpretações que se têm deste componente curricular e, ainda, em partes, pela ausência de pontos considerados convergentes que possibilitem o desenvolvimento desta disciplina sem destacar determinadas religiões em detrimento de outras sobre o viés proselitista.

Percebemos, ainda, que muitos professores que lecionam o Ensino Religioso, pensam que ele consiste em educar para as religiões – dados da fé, questões embasadas apenas pela ótica da transcendência. Limita-se, portanto, consideravelmente, a importância deste Ensino e criam-se receios na comunidade escolar em duas perspectivas: uma prática homogênea que desvaloriza práticas religiosas de grupos minoritários e a discordância com o Estado, que afirma ser laico. De outra forma, tende a fortalecer a prática colonizadora de determinadas religiões e não realiza outro movimento a não ser o de enraizar cada vez mais o Ensino Religioso voltado às instituições religiosas sem preocupação e comprometimento com as realidades nas quais está inserido.

Inquietou-nos, ainda, detectar empenhos crescentes na área educativa, em promover um Ensino arraigado numa compreensão aberta, dialógica e com elementos pedagógicos definidos. No entanto, nos deparamos com resistências que se traduzem em práticas educativas fechadas que não atinam para uma educação emancipadora, tão necessária. E, ainda, posturas que corroboram para diversos tipos de violência a partir da não tolerância religiosa em nome do sagrado institucionalizado e conservação de preceitos religiosos.

Temos percebido que práticas educativas como as que vemos com frequência no exercício da função que desempenhamos na rede municipal não corroboram para um ensino laico, e estão emprenhadas de fortes resquícios de um momento histórico em que o Ensino Religioso foi estabelecido como ferramenta do processo colonizador, ou seja, estava voltado para a perpetuação de modelos de organização da sociedade que atendessem aos princípios dos colonizadores. A este respeito, Figueiredo (1995, p.19), sintetiza

Os primeiros passos na formação do povo brasileiro são dados em tempo forte de exploração das riquezas da terra e submissão dos nativos aos esquemas da metrópole (...) o projeto colonizador inclui a conquista dos gentios à fé católica, além da atenção especial aos escravos. Esses terão na religião dos brancos as formas propícias para se manterem no estado de submissão e docilidade favoráveis aos objetivos da metrópole.

Unidos a estes elementos provocadores somaram-se outros mais remotos que ficaram registrados na minha memória afetiva estudantil vividos enquanto estudante do Ginásio (atuais anos finais do ensino fundamental). Não entendíamos os modelos, didáticas e metodologias com que o Ensino Religioso se efetivava na prática escolar que se traduzia como uma espécie de frustração por ser vivida na sala enquanto aula que se destacava a pintura de imagens, alguns símbolos peculiares à dinâmica da páscoa e, vez ou outra, reflexão a partir de mensagens – quando a aula não era suprimida devido sua posição não privilegiada diante das demais disciplinas. E, também, a ausência de bases pedagógicas sólidas que fundamentassem esse ensino no início das nossas jornadas docentes.

Todos os embates aqui trazidos constituem o contexto em que estamos inseridos dentro do campo da educação e que nos incitaram na realização da pesquisa concretizada. Assim demos os primeiros passos de modo que na caminhada procuramos realizar um trabalho de pesquisa de natureza documental-bibliográfica, que possibilitou mapear e discutir produções acadêmicas, que nos permitiu por amostragem ter elementos mais sólidos para nos situar frente os conhecimentos já elaborados, seus enfoques e perspectivas já abordadas e detectar lacunas existentes que somam à nossa empreitada investigativa.

Ao consideramos a dinamicidade do mundo em que estamos situados e os desdobramentos que tais dinâmicas fazem surgir em todas as áreas da sociedade, validamos, mais ainda, a perspectiva que permeia o universo da pesquisa que alega o não esgotamento de um tema específico, mediante a conclusão de uma pesquisa realizada. Ou seja, um tema adotado para qual se voltam olhares investigativos nunca será esgotado e/ou vislumbrado em todas as suas possibilidades. Com isso, abre-nos a chance sempre nova de adentrar temáticas que nos provocam e a partir de metodologias específicas reunir alguns achados e conclusões – nosso processo de inferência.

A partir disso, então, no estado da arte buscamos caminhar – com toda atenção – pelos caminhos e passos deixados por pesquisadores que nos antecederam que dialogaram com temática semelhante a nossa e com temáticas que trouxeram em algum momento específico da discussão elementos que se aproximam do nosso objeto e que, de certo modo, todas elas nos possibilitam uma atitude mais sólida quanto ao nosso propósito investigativo referente à via adotada, e uma capacidade peculiar ao tratar o objeto de estudo sem fazer cópias do que já fora tratado de forma tão consistente e respeitosa.

Optamos na realização deste estado da arte, delinear caminhos que servissem de filtros para obtermos melhores resultados ante o desejado. Inicialmente, escolhemos três

espaços/possibilidades que nos permitiram realizar o estado da arte, a saber: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e BDTD/UFPE (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco). Em seguida, julgamos interessante voltar nossa atenção para o que fora produzido cientificamente ao longo dos últimos dez anos e que apresentaram títulos, palavras-chaves e/ou resumos que dialogassem com as nossas categorias adotadas, ou seja, temáticas relacionadas.

Para bem situarmos nossa pesquisa realizamos, como já mencionado, esta tarefa de cunho bibliográfico e iniciamos pela ANPEd, que reúne pesquisadores em Educação ligados à programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em resumo ilustrativo/quantitativo podemos assim nos situar:

Tabela 1 – Número de trabalhos que dialogam com a temática em alguns GTs

EDIÇÃO DA REUNIÃO	GT 06 EDUCAÇÃO POPULAR	GT 17 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	GT 03 MOVIMEN- TOS SOCIAIS	TOTAL
ANPEd 2010 – 33 ^a	-	1	1	2
ANPEd 2011 – 34 ^a	1	-	-	1
ANPEd 2012 – 35 ^a	-	-	-	-
ANPEd 2013 – 36 ^a	1	-	-	1
ANPEd 2015 – 37 ^a	-	1	-	1
ANPEd 2017 – 38 ^a	1	-	-	1
Total:	3	2	1	6

Fonte: Dados coletados pelo autor nos GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Chamou-nos atenção no trabalho de Magali Mendes de Menezes, sua observação para a real necessidade do diálogo que deve existir entre as culturas e, mais ainda, entre as situações humanas. A ausência destes diálogos tende a gerar a violenta hostilidade ao estranho, ao Outro. Este foi o foco de sua produção denominada *Nomadismos de saberes: as contribuições dos diálogos interculturais na educação* que integra o GT 17 das produções de 2010, 33^a edição da ANPEd. A interculturalidade por ela trabalhada tendo como base um pensamento filosófico específico, é apresentada como exigência ética para tempos hodiernos que carecem que sejam desenvolvidas sensibilidades para percepção do Outro. Este argumento muito nos provocou por ser a indiferença – que se busca combater – um dos fatores que dificultam a efetivação do Ensino Religioso.

Na edição de 2011, portanto a de número 34^a que teve como tema Educação e Justiça Social, apenas um trabalho nos provocou. Eymard Mourão Vasconcelos foi o autor do trabalho que está inserido no GT 6 que trata Educação Popular. Vasconcelos assim chamou seu trabalho: *Aprendizado na doença; um olhar a partir da perspectiva da espiritualidade e da educação popular*. A categoria espiritualidade por ele tratada foi o mote para nossa aproximação, afinal, se relaciona com a dimensão transcendental que constitui o ser humano e estamos dispostos a aprofundar. Alega, o autor, que a situação limite dos enfermos possibilita nestes uma abertura para nova hermenêutica da vida, do significado da existência que pode não ser respeitada quando os profissionais de saúde não têm preparo para lidar com estes desdobramentos subjetivos do ser humano. Assim, o autor propõe uma nova ação educativa nestas situações.

Na edição de 2013 encontramos na revista ANPED de Tiago Zankêta de Souza e Valeria Oliveira de Vasconcelos o trabalho chamado: *Da indignação ao encantamento: alguns porquês da escravidão e a educação popular*. Este trabalho pertence ao GT 06 – Educação Popular. Os autores tecem um olhar sobre a colonização latino-americana e nesta empreitada buscam apontar elementos que delinearam a relação do colono e colonizado. Esta relação despertou formas de convivência que ainda hoje perduram no que chamam de recolonização. Como caminho para enfrentamento e enfraquecimento desta postura se sobressai a Educação Popular que permite diálogo, novos olhares e quebra de perspectivas infundadas. Isto apoiado por contribuições de várias ordens, inclusive, as da Filosofia da Libertação que dialoga, ao nosso ver com a Teologia da Libertação por nós considerada.

Em 2015 encontramos a revista da ANPED em sua 37^a edição. Seu título é PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Neste periódico nos interessou um que está inserido do GT 17 – Filosofia da Educação dos autores Maiane Liana Hatschbach Ourique e Elaine Conte. Ambas discutiram a partir do seguinte tema: *O que nos torna indiferentes ao Outro?* A negligência e embrutecimento humano são dados que elas perceberam nas relações humanas que tendem a desconsiderar a diferença na medida que provocam a indiferença entre os sujeitos. Esta indiferença corrobora para a negação do outro que enfraquece a vivência democrática dos povos. Este cenário é provocante e propõe olhares atentos quanto aos processos de formação. O contributo delas consiste para nós em propiciar espaços reflexivos e formativos mais amplos, como deve ser constituída a área do Ensino Religioso, de modo que envolvam questões até então deixadas de lado por paradigmas que já sinalizam crise devido seu fechamento epistemológico.

Este olhar ao longo dos últimos dez anos na ANPED, nos aproxima da 38ª edição² ocorrida em 2017. *Paulo Freire E Orlando Fals Borda Na Genealogia Da Pedagogia Decolonial Latino-Americana* é o título do trabalho de João Colares da Mota Neto. Neto tem sua escrita inscrita no GT 06 – Educação Popular. Considerando os dois teóricos presentes no título, o autor apresentou a contribuição deles na criação de uma pedagogia decolonial na América Latina. Esta, por sua vez, tem como cerne uma teoria-prática que capacita os grupos subalternos para a luta contra os ranços da colonialidade. Assim, tece-se uma prática pedagógica do encorajamento e engajamento que mais que teorias consiste num projeto de resistência a ser assumido. Pensamos na luta dos Movimentos Sociais que em seu projeto educativo se colocam contra projetos hegemônicos e coloniais e, nesta dinâmica, se encontra o Ensino Religioso que, diferente dos modelos originários, resiste e encoraja a presença de expressões religiosas consideradas minoritárias.

Para finalizar, encontramos na 33ª edição em 2010, um trabalho do GT 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, denominado: *Movimentos Sociais e Educação Comunitária: aproximações a partir de Alberto Melucci*. Gomes, autor deste trabalho, realizou uma aproximação da teoria da ação coletiva de Alberto Melucci (1943-2001) às ações comunitárias educativas com o objetivo de caracterizar projetos comunitários de educação com potencial de articulação ou participação em movimentos sociais. Atraiu nosso olhar a capacidade por ele destacada da educação em fomentar as lutas sociais através de ações que envolvem a solidariedade e são agenciadoras de ensino livre e não hegemônico como se busca delinear o atual Ensino Religioso.

Seguindo nossas convicções, neste estado da arte avançamos nossa empreitada. Desta vez, visitamos a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) apresentada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Ao procurar trabalhos que tratam o Ensino Religioso, dentro do recorte temporal adotado, podemos assim sintetizar nossos levantamentos: centenas de trabalhos encontrados discutem diretamente a categoria em questão. O Ensino Religioso fora trabalhado em diálogo com diversas perspectivas que o rodeiam e o consolidam no cenário brasileiro e em diversos espaços espalhados por todo o Brasil.

Currículo, formação e perfil docente, aspectos legais, materiais pedagógicos (livro didático), laicidade e confessionalidade, escola pública, poderes, dizeres, teceres e fazeres dos sujeitos foram abordagens realizadas dentro do universo do Ensino Religioso que permearam a

² Esta edição é a última – mais recente – disponível das revistas que estão no site da ANPED. Certamente outras produções foram realizadas, porém não temos acesso àquelas que foram resultados de pesquisas realizadas entre 2018 e 2019.

escrita da maioria das dissertações e teses disponíveis. Apesar de todas as relações estabelecidas de forma legítima e de grande potencial reflexivo, optamos por considerar para este nosso trabalho as produções que especificamente tocam nossa escolha epistemológica. Com isso, escolhemos 6 que detalharemos a seguir.

Em 2017 encontramos a dissertação com o título: *Ensino Religioso: análise do debate público e sua interface com Direitos Humanos*. Esta dissertação teve como mote inicial o debate originado a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439 que girou em torno da natureza do Ensino Religioso nas escolas públicas. A autora Ana Carolina Grego Paes, buscou, pela Universidade Federal de Goiás, analisar se houve um discurso pautado pelos Direitos Humanos que legitimou a opção feita pelas entidades confessionais representadas no debate público. Na sua análise chegou à conclusão que discursos pautados em Direitos Humanos foram pouco utilizados, e isso ocorreu pelos seguintes motivos: a falta de conhecimento acerca desses, a visão deturpada que se continua a ter dos direitos, e a incongruência atualmente vivida pelos Direitos Humanos.

De 2015 e com a autora Lilian Araújo Baleeiro encontramos sua dissertação intitulada: *A Escola como espaço de diálogo: O Desafio do pluralismo religioso para o Ensino Religioso*, que foi defendida na Universidade Metodista de São Paulo. A pesquisadora concluiu que é possível que o Ensino Religioso aconteça num espaço de diálogo e respeito favorecedor, portanto, de posturas marcadas pela tolerância entre os grupos religiosos que transitam nos espaços escolares. Para tal conclusão, a partir de dados apresentados nos censos realizados pelo IBGE traçou o cenário religioso e atestou a pluralidade de expressões religiosas nas realidades brasileiras. O pluralismo evidenciado dos dados também é perceptível nas escolas e esta realidade suscita um trabalho marcado pelo viés do pluralismo religioso e diálogo inter-religioso. A dissertação aqui considerada realça o caráter da laicidade do estado e com isso mais um elemento que não legitimará práticas pedagógicas pautadas sobre exclusivismo religioso. Toda esta andança é percorrida pela autora dentro de uma concepção de educação humanizadora.

Numa dissertação defendida no ano de 2014 chamou-nos atenção o diálogo que o autor Antônio Nascimento da Silva, da Universidade Federal do Ceará, fez com teóricos clássicos, inclusive Durkheim, que temos também contado com suas contribuições em nossa fundamentação teórica. Apontou, à luz dos teóricos escolhidos, ser a religião um produto das relações sociais que tende a servir de explicação transcendente a contextos sociais. Percorreu, ainda, o caminho institucional na busca pela relação do Estado e da Religião e ousou apresentar

propostas para a efetivação de um Ensino Religioso laico dentro das escolas públicas no intuito de acabar com as práticas discriminatórias existentes na maioria delas. A escrita aqui apontada está desenvolvida no trabalho de mestrado intitulado *Ensino Religioso e mistificação da realidade: contribuições a uma crítica ontológica*. Ainda, faz acenos ao FONAPER³, associação civil que há mais de duas décadas colabora efetivamente com discussões sobre a temática escolhida.

Ligada à linha de pesquisa Campo Religioso Brasileiro a dissertação de Wellcherline Miranda Lima fora defendida em 2013 na Universidade Católica de Pernambuco. Instigou-nos sua pesquisa, também, o fato de direcionar seu olhar sobre a questão do Ensino Religioso no estado pernambucano e como este foi se constituindo historicamente. Com o título *(Im)passes do ensino religioso em Pernambuco: história, formação e perfil do docente da rede pública estadual no Recife*, buscou delinear o perfil do professor que atuava neste campo de conhecimento. A autora apresentou possibilidades do trabalho docente a partir da literatura da Ciência das Religiões embebidas pela necessidade do respeito à atual diversidade cultural do nosso estado.

Giseli do Prado Siqueira – Universidade Federal de Juiz de Fora – é a autora do último trabalho que suscitou nosso interesse dentro dos achados referentes ao Ensino Religioso. É uma tese defendida no ano de 2012 sob o título *O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. Siqueira tratou em realçar a história do componente curricular de modo que ficou evidenciado o conflito, ainda hoje presente, gerado pelas perspectivas laica e confessional que fora tão destacado em tantos debates quanto à permanência ou não deste ensino. Como se não bastasse esta marca do ensino, ela fica mais destacável recentemente diante do Acordo estabelecido entre o Brasil e a Santa Sé. Diante do discurso assim delineado se buscou perceber os desdobramentos dele no fazer pedagógico quando epistemologias

³ FONAPER: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, é uma associação civil de direito privado. É um espaço de discussão fundado em 1995 em Florianópolis/SC. Por não ter vínculo político-partidário, confessional e sindical junta todas as pessoas jurídicas e naturais que se identificam com o Ensino Religioso. Ao longo de mais de duas décadas deseja corroborar para a efetivação deste ensino como componente curricular e, para isso, fomenta trabalhos docentes ao acompanhar e organizar esforços de professores e pesquisadores do cenário nacional. O componente curricular em questão é compreendido “enquanto componente curricular deve atender à função social da escola, em consonância com a legislação do Estado Republicano brasileiro que tem na sua base o respeito, a acolhida e a valorização das diferentes manifestações do fenômeno religioso no contexto escolar, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismos”. (Fragmento extraído do site institucional do Fonaper ao apresentar a concepção de Ensino Religioso. Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/concepcao-de-ensino-religioso-no-fonaper-trajetorias-de-um-conceito-em-construcao>. Acesso: 10/11/2021). Destarte, uma disciplina onde não há exclusões, mas antes, acolhida e respeito à todas as crenças e expressões religiosas.

diversas fazem surgir modelos diferenciados de Ensino Religioso. Neste cenário são sugeridos caminhos possíveis da efetivação desta disciplina na adoção de diretrizes propostas pelo Ministério de Educação.

Guiados pela mesma dinâmica fomos atrás de escritas desenvolvidas que evidenciassem outra categoria escolhida, desta vez Antropologia da Religião e/ou Antropologia Religiosa. Chamou-nos atenção a pequena quantidade de trabalhos realizados nesta perspectiva que totalizados se traduzem em 18 produções que estão inseridas dentro do recorte cronológico adotado. E, para aumentar nossa inquietação, nenhum destes aborda a antropologia religiosa, mas antes socializam estudos feitos cujas leituras se deram sob a ótica antropológica de realidades específicas, campos investigativos e expressões religiosas. Ou seja, a lente antropológica foi adotada para discutir manifestações dos fenômenos religiosos e noutras vezes o impacto destes em realidades delineadas pelos pesquisadores. Esta constatação, consequentemente, amplia nosso horizonte perceptivo por nos fornecer elementos que, ao apontar ausências reflexivas, sugere novas oportunidades de caminhada científica sobre a dimensão antropológica.

Dissimulação intolerante: o espectro religioso e suas implicações para uma educação em direitos humanos em diferentes escolas de Amambai, MS. Esta foi a dissertação defendida por Vitor Hugo Rinaldini Guidotti em 2016 na Universidade de Grande Dourados. Sob o olhar sociológico se deu conta do papel influenciador das religiões ente os povos e como esta relação tende, às vezes, a criar tensões entre valores religiosos e diversidade humana. Na ida ao campo e, depois, com dados coletados e analisados, constatou que espectro religioso tem implicação significativa nos processos educativos desenvolvidos nas escolas que foram seu campo de pesquisa, e que a forma como a dimensão religiosa se processa nestes espaços suscita uma série de desafios para a efetivação dos Direitos Humanos.

No processo conclusivo deste nosso olhar sobre os caminhos já traçados visitamos o repositório da UFPE e assim adentramos na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – Repositório Digital da UFPE). Nesta buscamos produções efetivadas no CAA (Centro Acadêmico do Agreste no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea). Quisemos, pois, aproximar-nos mais especificamente do chão que estamos inseridos na percepção dos caminhos e/ou descaminhos da temática escolhida ao dialogar com pares que têm inquietações epistemológicas semelhantes a nós em tempo e espaços próximos.

Focaremos em duas dissertações defendidas, respectivamente, em 2018 e 2019. A primeira tem como autora Fabiana Beatriz da Silva com a escrita intitulada *O sagrado, o barro e o currículo do ensino religioso na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru/PE): diálogos possíveis para uma transepistemologia*. Em diálogo com teóricos clássicos e atuais, a autora começa por definir o fenômeno religioso e delineado seu campo de investigação busca pensar o trabalho pedagógico marcado por um currículo do qual sejam partícipes os saberes dos ceramistas interconectados aos saberes das Ciências da Religião. O currículo assim vivido, conclui a autora, é caracterizado pela transepistemologia ao permitir diversas relações em perspectiva de horizontalidade entre os saberes, o currículo escolar e os saberes dos artesãos e artesãs do Alto do Moura.

A segunda é de Ricélio Regis Barbosa de Moura. Com a sua dissertação *Pedagogia do MST e Epistemologia da Mística: uma gramática simbólica da formação de militantes*, procurou compreender a pedagogia do MST e a epistemologia da mística, dentro dos processos de luta por terra e dignidade dos sujeitos Sem Terra, com os seus potenciais mobilizadores no Centro de Formação Paulo Freire em Caruaru-PE – localizado no Assentamento Normandia. Constatou que a pedagogia do MST é peculiar por se forjar a partir da realidade e assumir caráter crítico, reflexivo e de subversão, ou seja, tem pedagogia própria; e a mística como elemento unificador, mobilizador e produtor de conhecimento por considerar em seu arcabouço formativo a inteligência simbólica dos sonhos e imagens dos ideais coletivos.

Por fim, nos deparamos com outras publicações, porém, encontradas em periódicos de circulação nacional. Destacamos, dentre outros, o artigo intitulado: *Ensino Religioso sob a perspectiva dos Direitos Humanos* dos autores Adriano Sousa Lima e Gilbraz de Souza Aragão. Publicada em 2009 pela Revista Pistis & Praxis – Teologia Pastoral da PUCPR, a discussão se dá pela relação direta possível de ser estabelecida entre Direitos Humanos e Ensino Religioso. Os Direitos Humanos que almejam a garantia dos elementos necessários à dignidade humana são em diversos espaços e, sobretudo, na escola, paradigmas norteadores do desenvolvimento de suas ações. O Ensino Religioso pautado destes princípios, concluem os autores, está comprometido com o respeito à diversidade religiosa e cultural, com o pluralismo de ideias e concepções escolares, além do combate às práticas de racismo, à misoginia, à homofobia e a intolerância.

Proposições diversas que como mote para partida da pesquisa pensamos: perspectiva de Ensino Religioso que não fica apenas nas ideias da religião (ideias que tendem a causar desconfiança por ter apenas nas respostas religiosas transcendentais recursos para às questões

apresentadas), e busca novas escutas, grupos diversos que possam desvelar exigências múltiplas da vida e suas possíveis respostas para as lutas diárias do viver e sobreviver. O Sagrado que fortalece, motiva, articula e promove a luta pela dignidade humana.

Assim, em perspectiva de diálogo, continuidade e novidade a partir de nossas inquietações iniciais que se revestiram de maior intensidade com o conhecimento daquilo que fora discutido anteriormente, a partir do que o estado da arte nos oportunizou conhecer, buscamos consolidar nosso fazer investigativo portanto, nosso olhar, leituras, diálogos, escritas, construções e socializações tendo como base a questão-problema: ***De que modo a mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST pode colaborar com o Ensino Religioso?***

Envolvidos nas questões aqui tratadas e na tarefa de tecer reflexões que nos ajudem a entender a questão levantada definimos nossos objetivos, e fizemos deles o rumo que seguimos, do seguinte modo:

OBJETIVO GERAL:

Compreender os processos do Ensino Religioso e as possíveis contribuições da mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para este componente curricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar elementos sagrados religiosos e não-religiosos destacados nas Ciências da Religião na vivência dos seres humanos;

Evidenciar o Ensino Religioso de perspectiva laica, seu trajeto histórico e respectivos marcos legais;

Analisar os elementos constituintes da mística do MST junto aos seus princípios fundantes e forças motivadora e mobilizadora, e suas contribuições para o Ensino Religioso.

Estabelecidos nossos objetivos que como molas propulsoras nos impulsionam no fazer pesquisativo, buscamos realizar a partir da natureza da nossa pesquisa que é qualitativa, exploratória e aplicada, a composição de um diálogo bibliográfico que nos permita no trato entre autores e posições diversas, semelhantes e, às vezes, discordantes, pensar a delinear categorias teóricas que nos servirão de lastro para apontar caminhos e/ou quem sabe lançar luzes sobre a partir dos achados oriundos dos espaços que teremos a oportunidade de adentrar quando estivermos em campo – mesmo que remotamente devido as imposições ditadas pela pandemia que vivemos.

A pesquisa aqui socializada se organiza da seguinte maneira: convite ao leitor para adentrar a construção efetivada através do movimento de localização epistêmica – a introdução;

fundamentação teórica dividida por capítulos que discutem categorias teóricas destacadas e servem de lastro constituinte para a aproximação do objeto considerado e espaço-campo; organização dos passos da pesquisa e seus ritmos, seu campo epistêmico e sujeitos escolhidos para sua efetivação – a metodologia escolhida; a hermenêutica por nós realizada traduzida pelas inferências que realizamos – os achados; e, por fim, as considerações finais que realçam nossa labuta em torno do que nos propomos realizar academicamente – a conclusão.

Assim, respectivamente, encontramos na introdução as motivações que despertaram nosso olhar e questão problematizadora que provocou esta pesquisa bem como olhares acerca do que anteriormente já fora produzido dentro do campo epistêmico escolhido. E, ainda, os objetivos que orientaram nossa hermenêutica final. Depois, temos três capítulos onde se consolidam as nossas categorias de análise. O cenário da discursividade do sagrado e contribuições das Ciências da Religião, Ensino Religioso e contextualidades: limites e possibilidades e, ainda, a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): gênese, pedagogia e mística são os capítulos que nos colocam na fundamentação teórica.

Em seguida, no capítulo da metodologia situamos o campo de pesquisa e os sujeitos colaboradores, bem como a abordagem metodológica adotada, os procedimentos de coleta e de análise considerados. Logo após, encontramos o capítulo das possíveis contribuições da mística do MST ao Ensino Religioso. Neste, contém nossas inferências enquanto desdobramento da nossa ousadia e criatividade epistêmicas. Encerrando, pois, com a fala conclusiva e as referências por nós utilizadas, além dos anexos de materiais e imagens utilizadas e captadas.

2 CENÁRIO DA DISCURSIVIDADE DO SAGRADO E CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO

A realidade marcada pelo sagrado e, sobretudo, a religiosa, influencia consideravelmente os desdobramentos das sociedades. No Brasil, por exemplo, o dado religioso é um dos elementos de grande realce de modo, inclusive, que redireciona posturas políticas. Com isso, o campo da religiosidade e, mais ainda, do sagrado é de interesse de vários setores. Os dados censitários ilustram esta realidade bem como os novos cenários que dentro da dinâmica da teia religiosa têm surgido. As novidades relacionadas ao sagrado, segundo o Censo, apontam para novas formas de espiritualidade e de pessoas místicas que de forma criativa encontram meios que atribuam sentido às suas vivências fora dos muros das religiões, ou seja, no meio secular. Tem-se acreditado cada vez mais que sem a perspectiva mística o ser humano corre o risco de ter sua existência marcada pela falta de sentido.

A força exercida nas sociedades pelos aspectos religiosos nos motiva à compreensão de que não se pode considerar os elementos religiosos e, também, sagrados desconectados de seu tempo. Observando o tempo, portanto, nos é possível perceber que o processo de secularização não se efetiva como costumeiramente o entendemos, antes tem sido um dos espaços propícios para novas formas de vivências com o sagrado na busca pelo sentido da vida e da morte. Classicamente o sagrado fora visto dentro da fenomenologia clássica de modo que nos diálogos hodiernos se trabalha tendo como base um novo olhar fenomenológico, que atente para a experiência com o sagrado capaz de ser feita além dos espaços religiosos. Por aqui se instaura a crítica feita aos clássicos autores sobre o sagrado.

Estes são os acenos referentes ao conteúdo deste capítulo que também discute as Ciências da Religião e como tem atuado na realidade brasileira. Diferente do modelo aceito e trabalhado nas sociedades onde a discussão já é bem enraizada, no Brasil dentre tantas possibilidades de sua atuação, temos a que a considera enquanto lastro pelo qual se inspira e efetua o Ensino Religioso.

2.1 DADOS CENSITÁRIOS: INSTRUMENTOS DE CONHECIMENTO

Interessa-nos enquanto pesquisadores de questões que envolvem a perspectiva do sagrado e elementos que lhes são inerentes, luzes que são lançadas sobre o campo da religiosidade capazes de trazer à tona situações, por vezes não tão evidenciadas anteriormente, que tendem mostrar enfoques que acenam para realidades que emergem e são potencialmente ricas em dados que permitem ampliação de horizonte e sentidos. Dentre os focos luminosos destacamos o Censo e, naturalmente, os dados que apresenta como instrumento possibilitador de constatação e produtor de conhecimentos na medida que são trabalhados de forma crítica e reflexiva desenvolvendo, pois, uma melhor compreensão do complexo e dinâmico campo das religiões no Brasil.

Servindo-nos dos dados censitários sobre o campo religioso do último recenseamento demográfico⁴, os escolhemos como lastro para a percepção dos cenários que nos motivam, surpreendem, inspiram, preocupam, ensinam, por fim, nos desafiam. Trata-se, portanto de números do censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que longe de serem frios e sem sentido, se mostram cheios de autonomia e vida e, por isso mesmo, não neutros, mas mobilizadores de interesses dos de dentro e de fora do campo religioso. Assim se percebe o quanto não foi a surpresa oriunda do destaque que se deu ao serem lançados à sociedade os dados sobre as religiões.

Consta que estes dados, segundo Menezes (2013), divulgados tardiamente, atingiram forte e notável repercussão ao ponto de terem suscitado por longos dias, dentre várias outras ações, séries de entrevistas com pesquisadores da área da religião e de indicadores sociais na tentativa de esmiuçar os números e apontar seus desdobramentos e/ou rebatimentos na sociedade. Fala-nos Menezes (2013) sobre essa questão:

⁴ Data-se de 2010 o último censo acontecido o qual temos acesso e utilizaremos na nossa empreitada reflexiva. Seguindo-se a dinâmica própria e consolidada do órgão que pensa, aplica e socializa os dados já deveríamos ter em mãos dados mais recentes e, por sua vez, mais atualizados. Isso se fosse considerado o intervalo proposto entre a realização do recenseamento que é de uma década. Porém, por força da Pandemia COVID-19 afirmou o IBGE: “Em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021. A decisão leva em consideração a natureza de coleta da pesquisa, domiciliar e predominantemente presencial, com estimativa de visitas de mais de 180 mil recenseadores a cerca de 71 milhões de domicílios em todo o território nacional” (Comunicado oficial do IBGE disponível no site oficial: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/27161-censo-2020-adiado-para-2021.html> e acessado em 4 de março de 2022). Apesar da previsão mostrada, não aconteceu como pensado. Todavia, por força do Supremo Tribunal Federal o Censo deverá acontecer obrigatoriamente em 2022 independente das situações adversas sinalizadas pelo Governo como falta de recursos e corte de orçamentos.

Simultaneamente à reflexão sobre os números e seus limites, o que mais me instigou no processo de apresentação dos dados foi a ressonância atingida pelo material, que me pareceu singular. Não foram apenas os pesquisadores da religião que se interessaram pelos dados do Censo, mas diferentes grupos sociais se pronunciaram sobre o tema: o pessoal do IBGE (pesquisadores e assessoria de imprensa), jornalistas, pessoas religiosas com distintos graus de vinculação às instituições (autoridades, funcionários e adeptos em geral), políticos, enfim, um conjunto multifacetado que abriu um amplo leque de diálogo em torno dos números. (MENEZES, 2013, p. 331)

O interesse que se percebeu em torno dos números evidenciou, segundo especialistas, a invalidez das tentativas intencionadas de invisibilizá-los por meio, inclusive, do atraso de compartilhamento. Na verdade, consolidou a amplificação das questões censuais que se apresentam como fotografia, segundo Menezes (2013), de autodeclaração religiosa num contexto determinado e, por isso mesmo, sendo fonte que oferece a visualização das macrolinhas das transformações de uma década.

Impossibilitado de capturar os finos movimentos desenvolvidos nas teias religiosas, o Censo apresenta sua limitação. Afinal, preocupado em gerar visão de escala nacional, opera através de categorias que nivelam, simplificam e demarcam posições que na cotidianidade são complexas, sofrem variações e ambiguidades. De outra forma, o caminho metodológico assumido nas coletas dos dados não admite titubeios e, por isso, tendem não capturar os movimentos específicos dos contextos apreciados⁵.

Apesar desse aspecto limitante é de se destacar positivamente o fato de o campo religioso ser considerado no levantamento dos dados concernentes à população brasileira, pois se partindo da concepção da laicidade do Estado este poderia se desobrigar dessa tarefa. Assim acontece em alguns estados nacionais ao descartarem as variáveis religiosas na contagem de sua população. Além da laicidade se soma a ideia de que religião é assunto da esfera particular, privada e íntima de cada pessoa e isso tem feito com que alguns países, segundo Menezes (2013), não admitam a construção de mapeamento dos seus habitantes tendo como categoria a religião. Em contrapartida, há outros que com os dados vindos da categoria religiosa em mãos, organizam a distribuição de cargos no governo. Fica claro, assim, o interesse e a diversidade de usos dos dados religiosos do Censo nas diversas esferas da vida social.

⁵ Uma das razões que minimizam o alcance do Censo para com as questões religiosas diz respeito ao problema técnico instrumental. Os dados de religião se baseiam em apenas uma pergunta, como realça Menezes (2013): “- Qual a sua religião ou seu culto?” e, mesmo assim, está apenas no questionário completo aplicado numa parte dos domicílios. Seria interessante o desdobramento dessa pergunta, como refletem os especialistas, para maior precisão do processo desenvolvido.

Feitos os acenos iniciais necessários e convictos da força dos números estatísticos que superam a visão inofensiva e neutra das contagens que parecem falar por si próprios, mas cheios de dimensões mais complexas, damos passos na busca pelo sentido deles na sociedade de modo a sentir, também, o lugar que tais números ocupam entre os cidadãos brasileiros. No começo, é possível concluir – mesmo conscientes da dinamicidade religiosa e suas variações, além daqueles que não nutrem vínculos espirituais/religiosos – a existência firme e marcante de um traço característico do país: seu povo é profundamente tocado pela comunicação direta e pessoal com outra realidade, com o sobrenatural ou, ainda, com o outro mundo.

O diálogo estabelecido entre as pessoas e a realidade transcendental permite a criação de vínculos possibilitadores de proteção para os desafios impostos pela existência⁶. Os vínculos evidenciados no Censo, como constataremos, não diminuíram, mas cresceram, porém, noutras direções, são resultado de acordo com Mafra (2013), da capacidade ímpar do Brasil em valorizar a esfera do sagrado num processo de individualização. Compreendido de outra maneira, a democracia, marca da prática política – mesmo que ameaçada, do Brasil permite a pluralização das religiões e práticas espirituais diversas promovendo, pois, novo sagrado: o sagrado secular. O sagrado que é reconhecido, praticado e divulgado não dentro de espaços reservados e afastados para esta finalidade, mas no meio secular – espaços públicos.

Na tentativa de superar leituras superficiais do Censo e dar passos no chão desafiador que é o religioso, caminhamos de forma que encontremos interpretações diversas dos números apresentados no sentido de “armar-se de elementos para melhor entender esse complexo e dinâmico campo religioso brasileiro” (TEIXEIRA, 2013, p. 35) e fomentar, como tem sido o propósito inicial, o Ensino Religioso que pode reforçar o cenário traduzido nos números, provocar mudanças no contexto religioso ou, ao menos, constituir um elemento a mais das mudanças, vez que inevitavelmente elas acontecem e/ou influenciam e são alvo de políticas públicas educacionais que se desenrolam a partir dos dados mostrados o Censo. A título de exemplo, podemos acompanhar um planejamento do Ensino Religioso confessional⁷ feito num determinado estado em respeito ao decreto daquela região:

⁶ Aqui caberia muito bem um diálogo com Freud para qual a religião desempenha o papel de proteção e por isso de amparo àquele que dela se aproxima. Diz Freud (2011) a partir da ótica psicanalítica que a religião se constituiu a partir do tripé: sensação de desamparo, projeção paterna e necessidade de amparo. Eis a ilusão por ele tratada bem como o futuro desta. Para aprofundamentos, a leitura da obra: O futuro de uma ilusão. Coleção L&PM Pocket, (FREUD, 2011).

⁷ Como anunciado, a citação elucida acontecimento dentro de uma perspectiva possível de efetivação do Ensino Religioso. Deixamos registrado, pois, que não almejamos fazer juízo de valor, no entanto, não se trata nessa pesquisa do modelo de Ensino Religioso por nós defendido.

Em 2014 foram abertos 500 postos de ensino, repartidos entre católicos, evangélicos e diferentes credos. A distribuição teria seguido o resultado de um censo escolar aplicado em 2001, que levantou a filiação religiosa dos alunos da rede estadual. Neste caso, de maneira similar, o autor sublinha a força dos números na sustentação da política da distribuição dos postos de trabalho. (MAFRA, 2013, p. 44)

Acredita-se que no Brasil nunca se viu tanta liberdade religiosa como em tempos hodiernos. Com muita normalidade aparecem repentinamente religiões, assumem posições de visibilidade, exibem-se e se tornam públicas. Escutamos vozes de lideranças religiosas que lutam constantemente e de diversas maneiras objetivando a ampliação de sua fé e religião. E sobre essa postura Pierucci (2013) diz que se desenvolve um fenômeno intitulado de fiéis “infidelizáveis”, ou seja, na desenfreada busca por novos adeptos entra em cena o jogo consciente da subtração de fiéis doutras denominações religiosas. “Infidelizar”, portanto, é caminho favorável para conversão, digamos, é a própria conversão. Desse fenômeno se percebe que

reina hoje um regime bastante desregulado de livre concorrência entre as mais diferentes formas de expressão religiosa, assim como entre as mais diversas formas de organização do empreendimento religioso: igrejas, seitas, denominações, cultos, ordens, federações, comunidades, congregações, centros, casas, redes... além dos movimentos de renovação e avivamento que sacodem por dentro cada uma das religiões. No Brasil desse começo de século, com efeito, tudo anda muito movimentado e sorridente para os lados da religião, tudo muito agitado em matéria de fé e devoção. (PIERUCCI, 2013, p. 51)

A concorrência a pouco citada não é o que mais nos chama atenção e nem mesmo o que ela tem provocado: o declínio indisfarçável do catolicismo. Por ter sido muito tempo a religião amplamente majoritária se torna o alvo dos empenhados no processo de conversão dos “infidelizados”. Pierucci (2013) ressalta tal fenômeno que espalhado por todo o mundo e de forma globalizada e com detalhe digno de realce: os que são vistos em primeira mão são os que cujas mãos estão na carteira.

Provoca-nos a atenção o declínio do catolicismo que vai demarcando ou marcando de outras maneiras o campo religioso brasileiro e, agora sim, o destaque interessante: o processo de destradicionalização cultural que permeia, como mostram os números, a esfera religiosa. Tal processo, que na prática se traduz visivelmente pelo encolhimento das tradições religiosas tradicionais, envolve indivíduos que se desencaixaram de seus antigos laços, mesmo que eles tivessem ligações afetivas e confortáveis tão intensas como se parecia. Assim, destradicionalização e desfiliação caminham juntas dentro da dinâmica de desencantamento, podemos compreender:

Desencadeia-se nelas um processo de “desfiliação” em que as pertencas sociais e culturais dos indivíduos, inclusive as religiosas, tornam-se opcionais, mais que isso,

revisáveis; e os vínculos, quase só experimentais. Sofrem fatalmente com isso as religiões tradicionais, claro. (PIERUCCI, 2013, p. 56)

Nessa leitura nos incita o fato de mesmo caindo o número de adeptos das religiões tradicionais dentro do processo de “destraditionalização”, não se evidencia o recuo às práticas religiosas, ou melhor, espirituais. Cabe-nos, destarte, nos perguntarmos sobre o lugar ou lugares que estes se encontram já que não adentram os muros clássicos das religiões. Estamos diante de um Brasil religioso com nova cara e forma de nutrir a experiência de abertura e transcendência? Se sim, onde estão inseridos e como desenvolvem suas práticas? Seriam estes os “desigrejados” dos nossos dias?

Pensando em possíveis respostas, atentemos para os Algarismos a seguir apresentados e, mais ainda, para uma categoria que integra tais números, pois podem ser chave de leitura, interpretação e respostas às inquietações anteriormente registradas.

Os percentuais mais expressivos do Censo de 2010, no que se refere às religiões no país, indicam a continuidade da queda do catolicismo de 73,8% em 2000 para 64,6% em 2010, ao lado da também continuidade do crescimento evangélico de 15,4% para 22,2%, e por fim, um também crescimento, mais em ritmo menor, dos sem-religião, de 7,28% para 8%. (CAMURÇA, 2013, p.63)

Vejamos os sem-religião. Compreendem uma categoria que está em ascensão, mesmo que, paulatinamente, tendo voltado para si olhares de diversos setores sociais. Na ótica religiosa, mesmo não pertencentes a uma determinada religião, integram o mosaico plural presente no cenário brasileiro religioso. Afinal, como analisam os especialistas da área, engendram nova realidade de práticas voltadas às perspectivas de abertura ao sagrado. Na tentativa de melhor definição do perfil dos sem-religião, encontramos:

...os sem-religião a frequência maior se encontra nos jovens e adultos jovens de 15 a 29 anos, sendo bem reduzida entre as faixas etárias envelhecidas, e que também a idade mediana dos sem-religião é a mais baixa, 26 anos (...) e ainda podemos observar que a grande frequência entre os jovens dos sem-religião é majoritariamente masculina. (CAMURÇA, 2013, p. 69)

Os sem-religião são resultados, também, de um movimento marcado pelo desafeto. A desafeição religiosa emerge depois do sujeito religioso ter transitado entre as instituições religiosas, marcado pela flexibilização do compromisso e ter concluído, após sua andança religiosa, que pode manter viva a dimensão do sentido da vida em ligação com seu transcendente, sem necessariamente estar afiliado a instituições que, muitas vezes ou quase sempre, impõe limites dentro de esquemas reguladores à vivência espiritual.

É o indivíduo jovem, urbano e moderno que delineia o perfil dos sem-religião movimentados pelos ventos produzidos da secularização. Socioeconomicamente falando, integram as camadas médias ou em ascensão. Encontramos sobre isso, o seguinte:

Estou me referindo àqueles segmentos de camadas pobres ou em ascensão que vêm povoar os mapas da migração para as grandes concentrações urbanas do litoral brasileiro e as frentes de ocupação do Norte e Centro-Oeste, indicados nesse Censo como a base da presença dos sem-religião. São primordialmente jovens como o tipo mais conhecido e também como estes possuidores de um imaginário religioso com um número mínimo de ateus e agnósticos (...) aqueles desvinculados das instituições, mas que mantêm uma espiritualidade eclética/sincrética à maneira tanto do sincretismo pré como pós-moderno (SANCHIS, 1997, 1998) e aqueles que não frequentam a religião “por falta de tempo, algo como o “não praticante” que acompanhou o catolicismo no Brasil por tanto tempo. (CAMURÇA, 2012, p. 82)

Nesta mesma direção caminha Novaes (2013) ao propor uma hermenêutica dos sem-religião utilizando como chave de trabalho o recorte geracional – os jovens. Diz ela:

Segundo o Censo de 2010, os sem-religião vivem, sobretudo nas cidades, mas não estão ausentes no campo. São mais negros e pardos e menos brancos do que na média nacional. Entre os sem-religião, a declaração de cor mais presente foi parda (47,1%) mas estão presentes também entre brancos e negros. Estão mais entre os homens (9,7%), mas também entre as mulheres (6,4%). Entre os sem-religião evangélicos pentecostais e católicos existem mais analfabetos e com Ensino fundamental incompleto. Mas a curva dos sem-religião evolui para uma sub-representação no grupo dos possuidores de instrução superior, completa ou incompleta. (NOVAES, 2013, p. 179 – 180)

São os jovens, portanto, integrantes em maior quantidade dos sem-religião do nosso país, mas não sem fé e místicas espirituosas. Assim se autodefinem sem se considerarem ateus ou agnósticos. Registra-se, então, que de fato há muitos e compreendem parte de uma geração que experimenta a descontinuidade com as religiões dos pais. É notório a observação feita pelos jovens que de certo modo se naturalizou das histórias de conversões e de desconversões, de trânsitos e combinações no interior de suas famílias multirreligiosas, e ao redor do lugar de onde vivem.

O lugar dos sem-religião não é, mesmo que lhes ofereçam novas configurações dentro das consolidadas instituições religiosas, a igreja institucionalizada. Vislumbram-se novos templos e catedrais. Buscam-se, a propósito, espaços onde aspectos da diversidade sejam valorizados e que não sejam sufocados pela vigilância eclesiástica e/ou religiosa. Essa configuração nova abre espaços potencialmente ricos e válidos, como vimos, para adesões reconfiguradas com o mundo religioso institucionalizado e, ainda, práticas de valorização das pautas hodiernamente presentes no mundo juvenil.

Nesta redefinição e diversificação dos vínculos religiosos se movimentam os jovens com as marcas globais e locais peculiares à sua geração. Tais práticas religiosas comprovam que as representações sociais também são feitas fora dos circuitos institucionais, contudo,

mesmo à margem, marcadas por disputas de valores. Novaes (2013), sobre as disputas de valores entre o novo perfil religioso entre os jovens, conclui:

Declarar-se sem religião pode ser um ponto de partida, um interregno entre pertencimentos ou um ponto de chegada onde se realiza sínteses pessoais combinando elementos de diferentes tradições religiosas e esotéricas. Na verdade, trata-se ainda de mapear lógicas e arranjos que resultam em diferentes maneiras de ser sem religião, sem desembocar obrigatoriamente na lógica do pertencimento/não pertencimento institucional. Da mesma forma que esta geração reinventa formas de participação política fora (e dentro) dos lugares usuais da política (sindicatos, partidos, movimentos organizados), sua “vida religiosa” precisa ser compreendida na intercessão entre territórios de pertencimentos e redes de comunicação. Para concluir, vale citar as palavras de uma jovem que já frequentou igrejas católicas e pentecostais e que hoje se define como sem religião e “discute religião” em ambientes digitais. Diz ela: “Na igreja a gente participa e não interage. Já na internet posso expressar minha fé de maneira mais livre, tenho contato com pessoas de crenças diferentes. A gente debate e aprende”. (NOVAES, 2013, p. 189)

2.2 NOVOS DESENHOS RELIGIOSOS: PRÁTICAS ESPIRITUAIS NÃO RELIGIOSAS

Era de se esperar que o cenário desenhado a pouco enquanto resultado de alterações suscitaria outras mudanças concernentes ao campo religioso. Os dados censitários muito nos falaram e, mesmo transcorrida uma década de sua coleta e, ainda, às vésperas de novo movimento numérico demográfico, apontaram para realidades nas quais inevitavelmente seriam reconfiguradas a partir dos movimentos já consolidados e os que oportunamente aconteceriam como continuação dos visíveis e registrados. De outra forma, focaremos nas configurações atuais do campo religioso que foram assumidas pelos indivíduos e, em alguns casos, elementos influenciadores nas instituições religiosas. Vislumbraremos, pois, desenhos religiosos novos, outrora considerados apenas rascunhos, que saindo do papel assumem dimensões, inclusive, não religiosas e não menos importantes ao lado das práticas religiosas.

O mundo religioso e os componentes que o constituem, como a espiritualidade, sofrem rebatimentos na contemporaneidade e abrem clarões de crises e possibilidades se as compreendermos como momento convidativo para a reorientação de proposições, posturas e atitudes. A cultura, portanto, está mergulhada nessa oscilação de questionamentos corriqueiros, mudanças de paradigmas e de câmbios constantes. Eis a marca, segundo Ribeiro (2014) do mundo contemporâneo: crise e emancipação. Nesse sentido, a cultura religiosa não está alheia ao meio que se insere e se desenvolve e, justamente por essa razão, requer novos olhares e compreensões. Encontramos com isso o pulular de novas espiritualidades e muitas não religiosas. Por isso, afirma:

Essa realidade faz com que uma investigação sobre o censo religioso contemporâneo seja, nos dias atuais, enfrentada sob variados enfoques e perspectivas. Uma delas, para

que se possa chegar à compreensão da emergência de espiritualidades não religiosas como expressão de algumas mudanças no cenário da cultura religiosa no marco cultural da contemporaneidade, diz respeito à reflexão sobre tal realidade na perspectiva do niilismo. (RIBEIRO, 2014, p. 655)

Dito isso, somos provocados e temos legitimados os esforços investigativos realizados em torno do campo religioso a partir da contribuição dos marcos censitários que suscitam novos estudos, descobertas e compreensões acerca da dinâmica religiosa atual que rege e é regida, ao mesmo tempo, pelos sujeitos sociais formados e situados numa época específica. Ribeiro (2014) ao tratar espiritualidade o faz tendo como chave interpretativa e construtiva de sua base teórica o niilismo. A contemporaneidade está tomada pela visão crítica e radical de tudo. Nega as crenças e convicções que podem. Quanto o niilismo em nossa cultura, ele aborda: “o niilismo pode ser compreendido como a forma segundo a qual o ser humano se posiciona face ao valor do mundo quando se trata de produzir as formas pelas quais o compreendemos e chegamos a dizer o que ele é” (RIBEIRO, 2014, p. 655).

Considerando-se que espiritualidade é prática, vivência e discurso que transcrevem os sentidos adotados, podemos deduzir que ela não pode se dá alheia ao contexto epocal que se situa e lança suas bases. É marca da espiritualidade presente o reconhecimento e valor que se dá ao mundo. Nesse caminho, é possível pensá-la sobre dois olhares ligados ao niilismo: as perspectivas negativa e afirmativa, assim delineadas:

Encontramos, segundo a face negativa do niilismo, uma espiritualidade reativa que propugna uma fuga da realidade como condição para a realização do humano. Porém, segundo a face afirmativa do niilismo, encontramos uma espiritualidade criativa que insta ao enfrentamento da realidade da vida, como caminho da superação e do ultrapassamento, desafiador processo de transcendência, no arcabouço da imanência e das muitas limitações às quais nos sujeitamos como seres finitos”. (RIBEIRO, 2014, p. 656)

Percebemos, mesmo de forma tímida, inicialmente, que a espiritualidade não é uma realidade que necessite ser expulsa da sociedade e, como também se verifica, não é indispensável para a mesma. Contudo, sua presença exige criativamente uma nova configuração e/ou expurgação de modo que esta possa, sem nenhum prejuízo, desenvolver-se fora dos muros religiosos. Quando desenvolvida dessa forma é chamada de espiritualidade não religiosa e como característica é revestida de aspectos que segundo Ribeiro (2014) podem servir de pontos definidores dessa espiritualidade que expressa o contexto do senso religioso do mundo do qual fazemos parte. Assim, encontramos: experiência do desnorreamento, experiência da fragmentação, o êxtase e a criatividade.

Há elementos, provavelmente, que se coadunam com as mesmas buscas realizadas milenarmente pelas vias espirituais das tradições religiosas, isso não é problema. Interessante e

válido lembrar é que as espiritualidades não religiosas, salienta Ribeiro (2014) ultrapassam os limites daquelas das tradições hegemônicas fortemente marcadas pelo desejo de transcendência ultraterrena. Dito de outro modo, com as palavras do autor, encontramos as seguintes diferenças:

Uma espiritualidade não religiosa é a que se ocupa exclusivamente dos processos de ultrapassamento do humano. Sem uma espiritualidade não religiosa de base, talvez não seja possível falar em uma espiritualidade religiosa. Falar em espiritualidade não religiosa é ocupar-se da formação do caráter, de uma educação que talha e disciplina a vontade, falar de uma orientação dos sentidos que torna o ser humano um animal qualificado. Esse aprimoramento do humano é anterior a qualquer outro desdobramento ou opção e pode abrir caminhos sadios e fecundos, em termos de profundidade e qualificação para a elevada política, para os compromissos éticos da cidadania e para a vida religiosa comprometida. (RIBEIRO, 2014, p. 657)

O ser humano imbricado na espiritualidade não religiosa não reforça o fim das experiências humanas profundas e capazes de tocar seu âmago, antes fomenta a crise das instituições religiosas tradicionais que diante das formalidades burocráticas inibem o potencial humanizador delas – como trataremos mais à frente. Diante desse cenário há empreendimentos que objetivam oferecer maior visibilidade a esta forma nova de espiritualidade. No entanto, um problema: se fala de não religiosidade, mas com linguagem religiosa – especificamente do cristianismo. Restam termos e conceitos recentes que incipientes precisam ser revisitados.

Este é o ponto de partida dado por Calvani (2014) no desenvolvimento de suas reflexões sobre as espiritualidades não religiosas. Os desafios conceituais são postos e exigentes na medida que tendem dificultar a precisão dessa nova configuração de espiritualidade. Diante de tantas mudanças apresentadas pelo Censo 2010, mudaram, também, paradigmas que nessas dinâmicas transitórias provocam a ampliação de conceitos tendo como base o diálogo com outras áreas. O diálogo se sustenta da compreensão das ligações existentes entre todas as áreas aludindo, pois, ao caráter complementar entre elas e não excludentes. Afinal, quanto mais lentes e maior o diálogo existente entre elas, melhor será a percepção do que se propôs a observar. Encontramos acerca dessa ideia:

Em uma época marcada pela busca de novos paradigmas, pelo reconhecimento da complexidade e pelos esforços por interdisciplinaridade, os conceitos já não são totalmente precisos nem pertencem a apenas uma área do saber. Na medida em que algumas áreas começam a utilizar um conceito originalmente desenvolvido por outra, surge a necessidade de diálogo e ampliação do conceito. Por isso hoje pode-se falar em “economia solidária”, “educação inclusiva”, etc. (CALVANI, 2014, p. 661)

O diálogo aqui sugerido ou visto como por via imperativa é, deste modo, concebido por se tornar meio eficaz na busca de ampliação do termo espiritualidade que está consideravelmente arraigado à prática cristã, porém não é tão antigo quanto essa tradição religiosa. Tão cristalizada está essa relação entre conceito e religião específica que ousar lhe

atribuir outras áreas de presença e atuação poderia gerar desconfortos, sobretudo, aos vinculados institucionalmente. Assim aconteceu com José Comblin que “durante muito tempo teve que se defender das acusações de que sua obra “O tempo da ação – ensaio sobre o espírito e a história” (1982) carregava um hegelianismo disfarçado em moldes da Teologia da Libertação” (CALVANI, 2014, p. 664).

Apontados o trabalho que precisa seriamente ser empreendido estamos cientes que não apenas as Ciências da Religião, mas esta em parceria com outras esferas da cultura, devem a partir da percepção da existência de outras espiritualidades denominadas não religiosas (termo atual e mais usual nas reflexões sobre), espiritualidade naturalizada (pensada pelo agnóstico e filósofo Robert Solomon⁸) e espiritualidade parainstitucional⁹ (com elementos oriundos das tradições religiosas, mas sem vínculo a conteúdos teológicos) propor novas bases conceituais abertas, dialógicas e acolhedoras que ofereça maior visibilidade e respeito às novas práticas espirituais que de forma latente vem ocupando mais recônditos sociais.

Os dados censitários validando seu caráter favorecedor de aprendizagens nos possibilitou conhecer o cenário do campo religioso no Brasil que, por sua vez, nos fez perceber que existe uma relação intrínseca entre os sem-religião e as espiritualidades não religiosas. É válido salientar que os sem religião ou os não religiosos são assim denominados não por terem cerceado todo e qualquer elemento próprio ao campo religioso. Contudo, a ruptura existente e necessária para ser considerado um sem religião, segundo Calvani (2014), se efetiva na não filiação com as instituições religiosas que enfrentam momentos de crise, como afirma:

Aparentemente, o interesse por uma “espiritualidade não-religiosa” é reflexo da crise das instituições própria de nossa época. O peso das formalidades burocráticas inerentes ao Estado, família, forças armadas, escolas, universidades, judiciário, polícia e às próprias instituições religiosas faz aumentar a desconfiança quanto ao potencial humanizador das mesmas e a percepção de que o relacionamento com tais instâncias sustenta-se em parâmetros meramente funcionais. As instituições devem servir para

⁸ Diz-nos Calvani (2014, p. 670): No prefácio de seu livro sobre o assunto, admite ser um agnóstico, criado como judeu não-praticante em uma comunidade de maioria protestante no sul dos EUA, o que o fez confundir espiritualidade e religião, afastando-se de ambas. Reconhece que sua vinculação com o judaísmo era muito mais uma questão de resistência étnica e cultural, que um compromisso propriamente religioso, mas sua formação inicial como microbiologista o levou a buscar uma “espiritualidade naturalizada”, alimentada pela contemplação da natureza e a fruição da música. Ao falar em “espiritualidade naturalizada”, Solomon busca [...] “um sentido não-religioso, não-institucional, não-teológico, não baseado em escrituras, não-exclusivo da espiritualidade, um sentido que não seja farisaico, que não se baseie em crença, que não seja dogmático, que não seja anti-ciência, que não seja místico, que não seja acrítico, carola ou pervertido” (SOLOMON, 2003, p. 18).

⁹ E continua na definição da espiritualidade parainstitucional: Nesse arranjo pessoal, o sujeito cria seu panteão, armando um dossel no qual anjos podem conviver com duendes, orixás, forças da natureza ou energias cósmicas. É uma “espiritualidade parainstitucional” por se desenvolver às margens dos sistemas religiosos institucionalizados, embora alimentando-se de elementos selecionados desses mesmos sistemas. Esses referenciais podem ser invocados em momentos de estresse, situações-limite (mecanismo do coping) ou, em último caso, apenas para colorir o dia a dia reconhecido como brutal, impessoal, mecanizado e sufocante (CALVANI, 2014, p. 671).

algo (proteção, saúde, educação, etc), mas já não preservam aquela aura de segurança e confiabilidade que as caracterizava. Os laços de fidelidade institucional são hoje muito frágeis e flexíveis, permitindo inclusive o intercâmbio referencial ou a bricolagem capaz de misturar elementos aparentemente inconciliáveis. (CALVANI, 2014, 671)

Dito de outro modo, a dimensão controladora própria da instituição inibe aqueles que preferem livremente alimentar uma prática vital comprometida com o ser humano. Enfraquece, ainda, a força pujante humana e criativa que assume, como temos acompanhado, formas novas de atuação e empenho que constituem peça de um imenso mosaico o qual requer novas epistemologias para se aproximar e valorizar os fenômenos plurais tão enriquecedores e profundamente marcados pelo novo perfil místico: o ser humano reconfigurado em comunhão com a realidade e atuante fora dos limites institucionais, no meio secular.

Nos normais movimentos realizados de paradigmas existe um vigente, nos diz Bingemer (2014) que situa o ser humano no centro. De caráter antropocêntrico, então, o paradigma propõe mudanças de compreensões e conhecimentos, inclusive, teológicas. Acredita-se que a realidade e seus variados contextos são vias para se falar de transcendência – da capacidade humana antes limitada aos espaços estritamente religiosos. Apesar de todo o trajeto antropológico feito até o momento é visível o desejo do ser humano de se encontrar com a alteridade transcendente – cuja razão não consegue explicar. Como a religião não é mais fonte interpretativa da vida para muitos, despontam novas formas de abertura e referência ao infinito e, com isso, se profere: o ser humano secularizado sob forma não religiosa pode legitimamente fazer a experiência com Deus. Reforça esta possibilidade traços outros como:

O processo de secularização e a queda da hegemonia do cristianismo histórico fizeram com que a reflexão sobre a mística se voltasse não apenas para a reflexão da religião como fenômeno antropológico, tal como o faz Rudolf Otto, ou para a reflexão da religião como aliada às diferenças culturais, como Mircea Eliade (1962, 1963, 1959, 1982). Mas também contribuiu para, na medida em que se pensa a religião enquanto plural, poder perceber na experiência mística que acontece no interior desta religião tendências inter e mesmo transreligiosas, que explodem as fronteiras cuidadosamente guardadas das tradições e reafirmam o caráter universal da experiência de Deus. (BINGEMER, 2014, p. 857)

Em meio à profanidade do mundo surge a mística como reconfiguração do religioso permeada de secularidade e pluralidade e marcada por uma ascese distinta dos padrões das místicas dos cristianismos. Enquanto estas se empenhavam na disciplina do corpo, a atual e secular objetiva reaprender a sentir. Acontece um processo de novo encantamento exigido pelo ser humano tão marcado pela frígida e estéril cultura. Tem a ver com reaprendizagem em escutar a natureza, saborear o café, sentir o toque de quem se ama... Nova configuração que permita a restauração da capacidade desejanter, diz Bingemer (2014).

Dessa forma se propõe uma mística voltada à contemplação. Não alienadora pois ao tocar e sentir a realidade se é impelido politicamente à intervenção, ao movimento transformativo. Mística sem vínculos institucionais dentro de um movimento contracultural coadunando, pois, com o traço marcante dos apontados sem religião do último censo e o caminho de secularização, como atestado por Bingemer (2014):

...quando a secularização é um fato irreversível e o mundo teocêntrico, no qual a linguagem do religioso institucional se encontrava no centro do saber e sua expressão, ficou definitivamente para trás, - existe um processo de afastamento da instituição eclesial que chega a todas as esferas da vida cristã. A experiência mística não escapa a esse processo. Na verdade, quase todos os místicos – cristãos ou não - tiveram dificuldades com a instituição religiosa ou secular e a superaram de diferentes maneiras (...) De um lado, assim como hoje os limites do político extrapolam o estado, o que atesta a insuficiência da neutralidade contida na separação entre Igreja e estado para disciplinar a relação entre religião e política; por outro lado, há uma visível desinstitucionalização da religião, que se traduz na proliferação de igrejas, movimentos e grupos informais, que não mais se prendem aos protocolos de autorização ou sanção eclesial, bem como à difusão/disseminação do religioso para além das fronteiras reguladas pelas instituições religiosas. O religioso emerge na esteira de um cansaço com a política e com a religião institucionalizadas. E isso ocasiona uma utilização da religiosidade mística ou difusa que caracteriza o ambiente da contemporaneidade, utilizada muitas vezes como terapia de auto-ajuda em nível pessoal; como anti-stress nas empresas; ou como orientação motivacional para grupos os mais diversos. Também ocorre que militantes políticos/sociais busquem o amparo ou consolo da religiosidade para renovarem suas energias utópicas. (BINGEMER, 2014, p. 869)

São marcas resultantes dos novos caminhos desbravados que definem a espiritualidade epocal comprometida politicamente e que não esperou reformas ou autorizações para se efetivar. Antes, de forma autônoma e, de certo modo, privativa presente com os sem religião na rua, não mais no interior dos claustros, nas catedrais modernas de céu aberto.

Parece-nos, então, que novos desenhos religiosos se efetivaram e tendem a alastrar seu alcance mesmo que não motivados por nenhuma pretensão apologética, pois como visto, dizem respeito às práticas individualizadas sem o peso de burocracias, formalidades e, assim, desinstitucionalizadas. São desenhos oriundos de viradas epistemológicas e novas mudanças e compreensões que elas implicam, como assinala Corbí (2014):

La nueva epistemología tiene que sostener que las ciencias son modelaciones de la realidad, no descripciones de ella. Son un instrumento de un viviente para modelar el medio a su medida, como hacen todos los vivientes, para mejor poder sobrevivir en él. La nueva epistemología ya no es mítica, porque es consciente de que es construcción de modelos para tratar la realidad, que hoy son así, pero mañana pueden ser modificados, incluso radicalmente. Esta es la epistemología adecuada a una sociedad dinámica. (CORBÍ, 2014, p. 693)

Assim percebemos que a epistemologia mítica não mais corresponde aos anseios humanos pelo fato de não oferecer concretamente elementos que permita-lhes ajudar na construção de seus projetos e sentido de vida e, por isso, tem diminuído as formas culturais,

vulneráveis e milenares de fazer tais experiências e surgido, como temos demonstrado, espiritualidades não religiosas que permitem aproveitar a vida com qualidade profunda, como diz Corbí (2014). Somente desfrutará em maior intensidade e qualidade quem for capaz de nutrir a espiritualidade¹⁰. Esse autor discute duas dimensões que integram a realidade humana, a saber, a dimensão absoluta da realidade e a dimensão funcional da vida. A primeira transcende as concepções e medidas humanas sobre o que existe ao passo que a segunda, tem a ver com a satisfação das necessidades humanas elementares e ordinárias. Da reflexão posta a partir desse olhar temos:

Desde esta perspectiva podemos fundamentar nuestra espiritualidad, nuestro acceso a la cualidad humana profunda, sobre la solidez de los datos, aunque sutiles, prescindiendo de supuestos filosóficos o creencias. Esto es de suma importancia para las sociedades de conocimiento. La espiritualidad es reconocimiento de esas noticias hasta establecerse en ellas, lejos de la identificación con nuestro ego, como paquete, reunido al azar, de deseos y temores, recuerdos y expectativas, tomado como entidad venida a este mundo. Sólo eso es el camino de la espiritualidad, de la cualidad humana profunda, lo demás son sólo simbolizaciones religiosas dependientes de los colectivos. (CORBÍ, 2014, p 710)

Espiritualidade seria, então, espécie de um caminho que permite vislumbrar a dimensão absoluta da realidade. Esse trajeto precisa ser marcado pelo silêncio, o conhecimento silencioso. Mesmo compreendendo tarefa difícil e árdua é apresentada, segundo Corbí (2014), como fundamental na medida que isento da influência da razão, silencia as representações e interpretações já construídas sobre a realidade e percebe os sintomas da cultura contemporânea. Nessa sensação encontra orientações para a vida, sentido para a existência, inspiração para a vida na perspectiva que o autor chama de Qualidade Humana Profunda. A dimensão do real experimentada, sentida, aprofundada e vivida não mais pela competição, degradação e isolamento.

2.3 FALAS SOBRE O SAGRADO E RELIGIOSO: ONTEM E HOJE

Estamos em constante processo de mudanças. Esse fato se atrela a outro que atesta a rapidez com que estas acontecem e o quanto tais transformações são capazes de interferir nos diversos e variados contextos da sociedade. A religião não fica isenta e, com isso, o dado

¹⁰ Mudam-se as formas, os esquemas culturais de serem processados. É isso que fica evidenciado quando pela mudança epistêmica o ser humano ocupa lugar de destaque - sua individualidade, deixa a instituição de lado, não preserva a tradição dos pais e avós e se aventura, livre e autonomamente, nas novas formas de significados e experimentos do sagrado. O sagrado que, agora, não precisa de lugar específico para ser experimentado, mas em todo e qualquer lugar da dimensão cotidiana. Forma nova de espiritualidade que cresce concomitantemente ao lado dos sem religião.

religioso assume dimensões e visibilidades outras. Côncio dessa realidade e colaborando com elementos que nos permitem interpretar a situação em que o religioso se desdobra, Peter Berger (1985), numa abordagem própria de seus empenhos pesquisativos, acena para a compreensão que não pode ser desconsiderada quando se propõe analisar o fundamental sistema de símbolos necessário aos humanos: a religião deve ser sempre considerada sobre o pretexto de seu tempo.

Alienadora poderá ser a religião, diz ele, na medida que se empenha em manter a realidade do mundo socialmente construído, quando dotando de validade suprema a instituição, tende a fazer com que o ser humano se esqueça de que, na verdade, o mundo foi criado e por ser inacabado continua sendo produzido por ele mesmo. Paradoxalmente, poderá ser libertadora ou na linguagem do autor, desalienadora, na medida que mesmo dotada da aura sagrada e transcendental é capaz de agir sobre as bases que a geraram. Para melhor compreensão:

Assim os homens produzem seus deuses mesmo quando se apreendem como “totalmente dependentes” desses produtos. Mas, além disso, o “outro mundo” dos deuses adquire uma certa autonomia vis-à-vis a atividade humana que continuamente o produz. A realidade supra-empírica que a projeção religiosa postula é capaz de retroagir sobre a existência empírica dos homens em sociedade. Seria, pois, um grave engano encarar as formações religiosas como sendo simplesmente resultados mecânicos da atividade que os produziu, ou seja, como “reflexos” inertes de sua base social. Pelo contrário, a formação religiosa é capaz de agir sobre a base e modificá-la. Esse fato, todavia, tem uma consequência curiosa, a saber, a possibilidade de uma desalienação legitimada. (BERGER, 1985, p. 108)

A religião, assim sendo, é potencialmente dotada de possibilidades que coadunam com projetos distintos de quem a utiliza para validá-los. Diante das situações limites que o ser humano enfrenta, da finitude e sua impermanência ela desponta como um dossel, o dossel sagrado, ao oferecer proteção e segurança por meio de elementos capazes de construir bases que sirvam de sustentação ao ser humano de modo que consiga enfrentar as crises, a finitude, enfim, experiências marginais específicas da existência humana. Assim:

A teodiceia afeta diretamente o indivíduo na sua vida concreta na sociedade. Uma teodiceia plausível (que, é claro, requer uma estrutura de plausibilidade apropriada) permite ao indivíduo integrar as experiências anômicas de sua biografia no nomos socialmente estabelecido e o seu correlato subjetivo na sua própria consciência. Essas experiências, por penosas que possam ser, ao menos têm sentido agora em termos que são tanto social como subjetivamente convincentes. É importante salientar que isto de modo algum significa necessariamente que o indivíduo esteja agora feliz ou mesmo satisfeito ao passar por tais experiências. Não é a felicidade que a teodiceia proporciona antes de tudo, mas significado. E é provável (mesmo deixando de lado a repetida aparição do motivo masoquista) que, nas situações de intenso sofrimento, a necessidade de significação é tão forte quanto a necessidade de felicidade, ou talvez maior. (BERGER, 1985, p. 70)

Tendo sido a religião apresentada como essa malha protetora e vista sua força interventora nos processos sociais, partimos na direção apontada por ele e considerando o cerne de suas reflexões: a relação da religiosidade com a modernidade. Afirmo que não estamos diante

do sumiço de questões religiosas, não seria essa a consequência maior do processo de secularização por muitos mal compreendida:

Argumento ser falsa a suposição de que vivemos em um mundo secularizado. O mundo de hoje, com algumas exceções que logo mencionarei, é tão ferozmente religioso quanto antes, e até mais em certos lugares. Isso quer dizer que toda uma literatura escrita por historiadores e cientistas sociais vagamente chamada de “teoria da secularização” está essencialmente equivocada. (...) Ainda que a expressão “teoria da secularização” se refira a trabalhos dos anos 1950 e 60, a ideia central da teoria pode ser encontrada no Iluminismo. A ideia é simples: a modernização leva necessariamente a um declínio da religião, tanto na sociedade como na mentalidade das pessoas. E é justamente essa ideia central que se mostrou estar errada. Com certeza, a modernização teve alguns efeitos secularizantes, em alguns lugares mais do que em outros. Mas ela também provocou o surgimento de poderosos movimentos de contra secularização. (BERGER, 2000, p. 10)

A ressurgência das práticas religiosas dentro do movimento contra secular mostra que a secularização na sociedade não está estritamente ligada à consciência individual. De acordo com o Censo e nossas observações empíricas, as instituições religiosas têm perdido legitimidade – o processo de desinstitucionalização, no entanto o fervor religioso tem assumido formas novas, novas categorias e, julgamos, inclusive a promoção das espiritualidades não religiosas.

Consciente da força exercida pelas perspectivas religiosas na vida social, assim como Peter Berger, Eller (2018) na tentativa de descobrir a função dela, se empenha em mais do que focar na busca por uma definição única deste fenômeno – ao que vemos tarefa árdua e nunca acabada – detectar elementos existentes nos humanos que a torna possível e que sob a égide social e cultural se pode perceber. De acordo com Eller (2018) são funções da religião:

1) Satisfazer necessidades individuais, especialmente necessidades psicológicas ou emocionais (...) 2) Explicação, especialmente das origens ou causas. Os humanos se perguntam por que as coisas são como são. (...) A maioria das religiões explica não só a cosmogonia (a criação do mundo), mas também a origem de instituições culturais específicas como casamento, linguagem, tecnologia, política e assim por diante. As religiões também explicam por que as coisas acontecem no presente (...) 3) Fonte de leis e normas (...) todas as religiões contêm algum elemento de “estabelecimento de ordem”, ou “fundação da cultura”. Esta é a função de *carta institucional* que se pode atribuir à religião. 4) Fonte de “sanções definitivas”. A religião é, entre outras coisas, um meio de controle social. Mesmo na tradição judeu-cristã, grande parte da religião trata do que devemos fazer, de como devemos viver. (...) 5) Solução de problemas imediatos. Se a religião é a “causa” de uma multiplicidade de males humanos, então ela pode ser igualmente a solução (...). 6) Satisfazer necessidades coletivas. Para além dos indivíduos que compõem a sociedade e de suas necessidades individuais, é também possível ver a sociedade como uma entidade por si mesma, com suas próprias necessidades de nível mais alto. (ELLER, 2018, p.33 -34)

Seriam as funções tão amplamente experienciadas entre os humanos na cotidianidade que comprovariam a presença da religiosidade em tempos atuais como no passado? Certamente. Seriam estas funções as únicas motivações que validam a presença da religiosidade na sociedade e elas poderiam ser consideradas saudáveis à sociedade e ao ser humano? Não

adentraremos o mérito destas questões, mas ousamos pensar que há funções desempenhadas pela religião e fora dela que corroboram na construção de sentido de muita gente, ou seja, existe um elemento próprio da religiosidade, mas não exclusivo dela, que pode assumir uma presença significativa na vida das pessoas: o elemento sagrado.

O sagrado para Durkheim estava locado no coração das religiões e era responsável por sua administração e gestão. Poderia ser compreendida enquanto uma categoria coletiva e sociológica, como que um elemento da coesão social. A força oriunda do coletivo humano seria o sagrado que diviniza a sociedade – nas lentes sociológicas. Para Rudolf Otto, contra essa posição da escola sociológica, o sagrado se trata de uma realidade geradora de religiosidade e sentida, apenas, pela pessoa religiosa. Isso porque o sagrado só poderia ser explicado pela experiência vivida pelo ser humano.

Entendemos por sagrado aquele ser/elemento, difícil de ser denominado por se apresentar como algo inefável, capaz de atribuir significado a objetos, seres e experiências (sensações e sentimentos) humanas, na medida que oportuniza compreensões que vão além das realidades imanentes nas quais se desdobra a existência humana. Tem a ver, portanto, com a capacidade de tornar algo que foi tocado pelo sagrado elevado e digno. Mesmo assim, pode, ainda, ser percebida numa associação às realidades divinas, logo, superiores que merecem reverência e são dotados duma força provocadora de alterações. Não obstante as instituições que no trato com o sagrado reivindicaram para si o direito de defini-lo à luz de suas experiências e descobertas.

Interessa-nos, aqui, a perspectiva do sagrado enquanto realidade transcendental capaz de ser acessada por qualquer pessoa e lugar. Assim, não reservada à espaços específicos, mas disponível universalmente à pessoa que motivada pela inclinação antropológica de abertura às realidades que superam as experiências do mundo empírico e imanente se lançam em busca de sentido nos elementos transcendentais, muitas vezes não explicados dentro da lógica racional ocidental. Atraí-nos, por fim, o sagrado enquanto experiência profunda, radical e fecunda capaz de transformar quem a vive.

Há, como já dito, outros olhares sobre o sagrado. Dentre estes, o clássico olhar que percebe as marcas e alcance dele muito próximas ao ser humano que se misturam às suas emoções. Rudolf Otto há mais de um século diz que as ideias e práticas religiosas são caminhos que o humano busca para compreender e utilizar de algum jeito a experiência com o que ele chama de “totalmente outro”. É com Otto (2017) que se abre a porta que nos coloca diante do

caminho que convida a admirarmos a religião em perspectiva racional, porém sem a pretensão de nesta vertente querer esgotar em esquemas racionais o sagrado. Diz ele:

Essa tendência para a racionalização prevalece até hoje, não só na teologia, como também nas ciências da religião de cima a baixo (...), mas o que se busca sempre são conceitos e noções, e ainda por cima conceitos “naturais”, isto é, do tipo que também aparece no imaginário humano comum. E com admirável energia e habilidade se fecham os olhos para aquilo que é intrinsecamente peculiar à vivência religiosa, inclusive em suas mais primitivas manifestações. Admirável, ou melhor, espantoso: pois se existe um campo da experiência humana que apresente algo próprio, que apareça somente nele, esse campo é o religioso. É verdade: os olhos do adversário, neste ponto, são mais perspicazes que os de certos amigos da causa ou de teóricos imparciais. No lado do adversário não raro se sabe muito bem que todo esse “besteirol místico” nada tem a ver com “razão”. Isso não deixa de ser um incentivo salutar para que se perceba que a religião não se esgota em seus enunciados racionais, e para que se passe a limpo a relação entre seus diferentes aspectos, para que ela própria se enxergue com clareza. (OTTO, 2017, p. 35-36)

Sua defesa parte, como vimos, da realidade na qual constitui o universo mítico-religioso cujas peculiaridades não são perceptíveis noutros espaços e, por isso mesmo, dificilmente assimiladas por quem é de fora, pelos que não se permitiram passar por situações irracionais próprias da essência das religiões. Todas as religiões, a propósito, são dotadas de algo que as forma, é o seu centro, está vivo, diz Otto (2017), sem o qual nem poderiam ser consideradas religião: a presença do numinoso.

Apesar da grandiosidade do legado deixado por Otto (2017), não poderia deixar de ser atualizado à luz das produções últimas que são desenvolvidas na área em que dedicou sua vida. Naturalmente, releituras são feitas dentro de um processo crítico e salutar no ambiente acadêmico. Movidos nessa justificativa nos aproximamos de Usarki (2004) que alerta o sagrado enquanto conceito suspeito e não tão vivo nas discussões da Alemanha, países anglo-saxônicos e na Europa do Leste, como aqui na América Latina e no extremo Oriente. Tradução de reservas quanto ao conceito e sua fenomenologia fomentadas na tradição alemã.

A crítica se instala, basicamente, na abordagem adotada por Otto. A fenomenologia por ele usada, a clássica, focaliza a experiência humana do numinoso. É a perspectiva antropológica que parte do pressuposto da existência de uma faculdade específica do ser humano que o predispõe para o contato e presença do sagrado, que tem estatuto ontológico em oposição ao profano, além de ser independente e autônomo. A relação, neste caso, se estabelece entre o sagrado e a pessoa quando esta é tocada por aquele. Esta afinidade é, para a fenomenologia clássica, fundamental, para que se possa estudar as manifestações religiosas. Pois acessando o senso numinoso é que se poderia dizer algo sobre.

Inicialmente o termo sagrado foi usado sem levar em consideração o contexto sócio-histórico no qual se formava a obra. Por este motivo, se tornou um livro de consolação que

afirmou a existência universal do sagrado apesar do lamentável cenário e fatos sociais. O termo é usado de forma irrefletida e em abordagem romântica e sentimentalista. A suposta universalidade do termo é outro fator observável e criticado, pois tende a “apenas representar conceitos favorecidos pelas religiões monoteístas. Além disso, o fato de que o termo do sagrado serve como denominador comum no vasto campo religioso mostra que o conceito promete a redução da complexidade empírica do objeto” (USARKI, 2004, p. 80).

A reserva quanto à fenomenologia clássica na qual se apoiou Otto tem como base, ainda, o comprometimento do pesquisador com os motivos religiosos. Este na verdade deveria se abster do discurso religioso e não o usar pelo fato de exprimir uma determinada cosmovisão. Também se questiona a proposição que aponta a existência da essência da religião somente no interior do humano sensível. Aqui se percebe outra redução: sendo a experiência religiosa o *locus* revelador, se negligencia outras possibilidades concretas do mundo religioso.

Estas sinalizações e outras que foram tomando corpo em oposição à fenomenologia de Otto, como a hierarquização que faz das tradições religiosas ao defender a suposta religião prototípica, estão ancoradas num obsoleto modelo paradigmático que precisa ser renovado como proposto por Ursarki (2004):

Afirmando-se capaz de compreender a essência de qualquer religião, um representante do "velho" paradigma sente-se instigado a "provar" a existência do sagrado através da sua própria experiência (...) Em vez de "homogeneizar" seus objetos por meio de um conceito supostamente unificador, esse "contra-paradigma" leva em conta o caráter fragmentado do mundo religioso e trata as sub-entidades do seu campo de pesquisa como sistemas próprios cuja análise exige a reconstrução da sua lógica interna impermutável. (USARKI, 2004, p. 89)

Busca-se, assim, lentes paradigmáticas amplas que considerem o caráter fragmentado do mundo religioso na tarefa bem complicada que é estudá-lo, mas necessário, que não necessite de um requisito pré-metodológico – como disse Otto – para poder desenvolver seus caminhos acadêmicos. Caso contrário, teríamos a sentença que enfraqueceria todo acadêmico na tarefa dos estudos das Ciências da Religião pelo fato de não terem sido alcançados intersubjetivamente pelo numinoso.

Conscientes do sagrado e sua presença teofânica nos inquietamos com sua força que subsiste diante de tantos rebatimentos que enfrenta. Damo-nos conta de duas categorias muito comuns no cotidiano: os religiosos e os não religiosos. Em primeiro momento, este estabelecimento é posto partindo do princípio de que é possível fazer a distinção entre os crentes e os não crentes. Em certa medida, dependendo dos critérios estabelecidos, se têm condições de segregar por aspectos visíveis os sujeitos. Porém, não tornar pública expressões carregadas simbolicamente da esfera sagrada, não implica necessariamente afirmar a não religiosidade de

quem não publica a crença que dá sentido à sua existência. Afinal, como já discutimos, há os sem religião que podem desenvolver espiritualidade não religiosa, ou seja, sem nenhum pertencimento institucional e nem por isso serem enquadrados na esfera profana.

Mircea Eliade (2018) diz que existe uma oposição devidamente delineada entre o sagrado e o profano, e a partir disso desenvolve todo um pensamento se baseando na lógica que ele mesmo intitula de racional. Sobre tais questões, aborda:

...o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história. Esses modos de ser no mundo não interessam unicamente à história das religiões ou à sociologia, não constituem apenas o objeto de estudos históricos, sociológicos, etnológicos. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no cosmos e, consequentemente, interessam não só aos filósofos, mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana. (ELIADE, 2018, p. 20)

Junto à importância desta diferenciação está a compreensão de que o modo profano de ser das pessoas e dos processos que elas desenvolvem são resultados da modernidade. Olhar o mundo sob perspectiva dessacralizada é específico do homem moderno. Acontece, no entanto, que a diferenciação proposta por Eliade, capaz de facilmente ser percebida e distinguir a divisão na qual se encontram as pessoas no mundo frente o dado religioso, não tem se dado no século atual de forma tão simples e tranquila. Exige-se, hoje, novas formas e, provavelmente, olhares interpretativos sobre os atores sociais. Pois, como percebemos, os estudos fenomenológicos contemporâneos da religião apontam o profano, a realidade que o rodeia, enquanto espaço de vivência e amostra de eventos sagrados – talvez não-religiosos.

É possível perceber a diferenciação, diz Eliade (2018), nas práticas rotineiras das pessoas. O espaço, por exemplo, se trata não de uma totalidade homogênea pelo fato das revelações feitas que o distingue revestindo-o de reverência. Porém, a sacralidade conferida a tais espaços é reconhecida pelo ser humano religioso que não apenas se vê, mas se vive no mundo sacralizado de modo que ritualiza a forma de ser no mundo ao conferir significado e sentido ao cosmos no qual está inserido.

De forma contrária, o humano não-religioso não consegue diferenciar lugares, enxerga apenas a neutralidade, que por mais que seja dividido, o espaço não institui diferença de ordem qualitativa entre as partes, se torna relativo, não oferece nenhuma orientação e, justamente por isso, é espaço profano. Porém, as últimas pesquisas do campo religioso e posteriores ao pensamento de Eliade superam essa dualidade ao afirmarem que os sem religião têm desenvolvido no espaço profano práticas místicas e religiosas por não mais conseguirem encontrar a linha demarcatória que impeça a manifestação livre do sagrado.

Acreditamos na presença e influência do universo sagrado presente nas sociedades primitivas e mesmo atuais, neste último caso, diante das novas reconfigurações dos fenômenos religiosos. Inegável a contribuição desta realidade e os vestígios deixados que nos constituíram e ainda nos constituem. Como afirma Eliade (2018, p.166) “em outras palavras, o homem profano, queira ou não, conserva ainda os vestígios do comportamento do homem religioso, mas esvaziado dos significados religiosos. Faça o que fizer, é um herdeiro”. Talvez, numa versão atualizada de sua obra, diria que o homem profano não é somente herdeiro, mas dotado de uma criatividade e autonomia que forjam sua própria mística desvinculada e, por isso, fora dos espaços e limites considerados sagrados.

2.4 CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: *LÓCUS* PRODUTOR E INSPIRADOR DO ENSINO RELIGIOSO

O dado sagrado, como apresentado até agora, com sua diversidade, especificidade e peculiaridade permeia as sociedades e seus atores ligados diretamente ou alheios às questões dessa natureza. Redefine cenários demográficos, aponta anseios e projeções, revela novos modelos organizacionais, recria e faz emergir formas de vivências e manifestações místicas e míticas e, também, não religiosas, e se torna mote para a construção de consideráveis discussões em diversas áreas de interesse. Agregados a isso, muitos dedicaram esforços na tentativa de delineá-lo na sua definição e interferência na vida dos movimentos sociais, na busca por bases apologéticas para seus ideais pessoais ou institucionais e, outros, no alargamento do horizonte compreensivo dos fundamentos que os sustentam. Referimo-nos, aqui, a expoentes de distintos tempos e campos do conhecimento que em suas opções epistêmicas e metodológicas ousaram dar uma palavra sobre o assunto.

Com isso, nos damos conta do empreendimento global voltado para determinados assuntos e, naturalmente, para a ciência que tem a possibilidade de aglutinar e tratar com mais propriedade esses fatores que se interligam, ocupam focos de interesses e, por isso, gozam de legitimidade em seus discursos: a ciência ou ciências da religião. Diz Brandt (2006) ao se referir à ciência da religião, que os esforços hoje ao seu redor fomentam a necessidade de dar-lhe um referencial teórico e metodológico sólido. Sobretudo se tratando da questão brasileira para a qual as realidades que se desdobram e descortinam no cenário religioso, historicamente complexas e marcadas por jogos de interesse, carregam traços peculiares do chão em que se

desenvolvem e, por isso, exige uma forma de consolidação diferente dessa ciência – como já se percebe – daquela desenvolvida na Alemanha.

Num primeiro momento o embate em torno do termo ideal para denominar essa área, essa ciência. Ciência ou Ciências da Religião? É a indagação recorrente, inicialmente ingênua, mas que está carregada, cada qual, de perspectivas e compreensões específicas que se diferenciam entre si. No entanto, é interessante que antes tenhamos claro o percurso do ramo do conhecimento que aqui tratamos. Como campo de pesquisa acadêmica tem poucas décadas de existência no Brasil¹¹, começou a deixar sua timidez de lado e ganhar notoriedade com os ventos cada vez mais velozes em torno das questões já apresentadas, que exigem um trato racionalizado e cientificado. Na universidade brasileira a religião, segundo Mendonça (2008), soa bastante estranha devido à ausência de construções críticas a seu respeito, pelo fato de ser tida sob a ótica do direito privado e realidade propiciadora de fanatismos. Em contexto macro, foi a partir da segunda metade do século XX que o fenômeno social religioso começou a ser percebido e olhado com interesse entre os estudiosos, devido sua capacidade provocadora de mudanças na área social – como se comprova, também, no Censo.

Dito isso, Mendonça (2008) afirma ser cedo enveredar por essa discussão acerca do ideal nome para essa ciência. Diz ele:

O estudo da religião como disciplina acadêmica ou científica é, entre nós, portanto, muito recente. Seria, por essa razão, prematura a discussão a respeito do título plural ou singular do nosso campo de conhecimento. Não sabemos ainda o suficiente e podemos mesmo suspeitar que centros mais ricos em acervo de conhecimento tenham ido muito longe. O fenômeno mesmo da religião é a única coisa que podemos captar de algo que se insere misteriosamente na trama da consciência e das ações humanas. (MENDONÇA, 2008, p. 147)

Mesmo não sendo este o escopo de nosso olhar quanto às Ciências da Religião, a expressão que melhor as defina, acrescentamos o que Brandt (2006) fala sobre a questão. Em olhar comparativo, afirma que na Europa onde os estudos sobre religião são mais antigos, há um consenso em chamá-la no singular, ao passo que no Brasil e realidades que lutam pela afirmação dessa área, se costuma tratar no plural. Enfim, temos percebido que as nuanças em torno da

¹¹ Em discussão apresentada recentemente sobre os desafios e perspectivas dos estudos da religião aqui no Brasil, Aragão (2021) ilustra os passos recentes, não sem valor, que foram dados de forma institucionalizada junto ao caminho de efetivação dessa área de conhecimento. Inicia sua escrita afirmando: “O nosso campo brasileiro de estudos de religião tem história recente. O fortalecimento de instituições de ensino superior comunitárias, muitas delas de ordem religiosa, levou ao nascimento, na década de 1970, dos primeiros Programas de pós-graduação em Ciência da Religião do país (...) “teólogos emancipados” por meio da Teologia da Libertação no mundo universitário enfatizam uma leitura “mais de baixo” e “mais de fora” sobre as religiões e religiosidade” (ARAGÃO, 2021, p. 47).

nomenclatura apontam a conversão de uma realidade comum e aleatória para uma perspectiva curricular que trata um conhecimento específico.

É consensual, no entanto, aqui no Brasil, que se empenhem esforços para o estabelecimento das ciências da religião como uma nova área acadêmica¹², de modo que busque enfocar a especificidade da religião – como sugere Dreher (2008, p.176) – e dos fenômenos religiosos, sem cair em redutivismos ou dogmatismos, mas também, sem ceder ao descritivismo – tendência própria da abordagem fenomenológica. Assim, poderiam as ciências da religião fazer os estudos das diversas crenças serem desenvolvidos a partir dos métodos disponíveis, resguardada a consistência, coerência e integridade da abordagem.

Responsáveis por esse desenvolvimento estão os cientistas que precisam superar a mera observação do fenômeno que na prática se concretiza na estrita quantificação demográfica, econômica e política de um ou outro grupo religioso específico e assumir a postura que o permite transitar entre o fenômeno, suas origens sociais e a formação do discurso construtor da realidade onde se cruzam a ideologia e utopia de forma relacional. Desta forma, se espera do pesquisador, segundo Mendonça (2008), a erudição multidisciplinar que o permita usar vários instrumentos necessários à superação do que surge diante dele, de seus olhos.

Na formação do cientista da religião não pode se desconsiderar o processo que é longo e dispendioso pelo fato de exigir um comando geralmente maior de línguas, dados e instrumentais teóricos. E mais:

A marca do estudioso da religião é, em primeiro lugar, isso: o fato de que lida com um objeto de estudo extremamente complexo, que exige uma formação multifacetada e que resiste a simplificações. Embora não sirva de desculpa, essa é uma das razões por que a área passa por “ataques de pânico” ocasionais, motivados não por último pela necessidade de definir de maneira simples e emblemática a racionalidade de fundo e o método fundamental ou “básico” utilizado na (s) ciências (s) da religião. (DREHER, 2008, p. 155)

Neste caminho o cientista deve estar convencido que

A investigação de elementos religiosos empiricamente acessíveis tem como único objetivo aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento sobre os fatos da vida religiosa. Isso significa que a Ciência da Religião não instrumentaliza seus objetos em prol de uma apologia a uma determinada crença privilegiada pelo pesquisador. De acordo com essas ambições, a Ciência da Religião defende uma postura epistemológica específica baseada no compromisso com o ideal da “indiferença” diante do seu objeto de estudo. Trata-se de uma técnica de observação e descrição que na literatura

¹² Usasrki (2013), ao relatar a história da ciência da religião, enfatiza o empenho que motiva a luta dessa ciência e o lugar de encontro de seu objeto ao dizer: “O termo Ciência da Religião refere-se a um empreendimento acadêmico que, sustentado por recursos públicos, norteado por um interesse de conhecimento específico e orientado por um conjunto de teorias específicas, dedica-se de maneira não normativa ao estudo histórico e sistemático de religiões concretas em suas múltiplas dimensões, manifestações e contextos socioculturais. (...) a Ciência da Religião encontra seus objetos no mundo empírico. Trata-se de uma consequência do axioma de que religiões representam sistemas simbólicos elaborados em relação a uma “realidade culturalmente postulada não falsificável” que transcende o alcance de qualquer método cientificamente comprovado” (USARKI, 2013, p. 139).

especializada é frequentemente associada a termos como “ateísmo metodológico” ou “agnosticismo metodológico”. (USARSKI, 2013, p. 139)

Inevitavelmente, tratar de Ciências da religião nos leva à proximidade das questões fenomenológicas que, por vezes, se pensava que estavam fadadas ao fracasso. Sob este olhar da fenomenologia da religião encontramos condições de comparar e perceber os trajetos por ela feitos e os que se avizinham entre Alemanha e o Brasil. A propósito, a escola fenomenológica abraçada dirá muito sobre a maneira como as Ciências da Religião se efetivam e são bem acolhidas ou não nos espaços acadêmicos.

Existe uma suspeita para com o termo fenomenologia da religião devido ao percurso histórico por ela protagonizada. No seu desenvolvimento fazem parte os clássicos Otto, Eliade e Söderblom, dentre outros, que evocam elementos fenomenológicos, atualmente, refutados. A categoria “sagrado” para estes, é concebida ao lado das experiências religiosas como caminhos úteis para a descrição da essência das religiões, bases para seu fundamento. O incômodo epistêmico aqui se concentra na impossibilidade de fazer de um único elemento um instrumento capaz de considerar a realidade e pluralidade de todos os fenômenos religiosos.

Pensar a fenomenologia como “teoria do ser” na qual as religiões e elementos religiosos são enquadrados e, ainda, constituir uma essência atemporal da religião com o poder de influenciar o mundo da vida do indivíduo, formam, também, o quadro frágil no qual muitos o deixam para trás. Isso porque, respectivamente, a diversidade de religiões, na prática, remete a um único e mesmo ser em si e, depois, o destaque de uma essência desconsidera o elemento narrativo da identidade religiosa e o papel dos contextos sociais, como afirma Brandt (2006), e continua ao mostrar o desenrolar dessas críticas:

...a consequência dessas críticas foi que a fenomenologia da religião em seu conjunto passou a sofrer um ataque maciço. A maioria dos cientistas da religião se recusaram e se recusam até hoje a aceitar as “especulações metafísicas” de seus colegas fenomenólogos da religião. A fenomenologia da religião em seu conjunto foi colocada sob a “suspeição de ser teologia”. Por conseguinte, ela não foi mais encarada como ciência (auto)crítica. A cientificidade do método fenomenológico foi questionada. Portanto, a ciência das religiões rejeita sua fenomenologia – tão famosa no passado. Ela propõe que se “supere” a fenomenologia da religião e, se possível, se a “esqueça” definitivamente. De fato, se pode constatar que a fenomenologia da religião clássica foi despachada pela ciência da religião mais recente. (BRANDT, 2006, p. 128)

Depois de apontadas as consequências que culminam na rejeição da clássica fenomenologia, se sugere que pensemos o passo seguinte a esta rejeição: o advento de uma nova fenomenologia da religião. Sendo este o caminho mais interessante, no momento, para a Ciência da Religião na Alemanha – por exemplo. Trata-se de um reavivamento fenomenológico que considere sua autonomia reflexiva e, longe de ser isolada, inclua em suas construções os

achados das ciências afins. Uma espécie de nova fundamentação diante da oca e velha fenomenologia pautada entre os clássicos, que atente para questões diversas, como:

A comparação de fenômenos precisa estar direcionada para a multidimensionalidade, e é preciso desenvolver uma metalinguagem que seja claramente distinta da linguagem das próprias religiões. Com isso se nomeiam, de fato, condições para uma refundamentação da fenomenologia da religião – por assim dizer, num nível reflexivo, científico. Hock indica, porém, que essa concepção de uma nova fenomenologia da religião ainda aguarda “a discussão posterior, a implementação concreta e o emprego mais amplo”. Portanto, um avanço real para uma fenomenologia da religião refundamentada e reavivada ainda está por acontecer. (BRANDT, 2006, p. 130)

As fortes falas opositoras à fenomenologia clássica surgem muito bem elaboradas e decididas no contexto onde tais reflexões atravessam realidades já consolidadas e historicamente marcadas por uma certa evolução, construção e reflexão das Ciências da Religião – como na Alemanha, por exemplo. De forma diferente se observa a realidade posta aqui no Brasil proposta pelas Ciências da Religião mediante a fenomenologia da religião. No cenário brasileiro, a fenomenologia da religião é portadora de esperança. Sem muitas dificuldades e/ou necessidade de aportes metodológicos, muito facilmente é legitimada e vista com naturalidade. A aceitação da clássica fenomenologia aqui no Brasil em contraste com o cenário Alemão, pode, assim, ser justificada:

Face ao clima favorável à fenomenologia que predomina de modo geral no Brasil, é compreensível que a ciência da religião associe esperanças especiais justamente com sua “própria” fenomenologia da religião (...) Expoentes brasileiros das ciências da religião esperam da fenomenologia da religião (clássica) que ela possa – com vistas, entre outras coisas, à presença já existente da fenomenologia no âmbito universitário – contribuir eficazmente para assegurar e fortalecer a posição e aceitação ainda não consolidadas da ciência da religião como disciplina acadêmica autônoma. Com base na fenomenologia da religião, seria possível estabelecer as ciências da religião em seu conjunto como ciência autônoma nas universidades. Portanto, enquanto na Europa a ciência da religião diz adeus à fenomenologia da religião, na América Latina ela a acolhe com braços abertos. (BRANDT, 2006, p. 132)

Poderíamos, à luz desse mesmo autor, pensar em três momentos que realçam o acolhimento desta perspectiva fenomenológica aqui no Brasil. A primeira diz respeito à concepção da fenomenologia enquanto base das Ciências da Religião. Na prática, o fato de considerar o acesso às experiências religiosas a partir de outras lentes científicas e, nesse aceno, um detalhe já tocado lá atrás: a motivação para sem problemas utilizar no Brasil o termo desta área do saber no plural, diferente da Alemanha. A busca pelo reconhecimento das Ciências da Religião enquanto disciplina acadêmica autêntica é o segundo movimento que não rejeita as teologias por serem vistas dotadas da possibilidade de clarear a originalidade do fenômeno religioso. Diga-se, pois, que mesmo com seu contributo não se insere no rol das disciplinas das Ciências da Religião.

No terceiro argumento, pode ser compreendida como elo de unidade entre as ciências da religião. A fenomenologia possibilita a superação da multiplicidade de métodos que inviabilizam o discurso em termos de singularidade. Aqui se faz necessário o resgate dos clássicos para os quais haveria a possibilidade da elaboração de uma natureza religiosa. Nesse contexto comparativo e, por vezes,positor percebemos não o rechaçar das Ciências da Religião e suas bases fenomenológicas, mas dentro de um movimento que julgamos natural, mesmo dentro da área acadêmica, instalando-se como demanda uma reconstrução ou releitura de seus fundamentos para atentar às questões emergenciais e hodiernas.

Além do *lócus* produtor inerente a toda ciência, as Ciências da Religião assumem um papel de acentuada relevância no Brasil mesmo que em meio às tensões. Inspiram o Ensino Religioso legalmente respaldado e ofertado enquanto desenvolvimento pedagógico de tal ciência, ou seja, não é a teologia a base para o Ensino Religioso democrático, transreligioso, aberto, plural, interdisciplinar e intercultural. Desta forma se percebe:

Na maioria dos lugares, os parâmetros curriculares do ensino religioso estão em bom caminho, como desenvolvimento pedagógico das Ciências da religião, e as resoluções dos Conselhos de Educação dizem que, para ser habilitado para o ensino religioso, o professor deve ter licenciatura em Ciências da Religião (ou possuir ao menos especialização nessa área, caso licenciado em ciências humanas). Mas cada lugar precisa, ver então, como atualizar seus conteúdos e métodos, cobrando o que já é e continua sendo lei sobre a matéria. (ARAGÃO, 2021, p. 49)

Nesta abordagem justificamos a reflexão feita até então sobre as Ciências da Religião e suas fenomenologias, pois compreendem o lastro do qual o Ensino Religioso se ergue dentro do Estado laico. Ou seja, o Ensino Religioso é o resultado da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para suas aulas, superando, desse jeito, o impasse e embate historicamente confrontado: a questão do viés confessional, catequético e/ou doutrinário das clássicas e ultrapassadas formas desse ensino perante o Estado. Sobre a inspiração das Ciências da Religião para o Ensino Religioso, encontramos, ainda:

...a Ciência da Religião aplicada tem se destacado no Brasil, especialmente na educação, tendo o Ensino Religioso como seu carro chefe, onde viabiliza iniciativas de adequação dos resultados produzidos nessa disciplina acadêmica ao nível cognitivo dos alunos na educação básica (...) aí está toda a grandeza desse ramo da Ciência da Religião que, nesse caso, ao adotar o conhecimento sobre religiões e outras visões de mundo numa perspectiva empírica, própria de todo e qualquer estudo científico, possibilita em ambiente na escola propício ao respeito às diferenças e às diversidades humanas, sejam elas religiosas, culturais, étnicas ou sexuais, além do reconhecimento e apreço às versões de vida, sejam religiosas ou não. Num Ensino Religioso pautado em Ciência da Religião, elas têm a oportunidade para se reconhecerem. (DOS SANTOS; STERN, 2021, p. 1997)

Destarte, envoltos nestas bases argumentativas, nos convencemos e, por isso, vamos dando passos na promoção da efetivação do Ensino Religioso no qual sejam acolhidas e

respeitadas formas religiosas e não religiosas de expressões do sagrado dentro de dinâmicas relacionais marcadas pelo respeito às culturas e à diversidade. Afinal, o mundo é construído socialmente e alimentado simbolicamente, e assim a religião tem função sociocultural relevante nesse processo, como já dissera Peter Berger (1985).

3 ENSINO RELIGIOSO E CONTEXTUALIDADES: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo teremos a possibilidade de nos aproximarmos de diversos elementos que nos permitirão elaborar um olhar amplo e necessário sobre o componente curricular aqui considerado: o Ensino Religioso. Os trajetos percorridos e as formas de efetivação ao longo de sua história, além dos aspectos legais que o regem e sua presença na BNCC serão motes de compreensão propostos nas próximas páginas.

Ao longo da história do Brasil o Ensino Religioso foi tecendo seu percurso e se forjando de acordo com as concepções vigentes de cada época acerca de educação, política e sociedade, e através de muitas lutas e tensões. Dessa forma, passou de uma disciplina própria para evangelização, para um componente escolar marcado com elementos pedagógicos e voltado para a formação humana. Catequética, Inter-religiosa e Fenomenológica são os formatos que este Ensino mais se expressou ao longo dos séculos. Apontaremos, ainda, uma nova perspectiva que dialogando com nossos empenhos, julgamos ser muito pertinente ao cenário atual marcado por conflitos, fundamentalismos e desvalorização dos Direitos Humanos.

O Ensino Religioso contemplado na Base Nacional Comum Curricular tende a se firmar ao lado das outras disciplinas escolares de acordo com as competências gerais e específicas nela presentes e, ainda, com as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Reconhecido seu contributo à formação dos sujeitos, o componente curricular aqui tratado tem seu espaço garantido por lei, dentro dos horários convencionais das escolas e em perspectiva pedagógica e epistêmica dialógica, inclusiva e tolerante.

3.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO

Olhemos o Ensino Religioso e sua positiva contribuição na construção de sujeitos autônomos, íntegros e abertos ao diálogo pautado pelo respeito. Este olhar se dará considerando as fases e etapas em que a história do nosso país foi dividida tendo como critério de divisão o sistema governamental, a saber, o Brasil Colônia, Império e Republicano. Vejamos, ainda, as origens do processo educativo em nosso país e, concomitantemente, do Ensino Religioso.

Perceber o regime colonial e como foi sendo tecido o Ensino Religioso nesta época implica o encontro com os passos dados na formação do povo brasileiro. Este traço nítido que

delineia o colonialismo está impregnado pela perspectiva política mercantilista. Sobre esta questão, fala Figueiredo (1995, p.19):

O Brasil, desde o início, é alvo de uma política mercantilista sob o regime de monopólio, que exige o estabelecimento de um pacto colonial. Este permite a formação da aristocracia rural e povoamento da terra, que se dá em meio a uma exploração característica: no litoral a lavoura; no centro, a mineração; no norte, as drogas. A formação étnica decorre, em parte, deste fato.

Dentro desta política de mercado e como recurso para assegurá-la existe um projeto colonizador cujos envolvidos são a Igreja e a metrópole. À Igreja cabia a conquista dos gentios à fé católica que se dava através do processo evangelizador com a catequese que, segundo algumas observações históricas, era um trabalho propício de manutenção dos nativos e escravos aos desejos da metrópole. Com isso, dois aspectos destacáveis deste período: o Regime de Padroado e a Evangelização, respectivamente, a expressão máxima do consórcio entre Estado e Igreja como nos lembra Figueiredo (1995), e o processo educativo que se passou pelo viés catequético e, portanto, uma forma de Ensino Religioso.

O processo de evangelização se deu a partir da chegada dos missionários nas terras recém conquistadas. Foram jesuítas que desembarcaram no atual estado da Bahia juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza¹³. Este grupo tinha como superior o padre Manuel da Nóbrega. Foi esta ordem religiosa que mais contribuiu na formação de colégios e por muito tempo tiveram absoluta liderança na área do ensino. O financiamento dos colégios era de responsabilidade da Coroa, porém nunca acontecia de forma satisfatória. É de salutar importância os serviços de cunho social que os missionários desenvolviam para a população.

Observados os dois aspectos que marcam este período, podemos ver o Ensino Religioso como fio condutor da relação de cumprimento do acordo entre Igreja e Estado. Segundo a CNBB, este fato é um dos pontos básicos da problemática do Ensino Religioso no Brasil. Afirma ainda:

A dialética estabelecida entre as partes envolvidas e mobilizadas pelo jogo de poder interno esteve presente em todos os períodos da implantação, revisão, legalização e renovação do conceito deste ensino (...) a problemática atual é um vício de raiz: pela mesma forma que o Ensino Religioso foi utilizado como instrumento ideológico do poder monárquico, sob a tutela do regime do padroado, é mantido hoje, como disciplina “*sui generis*”, sob a tutela de outros setores de interesse, que passa a exercer sobre este o habitual controle, na intenção de garantir a sua permanência no currículo escolar como tal. (CNBB, 2007, p. 45)

¹³ Vale destacar que esta congregação não foi a única a se empenhar na tarefa evangelizadora nesta fase da história brasileira. Anterior a chegada dos jesuítas fora a presença dos franciscanos. Os frades menores que aqui vieram na frota de Cabral tendo como superior o frei Henrique de Coimbra – presidente da primeira missa no Brasil – realizaram os primeiros esforços na evangelização. Há ainda, segundo Henrique Matos (2011), indícios da presença de padres seculares na primeira metade do século XVI no Brasil, mais precisamente por volta de 1526.

Em outras palavras, o Ensino Religioso é compreendido como ensino da religião ou catequese. E o problema que esteve no início desta disciplina se torna presente ainda hoje, porém sobre outras formas de se apresentar, mas sofrendo a falta de autonomia de modo que termina atendendo interesses de grupos específicos. Ainda neste período colonial, além dos indígenas, os negros escravos são catequizados com um catecismo específico e o lugar onde se dava o Ensino Religioso não eram os colégios, mas as casas dos senhores. O conteúdo ministrado e as aulas dadas não consideravam os elementos religiosos das tradições negra e indígena.

A reforma pombalina¹⁴ constitui outra cena pertencente a este período que influenciou a mudança do modelo educacional e, naturalmente, das bases que o sustentam e na forma de efetivação. Uma de suas ações tem a ver com o afastamento dos jesuítas depois de quase três séculos empenhados no processo educacional do Brasil. Fora a ideologia da época que provocara tal ação:

O Despotismo esclarecido é a nova ideologia alimentada pelo Iluminismo: sob a influência desta ideologia, Pombal decreta a expulsão dos Jesuítas da Metrópole e da Colônia. A partir de 1750, a colônia é alvo de transformações administrativas, implantada pelo Marquês de Pombal, quando é estabelecido um tipo de estado totalitário influenciado pelo Iluminismo. Em 1759, Pombal assina o decreto de expulsão dos religiosos da companhia de Jesus, como ato máximo da efetivação do despotismo europeu no Brasil e expressão do regime político da época. Constitui um marco histórico pelas consequências que de tal fato decorrem. Os Jesuítas, como na Europa, são tomados como “vítimas expiatórias” para justificar a necessidade de uma nova ordem política. Com a expulsão dos Jesuítas, a educação no Brasil passa por transformações radicais. (CNBB, 2007, p. 52)

Em nome da laicização e modernização, o Ensino Religioso, assume dimensão mais privativa e doméstica que institucional. A responsabilidade deste ensino é dada aos capelães que não se dedicavam a esta tarefa devido aos trabalhos que precisam desempenhar relacionados ao governo imperial do qual eram altos funcionários.

Tendo o Brasil se tornado independente sob o regime da Monarquia, o catolicismo se torna a religião oficial do estado. É latente a relação ainda existente de dependência entre Igreja e Estado. Era de obrigação do Estado oferecer o Ensino Religioso que se configurava como ensino da religião católica, devido ao conteúdo que embasava sua prática: assuntos pautados e organizados de acordo com os manuais de catecismo plasmados a partir do Concílio de

¹⁴ Esta reforma foi liderada por Sebastião José de Carvalho Melo depois que fora nomeado Marquês de Pombal em 16 de setembro de 1769 pelo Rei dom José I, do qual foi ministro e Secretário de Estado. Moura (2000, p.63-64) a respeito do Marquês e suas ações, fala: “Os efeitos de atuação de Pombal, sobretudo da expulsão dos jesuítas e do confisco de todas as suas propriedades, alteraram profundamente o panorama da educação do Brasil e influíram grandemente na diminuição da extensão e intensidade com que a Igreja vinha se dedicando à educação na colônia (...) com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico”.

Trento¹⁵. Deste modo, compreendemos este ensino no início da Monarquia em moldes respaldos pela Constituição de 1824 outorgada em 25 de março. A Carta Magna é constituída de 169 artigos dos quais o Artigo 5º se consta a validação da religião católica como oficial do Império e o protecionismo do Estado para com ela. Assim diz o Artigo: “A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo” (BRASIL, 1824, *online*).

Notar o catolicismo como religião oficial nos leva a perceber que neste tempo já havia outras formas de culto em terras brasileiras e, o que mais nos interessa, todo este cenário marcará a forma e o conteúdo – como já vimos – do Ensino Religioso se concretizar. Este ensino, claramente, é de cunho Católico Apostólico Romano e não há – pelo menos no início da Monarquia – nenhuma possibilidade de um ensino pautado pela tolerância religiosa.

O Ensino Religioso no Império é vítima do Regalismo e isto se manifesta claramente no enunciado do Artigo que faz a Religião Católica permanecer oficial na Constituição. O enunciado, segundo Figueiredo (1995) faz com que este Ensino se efetive sob o protecionismo do estado ficando sobre competência do governo. Porém não estava desenhada de forma que evitasse equívocos quanto à questão de quem era atribuída a tarefa docente do Ensino Religioso: se é próprio da escola ou de competência das comunidades de fé – a Igreja.

Passadas as primeiras décadas do Regime Imperial com dom Pedro I, o período das Regências – liderado pelos regentes enquanto se aguardava a maioridade de dom Pedro II, dentre eles o padre Feijó¹⁶ – é dado início ao Segundo Reinado que se estende por mais de 50 anos. Esta segunda fase da monarquia do Brasil é marcada por diferentes ações e

¹⁵ Este concílio foi o mais longo da história, pois durou 18 anos com duras e numerosas interrupções. Foi também um dos mais dramáticos e agitados, segundo Guido Zagheni. A título de exemplo na sessão de 30 de julho de 1546, os cardeais Del Monte, Madruzzo, Pacheco (cada um líder de sua tendência, respectivamente, curial, imperial e espanhola) trocaram entre si ferozes insultos; com frequência durante os debates, verificavam-se violentas manifestações. O concílio Tridentino pode ser dividido de forma sintética em três períodos. O primeiro: Paulo III, abertura em Trento, 1545; transferência para Bolonha, em março de 1547; suspensão em setembro de 1549. Segundo período: Júlio III, Trento, abril de 1551 – abril de 1552. E, por fim, o terceiro período: Pio IV, Trento, janeiro de 1562 – dezembro de 1563 (ZAGHENI, 2011, p. 178-179).

¹⁶ Padre Feijó, Diogo Antônio Feijó (1784 -1843) era padre do clero diocesano de São Paulo. Matos (2010) nos diz que foi Ministro da Justiça (1831 – 1832) e, três anos depois, regente do Império (1835 – 1837). Padre Feijó era um regalista convicto, obstinadamente disposto a defender os direitos da nação. Consciente da realidade nacional e interesse do país, Feijó idealizava uma Igreja brasileira específica sem deixar a comunhão com Roma. Pensou, inclusive, e deu passos em direção da realização de um Concílio Nacional que pela não aprovação da maioria dos senadores-clérigos não ocorreu (MATOS, 2010, p. 51).

acontecimentos que dão nova perspectiva à sociedade brasileira e inspiram liberdade, abertura e diálogo.

O Ensino Religioso passa a ser de responsabilidade dos capelães¹⁷. São destes a tarefa de organizar e ministrar estas aulas que passam a ter um respaldo legal quando os decretos da época enfatizam a responsabilidade dos capelães e tratam a questão dos alunos acatólicos. Temos aqui um fato inédito no desenvolvimento do Ensino Religioso: é aberto um caminho para o diálogo religioso e, de certo modo, um respeito aos que não professam a fé apresentada pela religião Católica. Esta abertura coincide com a Reforma da instrução Pública apresentada por Leôncio de Carvalho. No final do reinado de dom Pedro II, então, dá-se início a um clima de tolerância religiosa: “A mentalidade de Tolerância religiosa se efetiva de maneira espontânea, sobretudo no sul do país, onde as imigrações são intensificadas com a presença de outros ramos do Cristianismo, incentivando o interesse pela bíblia e o diálogo religioso nas escolas” (CNBB, 2007, p.60).

A abertura para o diálogo religioso de forma espontânea foi, também, motivada pela presença de outros grupos cristãos presentes no Brasil. Registra Figueiredo (1995, p.41):

São intensificadas as propagandas “protestantes” no país. Nesse período, a mentalidade de tolerância religiosa no Brasil é espontânea, uma vez que o povo demonstra um certo interesse pela bíblia a partir, quase sempre, da propaganda protestante. O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, incluía no seu programa o estudo das Sagradas Escrituras. Assim, o renovado interesse pela bíblia e as imigrações intensificadas no período favoreceram a difusão do protestantismo no Brasil.

Em seguida, desponta no Brasil outra forma de governo pautada por princípios republicanos cuja Constituição apresenta dados novos que modificam a organização social brasileira, inclusive o Ensino. Neste período várias reflexões foram tecidas de modo que houve uma alteração da compreensão deste tipo de Ensino: de pressuposto teológico a pressuposto pedagógico com o intuito, como nos fala Junqueira (2002), de posicioná-lo mais coerentemente com o ambiente escolar, pois não poderia continuar sendo um elemento estranho dentro das discussões acadêmicas.

Buscava-se a inclusão da disciplina na legislação brasileira cuja origem se deu no início do século XX após a promulgação da 1ª Constituição da República, de modo que participaram ativamente vários defensores deste ensino com argumentos que clarearam o sentido do dispositivo constitucional com base em princípios jurídicos e critérios educacionais. O ensino

¹⁷ Segundo o Dicionário da Academia Brasileira de Letras capelão é um sacerdote encarregado do serviço religioso de uma capela (em colégio, hospital, prisão, comunidade, comunidade religiosa, exército, etc.). O Código de Direito Canônico atual o define no cânon 564 um sacerdote a quem se confia, de modo estável, o cuidado pastoral, pelo menos parcial, de uma comunidade ou grupo especial de fiéis, a ser exercido de acordo com o direito universal e particular (CIC, 2013, p. 167).

escolar público é definido como leigo segundo a carta magna e o Ensino Religioso seria uma ameaça ao novo regime – pensavam alguns: “Uma vez estabelecido o “ensino leigo” como uma das expressões da instauração do estado republicano, o ensino religioso é considerado pela corrente liderada pelo jurista José Soriano como um elemento descaracterizador do novo regime” (CNBB, 2007, p. 50).

Esta perspectiva tem como base a interpretação feita da Constituição à luz da laicidade do estado a partir dos moldes franceses. Estes compreendiam a liberdade religiosa como a neutralidade escolar de forma que se concretizava na ausência de qualquer tipo de ensino que tratasse questões sagradas na escola e os que defendiam esta tese, alegavam para o enunciado da nova constituição. Assim:

A expressão “será leigo” é compreendida por muitos legisladores do regime republicano do Brasil como irreligioso, ateu, laicista, sem a presença de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que frequentam as escolas mantidas pelo sistema estatal. (FIGUEIREDO, 1995, p. 46)

Na busca pela superação desta mentalidade muitos foram os empenhos e empenhados com argumentos que enriqueciam a razão de ser da disciplina em escolas de um Estado democrático e leigo:

Estado leigo não quer dizer estado ateu (...) O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade. (FIGUEIREDO, 1995, p. 6)

Com a Revolução de 1930 o Ensino Religioso ganha um aparato legal da República. Getúlio Vargas em 1931 permitia o Ensino Religioso nas Escolas Públicas para atender o grupo fomentado pelas forças eclesiais. Segundo a CNBB (2007) alguns fatores contribuíram para esta ação que oficializou o espaço do Ensino Religioso nas Escolas. Vejamos:

Getúlio Vargas, como presidente da República, é simpatizante da ideologia propugnada pelo fascismo italiano. Encontra inspiração no “Pacto Lateranense” do qual procede a legislação italiana que admite oficialmente o ensino religioso nas escolas públicas da Itália. Da mesma forma inclui o ensino religioso nas escolas públicas do Brasil. (CNBB, 2007, p.69)

É-nos possível perceber que o Ensino Religioso estava muito arraigado ao ensino da religião católica nas escolas públicas, com exceção de alguns estados do sul do país. E, depois, a luta dos contrários ao Ensino Religioso resultou em mantê-lo sem ônus para os cofres públicos, mesmo respaldada legalmente. No Regime Ditatorial o Ensino Religioso continua como ensino da religião católica. Os alunos que não eram católicos eram dispensados das aulas de acordo com a regulamentação da época que fez desta matéria uma disciplina facultativa a mestres e alunos.

Em reação ao regime totalitário desponha o regime Liberal. Um acontecimento neste período com relevância para a educação brasileira: o surgimento da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela, o Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado em garantir, inclusive, a liberdade religiosa do cidadão, mas não é assumida, ou seja, neutralizada devido à expressão “sem ônus para os cofres públicos”. De matrícula facultativa, o Ensino Religioso visto, ainda, como ensino de Religião não tem realce no período do Estado Autoritário, ou seja, época da Ditadura Militar. Mesmo estando inclusa nas disciplinas tidas como obrigatórias de acordo com o MEC, é de caráter facultativa. Sintetizamos, assim:

O ER não questiona as contradições do período. É, no entanto, mantido como disciplina obrigatória, porém, continua facultativa a matrícula, o que comprova a sua compreensão como ensino da religião, cabendo ao estado o dever da salvaguardar a liberdade religiosa segundo o princípio republicano da laicidade. (CNBB, 2007, p. 80)

Na década de 80 surgem movimentos apoiados e liderados, algumas vezes, por entidades reconhecidas juridicamente, que objetivam a partir da defesa da Educação Religiosa incluí-la na nova Carta Magna. Segundo a CNBB (2007, p. 84):

O Ensino Religioso tem a segunda maior emenda em número de assinaturas a entrar no Congresso Nacional, sendo a primeira a da Reforma Agrária. Há, no entanto, contra-defesa da parte de parlamentares que não admitem a sua manutenção pelos cofres públicos.

Com isso é oferecido apenas às séries fundamentais, logo, é visto à margem do processo evolutivo do desenvolvimento humano, na perspectiva da continuidade e integridade. Esta realidade fez emergir mais debates de modo que levaram a delinear a identidade do Ensino Religioso mesmo tendo legitimado seu espaço na Constituição – como apoio de católicos e evangélicos diferenciando-o de Ensino de Religião. Esta ação de oferecimento de espaço definido ao Ensino que temos tratado é resultado, também, da situação em que ele se encontrava: “O ER visa o diálogo com as demais disciplinas, em ordem a educar as gerações do presente e do futuro ao respeito para com os cidadãos de diferentes crenças e filosofias de vida, e para com aqueles que declaram não ter crença alguma” (CNBB, 2007, p. 90).

O Ensino Religioso ainda espera por uma clara localização e definição, e esta espera é regada por diferentes propostas de redação para a nova LDB. Após as observações para a nova LDB 9394/96, o Ensino Religioso é excluído desta Lei quando tratada de forma que não deve causar custo ao estado. Acredita-se que a ideia basilar que desencadeou esta frustração fora a seguinte:

o princípio da liberdade religiosa, ora pelo viés da hermenêutica francesa, ora pela hermenêutica americana. Como corolário entram em cena a defesa do princípio republicano da laicidade e a definição do que é público, decorrente de tal princípio. O dinheiro público não pode ser utilizado na subvenção ao ensino religioso, uma vez

concebido pelos juristas e parlamentares como ensino de Religião. (CNBB, 2007, p. 97)

Temos, assim, um novo formato do Ensino Religioso: é de matéria facultativa, dentro do horário normal da escola e concretizada sem proselitismo. Vista como necessária à formação básica do cidadão cabendo ter como conteúdo os que forem decididos pelos sistemas de ensino, bem como o critério para habilitação e admissão de professores. A intenção do governo, segundo Junqueira (2002, p. 59), consistia em “Dar uma nova concepção à disciplina, em vista de acenar, não para o ensino doutrinário, mas para o fenômeno religioso voltado à formação da pessoa humana e disseminadora dos valores éticos, mas na realidade criando outros dificultadores”.

Deveria, ainda, respeitar a diversidade cultural religiosa de modo que sejam ouvidos especialistas da área e representantes das diversas religiões quando se busca a definição do conteúdo. Temos, pois, o Ensino Religioso, em nova roupagem de modo que

Favorece a educação para o exercício da cidadania, onde a tolerância religiosa poderá permitir a melhor convivência entre educandos e desses com educadores de diferentes concepções religiosas e filosóficas, exigindo-se, para tal, profissionais melhor qualificados, portadores de competência e honestidade científica, o que implica na postura ética necessária ao desempenho de sua função. (CNBB, 2007, p.102)

Não há nenhum elemento ou acontecimento extra que marque o Ensino Religioso neste início de século. Está claro no atual cenário da educação brasileira que o Ensino Religioso é uma disciplina, legalmente respaldada, e como tal deve ser regida pelas orientações próprias da educação que norteiam as outras disciplinas. Temos, pois, o Ensino Religioso como:

Parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular de educação básica pública, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas. (JUNQUEIRA, 2002, p. 65)

Atualmente, há discussões consolidadas sobre o Ensino Religioso que apontam e provocam falas decorrentes do atual empenho por parte dos mais envolvidos neste contexto de fomentação do Ensino Religioso. Estas discussões somadas a outros esforços e escritas reflexivas que ocupam mais intensamente lugares acadêmicos, nos últimos anos, foram considerados e, de certo modo, contempladas após o período de consulta pública oportunizada pelo MEC na elaboração da Base Nacional Comum Curricular – seguindo uma pauta internacional.

Depois do processo de escuta (chamadas públicas) e de versões consideradas desta Base, se cristaliza e se torna pública oficialmente a Base Nacional Comum Curricular do país que contempla o Ensino Religioso que faz bem sabermos, quase que não era contemplado ao ponto

de numa das últimas versões ter ficado de fora, mas com pressões que marcam a história deste ensino, ele foi legitimado. Assim, a BNCC, oficializada no ano de 2017, é hoje um dos marcos de legitimação do Ensino Religioso no Brasil, que, dialogando com a LDB 9394/96 continua sendo de oferta obrigatória para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

3.2 FACES EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO

O trajeto percorrido pelo Ensino Religioso nos possibilita visualizar diferentes práticas pelas quais o Ensino Religioso se efetivou. Em meio às divergências das práticas há um ponto comum entre elas, que diz respeito à diferença existente entre Catequese e Ensino Religioso.

Catequética, Inter-religiosa e Fenomenológica são as três faces do ensino Religioso hodierno. Tais termos são cunhados por Xavier (2006), mas com igual correspondência em outros autores. Na primeira, acontece o ensino explícito da fé cristã. Na segunda, o ser humano é visto como ser transcendente e é possível uma perspectiva ecumênica. Por fim, a última reflete o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e dá atenção às tradições religiosas e filosofias de vida.

A face catequética é a mais antiga. Desde a colonização, a prática educacional pautada pela difusão dos conteúdos da fé é um contínuo entre os formatos de consolidação da disciplina em questão. Há aqui a transmissão do dado da fé necessária à toda instituição religiosa. Esta prática foi intensificada após a Idade Média a partir do advento da modernidade quando a catequese assume nova direção:

com o advento da modernidade, no seio do seu processo, da reforma protestante, a catequese vai adquirir cada vez mais um aspecto racional e apologético, como defesa da verdade, seja na luta entre as Igrejas cristãs, seja entre essas e a razão autônoma moderna que se expande e se afirma. (PASSOS, 2007, p. 56)

Esta face catequética foi posta em perigo com a instauração da República, quando a legislação tratou o princípio da laicidade do Estado. Mas apenas em 1970 é que esta face se enfraquece quando se desperta o interesse em pensar a identidade do Ensino Religioso motivado pelo pluralismo religioso e o princípio da laicidade. Esta abordagem confessional é muito presente em nossos dias e há grupos a favor e outros contra esta prática. Contudo, pode ser efetivada na atualidade de forma confessional ou interconfessional, como aponta a LDB de 1996, no artigo 46, quando orienta que os centros educativos respeitem a opção religiosa de cada estudante. Fica-nos claro, portanto, que “o modelo confessional catequético pode ser levado adiante no contexto da escola particular, desde que pensado nos termos dos princípios da legislação atual” (XAVIER, 2006, p. 29).

Além de ser compreendido enquanto processo educativo o é, também, enquanto processo educativo religioso. Aqui se evidencia o sentido antropológico desta abordagem. O dado da religiosidade fomenta no ser humano a busca pelas realidades não atingíveis de modo que seja educado de forma a ter os pés no presente e a cabeça no futuro, ou seja, ser capaz de projetar o futuro e encontrar respostas às grandes inquietações que permeiam o universo existencial. Deste modo, o caráter religioso deste ensino pode assim ser delineado:

Significa a atitude de busca do transcendente pelo ser humano mediante a constatação de que nada do que experimenta na realidade lhe responde absolutamente. Nesse sentido a educação é religiosa na medida em que abre o ser humano à experiência passada, desafia-o a projetar o seu futuro. Educa-o, dando ao presente um caráter importante, mas não o único existente e fechado em si. (XAVIER, 2007, p. 32)

Mesmo sendo uma prática bem consolidada ao longo dos séculos e possível de ser efetivada em nosso tempo, desponta uma preocupação que quando latente, se torna a limitação desta face. É o risco do proselitismo e da intolerância religiosa – aspectos íntimos dos fundamentalismos.

Surgida no estado de Minas Gerais a menos de meio século a face inter-religiosa, chamada também de teológica, fora cunhada pioneiramente pelo educador Wolfgang Gruen, padre salesiano. A pluralidade da sociedade presente no contexto escolar, suscitou o desejo de plasmar um ensino cujos elementos comuns a todos os seres humanos fosse elo pedagógico. E atrelado a isto, a sensibilidade a valores típicos da era moderna:

a autonomia das realidades temporais, o respeito à liberdade de consciência, o senso democrático, a intolerância para toda e qualquer forma de privilégio ou doutrinação. Inclua-se ainda a mudança de atitude religiosa das pessoas engajadas na realidade escolar. (XAVIER, 2006, p. 46)

Diante das grandes perguntas existenciais que o homem faz em busca do sentido da vida, as religiões aparecem como propiciadoras de respostas, mas não como únicas possibilidades. Este drama existencial é área de atuação desta face do Ensino Religioso concebido, agora, com valor antropológico que almeja

educar o ser humano, no sentido de sempre manter aberta a pergunta pelo sentido, que se dispõe no ensino religioso escolar. Ele se situa neste primeiro nível fundamental, a saber, o da busca do sentido último da vida para além da morte, perscrutando tanto no interior das religiões (religião como fato cultural) como fora delas, porque o mistério é experimentado no cotidiano da vida. A busca da felicidade é um fenômeno humano, mesmo por aqueles que se recusam a admiti-lo. (XAVIER, 2007, p. 47)

Dada a possibilidade de contato com diversas tradições religiosas, compreendemos o caráter plural que abre espaço para o diálogo ecumênico¹⁸ entre as confissões religiosas. Eis

¹⁸ Existem nos trajetos efetivados entre as diversas manifestações religiosas diálogos que podem ser classificados de dois modos, a saber: o diálogo ecumênico e o diálogo inter-religioso. No diálogo ecumênico, as vozes

uma das peculiaridades nesta perspectiva: a superação da visão uni-religiosa. O Ensino Religioso, assim pautado de acordo com Passos (2007), parece ter sido o modelo predominante em grande parte do território nacional até os nossos dias. Este formato conta, ainda, com a participação de várias religiões fomentando o direito do diálogo inter-religioso e de práticas ecumênicas do espaço pedagógico escolar. Como trata Schultz:

Nunca existiu um período na história em que houvesse uma só religião no mundo. Nem no nosso país. Nem na nossa cidade – e hoje, nem na nossa família! Ou seja: a diversidade religiosa é um fenômeno universal e atemporal (...) nunca antes na história do Brasil vivemos num ambiente de tanta proteção à liberdade religiosa. É ela que provoca a diversidade religiosa que experimentamos. O sentimento popular de que no fim qualquer caminho religioso leva a Deus instaura uma necessidade vigilante de que nossas práticas pedagógicas no Ensino Religioso sejam pautadas pelo direito à liberdade religiosa. Ensino Religioso é essencial para a formação cidadã globalizada, uma ideia fundamental de cidadania. (SCHULTZ, 2009, p. 20)

Na busca pelo sentido de sua existência, este Ensino Religioso tem como foco tornar o ser humano mais consciente de sua condição existencial, sensibilizando-o a olhar com profundidade a realidade que o cerca, dá-lhe sentido de modo a intervir e transformá-la a partir de uma ação mais fraterna e solidária no respeito para com outras religiões pelo desenvolvimento da alteridade como uma das condições para a definição de identidade. Cordeiro (2015) destaca o trabalho nesta vertente como indispensável à realidade brasileira

No Brasil, em que pese a postura tolerante de seu povo (união das três raças), também existe discriminação religiosa. Acredita-se que o trabalho nas escolas, desde as primeiras séries do ensino fundamental, é de suma importância para formar o futuro cidadão do sistema democrático de um estado laico. Como as diversas formas religiosas fazem parte do dia-a-dia do educando, a escola deve contemplar essa diversidade em sua programação (...) é possível, a partir de um novo paradigma e práticas bem sucedidas, consolidar um ER que pode ser aceito tanto pela educação pública como pela educação privada e confessional. (CORDEIRO, 2015, p.147)

Autonomia epistemológica e pedagógica são marcas específicas da última face – a fenomenológica – que forma a tríade das práticas mais consolidadas. Esta especificidade a torna o modelo ideal, segundo alguns grupos, como o FONAPER¹⁹ e presente nas orientações dos PCN's. Diante do pluralismo religioso da sociedade, da privatização da religião na modernidade e do fenômeno do laicismo, a perspectiva fenomenológica se coloca como uma

enunciadas e ouvidas são as dos sujeitos religiosos que têm algo em comum, além do traço religioso: sujeitos pertencentes ao cristianismo. Assim, sob a luz do significado de ecumenismo – substantivo e verbo de origem grega traduzidos por casa/habitação e habitar – poderíamos traduzir o diálogo ecumênico entre pessoas que habitam uma mesma casa, mesmo que em cômodos diferentes. De outra forma, ecumenismo apenas entre cristãos enquanto trabalho de unidade entre eles. Ao passo que o diálogo inter-religioso é mais amplo e abrangente. A pluralidade nesse diálogo é mais representada, pois participam vozes oriundas de diversas religiões e expressões religiosas. A acolhida e o respeito são mais expressivos neste formato.

¹⁹ Desde os seus inícios orientada por esta perspectiva de um Ensino Religioso voltado para o estudo dos fenômenos expressados nas variadas manifestações de fé, de religiosidade.

resposta/proposta que atende tais realidades, cuja direção para qual se encaminha assim é resumida: o modelo fenomenológico aponta para outra direção, ou seja, para o estudo das tradições religiosas explícitas e formais como mediação de ensino religioso (XAVIER, 2006, p. 51).

A religiosidade, fruto das vivências das tradições religiosas, por onde se concretiza, esta perspectiva não é descartada; antes, é legitimada pelo fato de podermos reconhecer as tradições a partir de dados que são possíveis de serem abordados. Noutras palavras, os dados da esfera religiosa oriunda das tradições religiosas constituem disciplina que educa, que forma. A este respeito trata Passos (2007):

O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui para a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares. (PASSOS, 2007, p. 65)

As perspectivas anteriores tinham como base o pensamento eclesial ou religioso. Nesta ideia, a base é o aspecto educativo que é realçado quando diante das grandes inquietações humanas e existenciais, a pessoa se coloca de forma responsável perante a vida e a história, queremos dizer, a pessoa por meio do ensino aqui tratado é educada de modo a se posicionar com responsabilidade perante o mundo. Desta proposição, concluímos que

o ER escolar é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que a religiosidade possa ser um valor, aliás, um valor que deve ser educado para que possa contribuir com a vida pessoal e social. (PASSOS, 2007, p. 70)

A busca pela transcendência é um valor, como vimos, e permeia o âmbito do Ensino Religioso, inclusive, na face aqui abordada. Contudo, ela é trabalhada com uma intencionalidade clara como nos alerta Passos (2007), pois comporta intenções educativas de modo que se entende o conhecimento das tradições religiosas como válido para a vida ética e social dos estudantes. As tradições religiosas são vistas de forma que possamos captar o fenômeno religioso – objeto de estudo desta disciplina. Interessa nesta perspectiva analisar, nas religiões, os fenômenos que estão ligados ao sagrado e à presença deste na cultura humana. Em busca de definição para o fato religioso é necessário ter definido que todo ser humano é religioso, assim

Na raiz do fato religioso está o *homo religiosus*. Mesmo que se possa dizer que o homem moderno prescinde da pertença a determinada tradição religiosa, ainda assim a atitude religiosa tem sua vigência nas escolhas que faz e na atitude de fé diante da vida e da morte. (XAVIER, 2006, p. 54)

A dimensão religiosa abarca a vida humana e é o profundo da pessoa capaz de ser sintonizado quando algo nos toca incondicionalmente. É, pois, esta dimensão um elemento

constitutivo do ser vista por diferentes óticas que se complementam. Ruedell (2010) desenha a ligação do ser humano com o sagrado ao dizer:

O homem se depara, pois, com o sagrado nas variadas formas de se encontrar com a realidade. Não é um encontro entre outros, mas um encontro que inclui os outros, pois se trata da experiência subjetiva de *absolutidade* no encontro com o Absoluto-em-si (*Absolute Selbst*). Quando, no encontro com as diversas facetas da realidade, e nas práticas e atitudes, estivermos direcionados para a busca do verdadeiro, do belo, do bom e para mais vida, situamo-nos em âmbito religioso e nos dispomos a uma experiência com o divino, com o Absoluto-em-si. (RUEDELL, 2010, p.53)

Sendo o ser humano um ser religioso é inconcebível que este esteja fora da experiência religiosa que toca o âmago de sua vida e possibilita tocar o fenômeno religioso. Assim, compreendemos fenômeno religioso como aquele fato que

É parte integrante da experiência religiosa do ser humano. Todo ser humano busca, de alguma forma, dar sentido à vida num contexto cultural marcado pela diversidade de fenômenos religiosos que (des)organizam a vida. O fenômeno religioso é um acontecimento da vida em busca de superação da finitude humana que provoca a crise existencial, impulsionadora da busca por respostas capazes de criar condições dignificantes e significantes para a existência. O fenômeno religioso é uma tentativa de responder às perguntas existenciais: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Qual o sentido da vida? (FUCHS, 2009, p. 46)

Na busca por respostas para suas grandes inquietações, o ser humano, muitas vezes, se ampara nas religiões que oferecem sentido ao mistério e à vida. Mas o dado religioso não responde a todos, de modo que existem respostas que negam o sentido destas perguntas e respostas, como nos fala Xavier (2006, p.53). Mas, tanto as respostas negativas quanto as positivas integram o fato religioso, seja na negação ou na afirmação da transcendência. Neste formato, a partir do aspecto do fenômeno religioso, o Ensino Religioso na escola quer contribuir, da seguinte maneira:

considerando religioso a qualidade do questionamento e da atitude com que a enfrentamos, uma vez que Ensino Religioso trata o religioso como capacidade que vai além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador. (JUNQUEIRA, 2002, p.83)

A abordagem fenomenológica presente há mais de um século como corrente filosófica ou, se preferirmos, como método científico já presente nas *Investigações Lógicas* de Husserl (1900), é específica desta perspectiva. Consiste em perceber o que aparece de forma direta no fenômeno, bem como intenciona mapear o alcance subjetivo do fenômeno nos sujeitos envolvidos.

Culturas e tradições religiosas, textos sagrados, teologias, ritos e os *ethos* constituem as cinco invariantes do campo religioso que são o lastro estrutural dos conteúdos do Ensino Religioso proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais conteúdos corroborariam com a proposta do Ensino Fenomenológico que seria de

reler o mundo na perspectiva religiosa (...) para que o estudante compreenda-se no espaço e no tempo em que se encontra. Esta percepção é entender este Ensino Religioso como parte integrante da formação do cidadão dentro dos sistemas de ensino e não mais uma concessão para uma pastoral. (JUNQUEIRA, 2002, p. 99)

Coadunando com estas mesmas perspectivas, a BNCC contempla o Ensino Religioso por reconhecer que, além do aspecto imanente do ser humano, há dimensão transcendente que abrange o horizonte subjetivo e simbólico inaugurado pelas culturas quando o sujeito, face à sua finitude, resolve construir um mundo alternativo marcado pela significação e simbolismo, atribuindo o caráter sagrado às coisas e, deste modo, transcendendo a realidade concreta, imediata e presentificada ao seu redor.

Por fim, há uma nova abordagem por nós percebida e delineada que pode se constituir ao lado das já apresentadas até aqui, mais uma face pela qual o Ensino Religioso tende a se efetivar. Tal face é a que mais se aproxima de nossas construções e incita esforços em busca da construção de melhores fundamentos. É a perspectiva antropológico-crítica. Partimos da constatação de um dos traços constituintes do ser humano: a perspectiva transcendental. Estamos convictos que a espécie humana num movimento que lhe é próprio tende ao longo de seus trajetos a partir de caminhos diversos e escolhidos por ela própria, a se aventurar num estado de busca com realidades superiores a ela que povoam o universo mítico-religioso. Esta busca que expressamente se efetiva nos espaços religiosos, mas não apenas neles, enfatiza, pois, a abertura inscrita da pessoa para com as questões que superam realidades imanentes e que são capazes de tocar o âmago de suas vidas atribuindo-lhes sentidos para viver.

Soma-se ao dado antropológico utilizado por essa abordagem do Ensino Religioso a dimensão crítica. Esta criticidade coaduna com o projeto voltado para a vivência do aspecto mítico-religioso não de forma alienadora e desconectada da vida, mas consciente e em diálogo com o contexto no qual se está inserido. Ou seja, um Ensino pautado pelos elementos oriundos das Ciências da Religião, mas sob o olhar crítico que corrobora, inclusive, para a percepção e denúncia de posturas religiosas que tendem a perpetuar práticas discriminatórias e, por isso, excludentes e mantenedoras de sistemas desumanos. E, ainda, um Ensino Religioso capaz de instigar um compromisso ético e político nas posturas assumidas pelos sujeitos aprendentes.

Enfim, se traduz num Ensino Religioso aberto, dialógico, respeitoso, inclusivo, descolonizado e multicultural. Além de político, pois se concretiza dentro de um contexto concreto e real no qual se exige posicionamentos constantes por parte dos que nele atuam. Sobretudo, em tempos hodiernos onde se polarizam opiniões, se acentuam intolerâncias e se descontroem direitos fundantes à sobrevivência humana.

3.3 O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Décadas se passaram, desde a primeira intenção de consolidar um texto base, que servisse de orientação aos processos de construção de conhecimento em todo território nacional nos espaços educativos formais. Com isso, dizemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada poucos anos atrás é nova no conteúdo, mas antiga na concepção e desejo dos especialistas e responsáveis pelos processos educativos escolares da nossa nação. Já na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, se prevê no artigo 210, além do Ensino Religioso e do respeito que se deveria ter às línguas maternas das comunidades indígenas, a constituição de conteúdos mínimos que pudessem no ensino fundamental servir de lastro para uma educação básica.

Desdobrando-se, concretamente, o intuito dos conteúdos mínimos comuns, podemos acompanhar uma série de ações, dentre as quais: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – regulamentou a base nacional comum para a educação básica, em 1997, 1998 e 2000, respectivamente, a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – cadernos feitos para auxiliar o trabalho pedagógico e a construção curricular e/ou seu desenvolvimento.

Depois de algumas ações voltadas à Educação Infantil, portanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, também, para o Ensino Médio, aconteceu a Conferência Nacional pela Educação (Conae) em duas versões. Na primeira, com a presença de especialistas em educação, afirmou-se a urgente necessidade do estabelecimento de uma base comum como parte do plano nacional para a educação e, na segunda, resultou num documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular²⁰. Data-se de 2015, o passo efetivamente dado na direção da elaboração da base por meio de assessores e especialistas reunidos que instituíram a comissão para tal empreitada.

Neste mesmo ano, houve a entrega da primeira versão do texto da base; um ano após, logo em 2016, foi disponibilizada a segunda versão e, em seguida, movimentos nacionais

²⁰ Estas e outras informações que apontam para o trajeto percorrido até se chegar à atual Base Nacional Comum Curricular, encontramos no site do próprio MEC no qual apresenta um link voltado especificamente para a questão aqui tratada, a BNCC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Aqui, também, encontramos esmiuçados outros passos tão importantes quanto aos que destacamos, mas que por motivo de foco, não evidenciamos em nossa escrita.

aconteceram para conhecimento e discussão, bem como os seminários estaduais com professores, gestores e especialistas e, também, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), enquanto promotores desses momentos. Por fim, nesse resgate histórico de trajeto construtor da base, depois do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada. Anos mais tarde foi homologada a etapa do Ensino Médio para a Base Nacional Comum Curricular compreendendo, pois, toda a educação básica.

Cabe-nos, agora, pertinentemente responder: o que é, afinal, a Base Nacional Comum Curricular? Para tal nos apoiaremos no texto por ela mesma apresentada em sua introdução ao dizer:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define 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, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, *online*)

Compreendida essa apresentação, mesmo cientes do campo político e, por isso mesmo, não neutro no qual foi tecida a base e hoje tem sido discutida, pensamos ser ela um instrumento favorecedor do recuo de assimetrias existentes em nosso país com dimensões continentais geográficas e, por vezes, estruturais que alcançam a ação educativa formal e dificultam acessos e, mais ainda, permanência dos estudantes nas escolas. Na busca de políticas públicas justas e adequadas às necessidades e regimes colaborativos dos quais sejam despertados mais envolvidos pela educação consolida-se a base, visando, pois, a garantia de “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, *online*). No entanto, há de modo persistente movimento de resistência à presente normatividade por parte de vários coletivos e de diferentes instâncias sociais, políticas

e pedagógicas. Um movimento dessa natureza foi encabeçado por diversas entidades²¹ que se posicionaram contrárias à padronização e controle (vindos da Base) impostos pelo Programa de residência Pedagógica.

Criticam-na por ter, dizem, um cenário de bastante conflitos como palco de sua produção e que isso gerou o afastamento de grupos cujos princípios não dialogavam mais nos espaços de construção. Há quem encontre fragilidades no que se refere a perspectivas conservadoras. Diz-se que em nome destas, pouco ou quase nada se evidencia das políticas e causas sociais e coletivas, tais como, ações de inclusão e questões de gênero. Pensamos, pois, ser salutar assumirmos a postura reflexiva e crítica – já que temos consciência desses limites²² – de modo que posicionados, possibitemos olhares e ações mais includentes e fomentadoras de políticas públicas abrangentes e comprometidas com as diversas causas, lutas e coletivos.

O Ensino Religioso, como sabemos, de oferta obrigatória e matrícula facultativa nos anos iniciais e fundamentais do ensino fundamental, depois de grandes debates e ter, inclusive, chegado a ser tirado de uma das versões da BNCC, foi, finalmente, contemplado na versão final reformulada. Com isso, o componente curricular Ensino Religioso, elevado à área de conhecimento, estabelece elementos comuns aos processos que deverão ser desenvolvidos neste ensino que trata problematizando as questões relacionadas ao sagrado, transcendente,

²¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Para aproximação mais consistente do conteúdo da posição contrária, acessar: Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! | ANPEd.

²² Como já apontado, as fragilidades percebidas e evidenciadas por grupos de especialistas, dizem respeito a vários aspectos de todo o documento em questão. Oliveira (2018) é um dos pesquisadores que unido a outros lançou uma obra intitulada *Fraturas na Base: Fragilidades estruturais na BNCC – a Base Nacional Comum Curricular*. Ao olhar para Educação Infantil, mostra: “A BNCC foi produzida dentro de uma camisa de força voltada para o currículo escolar, e esta não permitiu contemplar o processo de desenvolvimento e a arquitetura de ambientes saudáveis e adequados para promover o desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2018, p. 16) e, continua: “ela praticamente ignora os avanços da neurociência e da ciência do desenvolvimento” (*Ibidem*, p. 17). E segue a reflexão com outras observações de áreas constituídas da Base das quais destacamos: “Não é claro quem são os autores do documento nem quem se responsabiliza por eles. Na internet circulam protestos de diversos indivíduos que participaram de diferentes fases do documento. Ninguém parece assumir a paternidade” (*Ibidem*, p. 18). Com Silva (2020, p. 145) encontramos: “o processo que culminou na aprovação da BNCC em dezembro de 2017 foi marcado por uma verticalização das decisões, a exemplo do que aconteceu com as questões de gênero e sexualidade, que foram removidas do documento pelo Conselho Nacional de Educação por orientações do MEC”. E, mais: “A retirada dos termos gênero e sexualidade foi uma ação coordenada pelo MEC e aprovada pelo CNE, sem participação popular, ou mesmo sem levar em consideração as sugestões advindas das consultas públicas” (*Ibidem*, p. 154). Olhar especificamente voltado para as questões de gênero e sexualidade.

expressões religiosas e filosofias de vida, como sugere o texto base que, por sinal, atenta para a questão fundamental e que o diferencia das perspectivas proselitistas, a saber, “cujas naturezas e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade” (BRASIL, 2018, online).

Nessa perspectiva e, naturalmente, em consonância com os marcos legais que gravitam em torno do Ensino Religioso, foram assim estabelecidos os objetivos pela BNCC:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2018, online)

E, ainda, levando em consideração os pressupostos que sustentam, legitimam e efetivam esta área de conhecimento e componente curricular, articuladas com as competências gerais da educação básica, encontramos as seguintes competências específicas:

1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2018, online)

Olhada a Base Nacional Comum Curricular e contemplado o lugar do Ensino Religioso, suas competências, habilidades, objetivos e seus pressupostos, nos damos conta que um currículo²³ construído nesta direção tende a não se tornar apenas um produto de conflitos de grupos sociais e de disputas de valores e saberes, mas se efetivar como a expressão de um movimento contrário ao que já fora inconsistentemente forjado acerca desta prática educativa. Como nos aponta Silva (2021):

Percebe-se, desse modo, que a BNCC pode ser também um movimento contraditório que pode criar e recriar, construir ou destruir modelos e formas de expressão social, cultural e política. O Ensino Religioso aparece na BNCC como um currículo de base científica e de parte constitutiva das ciências humanas, ou seja, um currículo fundado no paradigma das Ciências da Religião onde o fenômeno religioso é seu objeto de

²³ A Base Nacional Comum Curricular não é, como muitos erroneamente assimilaram, um currículo. Deve, antes, servir de base – como legalmente se diz, na estruturação dos currículos escolares construídos no território nacional. Servir de base, não significa dizer, no entanto, sua replicação tal e qual, mas antes uma composição que considere os aspectos regionais e locais de onde se está inserido. Assim não fosse, estaríamos em processo de uniformização que comprometeria a diversidade e suas múltiplas expressões, também, nos quesitos religiosos, sagrados e filosóficos.

análise. O Ensino Religioso tem, assim, o compromisso de desmistificar conceitos naturalizantes, que ao longo da história foram instituídos por interesses políticos e de grupos religiosos. (SILVA, 2021, p. 133)

Nesta direção, percebemos a necessária relação estabelecida entre Ensino Religioso e Ciências da Religião, como já detalhada em capítulo anterior. Esta cientificidade, portanto, é realçada com o contributo das Ciências da Religião para com o Ensino Religioso que se torna a partir das orientações da BNCC o *locus* onde encontramos traduzidas pedagogicamente os elementos de tal ciência. Assim, encontramos com o apoio de Aragão (2020) a importância da singularidade e diversidade humana ao lado da característica tradutora desse Ensino, nos seguintes termos:

O Ensino Religioso, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação, traduz pedagogicamente em processos de aprendizagem os conhecimentos transversais das Ciências da Religião, articulados em unidades temáticas que tratam de identidades e alteridades, manifestações religiosas, e crenças e filosofias de vidas. Esta seção vai desenvolver os conteúdos relacionados à ética da alteridade, aos fundamentos filosóficos do Ensino Religioso não confessional, focado no direito à fé esclarecida e aberta ao diálogo com a diversidade cultural do espaço público (...) Trata-se, então, de valorizar o caráter singular e diverso do ser humano por meio da identificação e do apreço pelas semelhanças e diferenças entre o eu (identidade subjetiva) e os outros (alteridades) pelas relações entre imanência (dimensão intersubjetiva e existencial) e transcendência (abertura aos outros e ao mistério da existência). (ARAGÃO, 2020, p. 174)

Assim, e movido, ainda, pela acolhida às tradições e grupos religiosos e não religiosos, além da luta pela desconstrução de práticas, significados e experiências excludentes e/ou colonialistas, é que o Ensino Religioso se foi vendo contemplado e encontrando nas Ciências da Religião o campo de conhecimento responsável pelos seus conteúdos, como acena Aragão (2020). Fica-nos claro, portanto, que o Ensino Religioso respaldado legalmente e, mais ainda, contemplado na BNCC que aponta base para a construção curricular e, naturalmente, a efetivação desse ensino, não deverá estar comprometido com questões religiosas, catequéticas e/ou proselitistas, mas antes no trato dos saberes e poderes de perspectiva religiosa; se dá tendo como escopo a formação cidadã e humanista.

O Ensino Religioso e a religião engendrados nesse esquema compreensivo ficam assim percebidos:

A religião deve ser tratada na escola como objeto de estudo que contribui com a formação geral do cidadão, em um exercício de ciência a ser feito com os estudantes sobre as religiosidades e espiritualidades em suas expressões simbólicas e valorativas. Trata-se de uma educação “sobre” a religião e “da” espiritualidade, que difere da educação “para” a prática religiosa, de competência das tradições de fé e vivências familiares. (ARAGÃO, 2020, p. 176)

Enquanto aprendizagem analítica dos conhecimentos espirituais da humanidade, se firma o Ensino Religioso visto como componente curricular necessário ao espaço escolar, uma

vez que na escola há espaços de reflexão sobre os fenômenos humanos de busca de significados profundos daquilo que se considera sagrado, aponta Aragão (2020), em cada cultura. Com isso a BNCC dota o Ensino Religioso da capacidade de conhecer as tradições religiosas da humanidade e se aproximar da realidade que está entre o imanente e transcendente, ou seja, o transparente. Transparente é a categoria usada por Aragão (2020) para designar o que há entre o imanente e transcendente e que pode ser estudado.

Sobre o ato educativo se pensa um processo que tem a ver com a compreensão da complexidade e rompimentos de visões reducionistas, e a construção de posturas que reconheçam as singularidades e diversidades humanas. Deste modo de pensar, comungam Itoz e Junqueira (2020) ao propor diálogo entre o Ensino Religioso e a BNCC. E dizem, ainda, ser a escola da educação básica um território de processos educativos e aprendizagens sintonizadas com o mundo. Dessa forma, educação dentro da ideia de teias que se cruzam, nunca isoladas e que considera as distintas realidades e culturas.

Estes autores tocam numa questão ainda não abordada até então. Sabemos que o Ensino Religioso, segundo a BNCC, compreendeu uma das cinco áreas do conhecimento do Ensino Fundamental. Mas houve um parecer que fora aprovado cujo texto solicitava que o Ensino Religioso deixasse de ser área de conhecimento e passe a ser um componente curricular da área das Ciências Humanas. Sem prejuízos, esta mudança pode acontecer, dizem-nos Itoz e Junqueira (2020) pelo fato de o “conhecimento religioso” ter como objeto de estudo a área do Ensino Religioso, de outro modo, sejam nas Ciências Humanas e Sociais, seja nas Ciências da Religião tal objeto é produzido pelo fato de investigarem os fenômenos religiosos que se manifestam nas sociedades e culturas.

O conhecimento religioso, cujo Ensino Religioso intenciona com primazia aprofundar o substrato cultural da humanidade. Essa dinâmica pedagógica em melhor formato, assim se apresenta:

Cabe ao componente curricular Ensino Religioso tratar dos conhecimentos religiosos, a partir de pressupostos éticos, acadêmicos e científicos, sem proselitismo algum. O que implica abordar conhecimentos construídos nas culturas e tradições religiosas. Para isso, na educação básica o Ensino Religioso trabalha com pesquisa, observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de habilidades e competências que levem a leitura de mundo e de profundo respeito às culturas. Para isso, problematiza representações sociais preconceituosas, proselitismos, fundamentalismos, entre outros, buscando combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (ITOZ; JUNQUEIRA, 2020, p. 85)

Este caminho apresentado e almejado pela BNCC tenderá a ser efetivado na medida que os objetivos desse Ensino forem desenvolvidos e estejam cada vez mais imbricados na interculturalidade e na ética da alteridade, que enquanto pressupostos pedagógicos do Ensino

Religioso presentes na BNCC, possibilitam o reconhecimento e respeito às histórias, valores de culturas, crenças, memórias, tradições religiosas e filosofias de vida. A presença do Ensino Religioso, por fim, na Base Nacional Comum Curricular muito acrescentou à luta travada pelos professores e especialistas desse ensino nas últimas décadas, enquanto se buscava maior definição epistemológica e pedagógica desapegadas dos ditames confessionais que tanto fomentaram a marginalização desse componente. Inegavelmente, a BNCC validou tal ensino e, por isso, se torna marco de visibilidade e de conquistas. Não obstante o valor desse acontecimento, algumas ressalvas são feitas, porém não especificamente ao tocante Ensino Religioso, mas na Base como um todo – como vimos.

Assim, em meio a tensões vividas e de certo modo ainda atuais, contamos com a Base Nacional com teor normativo que se alastra sobre o Ensino Religioso possibilitando sua efetivação marcada por objetivos e competências próprias que visam a formação cidadã e humanista dos sujeitos.

3.4 ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO RELIGIOSO E A LAICIDADE DO ESTADO

Existe um aparato legal em torno do Ensino Religioso. No processo da elaboração da primeira LDB alguns políticos diziam, segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) que o Ensino Religioso era um constrangimento na área escolar e esta postura mantida entre grande número de políticos desencadeou um acréscimo ao texto propondo que tal disciplina fosse oferecida fora dos horários normais de aula e sem ônus para os cofres públicos. Neste cenário, temos assim publicado o texto da primeira LDB no tocante ao Ensino Religioso:

Art. 97. O ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§1º A formação de classe para o ER independe de número mínimo de alunos.

§2º O registro dos professores de ER será perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961, *online*)

O caráter confessional que pauta o Ensino Religioso refletiu de modo que os Estados não se preocupassem com a criação sistemática de programas que constituem esse componente curricular. Nesta época os professores não eram remunerados, realizavam um trabalho missionário, voluntário. Anos depois que a LDBEN 4.024/61 passa a ser vigorada, surge no cenário político o período ditatorial. Neste clima, a educação é permeada por uma racionalidade técnica em diálogo com o mercado de trabalho – exigências do capitalismo. Neste contexto,

nos dizem Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 34), que o Ensino Religioso teve seu lugar garantido

No universo da reforma trazida pela Lei 5.692/71, o ER foi contemplado por ser compreendido como um elemento que colaboraria na “formação moral” das gerações: Art. 7º

Parágrafo único – O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Com o fim do Regime Militar, nos idos dos anos 80, houve uma busca constante pela cidadania por parte da população e seus representantes. Neste formato, despontou a democracia como ferramenta possível para assegurar e legitimar a cidadania, ou seja, a participação do indivíduo na sociedade. Este movimento de redemocratização do país influenciou a eleição dos Constituintes cujo trabalho rendeu a aprovação da Constituição em 1988. Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) apontam tal Constituição como a mais democrática dentre as Constituições brasileiras. E mais:

Entre as características dessa Constituição podemos ressaltar, entre outras: a manutenção da tradição republicana brasileira do regime representativo, presidencialista e federativo; a ampliação e o fortalecimento dos direitos individuais e das liberdades públicas; a extensão do direito do voto facultativo a analfabetos e maiores de dezesseis anos; a manutenção da separação entre Estado e Igreja. (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 35)

O terreno assim trabalhado nos permite, agora, dentro desta redemocratização ver como foi compreendido o Ensino Religioso no Brasil na Carta Magna:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

§1º O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988, *online*)

Depois de promulgada a nova Constituição, pautada por princípios que correspondiam às necessidades epocais, tem iniciativa o processo de reelaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em consonância, naturalmente, com a Constituição, a Nova LDB ampliou a compreensão de Educação no intuito de favorecer a diversidade e pluralidade cultural do nosso país. Lê-se:

Art. 2º A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2000, *online*)

Aparece, pois, um componente curricular que fomente as relações, a busca por valores fundamentais da vida que favoreçam a transformação da realidade e contribuam com a democracia em que as pluralidades pudessem ser expressas no âmbito escolar:

Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 2000, *online*)

Contudo, de acordo com Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) houve uma frustração por parte dos interessados quando o texto legal fora publicado. Afirmaram:

Todos esses esforços foram frustrados, no que se refere ao ER, com a redação final da LDBEN 9.393/96, que confirmou esse ensino “sem ônus para o estado”. O corpo docente deveria trabalhar de forma voluntária ou financiada pelas tradições religiosas. (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.37)

Em contrapartida, diante da frustração provocada, levantaram-se vários movimentos em prol do Ensino Religioso que sensibilizaram responsáveis e envolvidos diretamente com a Lei ao ponto de provocar uma abertura para a discussão do tema proposto no artigo 33. Depois de muitos diálogos marcados por disputas, chega-se à aprovação de um novo texto do artigo 33 da LDBEN. Sancionou-se nestes termos:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo.

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diversas denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997, *online*. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 9.475 / 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao art. 33 da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Nas idas e vindas nos caminhos deste ensino e marcos legais, ainda contamos com o acordo celebrado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil – por alguns chamado de Concordata. Trata de diversos assuntos estruturados em 20 artigos. Um marco estritamente delineado entre dois estados que no artigo 11 trata do Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental do seguinte modo:

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

§1º. O ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2010, *online*)

Apesar de ter sido efetivado este Acordo, emergiram vários manifestos que fizeram com que no dia 30 de julho de 2010 a Procuradoria Geral da República ingressasse no STF (Supremo Tribunal Federal) com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade acerca do artigo mencionado. A citada Ação solicita que

- a) realize interpretação do artigo 33 da LDB nº 9.393/96, de forma a assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas é de natureza não confessional, com proibição de admissão de professores representantes das confissões religiosas;
- b) profira decisão de interpretação, à luz da Constituição brasileira, do artigo 11, §1º, do Acordo Brasil-Santa Sé, de maneira a determinar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional;
- c) declare a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constata no §1º do artigo 11 do Acordo Brasil-Santa Sé, caso entenda incabível o pedido anterior. (FONAPER, 2015, p. 175)

Este pedido contido na Ação tem como base alguns pontos, tais como: a ausência de diálogo que contasse com a opinião pública – mesmo sabendo que o Presidente goza de competências para representar o povo; a agressão ao princípio constitucional da separação Estado-Igreja; o retorno do Ensino Religioso na modalidade confessional. Dada esta realidade e passados os anos, o STF, na tarde do dia 27 de setembro de 2017 atendendo aos protocolos peculiares que o regem, em votação, decidiu por maioria dos votos (6X5) que o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras pode acontecer seguindo a perspectiva de natureza confessional. Diante de tantas lutas travadas anteriormente que objetivaram o não proselitismo do Ensino Religioso, tal decisão fora recebida sem muito contentamento. Os favoráveis à decisão acreditam que não serão negados os traços já consolidados no Brasil: a tolerância religiosa, a importância fundamental às liberdades de crença, expressão e manifestação de ideia.

Convém, ainda, nos perguntarmos sobre a relação do Estado com os aspectos que são peculiares às religiões – espaços onde o sagrado é institucionalizado. Poderíamos, assim, elaborarmos: sendo o Estado laico não deveria se abster destas demandas? Este distanciamento não o tornaria mais livre e imune das influências de grupos religiosos no desenvolvimento de suas ações políticas? Num instante inicial somos tentados a pensar neste real afastamento como caminho ideal e menos conflituoso entre os grupos de interesse. No entanto, a laicidade como identidade de Estados, semelhante ao Brasil, não se isenta das questões de cunho religioso.

Na tentativa de conceituar laicidade encontramos vários obstáculos, diz Zilbersztajn (2012). Inicialmente por se tratar de uma terminologia ajustável conforme a conveniência de cada situação e chega, ainda, a ser entendida sob óticas de intolerância em perspectivas restritas e/ou às vezes de forma aberta e permissiva que diminui sua função. Esta dificuldade oriunda da diversidade de olhares que geram a polissemia do termo é acentuada devido à falta de determinação expressa da constituição federal sobre laicidade, fala Zilbersztajn (2012, p. 35). E acrescenta: a laicidade faz o Estado ser um instrumento jurídico-político para a gestão das liberdades e direitos dos conjuntos de cidadãos.

Desta compreensão de laicidade, sobre os efeitos dela no Estado e no chão que a suscitou, Silva (2018) aborda:

Com as revoluções liberais que buscavam a supressão do regime monárquico pela proposta republicana, houve relações de força para a constituição de uma nova forma de experiência política e social. O iluminismo servindo de inspiração para pensar o novo modelo de sociedade que começa a ser percebida menos sacralizada e mais democrática (...) A laicidade supõe garantir o exercício da convivência entre as diferenças, sendo o Estado Laico aquele que promove o mesmo tratamento a todos os seus cidadãos e cidadãs independente de terem ou não religião. (SILVA, 2018, p. 42-43)

Dito isto, atentamos que a laicidade – termo cunhado na França, na segunda metade do século XIX – é fundamentalmente necessária e não está para a validação ou não de movimentos e dinâmicas de grupos religiosos, mas antes voltada para a liberdade religiosa e possibilitadora de sua expressão. Também é assegurado que não está para se submeter a tais questões a não ser voltada para a garantia do espaço democrático no qual devem transitar os povos. Daqui Zilbersztajn (2012) nos ajuda a pensar alguns pontos que não podem passar despercebidos:

É possível entender que a laicidade consiste na garantia da liberdade religiosa e da não submissão pública a normas religiosas e rejeição da discriminação, compreendida em um contexto em que a legitimação do Estado não se encontra mais no divino, mas na legitimação democrática constitucional, garantidora de direitos fundamentais. Ou seja, a laicidade relaciona-se com a democracia, com a liberdade e com a igualdade. O ponto de partida para a compreensão da laicidade, portanto, é o reconhecimento, de que a legitimidade do Estado passa a se fundamentar na concepção democrática constitucional, garantidora de direitos fundamentais (...) enquanto “o poder do monarca” funda-se no poder de deus nos Estados religiosos, o Estado laico tem a base de seu poder o poder do povo – modelo adotado nas democracias laicas contemporâneas. (ZILBERSZTAJN, 2012, p. 37-38)

Delineamos, pois, a laicidade e pudemos compreender a diferença e a especificidade de responsabilidades concernentes aos organismos que mais travam embates entre si em nome do laico. De igual forma, pudemos nos aproximar da compreensão que nos permite entender a laicidade enquanto meio que favoreça a convivência entre as diferenças e esta função se traduz no Estado, por exemplo, quando busca oferecer tratamento comum aos/as cidadãos/ãs independente da religião que seguem ou até mesmo de não estarem vinculados a nenhuma delas.

Com Silva (2018) podemos, ainda, diferenciar a laicidade do laicismo que podem ser vistos como formas de organização criadas pela sociedade diante do processo de secularização. Enquanto a laicidade pressupõe a possibilidade de convivência entre as diferentes formas religiosas e visões cosmológicas, o laicismo deixa à margem a presença religiosa, rejeitando-a.

Convém, ainda, lembrar que não é de competência do Estado laico impor normas de caráter religioso ou fazer uso dos dogmas religiosos para conduzir suas ações, recorda-nos Zilbersztajn (2012). E, também, respondendo às inquietações que motivaram nossa reflexão sobre a laicidade: que ela é necessária para que de forma igualitária a liberdade religiosa seja mantida independente da confissão que esteja filiada ou, noutras palavras, na imparcialidade que o Estado laico mantém frente à religião, evitando discriminação religiosa entre os cidadãos.

Por fim, não menos importante, pensar que o Estado laico mesmo não sendo conduzido pelas perspectivas religiosas e nelas não interferindo quanto às estruturas de fé, não consiste em adotar postura de rejeição ao dado religioso. Assim, encontramos:

a laicidade não significa a adoção pelo Estado de uma perspectiva ateísta ou refratária à religiosidade (...) pelo contrário, a laicidade impõe que o estado se mantenha neutro em relação às diferentes concepções religiosas presentes na sociedade. (DANIEL SARMENTO, 2008, *apud* ZILBERSZTAJN, 2012, p. 58)

Assim, nos damos conta do Ensino Religioso enquanto disciplina de oferta obrigatória e respaldada legalmente cuja história de desenvolvimento se deu paralelamente a história do nosso país. No itinerário realizado assumiu diversas fases e estilos de se efetivar diante dos variados fatores que fazem do campo de atuação deste componente uma área marcada por diversos interesses e, por vezes, tensões. A não neutralidade fica latente quando grupos religiosos específicos lideram posturas em defesa de brechas que lhes possibilitem atuar de forma proselitista. Apesar de tudo e mesmo sendo o Estado laico, mas não marcado pelo laicismo, é possível que continue o desenvolvimento do Ensino Religioso pautado pedagógica e epistemologicamente. Conscientes de sua colaboração na formação dos sujeitos através de concepções que favoreçam o respeito às diferenças visíveis diante da pluralidade religiosa das sociedades.

4 MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): GÊNESE, PEDAGOGIA E MÍSTICA

Neste capítulo nos aproximaremos dos Movimentos Sociais que, diferentes das ONGs, encabeçam projetos coletivos e emancipatórios na defesa da justiça social mesmo que para o cumprimento de suas pautas enfrentem situações adversas e conflitantes com grupos que insistem em perpetuar práticas excludentes. De posse das características desses movimentos, olharemos especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma vez que se tornou o campo por nós escolhido para a realização da nossa pesquisa. Sua identidade, princípios e traços peculiares das suas ações, bem como a Pedagogia forjada no seio de suas lutas e as motivações mobilizadoras expressas em sua mística.

Nesta direção, contemplaremos o nascedouro histórico do Movimento que dialoga com experiências próprias da esfera religiosa. É na Teologia da Libertação que emerge o desejo da vivência da fé capaz de interferir na práxis a partir da leitura da realidade por meio da gramática marcada pela criticidade e transformação das situações geradoras de injustiças e desigualdades. Da fonte inspiradora do MST se tem, ainda hoje, como elemento intrínseco ao Movimento desde suas origens, a Mística. Experiência vital dos membros e do Movimento marcada de forte carga simbólica e motivadora das lutas pessoais e coletivas dos sujeitos envolvidos. Dessa liturgia presente na vida, portanto, buscamos encontrar e trazer elementos que corroborem para pensar novas formas de efetivação do Ensino Religioso.

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS: POVO, RESISTÊNCIA E LUTA

Diversos em abordagens e teorias que os embasam, os Movimentos Sociais impelidos por distintas motivações e contextos surgem no século XIX através das reflexões realizadas em torno do movimento operário francês feitas por um de seus cidadãos. Na busca por sua compreensão se faz necessário, segundo Tabosa (2020), olhar atentamente o chão de seu surgimento e desenvolvimento que nos permite visualizar mudanças originadas pelas ações que impulsionaram sua consolidação desde muito antes. Assim, encontramos:

As mudanças sociais que se observam ao longo da história são em parte possibilitadas pelas pressões de coletivos ou sujeitos sociais, são impetradas por movimentos sociais. Difícil seria precisar o início das mobilizações sociais, talvez remonte ao momento em que o ser humano, contrariado em suas necessidades ou interesses,

uniram-se para mudar a situação, para transformar as condições que lhe eram impostas. (TABOSA, 2020, p. 30)

A capacidade transformativa do ser humano traduzida em mobilizações oriundas da força coletiva constitui dinâmicas cheias de vigor e criatividade ao ponto de se tornarem fontes propiciadoras de mudanças e de alcance das novidades – muitas desejadas. Neste horizonte de atuação, os Movimentos Sociais ajudam a impulsionar a história e possibilitar a efetivação de realidades antes apenas rascunhadas como a garantia de contextos de sobrevivência dos seres humanos. Tem a ver, portanto, com o caráter emancipatório voltado para o chão popular. Tabosa (2020), objetivando a definição dos Movimentos Sociais, destaca suas peculiaridades e diferenciação de outros órgãos que na sociedade tendem a trabalhar com coletivos. Alerta-nos para o fato de que a marca emancipatória não se faz presente em todos os Movimentos Sociais. Diz da seguinte maneira:

Nem todo movimento social, pois, pode ser caracterizado como emancipatório, popular, necessário que se registre. Para ser emancipatório precisa reunir em si o ímpeto de transformação social das condições injustas em que vive a maioria da população, necessita organizar as massas populares em torno de objetivos que vão além de particularismos ou interesses corporativos, exige que sua intencionalidade e ações estejam voltadas para fazer com que homens e mulheres assumam a sua posição de sujeito da própria história. (BRITO, 2003; GARCÉS, D., 2006; GOHN, 2015, *apud* TABOSA, 2020, p. 31)

Fica-nos explicitado, assim, que diferente dos Movimentos conservadores cuja finalidade é refletida implícita ou explicitamente na defesa de seus interesses e preservação destes, os Movimentos emancipatórios não são fechados, mas abertos e pautados por reflexão e práxis política consciente que traça como escopo a libertação e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Houve um período que os Movimentos Sociais entraram em crise. Deste momento, podemos nos aproximar de duas dinâmicas por eles agenciadas, a saber: o surgimento das Organizações Não Governamentais e a formação de coletivos com agendas de trabalho mais abrangentes, como nos apresenta Tabosa (2020), com as múltiplas identidades ao realçar, de tal modo, a coexistência de marca contemporânea.

Faz-se pertinente, assim, diferenciarmos as Organizações da Sociedade Civil, ONG's, dos Movimentos Sociais. Esta tarefa, naturalmente, se dará na medida que delineando cada um destes campos de atuação, percebermos suas singularidades em detrimento de pontos comuns. Há uma peculiaridade que transita apenas entre os trajetos dos Movimentos Sociais e, portanto, é critério nesta diferenciação. É, novamente, Tabosa (2020), mas agora parafraseando Lage (2013) que nos oferece este contributo. Acompanhemos:

Passam as organizações não governamentais a ter, com o advento do neoliberalismo e política de transferência das obrigações do Estado para a sociedade civil, uma atuação prioritariamente voltada para a inclusão social, no lugar de investirem no processo de construção da cidadania. Para se manterem, firmam parcerias com o Estado. Poucas são as que, neste contexto, questionam o *status quo* vigente (...) Lage (2013, p. 25) nos recorda que nos anos 1970 e 1980 as organizações não governamentais poderiam ser consideradas atores sociais progressistas, mas nos anos 1990 passam a ter um discurso e atuação distintos dos movimentos sociais, cumprindo um papel decisivo na implementação das políticas neoliberais. A relação conflitiva com o Estado é marca dos movimentos sociais, conforme defende a autora, diferentemente da atuação das ONGs, mais técnica, profissional, que se volta para a execução de políticas, programas e projetos públicos. (TABOSA, 2020, p. 42)

Percebe-se assim que, com os anos decorridos, as ONG's inicialmente marcadas pelo compromisso coletivo e com marcas sociais progressistas bem atenuadas, sofreram mutações que inibiram seu potencial transformador na medida que começaram a priorizar, em suas pautas, ações que mantêm as práticas políticas e públicas. Ou seja, se tornaram espaços agenciadores e agenciados do Estado e, por isso, perderam sua autonomia e capacidade de se posicionar criticamente em vista dos desejos populares. Dessa forma, enfraqueceram a atividade para qual foram pensadas, como nos diz Lindgren-Alves (2018, p. 64):

As organizações não governamentais foram treinadas para atuar e fazer denúncias contra governos arbitrários e totalitários, não para ajudar democracias a consolidarem os direitos da cidadania. Ou então se obstinam na obtenção de proteção especial para minorias étnicas e culturas diferentes como comunidades inatingíveis. Com base em posições hoje obsoletas em muitos países, insistem em condenar os governos como se fossem naturalmente maus.

Diante disso, acreditamos que os Movimentos Sociais e, mais ainda, os emancipatórios, se apresentam como colaboradores de caminhos trilhados por muitos coletivos, e ampliam as reivindicações e assumem posições politicamente consolidadas e destemidas, pois, como vimos, tais movimentos não temem os conflitos que, porventura, suas lutas despertam. A propósito, geralmente são os conflitos marcas da identidade dos Movimentos Sociais que longe de inibir as ações projetadas, despertam mais ainda para a luta necessária. Por isso, inclusive, não vivem reféns de poderes locais e/ou estruturas governantes.

A importância do trabalho dos Movimentos Sociais se dá, também, na medida que não apenas idealizam e lutam pela transformação de realidades opressoras distintas e pontuadas, mas, labutam em torno das alienações e desequilíbrios latentes em diversas classes ou quando não, em toda a sociedade. Em seu afã, denúncias contra as novas formas de opressão que inclui também a denúncia às teorias e movimentos que, mesmo sociais, não incluem outros movimentos por assumirem pontos divergentes dos de sua agenda. Nesse horizonte percorrem os ideais e a militância dos Movimentos Sociais conscientes que as conquistas tendem a ser resultados de longos e pacientes processos de luta. Ações marcadas pela cor dos antepassados

e conduzida pelo empenho de lideranças que, na posição de animadores, nunca de fomentadores de burocracias, despertam a mobilização popular.

Desse objetivo comum desponta a massa²⁴ entendida enquanto conjunto de pessoas que se reúnem, organizam e lutam para alcançar determinados objetivos, como salienta Peloso (2012). Luta permanente de modo, inclusive, que o militante que mesmo tendo lutado, mas por motivos outros precisou se afastar, tende a não mais fazer parte do movimento de massa pelo fato de não estar mais em movimento. É o movimento, a ação constante e concreta que legitimará a pertença do sujeito no Movimento que organizado estruturalmente em sua base deverá possibilitar a participação ativa das pessoas em seu desenvolvimento e sua atuação que toma forma através de luta popular²⁵.

A dinâmica coletiva e organizada que congrega o povo é a tradução da insatisfação da classe oprimida que, de forma individual ou coletiva, pacífica ou violenta, reage aos desgastes vividos pelas injustiças e dominações experimentadas. Diante disso, o movimento popular reage contra qualquer tipo de exploração: econômica, manipulação ideológica, preconceito de cora, raça, sexo ou religião e/ou autoritarismos.

Essa indignação popular que marca os Movimentos Sociais pode, segundo Peloso (2012), ficar somente na revolta momentânea ou ainda pode ser canalizada para alcançar objetivos cada vez maiores. O Movimento é sempre maior que sua organização e quando a organização não é emprenhada de rebeldia como resultado da indignação do povo, passa a ser apenas uma estrutura burocrática sem força, sem alma e, ainda, sem razão de existir. Urge, nesta perspectiva, a mobilização e convencimento de um povo que se articula advogando que “a sociedade que interessa à classe trabalhadora só se constrói com luta” (PELOSO, 2012, p. 44).

²⁴ A palavra massa, nos ajuda a pensar Peloso (2012), não significa o povo desorganizado e sem consciência. Tem a ver, mesmo, com o conjunto da classe trabalhadora que produz as riquezas materiais e espirituais de um país. Pode ser compreendido, ainda, como parte organizada de uma categoria profissional ou setor da sociedade que se une com o objetivo de conquistar interesses específicos, concretos e imediatos. E conclui: “movimento é a parte do povo que se levanta contra qualquer forma de injustiça ou de opressão” (PELOSO, 2012, p. 41).

²⁵ Há diversas formas de luta popular, segundo Peloso (2012), a saber: o movimento de massa; a luta assistencial – quando marcada pela resolução emergencial de um problema; a luta econômica – forte expressão na organização sindical na atual que visa diminuir os efeitos da exploração econômica; o movimento por direitos – aquele gerado da consciência do povo enquanto cidadão de direito e foca na luta pela sua efetivação e “junta pessoas que decidem arrancar do Estado ou da sociedade leis e comportamentos que respeitem e garantam seus direitos” (PELOSO, 2012, p. 43); luta política – parte da compreensão abrangente da política que ultrapassa o mero processo eleitoral e, por isso, precisa interagir nas raízes que exploram os povos; a interdependência – materializada nas diversas ações populares cuja finalidade última é o fim da exploração, logo visível na unidade organizativa e propositiva das ações; e, por fim, organização popular – forma indispensável no processo de luta. Tem a ver com o objetivo de juntar, esclarecer, organizar a classe trabalhadora, qualificar a militância, mobilizar a massa e lutar para alcançar os objetivos.

Temos, pois, os Movimentos Sociais enquanto organismos populares estruturados e movidos por lutas oriundas de insatisfações sociais que objetivam melhores condições de vida. Lutas concretas e comprometidas que, como traço peculiar de tais movimentos, rechaçam qualquer postura inerte e fomentadora de práticas conservadoras e burocráticas. Neste perfil se enquadra o MST enquanto Movimento Social do Campo cujas lutas surgem enquanto desdobramento da indignação quanto às posturas governamentais e/ou ausências delas. De forma autônoma, então, e diferente das ONG's, por meio de suas ações foca a emancipação dos sujeitos e a consolidação de direitos mesmo que para isso precise assumir conflitos com o Estado, posicionando-se contra ele e na reivindicação de direitos que lhes foram subtraídos.

4.2 TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO: FONTE INSPIRADORA DO MST

A Teologia da Libertação, diferente das teologias tradicionais, que tendem à defesa da manutenção e retorno das regulações sociais e políticas, volta seu olhar e luta para os pobres empobrecidos que carecem de libertação estrutural. Pobreza que nas variantes desta Teologia se amplia e considera sujeitos outros como as vítimas do capitalismo: desempregados, operários, afrodescendentes, indígenas, gays, lésbicas e pessoas cujos corpos dentro da regulação social injusta sofrem injustamente. Vale destacar que a abertura desta teologia que incentiva diálogos ecumênicos e inter-religiosos, se deve:

... à constatação de que o centro de gravidade da teologia se deslocou para o Sul, não só por motivos demográficos, mas também porque é daí que sopram os ventos de teologias mais criativas. Por outro lado, o diálogo e a teologia inter-religiosos resultam da percepção de que a dimensão global dos problemas que atualmente se colocam à humanidade exige respostas também à escala global. (SANTOS, 2014, p. 50)

Enquanto extensão deste olhar religioso progressista contamos com a Teologia Pós-colonial que enxerga o dado da fé ora como ação que critica os imperialismos políticos, ora como ação que reconhece os espaços situados entre os polos binários e neles atua. Há, ainda, as teologias feministas e tantas outras ramificações progressistas que poderíamos aqui elencar, mas nos contentaremos, por enquanto, em dizer, como concluiu Santos (2014), que nas teologias pluralistas progressistas encontramos forte potencial contra-hegemônico. Na práxis pela libertação da pessoa se ancora a religião de cunho libertador voltada para questões não metafísicas e descontextualizadas, mas reais, concretas, existenciais e históricas. É Flores (1991) que recorda a antropologia fundante desse lastro teológico:

Entendida como “ciência teórica na prática” e, comprometida com a libertação dos oprimidos da terra, nossa Antropologia termina por demandar uma política. “Nessa perspectiva, a Antropologia que pretende ajudar a libertação do homem acaba por exigir e determinar uma política. Toda antropologia exige uma política, porque não é

neutra e porque significa uma opção que quer realizar-se, a despeito ou ao encontro de outras opções científicas que transmitem outras visões do mundo.” (FLORES, 1991, p. 117)

Enquanto ato político, a religião pode intentar diminuir as assimetrias de tantas ordens que inviabilizam o direito à vida digna apontada no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, assim, logo entendemos:

E, se é verdade o que diz Paul Lehmann de que “a política de Deus é fazer e manter humana a existência do homem”, então a luta desatada pela conquista dos direitos fundamentais das maiorias pobres converte-se, automaticamente na luta pelos direitos de Deus. Por isso, o compromisso pelo direito de todas as pessoas deve começar com os direitos básicos que atendem principalmente os pobres: direito à vida e aos meios de vida, como a saúde, o trabalho, a casa, a educação e o seguro social. (FLORES, 1991, p. 120)

Provavelmente, é luta em nome do divino a ação voltada à promoção do humanismo integral²⁶ que engendra todo processo de libertação que aponta, também, para a plenitude escatológica, mas não espera concretização apenas no pós-morte. Deus quis aparecer como homem na tradição cristã e, por isso se encarna, se faz pessoa para revelar a humanidade do ser humano que ele mesmo assumiu. Ser, deste modo, solidário é viver, neste horizonte, a religiosidade que liberta e no uso de sua liberdade provoca rupturas nas práticas de escravidão, de dominação que silencia povos e apaga expressões religiosas e culturais que divergem dos padrões hegemônicos.

Desta moldura temos a Teologia da Libertação que, assim como as outras, não surgiu por acaso, mas motivada por um contexto real sendo, portanto, resposta aos desafios da conjuntura vivida e, por isso, é considerada a maior expressão de sensibilidade que surgiu nas últimas décadas de história das teologias, segundo Noronha (2012). Nasceu na igreja católica e nas igrejas protestantes em resposta às contradições existentes na América Latina no meio da pobreza extrema e da fé da maioria dos povos. As ideias de igualdade social são assumidas por essa teologia que rompe com conceitos clássicos das doutrinas tradicionais e inaugura nova abordagem de fé traduzida na opção preferencial e concreta com e pelos/as empobrecidos/as marginalizados/as.

²⁶ Por Humanismo Integral compreendemos uma filosofia que busca defender a humanidade do ser humano. O ideal proposto nesta filosofia foi conhecido, inicialmente, na década de 30 quando Jacques Maritain publica um livro intitulado “*Humanisme Intégral*” em Paris. O termo cunhado seguido da dimensão filosófica que o compreende foi muito bem aceito entre cristãos sobretudo católicos que, desde a época da propagação desse ideal, o cita em seus documentos originais. Contudo, na década passada o Humanismo Integral ganha novos ares através do pontificado do Papa Francisco que em sua encíclica *Laudato si'* apresenta um programa de defesa de algo que dialoga ou constitui o Humanismo Integral ao tratar o cuidado com a casa comum. Sobre o Humanismo na ótica de Francisco se pode encontrar mais elementos ao acessar o texto de Paul Valadier disponível em: *2.1 - O HUMANISMO INTEGRAL SEGUNDO O PAPA FRANCISCO - Paul Valadier.pdf (faje.edu.br).

Outra categoria fundamental é a práxis concebida com intencionalidade transformadora. Além de ter sido o *lócus* gerador da teologia popular aqui tratada é, também, o espaço que adquire cidadania com as transformações oriundas das libertações acontecidas. Estas, por sua vez, compreendidas enquanto ações desenvolvidas pelos próprios oprimidos. De outra forma, saindo de ações assistencialistas, os oprimidos se tornam sujeitos protagonistas da própria libertação. Tornam-se pessoas novas, segundo Flores (1991), os que dão corpo ao processo de libertação e que, ao mesmo tempo, constituem-se em referências para todos aqueles que se comprometem com os objetivos desse caminho libertador.

Tecida, também, pelo povo que, naturalmente, se torna com sua existência foco da teologia. Fez Leonardo Boff ao lado de Clodovis Boff, Frei Betto, Pedro Casaldáliga, Enrique Dussel, Ivone Gebara, Jon Sobrino e outros tantos, pensar e fundamentar²⁷ a Teologia da Libertação a partir de pressupostos marcados pela linguagem popular, mais espontânea e, por isso, mais acessível a todos. O compromisso com os empobrecidos é marca política, ética e evangélica que sustenta essa teologia. Essa tríade de pensamento é assim justificada:

Ela é política por que o teólogo, não é neutro politicamente, ele está situado ao lado dos oprimidos; A opção é ética por que o seu nascimento se dá através de um questionamento ético; A opção é evangélica por estar respaldada e motivada pelo Evangelho, conforme Mateus 25,35-41. (NORONHA, 2012, p. 189)

Temos, ainda, outros expoentes que integram a segunda fase de desenvolvimento da Teologia da Libertação, a saber: Gustavo Gutiérrez e, posteriormente, José Comblin. Com Comblin (1985) nos aproximamos do ponto de partida eclesiológico que suscitou nova hermenêutica teológica e nova postura social do teólogo. E com Gutiérrez (1975) – dez anos anteriores à publicação de Comblin – nos deparamos com os princípios fundantes da nascente teologia que, como já anunciado em momentos anteriores, compreende a libertação enquanto processo integral do ser humano nas diversas estruturas das quais está inserido, e a salvação, agora, ampliada e não voltada, apenas, para o dado futuro.

É dentro da esfera religiosa, como já vimos, que despontam as primeiras inclinações à nova forma de compreensão divina e sua intervenção na história. De forma inédita, a teologia que começa a se formar, rompe com o trajeto efetivado ao longo de séculos na Igreja, segundo

²⁷ O processo ocorrido da origem da Teologia da libertação até a consolidação de seus fundamentos atravessou etapas que entre os envolvidos no processo de maturação, se dividem em quatro momentos específicos, a saber: 1) gestação e gênese – permeada pelos ventos conciliares do último concílio ecumênico realizado pela tradição católica; 2) formulação – entre o final da década de 60 e início de 70 e marcada por forte expansão e resistência; 3) consolidação – na conferência em Puebla se legitima a opção pelos pobres e a libertação em nível pessoal/interior, mas também coletiva/histórica; 4) revisão e novo impulso – de 90 para os dias atuais onde novas pautas são consideradas, como a ecológica, com o alargamento de seu horizonte fundante e atuante. Tais etapas, assim divididas, consideram as posições de Leonardo Boff e Gibellini. Foram assim resumidas por Noronha (2012) ao apontar o desenvolvimento histórico da Teologia em foco.

o qual se esperava posturas específicas das teologias e dos teólogos referentes à manutenção dos clássicos tratados eclesiológicos que precisavam ser defendidos e publicados para a manutenção da verdade revelada segundo o catecismo da igreja católica.

Na década de 60, acontece na sede da Igreja Católica um evento que estabeleceu depois de sua realização novos olhares e, com isso, novas diretrizes – por meio dos documentos oficiais, ou seja, dos escritos produzidos e legitimados pela maioria dos participantes daquele momento – que reorganizariam a dinâmica pastoral da Igreja imbuída pela necessidade de atualização e superação de posturas conservadoras que insistiam em perpetuar construções teológicas reduzidas ao registro e simples sistematização, sem chegar concretamente nos espaços de atuação eclesial, como nos lembra Comblin (1985). Este evento foi o intitulado Concílio Vaticano II.

Motivado pela escuta dos povos e, naturalmente, pelas perguntas que realizavam, novas posturas de teologia e teólogos foram forjadas, sobretudo quando esta motivação provocou o olhar voltado às relações e buscas humanas fundamentais. Assim encontramos:

O Concílio, porém, manifestou e impôs também a sua vontade de cultivar de novo a teologia desde a totalidade das fontes, de não enxergar essas fontes unicamente através do espelho da interpretação oficial dos últimos cem anos, mas de tê-las em si próprias; manifestou a sua vontade não só de escutar a tradição dentro da Igreja católica, mas de pensar e recolher criticamente o desenvolvimento teológico das demais Igrejas e confissões cristãs; deu finalmente o mandato de escutar as perguntas do homem de hoje em si próprias, e, partindo delas, repensar a teologia, e, sobretudo, escutar a realidade, as coisas estão aí, e aceitar suas lições. (COMBLIN, 1985, p. 86)

E mais, ainda:

Aí está o modelo fundamental daquilo que significa, que deve e pode ser a abertura conciliar enquanto tal: a teologia recorda de novo a sua obrigação querigmática, a sua ligação com a pregação que ela inclui. Mas inclui a ligação com o homem real, inclui que o teólogo deve entrar na experiência fundamental da paixão da existência humana para viver de novo plenamente e a fundo o problema teológico, para sofrê-lo em cheio e assim tornar a teologia capaz de falar dentro dessa paixão humana. Não nos esqueçamos de que em definitivo o Verbo divino se fez para nós palavra de pregação, quando desceu pessoalmente até o fundo da paixão humana, até as últimas profundezas do *descensus ad infernum*, e que este é de novo o caminho para que a teologia se torne palavra viva. (COMBLIN, 1985, p. 87)

Aqui despontou concretamente a Teologia da Libertação, sobretudo, quando na participação dos dramas humanos, a abertura pensada e possibilitada pela igreja se aproxima do dado latente na realidade latino-americana presente em cinco séculos passados: o cativo mantenedor da inferioridade e opressão popular, dos empobrecidos. Trata-se do olhar teológico não voltado para a exposição didática, a sistematização que agradava às pessoas já convictas e interessadas pelas questões da fé e doutrina, mas voltada para os que nunca ouviram ou pouco escutaram a voz da igreja. Assinala Comblin (1985):

Mesmo assim a igreja não lhes falava na linguagem deles, e eles não a entenderam ou entenderam outra coisa. A teologia de hoje está a procura da palavra viva que suscita interesse, desperta a atenção, faz nascer a inquietação. Enfim uma palavra a serviço da evangelização. Os teólogos não são pobres e não têm o direito de falar em nome dos pobres. Porém, eles podem estar empenhados no esforço que faz a Igreja latino-americana para ir ao encontro dos pobres, para escutá-los, emprestar-lhes uma voz em caso de necessidade e despertá-los para a sua vocação evangelizadora. (COMBLIN, 1985, p. 92)

A recente teologia da época tocada pelas circunstâncias existenciais e socioeconômicas que oprimiam o povo se concebia enquanto obra coletiva, e, por isso, profundamente marcada pelo diálogo. Sem ingenuidades assume uma posição crítica frente aos desafios sentidos e constatados no desejo de um processo de evangelização horizontal, pelo qual seja criada uma nova gramática para que uma real comunicação aconteça, uma vez que um dos papéis do teólogo é a comunicação e, na perspectiva aqui considerada, se dá na práxis. Concebemos, pois, o caráter criador e não tradutor da teologia. Com isso, a mensagem cristã evangélica para ser compreendida passa pelo próprio mundo concreto que, cotidianamente, pela história que escreve, revela uma verdade transcendente que se materializa na imanência histórica.

Em seu novo papel, o teólogo latino-americano busca entender a verdade de forma global, ou seja, não a partir de proposições particulares por estar convencido que a verdade é objeto de procura permanente. Esta condição exige do teólogo a capacidade de escuta atenta das dores e sofrimento dos desamparados e desassistidos, como sugere Comblin (1984). Por não ser dono da verdade, ele assume a comunicação como instrumento de circulação utilizado para que a caminhada do povo progrida. E sendo assim, poderíamos delinear: “Ora, na atual perspectiva o teólogo não busca no passado a confirmação do presente, mas, pelo contrário, algo diferente do presente para poder abrir caminhos para a criatividade no futuro” (COMBLIN, 1984, p. 121).

A práxis é priorizada, pois, passa a constituir o lugar mais adequado para que sejam lidos os sinais dos tempos e assumidas verdadeiras posturas do conhecimento permeadas pela compreensão de que conhecer de verdade se traduz em construção. O conhecimento, assim, tende a se exprimir dentro da dinâmica própria de sua etapa de construção e na ação encontrar a norma da fé, agora, situada no fazer. Afinal, como se tem compreendido, a verdade consiste em fazer e não no dizer, apenas, como era próprio da postura teologal de séculos passados. De outra forma, os enunciados se tornam frios e vazios de sentido e mais, de conteúdo, se não se desdobram nas questões práticas dos ouvintes. Desse modo, processa-se o caminho da ortodoxia para a ortopráxis.

Destacamos, também, no dinamismo a pouco apresentado no tocante desenvolvimento da teologia, que nos encontramos atualmente com um maior número de oprimidos necessitados

de libertação. Não somente os desfavorecidos da terra e de direitos básicos para sobrevivência, mas também os privados de liberdade devido suas condições étnicas, sexuais e ideológicas/políticas, por exemplo. À exploração secular da qual o povo foi submetido bem como as surgidas recentemente que marginalizam estas populações se volta a Teologia aqui mencionada e motivada pelo desejo da construção de um novo ser humano e, respectivamente, uma nova sociedade.

Esse arcabouço próprio das reflexões libertadoras da Teologia iniciadas século passado, como vimos, tem como pressuposto, e não poderia ser diferente, a visão de um Deus cujo projeto visa a liberdade do ser humano. Tal liberdade o possibilitará viver plenamente na medida que for atingida quando houver o enfrentamento e superação de práticas que nutrem esquemas de injustiças e inviabilizam a emancipação humana. Condição não lançada somente no horizonte futuro – escatológica, mas, também, já no momento presente. Este olhar parte de Gutiérrez (1975), um dos expoentes colaboradores e pensadores dessa Teologia em sua origem. Sua atuação teológica se concretiza dentro do novo papel social esperado do teólogo cujas motivações estão embasadas no enfrentamento das injustiças sociais que, em nenhum momento, dialoga com o evangelho.

Numa de suas primeiras obras, Gutiérrez (1975), apresenta a Teologia da Libertação enquanto reflexão crítica capaz de promover o desenvolvimento do processo de libertação necessário diante do problema ou dos problemas emergentes que carecem de novas respostas, diante das crises apresentadas – segundo momento da obra. Depois, destaca a opção feita pela igreja latino-americana e, por fim, discorre sobre as perspectivas do nascente olhar teológico que desponta na sua época e instaura, também, um nova forma de ser igreja.

Aproximamo-nos da libertação e salvação enquanto elementos constituintes das perspectivas por ele apresentadas em meio à outras. Como ajudar na criação do ser humano novo²⁸ diante das injustiças sociais por ele enfrentadas? Essa questão é ponto desencadeador da reflexão que precisa ser assumida para que se forje a nova pessoa e sociedade. Num primeiro momento, se faz necessário buscar o mistério central do cristianismo que gravita em torno da salvação. A salvação não está efetivada por completo e, ainda acontecendo, tem caráter universal, ou seja, dentro da vontade divina o desejo de alcançar todas as pessoas. Porém se

²⁸ Gustavo Gutiérrez (1975, p. 193) utiliza o termo homem novo, como assim encontramos: “...que significa a luz da la palabra, la lucha contra una sociedad injusta, le creación de um hombre nuevo?”. Assim encontramos ao longo de sua obra para se referir ao modelo de pessoa que a teologia tende a formar a partir de seu aspecto crítico e prático. Dados os novos desdobramentos, também, relacionados à linguagem, optamos por utilizar a expressão ser humano e/ou pessoa nova ao invés de homem novo. Partindo da compreensão de uma escrita mais abrangente, acolhedora e inclusive no enfrentamento de traços linguísticos que reforçam posturas já superadas ou em superação.

limita esta compreensão quando vista apenas por um evento possível de ser concretizado na vida futura, logo, não na vida terrena.

A superação desse olhar se deu com um salto qualitativo, segundo o autor, quando se passa a considerar a salvação relacionada no chão concreto. Encontramos:

En este enfoque la nación de la salvación revela una faceta que no aparecía en la perspectiva anterior. Las salvacións es algo “ultramundano”, frente a lo cual la vida presente sería sólo una prueba. La salvación – comunión de los hombres con Dios y comunión de los hombres entre ellos – es algo que se da, también, real y concretamente desde ahora, que assume toda la realidad humana, la transforma, y la lleva a su plenitud em Cristo. (GUTIÉRREZ, 1975, p. 197)

Ao ser assumida pelo projeto salvífico, a história humana passa a assumir perspectivas de protagonismo. Não é vista como um apêndice, paralela à história divina e/ou dependente dela, antes centralizada de modo que as histórias humana e divina se fundem numa só, ou seja, é superada a visão unilateral em favor da dialógica que responsabiliza o ser humano comprometendo-o no projeto transformador dos cenários contrários ao ideal divino.

Sendo uma só história o fluir dela deve considerar a luta por uma sociedade justa, e tal ação se dá dentro da ideia de que a desordem social que marginaliza pobres e os ofende é, também, uma ofensa à Deus, violação da lei divina e insulto à sua santidade. Forja-se, pois, e se fundamenta a ação humana na história que deve corroborar ou deveria para o enfrentamento das ações que ferem a dignidade humana e que alienam a pessoa. Percebemos o trabalho humano revestido de novo sentido quando na transformação da natureza numa visão otimista da fé presente no mundo, assume postura comprometida tendo em vista a desconstrução dos processos alienantes e promoção da libertação, sobretudo política e, ao mesmo tempo, teológica e sacramental do Deus libertador.

O pecado, nessa base teológica, assume um caráter social, histórico, ausência de fraternidade e de amor entre as pessoas, com o divino e consigo mesmo. Assume, ainda, dimensão coletiva. Logo, deixa de ser do âmbito privado, pessoal, dentro de um espiritualismo desencarnado, mas visto:

El pecado se da en estructuras opresoras, em la explotación del hombre por el hombre, em la dominación y esclavitud de pueblos, razas e clases sociales. El pecado surge, entonces, como lá alienación fundamental, como la raíz de una situación de injusticia y explotación. (GUTIÉRREZ, 1975, p. 237)

Com isso, o pecado é visto como raiz de toda injustiça e miséria que impossibilita o crescimento do reino, a sociedade justa e o surgimento de um ser humano livre e consciente dos valores do reino de Deus. Não lutar contra a opressão, exploração e alienação, portanto, compreendemos como não dialogar com o processo instaurado por Deus e permanecer em

estado de pecado pelo fato de não atuar na história humana de modo a transformar as realidades opressoras e geradoras de mortes. Fortalecer o processo de libertação significa a criação de novos espaços marcados pela justiça social e a vivência concreta da páscoa cristã que se atualiza nos processos de libertação de escravidões.

Conscientes da árdua e arriscada tarefa de se empenhar nas perspectivas libertadoras não faltaram homens e mulheres do passado, mas, ainda, no presente, que dedicaram seus esforços e vidas ao ideal fraterno de relações sociais pautadas por princípios solidários, justos e promotores de inclusão e vida. Dentre tantos que se propuseram a pensar a dinâmica religiosa conjugadas às temáticas locais e latino-americanas, destacamos os bispos católicos: Helder Câmara, Oscar Romero e Pedro Casaldáliga. Mesmo empurrados pelos ventos conservadores da instituição religiosa que integravam, por causa da esquerda que eram acusados de defender, não temeram possíveis retaliações, mas fomentaram lutas populares protagonizando grandes contributos à diversas áreas sociais nas quais os empobrecidos, indígenas e populações urbanas estavam inseridos.

Os grandes discursos marcados pelo comprometimento com os pobres nos grandes auditórios do Brasil e no exterior eram legitimados pela prática cotidiana na vida de Dom Helder, rotineiramente testemunhadas pelos que o seguiam. Conta-nos Filho (2012) quando escreve sobre o lugar que o pobre ocupava na vida do bispo que concluiu seus dias na capital pernambucana:

...tinha o costume de celebrar a missa todos os dias, sempre às 7 horas na manhã, na Igreja das fronteiras, onde morava. A liturgia era acompanhada por algumas freiras do convento ao lado, uns poucos e raros frequentadores e, claro, alguns mendigos. Eram os “amigos do Dom”. Ele conhecia quase todos pelo nome, conversava com cada um em particular, dava-lhes atenção, comida e alguns trocados. Chegavam logo cedo em busca de um café quente, pão com manteiga e, principalmente, um acolhimento fraterno. Era os pobres mais pobres de Recife. (FILHO, 2012, p. 69)

Subtraído o tom poético do relato, realçado pelo autor, com tons piedosos e de cunho bem religioso, não se ofusca sua ação em nível macro na luta pelo desenvolvimento de processos democratizadores pelos quais seus “amigos” pudessem participar dentro do projeto emancipador. Registre-se, ainda, o contexto no qual esteve inserido e que lhe custou muito, mas não o intimidou: a censura imposta pelo regime ditatorial²⁹.

²⁹ Durante todo o período da Ditadura Militar, Dom Helder esteve à frente da Arquidiocese de Olinda e Recife. Fazendo dos Direitos Humanos sua bandeira, condenou perseguições políticas, prisões, torturas, sumiço de pessoas e assassinatos. Isso o tornou alvo de ameaças. Teve escutas colocadas no ambiente de trabalho, a casa metralhada e recebidas inúmeras cartas e telefonemas anônimos. Sofreu a morte de seu assessor, considerado subversivo, o padre Henrique – segundo Tereza Rozowykwiat (2016). E, ainda, tendo sido a imprensa impedida de colaborar com Dom Helder, o mesmo intensificou suas viagens ao exterior de modo que denunciava as atrocidades realizadas no Brasil.

Em contexto semelhante, porém, situado noutro espaço geográfico, mas marcado igualmente pelos desafios específicos da realidade latino-americana em décadas passadas, nos aproximamos de Oscar Romero, o bispo e mártir da esperança. Seu trabalho eclesiológico foi permeado pelas convicções teológicas da libertação³⁰ em maior destaque, e se deu quando arcebispo de San Salvador. Diante das injustiças sociais que seu povo atravessava, se apropriou dos recursos que lhe tinha disponível para a execução de ações denunciadoras das práticas opressoras. Parte da realidade que o cercava poderia assim ser delineada:

O analfabetismo chegava a 40%, principalmente na zona rural, onde havia muita evasão escolar, além da falta de escolas. A qualidade das moradias também era ruim: no sul a maioria era feita de palha ou *bajareque* com chão de terra batida; nas outras zonas abundavam as casa de adobe com telhados de chapas de metal. Quase 70% da população vivia na miséria. (VITALI, 2015, p. 97)

Diante da realidade de miséria presente, também, na esfera educacional, como vimos, contribuiu com o alcance de suas homilias transmitidas por emissora radiofônica, para a denúncia de violências que inibiam o desenvolvimento de processos de educação onde fossem provocadas consciências capazes de criticamente se posicionarem na busca pelos ideais fraternos em busca de condições mínimas de sobrevivência. Assim encontramos:

Em suas homilias, Monsenhor Romero denunciava essa repressão e incentivava a transformação política e social através da educação, em um contexto latino-americano em que Freire, no Brasil, pai da educação libertadora, da educação popular, problematizadora ou dialógica, propunha a educação para a “consciência crítica”, a educação para aprender a interpretar criticamente a própria realidade. Como diz Monsenhor, em sua homilia de 10 de junho de 1979, uma educação para o “despertar de uma consciência crítica, uma educação libertadora, uma educação que faça do educando um artífice, um homem e uma mulher útil para criar um futuro melhor em sua pátria”. (SENOVILHA, 2010, p. 297)

Com isso, ajudou na construção do pensamento educativo latino-americano que em diálogo com as Comunidades Eclesiais de Base propunha não apenas a leitura do evangelho à luz da teologia da libertação, mas também a efetivação dos processos de leitura e escrita por serem vistos como eixos necessários à transformação socioeconômica. Vislumbramos, pois, raízes da Educação Popular originada em nossa realidade e comprometida com as lutas populares. A força de sua voz continua intensa ainda hoje depois de mais de três décadas do seu assassinato:

Ele foi assassinado por um franco-atirador no dia 24 de março de 1980, aos 62 anos, enquanto celebrava missa às 6h15 da manhã, na capela do Hospital da Divina Providência, em San Salvador, seu lar durante os últimos três anos. Monsenhor viveu

³⁰ Em consonância com sua opção pastoral, a libertadora, se encontra numa de tantas homilias realizadas seu apelo pelos marginalizados e reprimidos: “Todo aquele que se preocupa com o faminto, o nu, o pobre, o desaparecido, o torturado, o prisioneiro, *toda essa carne que sofre*, tem Deus próximo de si” (SENOVILHA, 2010, p. 294) [Grifo nosso].

e se identificou com os pobres e com os doentes de câncer renunciando seu bem-estar pessoal. (SENOVILHA, 2010, p. 295)

Contemporâneo aos religiosos a pouco apresentados, acrescenta-se Pedro Casaldáliga, que se comove e move-se profundamente com as lutas dos seus companheiros de episcopado. Sobre o assassinato do jovem bispo Oscar Romero, profetizou ao elevar à categoria de homens destacáveis de exemplo a ser seguido pelo povo e disse, segundo Senovilha (2010, p. 294): “ninguém fará calar tua última homilia”. Natural da Espanha e vinculado à Igreja Católica através da Congregação dos Claretianos, desligou-se, em parte, de sua terra de origem em nome da missão para qual fora chamado a exercer em terras brasileiras, especialmente, no estado do Mato Grosso.

Ao exercer sua tarefa missionária, desde o início se depara com situações de violência e exploração da classe trabalhadora, do povo que conduzia. Motivando-se, por isso, a escrever e publicar suas denúncias que o denominaram de agente comunista. Vendo na própria população um forte instrumento de força e poder, buscou despertar a autonomia dos injustiçados através de ações que os fizessem rebelar contra o trágico cenário no qual tramavam suas histórias. Deste modo, fundou diversas Comunidades Eclesiais de Base e defendeu os Direitos Humanos na denúncia e postura contrária aos colonialismos que, no passado, também impregnavam certos modos de evangelização.

Por muitas vezes fora agredido simbólica e fisicamente pelos detentores do poder que viam em suas ações ameaças ao processo de enriquecimento à custa da exploração alheia. Mesmo assim e, também, motivado por estes ataques, organicamente pensa em estratégias que perpetuem o ideal desejado pelos povos e nativos da terra. Assim, como dois de seus legados, ajuda na formação e fundação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)³¹ e na Comissão Pastoral da Terra (CPT)³². Mesmo estando ligado à sede da igreja em Roma não se absteve de assumir posições eclesiológicas diferentes das cristalizadas por essa mesma instituição, porém sem nunca abandonar sua opção pelos pobres. Morre vítima de complicações próprias do estado de saúde que se encontrava com pouco mais de noventa anos.

³¹ Este Conselho é um organismo ligado a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que há cinquenta anos busca a efetivação de ações voltadas à vida digna dos povos indígenas e à denúncia de estruturas que os marginalizam, violentam e dominam. A opção e o compromisso com a causa indígena embasa seus princípios que podem ser melhores conhecidos acessando: <https://cimi.org.br/o-cimi/>.

³² Data-se na década 70 o surgimento da Comissão Pastoral da Terra. Inicialmente no chão católico (ligação ainda hoje mantida com a CNBB), mas depois ampliada e com ações voltadas à membros de outras expressões do cristianismo, ou seja, ecumênica. Foi forjada enquanto frente combatente às explorações vividas pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões. No site <https://www.cptnacional.org.br/> encontramos os destinatários atuais da Comissão, sua organização e mais informações sobre a missão que consiste em estimular e reforçar o protagonismo dos povos da terra e das águas.

Temos com estes expoentes dentre outros nomes de mulheres e homens, cujas lutas não ficaram evidenciadas, mas que a postura assumida ajudara a fundamentação e conquista das lutas, enorme material que contribuiu para a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Nitidamente legitimada entre os integrantes desse Movimento Social do Campo, foram os ideais da Teologia da Libertação as bases que fizeram nascer o Movimento Sem Terra. A perspectiva teológica voltada à promoção humana e defensora dos direitos dos oprimidos foi, portanto, o lastro motivador, fundante e estrutural deste movimento social que faz da reforma agrária o foco do seu espectro de sonhos, de estratégias de luta e de uma pedagogia específica, animados por uma mística retro alimentadora.

4.3 MOVIMENTO SEM TERRA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

A dimensão da fé traduzida pelas lentes da Teologia da Libertação foi o terreno no qual o Movimento Sem Terra teve origem. Na década de 70, por iniciativa de lideranças religiosas se deu início a experiência das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que serviram de apoio social aos trabalhadores que, dentro do contexto da Ditadura Militar, encontraram nelas estruturas facilitadoras para sua organização e atuação através de lutas contra as ações desumanas que tomavam forma, e reivindicando seus direitos. Apesar de ter em parte contribuído com o golpe de 64, a Igreja Católica contou com homens e mulheres, líderes, ministros oficiais e leigos – como atesta a história do MST – que tiveram iniciativas de oposição ao sistema excludente ao priorizarem nas suas pautas a preocupação com os trabalhadores e suas resistências voltadas às questões agrárias.

As Comunidades Eclesiais de Base no Brasil, desde seus inícios, começam a solidificar o processo de fé no qual as pessoas fossem capazes de desenvolver a criticidade e com ela fazer leitura da realidade na qual estavam inseridas e, naturalmente, careciam de intervenções. Para tal, novas hermenêuticas foram forjadas dos textos sagrados, novas posturas foram assumidas pelos líderes religiosos e fiéis que deixam o estado de contemplação para o de atuação autônoma e livre; novos espaços surgiram a partir da reconfiguração da concepção de templos sagrados que se desloca das construções catedráticas para rincões diversos que possibilitassem, em dinâmica horizontal, a participação e acolhimento de todos quantos se engajassem.

As novas ações eclesiais surgidas na Igreja que a aproximou do meio popular se devem a dois fatores específicos e apresentados pelos estudos, aprofundamentos realizados pelos militantes e por nós observados anteriormente: a expansão do capitalismo no campo e as

mudanças próprias e internas da Igreja em suas estruturas. Sobre isso encontramos num dos cadernos de formação do Movimento:

O envolvimento dos sacerdotes com a realidade dos trabalhadores e o surgimento das CEBs como lugar de reflexão modificaram as relações políticas e diversas localidades. “Em vários lugares e, no campo, onde as comunidades surgiram, a mudança da orientação pastoral fez com que o sacerdote, nas visitas da desobriga, deixasse de hospedar-se na casa do patrão para hospedar-se na casa do camponês (Martins, 1984, p. 108). Esta nova postura sociopolítica avança ainda mais a partir dos documentos de diretrizes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), publicados após o Concílio Vaticano II (1965), a II Conferência Geral do Episcopado latino-americano em Medellín, Colômbia (1968) e a III Conferência em Puebla, México (1979). Nesse movimento de renovação da igreja pela teologia da libertação, as comunidades eclesiais de base começavam a criar novos espaços. (FERNANDES, 1998, p. 30)

Somou consideravelmente à realidade do campo brasileiro as ações da igreja por meio da CPT, ou seja, a Comissão Pastoral da Terra em meados da década de 70. O trabalho desta comissão se efetivava nos lugares de alcance eclesial, logo, nas paróquias e comunidades periféricas e rurais pela reflexão, fortalecimento de vínculos e oferecimento de estruturas organizativas dos trabalhadores da terra e suas respectivas lutas. A esfera na qual se encontravam os sujeitos sob a CPT serviu, assim, de nascedouro de nova organização social: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Própria da compreensão filosófica e teológica da Libertação, o povo empobrecido e excluído reconfigurado, passa, agora, a assumir postura fundamental para que novos processos sejam efetivados e possibilitem a libertação. Nesse intuito, a Igreja reconhecendo o chão no qual está inserida passa a valorizar aspectos locais e regionais do povo levando, inclusive, às suas práticas celebrativas e pastorais elementos próprios das vivências da gente, logo, diversas situações que os formavam, como a dimensão econômica, nos lembra Fernandes (1998). É possível, pois, neste objetivo voltado ao pobre repensar e adotar novos modelos de ser igreja, concebida, agora, como comunidade.

Compreendemos, assim, que os trabalhos pastorais realizados nessa direção fitavam a conscientização de seus membros levando-os à uma nova hermenêutica da realidade. Isso deu às CEBs o estatuto de espaços privilegiados de reflexão no qual todos podiam ser ouvidos, falar e projetarem juntos orientações e estratégias de sobrevivência. Os espaços assim compreendidos otimizaram suas práticas com lutas travadas que eram costumeiramente associadas às tarefas desempenhadas. A vida real e concreta, os corpos, as histórias e outros elementos eram valorizados e postos em reflexão de diversos temas, sobretudo os de maior

interesse iluminados algumas vezes pelas proposições das Campanhas da Fraternidade³³ e favorecendo a perspectiva da coletividade nos espaços criados pelas CEBs.

Destarte, encontramos a força motriz que originou a luta pela terra em nosso país nos últimos tempos, ou seja, nos deparamos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra nascido no “processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, implantada durante o regime militar” (FERNANDES, 1998, p. 26). Nasce, contudo não de forma isolada, pois se trata e é vista dentro da dinâmica histórica de luta camponesa no Brasil. Suas lutas iniciaram novos processos de conquistas pela terra e foi gerado dentro das diversas experiências de lutas populares que desafiavam esquemas populistas do passado e esquemas institucionais rígidos. Ainda sobre sua origem, encontramos:

No início desse período, no campo, em diversos estados, aconteceram lutas localizadas que deram origem ao MST. As lutas que marcaram o princípio da história do MST foram as ocupações realizadas no estado do Rio Grande do Sul, em 1979; as ocupações efetuadas no estado de Santa Catarina, em 1980, ainda nesse ano, no estado do Paraná, o conflito entre mais de dez mil famílias e o Governo Federal que, com a construção de barragem de Itaipu, tiveram suas terras inundadas. O estado propôs apenas a indenização em dinheiro, enquanto os camponeses exigiam outras terras. No estado de São Paulo a luta dos posseiros representava a retomada da luta dos sem-terra e no estado do Mato Grosso uma intensa luta pela resistência da terra. Outras lutas também aconteciam nas outras regiões do país. (FERNANDES, 1998, p. 27)

Os sujeitos trabalhadores são protagonistas das ações e verdadeiros realizadores da luta quando conscientizados e percebidos com possibilidades para o esforço que dentre tantas contribuições corrobora para o alargamento das fronteiras políticas. Para maior êxito das ações e empenho satisfatório por parte dos envolvidos, o MST se desenvolve organicamente de modo que não alimenta posturas que venham cristalizar modelos sociais que hierarquizem sujeitos e impossibilite a atuação efetiva de todos os empenhados por igual. É Bogo (2003) que acena para esta questão com as seguintes palavras:

Como a estrutura da nossa sociedade é patriarcal, os camponeses assimilam e gostam de ter “chefe”, começando pela família, e reproduzem este sistema em tudo, inclusive na organização cooperativista, em que deve existir o chefe de todas as famílias. Por isso é que sempre houve essa preocupação de modificar a forma de organizar e dirigir a organização de base, priorizando a participação de todas as pessoas. Com esta visão, desde o início, procuramos funcionar com a direção coletiva, mas nunca houve uma direção legalmente constituída. Funciona assim, tanto em nível nacional quanto estadual. Há internamente a distribuição de tarefas, como sempre houve, em que cada dirigente é responsável por alguma área de extrema importância, que são chamados

³³ Campanha da Fraternidade é iniciativa da Igreja Católica concretizada nos meados da década de 60 e presente em dias atuais. Este ano, por exemplo, tematiza a Educação que diante do processo pandêmico apresentou maiores lacunas e ausência de posturas políticas que pudessem favorecer o acesso e permanência de estudantes nas escolas que, por vez, passaram a ser reconfiguradas e vividas pelos ambientes não apenas físicos, mas digitais. Trata-se de uma denúncia ao descaso que enfrenta a Educação brasileira. Surgida, a Campanha, motivada pelos ventos conciliares e contextos permeados de desafios onde estava inserida, a Igreja intenta por meio de ações anuais que coincidem com o tempo de preparação para a festa da páscoa, colaborar concretamente de modo que possa diminuir as assimetrias que são geradas por situações que insistem em marginalizar pessoas.

de setores. Para cada área são escolhidos coordenadores que não possuem mandato fixo, nem tempo determinado; o que vale é a capacidade e a eficiência no cumprimento das tarefas. (BOGO, 2003, p. 55)

Com este aceno, portanto, atentamos às orientações que organizam o desenvolvimento do Movimento ao longo destas décadas. Há, sim, sem dúvidas, uma estrutura orgânica, porém não rígida que possibilita quantas reelaborações forem necessárias e não anulem a participação de nenhum dos atores envolvidos. Comprova esta compreensão a fala de Bogo (2003) quando questiona a estrutura organizativa do Movimento e nos moldes atuais é semelhante a que foi forjada nos inícios. Assim se coloca:

Olha, pelo que vejo, vamos ver se vocês concordam; o MST nunca teve muita preocupação com a rigidez de sua estrutura orgânica. Por sempre ter se caracterizado como um “movimento de massas”, a preocupação nunca foi fazer da estrutura um dogma, mas adotar formas orgânicas que estivessem de acordo com as necessidades de cada época. Sendo assim, nunca tivemos uma estrutura organizativa pesada de se carregar. Ao contrário, é muito leve e dinâmica. Qualquer camponês a entende e, por isso se empenha em protegê-la, como sendo uma ferramenta de trabalho (...) é por isso que o MST nunca teve estatutos, como têm os sindicatos e partidos políticos. A orientação política se dá por um conjunto de normas e combinações que se fazem nos encontros e nas reuniões em cada estado. (BOGO, 2003, p. 53)

Dentro dessa estrutura orientativa desempenham papel fundamental dentro do Movimento os coletivos de pessoas chamados de setores que empenham esforços na pesquisa, nos planejamentos e estudos. Há os setores que cuidam das mobilizações, os que se responsabilizam da tarefa educativa, os interessados pela formação, comunicação e saúde, dentre outros como o das relações internacionais que cuida da relação do MST com as organizações de outros países. Atualmente o MST se organiza, depois de ter passado por algumas modificações nas formas de coordenar as ações, da seguinte maneira: a coordenação nacional é composta por um considerável número de participantes representantes de estados mais próximos, onde se configuram as regionais.

O envolvimento de todos, como marca identitária do Movimento, na luta pela reforma e posse da terra enfatizam a palavra de ordem³⁴ adotada pelo Movimento: “Ocupar, resistir e produzir”. Palavra que se consolidou depois de outras e cheias de significado. O primeiro verbo é uma resposta aos que diziam que a luta pela terra não deveria valorizar formas de luta literais; a resistência é salutar e necessária para vencer a repressão; o “produzir” para deslegitimar a ideia que os latifundiários afirmavam em dizer que após a ocupação as terras continuavam improdutivas, pois os trabalhadores a venderiam depois de conquistadas. Outra palavra de ordem recente é “Reforma agrária, uma luta de todos!”. Esta, por sua vez, destaca a importância

³⁴ Por palavra de ordem se compreende um pequeno texto no qual se encontra a simplificação do programa de reforma agrária do MST, marcando sua trajetória histórica – como aponta Bogo (2003).

de envolver toda a sociedade na reforma agrária de modo a evitar a diminuição de forças de pressão.

Dos setores existentes de organização do MST, há o da educação com uma peculiaridade destacável: ação educativa, pedagógica e epistêmica oriunda de seus trajetos e, por isso, mesmo, de perspectiva mais adequada para a formação dos estudantes pertencentes ao Movimento. A pedagogia própria, forjada ao longo de desenvolvimento desse coletivo, nasceu a partir da compreensão de que a adoção de outras perspectivas pedagógicas tenderia a enfraquecer os princípios que sustentam o Movimento. Daqui o processo iniciado, mas não concluído totalmente de ocupação da escola justificado pela ideia de que “consequimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade” (CALDART, 2012, p. 226).

Sem muitas dificuldades ao nos aproximarmos da pedagogia do Movimento encontramos expressões da educação popular, pois seus princípios servem de base para a efetivação educacional voltada à construção de sujeitos históricos conscientes de sua identidade e atuação política dentro da dinâmica constante de ação-reflexão e teoria-prática. Quer dizer, tem a ver com o esforço de mobilização e capacitação das classes populares para o exercício de poder, como nos recorda Peloso (2012). É o caminho formativo que escolhe um dos lados da luta de classe: o lado dos que estão dispostos à transformação da sociedade capitalista. Assim, é uma ferramenta político-pedagógica capaz de recriar conhecimentos, organizar coletivos, qualificar militantes, provocar consciências e despertar protagonistas. A Pedagogia do MST, então, se difere das outras devido à visão política, pois “quem faz só pedagogia, só metodologia, sem visão política, faz a contra educação popular” (PELOSO, 2012, p. 9).

Assim, uma pedagogia prática e profundamente marcada pela criticidade e participação como nos lembra Moura (2019). Com ele, também, encontramos sobre o projeto de educação do Movimento:

Está estruturado em torno dos princípios do Movimento, ou seja, o projeto de educação trabalhado, discutido e posto em prática visa a busca pelo projeto de sociedade que almeja. Uma sociedade justa, igualitária, com respeito às diferenças, respeito às diferentes realidades existentes, coloca em questão as problemáticas do cotidiano: pensar sobre o que está em sua volta, estimular a reflexão crítica, partindo da realidade para que o conhecimento se torne significativo. Ou ainda, construir uma pedagogia adequada aos desafios vividos, ou seja, assumir o vínculo com o Movimento, com suas lutas, com sua organização, com seus princípios identitários de sujeito Sem Terra. (MOURA, 2019, p.85)

De outra forma, vislumbramos a importância do projeto educativo que atrelado aos objetivos das lutas travadas se volta para a formação humana integral do sujeito levando-o,

inclusive, a se tornar cooperador e partícipe da história na qual está inserido. Com isso, fica evidenciado que a escola ocupada pelo MST é aquela necessária para a criação de novos sujeitos profundamente sensibilizados com a causa coletiva e permeados pela questão política. É aquela em que seu projeto político pedagógico está alinhado com os princípios e objetivos do Movimento que se voltam para a transformação social e histórica. Essa escola ocupada pelo MST começou a surgir, segundo Caldart (2012), a partir de três significados, a saber:

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos) (...). **Segundo:** o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva (...). **Terceiro:** através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menos intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos. (CALDART, 2012, p. 228 – 230)

Uma escola com sentido! E por isso espaço que propugna liberdade do pensamento e o abandono das amarras perversas do sistema desigual como nos lembra Moura (2019), que aliena, oprime e gerencia mortes na sociedade. Temos, pois, a educação questionadora dos pensamentos cristalizados como certos, promotora de inversões quantas forem necessárias para a superação de leituras superficiais dos fenômenos sociais e que se nutre das realidades e contextos vivenciais dos sujeitos para a partir de posturas críticas incrementar ações de rompimento que perpetuam ignorâncias e inferioridades.

O desenvolvimento do MST, desde seu início, bem como das práticas educativas, nele efetivadas sinalizaram a necessidade da ocupação das escolas e, naturalmente, escolas impregnadas dos fundamentos que motivam a marcha dos sujeitos Sem Terra. Seria pouco escolas nos acampamentos e assentamentos vindas de fora e preocupadas apenas com os aspectos educativos formais. Ensino garantido, mas com profissionais desacreditados da causa do Movimento produziriam retrocessos por gerarem conflitos internos entre os atores envolvidos no processo educativo. Acrescenta Moura (2019) a este respeito:

O/a professor/a que não compartilha da ideia de ocupação de terras improdutivas, da ideia do trabalho como também sendo formador dos sujeitos, dos momentos em que a mística se faz presente, entre tantas outras características do Movimento, geraria conflitos na compreensão das aprendizagens e desorientação educacional. (MOURA, 2019, p. 91)

Desta compreensão encontramos outra que se traduz no reconhecimento pedagógico do qual estão plasmados todos os espaços ocupados pelo Movimento, ou seja, aprendizagens acontecem constantemente dentro e/ou fora do espaço escolar. O processo de construção de aprendizagens que se dá em perspectivas horizontais e de colaboração se efetiva em todos os lugares do MST. Com isso, a importância da coerência entre os elementos aprendentes de todos os espaços que devem convergir para a luta da terra de viés contra hegemônico e visando a formação integral do sujeito militante e humano.

Essa junção da política com educação e o processo pedagógico que privilegia esse encontro e permeia ações como a mística deve ser desdobramento coerente das escolhas realizadas, dos discursos proferidos e espaços habitados. Peloso (2002) sobre esse necessário e salutar cruzamento de questões diz:

Discutir esses princípios e posturas pedagógicas, tudo isso é política. A educação é tanto um ato político quanto um ato político é educativo. Não é possível negar, de um lado, a *politicidade da educação* e, de outro, a *educabilidade do ato político*. Nesse sentido, todo partido é sempre educador. Tudo depende de qual educação é essa que o partido faz, depende quem ele está, a favor de quem está o educador ou a educadora. Se a educação é sempre um ato político e os/as educadores/as são seres políticos, importa saber de quem fazemos política, qual a nossa opção. Clareada a nossa opção, a gente tem que ser coerente. Porque não adianta o discurso revolucionário com uma prática reacionária. (PELOSO, 2012, p. 29)

Vimos, pois, o chão do qual brotou o MST: campesino, ocupado por homens e mulheres privados da terra e marcados por questões religiosas. Fé enraizada na vida do povo e comprometida com novas hermenêuticas e ações como propunham as Comunidades Eclesiais de Base. O Movimento surgido nesta moldura foi crescendo organicamente através de estruturas que lhes são peculiares e que exigiram dinâmicas fomentadoras de seus ideais. Com isso, forjou-se a Pedagogia do MST com fortes traços populares e políticos. Unida a todo o processo desenvolvido há décadas esteve a Mística enquanto elemento desencadeador das vivências pessoais e coletivas.

4.4 – MÍSTICA DO MST: FORÇA MOTIVADORA DA MILITÂNCIA

Estamos diante de um dos elementos que atravessa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde sua concepção: a mística. Quando não compreendida à luz do real significado construído pelos integrantes do Movimento, tende a ser vista com certos receios, pois se teme que seja uma temática estritamente da área religiosa e, por isso, desconfigure o processo de luta ao provocar atitudes de extrema ligação com o sagrado ao ponto de nele depositar suas esperanças e aguardar sua intervenção na superação das realidades que se busca

justiça. Porém, para início de conversa, a mística supera esse entendimento e se apresenta contrária à mistificação que, num processo semelhante a dinâmica que se teme, tem a ver, segundo Peloso (2012), com o falseamento e/ou enfeite e deformidade da realidade no intuito de provocar ilusão nas pessoas.

A mística para ser melhor compreendida demanda ser observada dentro de um cenário maior que o religioso – mesmo que tenha sido ele o inspirador da mística no MST. É verdade que o conceito aqui tratado é peculiar às instituições religiosas que reivindicaram para si o termo, sobretudo o cristianismo³⁵. Contudo, percebemos a mística fora dos espaços religiosos pelo fato de se tratar de postura que pode ser assimilada e vivenciada por qualquer pessoa mesmo que esteja afastada de tais espaços. Recordamos, aqui, o que escrevemos quando tratávamos das novas configurações de viver o sagrado nas últimas décadas. Na ocasião, encontramos pessoas afastadas das instituições religiosas, mas fortemente ligados à vivência mística que atribui sentido às suas vidas e, também, teóricos que apontam para o universo místico como imprescindível no desenvolvimento de ressignificação das tramas humanas.

Historicamente nos conta Bogo (2003), a mística, dentro do MST, se destacava através da animação dos encontros, a arrumação dos espaços das reuniões, os cantos escolhidos e ensaiados, dentre outras ações. Não se tinha um nome específico para denominar esse movimento, mas se sabia que esse conjunto de fatores era de uma importância tal que motivava consideravelmente os participantes dos encontros, os militantes. Com o tempo e as exigências dos grandes encontros e das reuniões amplificadas que requeriam maior organização e preparação, se chamou de “mística” a tarefa preparada e realizada por um grupo de militantes que consistia em práticas rituais de abertura e conclusão dos eventos.

Assim, nos aproximamos conceitualmente da mística:

A palavra mística passou ser a referência para definir o belo e o sentimental, vinculados com a parte racional, existentes nos encontros. Ou seja, a mística antecedia e concluía os encontros. Criava um sentimento de saudade em seus participantes, quando se aproximava a hora da despedida (...) fundamentalmente a mística não se explica com palavras, mas sim com ações; nisso os camponeses levavam vantagem. (BOGO, 2003, p. 309)

E continua:

³⁵ No cristianismo cujo livro sagrado é a bíblia, não encontramos o termo mística nos textos inspirados. A palavra desconhecida na escritura é introduzida na literatura cristã com a escola de Alexandria. A mística no cristianismo não é uma doutrina, antes uma experiência gratuita de vida nova iniciada a partir do encontro com Deus. Tem a ver com um caminho que o cristão percorre invadido por Deus que o toca profundamente ao ponto de transformar a criatura. Este contato, no entanto, não faz o ser humano assumir a postura de inércia perante a existência, mas movido pelo Espírito – como aponta o Dicionário de Mística – empenha-se na ação e no aprofundamento dos mistérios divino, do conhecimento. Para novas hermenêuticas sobre a mística no cristianismo e as mulheres e homens místicos, conferir do Dicionário de Mística publicado pelas edições Paulus e Loyola (2003).

Aos poucos aquilo que era apenas beleza e animação passou a ser também *razão, convicção, virtudes e modo de vida*. Assim, conseguimos criar nosso próprio conceito de mística. Embora na essência ainda se mantenha a característica de “mistério”, mas se tornou tão concreta, que é possível mesmo perceber mesmo à distância, de quem é a manifestação, o encontro, ou a que movimento pertencem determinados militantes. (BOGO, 2003, p. 311)

Acredita-se ter sido a mística um dos elementos constituintes do MST, foi um dos fatores que muito contribuiu para a efetivação do sentimento de pertença entre os camponeses. Isso devido aos elementos que compõem a mística serem próprios de suas vivências; a contemplação, a adoração e os sons. Bogo (2003) chama estes elementos de raízes e tenta apresentá-los em sua estreita ligação com as pessoas do campo. A contemplação é natural dos camponeses. Nos trabalhos que desenvolvem observam pacientemente e admiram o desenvolvimento das plantas em sintonia com o meio ambiente. Por suas labutas, conseguem projetar o futuro em que vão aplicar seus rendimentos. Percebem a transformação do grão do milho que virou planta. Isso na dinâmica da contemplação que pode ser traduzida na observação que se faz do mistério escondido dentro do desenvolvimento da vida, dos seres, da matéria, que pode ser mais sentido do que ser visto. “Onde tem vida, tem contemplação” (BOGO, 2003, p.305).

O cuidado em preparar bonitas cerimônias, ornamentar lugares das reuniões e a presença dos cantos têm a ver com a relação que as pessoas experimentam com o sagrado. E os sons, o gosto por eles, vindos de todas as partes são um gosto antigo na existência da vida do campo. Para cada ocasião da vida existe um tipo de som específico que embala os acontecimentos. De forma semelhante, as músicas³⁶ assumem um papel importante no Movimento quando nas místicas criam harmonia, divulgam mensagens e provocam consciências.

A mística popular, segundo Peloso (2012), é a força motivadora da militância. A sua ausência no interior das pessoas diante das dores, dúvidas e derrotas, com muita facilidade provoca desmotivação e evasão das lutas iniciadas. No livro Trabalho de Base³⁷ encontramos

³⁶ Realça concretamente a importância dos sons, músicas e cantos um livro lançado por ocasião dos 35 anos do MST intitulado: Canções que lutam! Ao todo esta obra apresenta letras de 120 canções nacionais e internacionais – com algumas partituras, que como sugere o próprio título, estão imbricadas com as lutas travadas do Movimento. É, também, um convite aos militantes, assentados e acampados para cantarem coletivamente suas lutas, esperanças, desafios... a vida. Na apresentação da obra feita pelo Coletivo Nacional de Cultura do MST, encontramos: “*A música é uma das nossas grandes frentes de massa na batalha das ideias. Temos que cantar para nós e cantar com a classe, com as lutadoras e lutadores do povo brasileiro. Isso sem perder a beleza estética, a técnica e a ternura, cientes da necessidade e urgência de uma educação dos sentidos*” (Coletivo Nacional de Cultura do MST, 2019, p. 01).

³⁷ A obra faz parte de uma seleção de roteiros organizados pelo Cepis (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) que é colocada nas mãos e, mais ainda, na vida dos militantes como recurso necessário para que se firme cada vez mais o processo consciente de lutas que visam a emancipação humana. Em linguagem acessível a publicação de 2012 elenca passos que os movimentos devem seguir, como destaca o próprio livro, para que

um instrumento de organização popular que trata temas que formam e organizam a militância. Dentre eles, se encontra a mística para a qual foram dedicadas 14 falas. Apresentaremos algumas que nos ajudam na compreensão da ação carregada de sentido e força que chamamos de mística:

1. Mística deriva de mistério. Conhecer mais e mais, entrar em comunhão cada vez mais profunda com a realidade que nos envolve, ir para além de qualquer horizonte. É fazer a experiência do mistério. Todas as coisas têm seu outro lado. Captar o outro lado das coisas é dar-se conta de que o visível é parte do invisível: eis a obra da mística. 2. Mística é a capacidade de se comover diante do mistério presente em todas as coisas. Não é pensar as coisas, mas sentir as coisas tão profundamente que perdemos o mistério fascinante que as habita. 3. A mística é a alma de um povo. A mística é a alma do sujeito coletivo, a identidade que se revela como uma paixão [...] 5. A mística é o momento de reafirmar o compromisso com os ideais de uma concepção, de difundir-la socialmente, de consolidá-la e legitimá-la ideologicamente, e uma forma de concretizá-la, aqui e agora. 8. É a vida que causa paixão, é pela vida que os seres humanos se movem, é ela que deve ser celebrada [...] é lembrar que o ser humano tem o direito de sorrir e ser feliz. 9. [...] Mística pode significar recitação de poesias, serenata, cantoria, reza; pode ser um olhar contemplativo à beira de um rio, um ritual festivo na aldeia e o êxtase de um monge tibetano. 10. [...] A mística é como a utopia. Ambas não se deixam aprisionar em conceitos ou definições. 11. Não podemos ter místicas como se tem uma propriedade ou um objeto. Somos místicos. A mística não pode ser funcionalizada, de modo que tudo seja avaliado por sua funcionalidade ou pela utilidade que tem. Rezar e fazer poemas não tem utilidade, não tem preço, não pode ser vendido. A mística está no meio de nós como um dom, não como posse. Mas o que não tem preço pode ter muita dignidade. [...] 13. A mística tem dois braços. É mística da terra, da realidade material, da luta e das marchas e mística do transcendente, que se faz carne e cada dia; luta simbólica presente na transfiguração das estrelas, do céu, da poesia, das canções, dos bonés e das palavras de ordem. (PELOSO, 2012, p. 89-91)

Um dos braços da mística, como vimos a pouco, se relaciona com as realidades transcendentais. Tem a ver com a dimensão capaz de gerar força motivadora para a luta e enfrentamento de realidades muitas vezes desprovidas de significado. Desta dimensão mística emerge o dado simbólico como elemento fundamental da tradução e compreensão das vivências e sentimentos que ela desperta. Estamos desse modo convencidos de que os símbolos carregam em si conteúdos explícitos e implícitos. Este último conteúdo, o implícito e/ou o velado, dialoga com as questões subjetivas que trazemos conosco. Assim sendo, o símbolo assume a tarefa de materializar e desvelar, de certo modo, o material subjetivo dos sujeitos por meio de uma linguagem específica que ocasiona a contemplação que vai além da realidade visível, como situa Bogo (2002).

Os símbolos, portanto, elementos peculiares da Mística tendem a refletir a realidade formada pela imaginação e, ainda, conforme Moura (2019):

O símbolo faz refletir a realidade por meio da imaginação. Os símbolos despertam sentimentos, vontades, paixões, crenças, valores, mostra um outro plano de

consciência que também não é todo desvelado. Entretanto, é significativo atentar para diferenciar o que é símbolo, pois algumas coisas que emitem significados podem não ser símbolos. (MOURA, 2019, p. 112)

Não esqueçamos, no entanto, que mesmo emprenhados desta capacidade de tradução, os símbolos estão dentro da teia de mistério e subjetiva que, por isso mesmo, podem ser percebidos de maneira específica e diferente por cada pessoa que, junto de outras, estejam contemplando realidades simbólicas comuns e, também, não se pode ter a totalidade do conteúdo expressa pelos elementos simbólicos. Sobre esta realidade continua Moura (2019) ao afirmar:

Pois o símbolo reflete a realidade formada por meio da imaginação, mediante os valores, sentimentos, ideias e paixões não medidas, ao ponto de chegar a morrer por uma causa. Neste sentido que os símbolos podem provocar diversas sensações, e vários sacrifícios, como uma grande marcha de quilômetros sem descanso, e até a morte nos confrontos com a polícia, são esses símbolos do Movimento que remetendo a uma experiência do passado ou um sonho de um futuro esperado, que dá força e esperança não calculada para os/as trabalhadores/as continuarem seguindo a caminhada. (MOURA, 2019, p. 113)

Como vemos, a força motivadora e articuladora da presença simbólica própria da Mística exerce muitas vezes a função de ligação entre passados vividos que são evocados pelas memórias e utopias compreendidas enquanto concretização de sonhos, objetivos e estratégias. Essa projeção subjetiva, simbólica, concreta e real é um dos resultados da presença mística no Movimento e seu desenvolvimento está moldado dentro de esquemas flexíveis que fortaleçam a identidade do MST e corroborem na luta coletiva através dos compromissos aguçados e firmados pelas celebrações místicas.

Tais compromissos podem se concretizar na postura pessoal e/ou na celebração coletiva, respectivamente, na forma de ser e atuar no mundo de forma coerente com os princípios que regem a existência (no trato com os companheiros, na pedagogia do exemplo) e nos momentos em conjunto onde se é possível expressar valores, por exemplo. Peloso (2012) chama atenção quanto à dimensão coletiva em alguns aspectos: a participação deve ser de forma íntegra, não se trata de fazer show ou criar surpresas, deve ter relação com o tema do momento, evitar improvisos, se utilizar de símbolos sempre que necessário e possível de ser vivida em qualquer momento por meio, inclusive, de gritos de guerra, declamações e, até mesmo, silêncio.

Moura (2019), em sua recente pesquisa³⁸, dedicou à mística seus esforços investigativos cujos achados nos apresentam suas características peculiares. Ela, a mística, desperta

³⁸ Dissertação integrante dos bancos do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, intitulada: **PEDAGOGIA DO MST E EPISTEMOLOGIA DA MÍSTICA: uma gramática simbólica da formação de militantes**. Com esta pesquisa Ricélio Regis Barbosa da Silva Moura obteve o título de Mestre em Educação. O seu campo de pesquisa foi o mesmo que o nosso: Assentamento Normandia.

compromisso do militante com a luta, consigo mesmo e como Movimento. É marcada por tons de embelezamento, pois também abrange a dimensão estética necessária à vida humana. Constitui uma força motivadora bastante consolidada e profundamente traduzida pela solidariedade e, ainda, por meio de sua ritualística consegue recordar histórias de sujeitos que lutaram por liberdade e direitos. De outra maneira, a mística tem a dimensão aglutinadora dos elementos passados, presentes e futuros – a dimensão utópica.

Destacamos, contudo, a característica epistêmica da mística. Em seu estudo voltado para a mística, sobretudo sua presença dentro do Movimento, aponta para o caráter educativo dela. Diz ele:

O pertencimento à determinada causa, se dá por meio de um processo de conhecimento que, por vezes, é longo e, por vezes pode ser curto. Os ensinamentos do Movimento acontecem na escola, sala de aula e também além dela. A mística por meio de sua metodologia também produz conhecimentos, que permitem aos militantes avançar em busca de seus ideais. A mística pode ser vivenciada de diversas maneiras, seja por meio de uma música, de uma palavra de ordem, de uma ocupação, a mística sempre está presente, ensinando e encorajando, motivando e animando. (MOURA, 2019, p. 159)

Vemos, pois, que a mística é *lócus* possibilitador de construções de novas aprendizagens. Por meio dela, como diz Moura (2019), se conhece vários assuntos, conteúdos e acontecimentos necessários para que possa concretizar em sua vivência a reflexão dos temas selecionados. Aprendizagens num primeiro momento entre os elaboradores das vivências místicas e, posteriormente, daqueles que fazem parte dos momentos dentro da tríade: ação-reflexão-mobilização. Afirma Moura (2019, p. 165): “A mística tem esse viés pedagógico, o que possibilita uma melhor compreensão dos princípios do Movimento, também dos assuntos e acontecimentos do mundo e dos problemas que estão em volta”.

É com Bogo (2002), noutra obra dedicada à mística, que nos damos conta de seu caráter universal, pois integra a cultura e, então, acompanha o desenvolvimento da humanidade. É dela que se retira o oxigênio necessário que mantém “viva a esperança de fazer acontecer o esperado de forma inesperada. A mística é essencialmente surpresa” (BOGO, 2002, p. 43). Ela, ainda, ajuda a perder o medo da morte, da lei e das estruturas de poder que insistem em inibir a desobediência muitas vezes fundamental no processo de tornar vivível os invisibilizados. É, por fim, nutrida pela ética e moral que organizam a conduta dos lutadores, militantes.

Apesar dos vários enunciados acerca da mística, válidos e com sentidos para os grupos e/ou pessoas que expressaram, pensamos, ainda, em delinear um contexto ou, melhor ainda, um cenário, no qual encontremos nossa concepção de mística de forma confortável na medida que dialoga com nossos trajetos pessoais e comunitários. A mística tem a ver com uma postura puramente humana, inicialmente, capaz de despertar sentimentos, estados psíquicos e posturas

muitas vezes diferentes daquelas que o sujeito está habituado a ter. Uma vivência que se dá em momentos específicos que tem o poder muitas vezes de reorientar a vida de quem passa quase todo o tempo mergulhado em rotinas antigas que geraram a falta de sensibilidade para com as questões que o rodeiam. Com isso, dizemos: a mística num primeiro passo dentro de um momento específico, quando experimentada, toca o âmago da vida da pessoa. E como marca primeira dessa experiência é a capacidade de realizar uma nova hermenêutica da sua própria existência, das forças motrizes das lutas diárias e da militância pela reforma agrária e pela busca de vida e dignidade do homem e da mulher do campo.

Esta experiência mística, acreditamos, é possível de ser vivida por qualquer ser humano. Partimos do dado antropológico o qual afirma a abertura inscrita na existência do ser humano para com as questões que o transcendem, ou seja, o desejo de superar a realidade concreta que o cerca, de ser mais, é fresta propícia para que a experiência mística aconteça. Desse jeito, qualquer pessoa, mesmo que não religiosa pode experimentar e pautar sua vida a partir de momentos místicos que lhe oferecem sentido para a vida e para as lutas nela travadas – é o caso das experiências descritas dos militantes do MST.

Pode-se correr o risco, não descartamos essa possibilidade, da experiência mística deixar aquele que a experimentou num estado de alienação, ou seja, mergulhado numa bolha imaginária criada pela pessoa que a impede de continuar seus caminhos no mundo real e concreto. Mas no MST os desvaneios místicos tendem a ser corrigidos. Depois, a vivência mística em sua estrutura e organização se forja de uma forma tal que faz com que os membros que vivam essas experiências se encontrem cada vez mais enraizados na realidade que se situam e que inspiram suas respectivas lutas. Dizemos, então, que a mística toca dimensões concretas da vida e a elas dão sentido e significado.

Eis a mística! Despertadora de forças motivadoras necessárias e fundamentais para a concretização dos sonhos, das utopias. Estilo assumido e adotado que impregna a vida e a luta dos que dela fazem orientação os trajetos. Caminho solidário, simbólico e de aprendizagens desvelando novos olhares enquanto elemento educativo/pedagógico fomentador das lutas.

5 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Pensamos a pesquisa científica enquanto processo instigante, exigente, inovador, interventor, dotado de rigores e escolhas delimitadas diante de cenários múltiplos de ofertas de caminhos possíveis que viabilizem sua efetivação e legitimação. Trata-se de possibilidade que nos foi apresentada de aproximação de uma determinada realidade que, por motivos diversos, chegou a atrair nosso olhar e nos provocou em dedicar empenhos no trabalho pesquisativo que se concretizou a partir de passos pensados, articulados e dados paulatinamente semelhante a uma construção manual e processual. Desponta, assim, a necessidade de compreensão desse trajeto, comum a toda pesquisa, denominada de metodologia, sem a qual caminharíamos sem rumo o sujeito pesquisador e os colaboradores da pesquisa e, ainda, não se alcançaria o desejável esperado por toda intenção científica.

Metodologia é, segundo Deslandes (1994), o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Uma etapa fundamental que amplia seu significado indo além de técnicas e instrumentos que se opta no fazer da pesquisa e vista como momento de articulação de conteúdos, pensamentos e existência. Acentua Deslandes:

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (DESLANDES, 1994, p. 16)

Sendo assim, buscamos a aproximação com o campo e seus respectivos sujeitos colaboradores da pesquisa partindo de métodos bem delineados e técnicas de coleta e análise de dados pertinentes ao propósito e finalidade de nossa investigação científica. Na produção do conhecimento a que nos propomos, adotamos a perspectiva que tende a mapear como os indivíduos conhecem e compreendem a realidade no desdobramento de sua existência, ou seja, nossa pesquisa foi de abordagem qualitativa, cuja efetivação de acordo com Souza e Silva (2018), acontece no confronto dos dados coletados sobre determinado tema e categorias analíticas construídos em relação às temáticas estudadas.

5.1 CAMPO E COLABORADORES DA PESQUISA

Natural ao processo por nós desenvolvido nesta atividade de pesquisa, precisamos, desde os primeiros passos de consolidação, delinear o espaço-campo no qual adentraríamos com o intuito de conhecê-lo e explorá-lo de forma firme e segura não descartando, no entanto, a flexibilização, espantos e incertezas que pudessem surgir e somar às inquietações iniciais que nos motivaram chegar nele. Desejosos de ampliar o horizonte do Ensino Religioso a partir de uma nova hermenêutica e possibilidade de efetivação, assim fizemos, na tentativa de perceber as possíveis contribuições compreensivas, simbólicas e organizativas do MST na tessitura desse componente curricular.

Optamos nos aproximar de um espaço que oferecesse aos sujeitos atuantes a possibilidade de criação de novas posturas políticas capazes de romper ciclos discriminatórios e subalternizantes, ou seja, promotor de lutas marcadas por vontade, criticidade e esforço contínuo. Assim, encontramos nos Movimentos Sociais a pujança contagiante pela busca da transformação da sociedade partindo de seus sonhos concretos para os direitos de cidadania. Vimos neles uma indignação que os motiva na luta e que os fazem pensar melhor que

implica, pois, numa rebeldia do próprio pensar, capaz de romper com as crenças imobilizadoras que geram um saber-fazer submisso, um sentimento de incapacidade e uma descrença na luta política. É dentro deste universo de possibilidades que os movimentos sociais se organizam, lutam e atuam coletivamente. (LAGE, 2013, p.18)

Convencidos da força mobilizadora dos coletivos sociais e da riqueza oriunda dos processos desenvolvidos pela luta diária que tecem, focamos nosso olhar num Movimento Social do campo, especificamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Presente em todo o Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra busca a terra para os que dela necessitam para trabalhar e viver. Nesta tarefa atuam através de marchas e ocupações³⁹ dando início, portanto, aos acampamentos que se situam em propriedades de terra em situação irregular. Está presente, também, no Nordeste e dentre os que nesta localidade geográfica se inserem, temos um que se destaca e é referência: aquele situado na zona rural da cidade de

³⁹ Nestas ocupações em terras irregulares, assim podemos entender: “Nessa propriedade, as famílias que fazem parte do Movimento instalam acampamento, ou seja, passam a viver ali como forma de exercer pressão pela desapropriação daquela propriedade que está irregular. Nos acampamentos, as famílias desenvolvem agricultura familiar e em forma de cooperativas. Quando a terra é desapropriada pelo Governo (ou seja, quando o governo reconhece que a propriedade está irregular), ela é concedida àquelas pessoas que ali estão vivendo e produzindo. À esse estágio em que as famílias que vivem naquele acampamento do MST ganham os direitos sobre a terra, dá-se o nome de assentamento, um processo que costuma levar anos. Atualmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organiza-se em 24 estados por todo o país, é composto por mais de 350 mil famílias, possui mais de 2 mil escolas públicas em seus acampamentos e é responsável pela maior produção de arroz orgânico da América Latina”. Dados disponíveis em: <https://www.politize.com.br/mst-voce-entende-o-que-e-esse-movimento/>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

Caruaru – distante 12 quilômetros do centro urbano, no Assentamento Normandia na Região do Agreste de Pernambuco. Situado às margens da BR 104 tem uma área de 15 hectares ocupada, inicialmente, na década de 90. Conta com o Centro de Formação Paulo Freire palco de atividades educativas elaboradas em parceria com universidades públicas do estado e outras instituições. É, pois, a Educação uma de suas áreas prioritárias e atuantes desde as origens por se constituir ponte para construção de novos projetos do e no campo.

Fotografia 1 – Fachada da antiga casa-grande no Assentamento Normandia



Fonte: O autor, 2022.

A experiência vivida e testemunhada historicamente no Assentamento se constitui um ponto de referência nacional para os trabalhadores rurais. A forma como funciona e desenvolve atividades na antiga Fazenda Normandia marcada por forte resistência, possibilitou a sua desapropriação e a efetivação da reforma agrária pela implantação de assentamento rural. Esta peculiaridade se soma a outra que faz este Assentamento assumir um lugar de reconhecimento: a luta travada em Normandia marca o início da construção de métodos de organização do MST em Pernambuco. Sobre esta característica e, ainda, sobre o consolidado caminho percorrido pelo Movimento, escreve Lapa (2016, p. 91-92):

A história desta fazenda mudou de direção a partir do momento em que outras pessoas chegaram ali. Falamos, aqui, das 247 famílias de trabalhadores rurais que, em 3 maio de 1993, na luta pela reforma agrária, ocuparam a Fazenda Normandia (SALES, 2009, p.49). Estas famílias procuraram dar outra destinação ao uso (aliás, à falta de uso) da terra objeto da propriedade da fazenda. Nela, plantaram mais de 60 hectares de lavoura, construíram casas de taipa e escola para alfabetização de crianças e adultos – a primeira experiência de educação em assentamentos da região. Contudo, a partir da primeira ocupação, deu-se início aos desdobramentos jurídicos que se constituíram em três ações judiciais, quais sejam: duas ações de reintegração de posse – a primeira de 1993 e a segunda de 1996, ambas oferecidas pelos antigos proprietários da Fazenda Normandia – e uma ação de desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária, esta última proposta pelo Incra. Somente depois de decorridos mais de 4 anos, o conflito por terra na antiga Fazenda Normandia se resolveria, em 1997.

Acrescente-se a este relato um fato importante acontecido lembrado por Sales (2009). Enquanto se aguardava a desapropriação, numa das fases iniciais de ocupação, foram construídas casas de taipas e foi erigido um espaço destinado à alfabetização das crianças presentes no acampamento. A prática desenvolvida neste espaço se tornou marco fundante de todo processo educativo que ainda em tempos atuais no Assentamento se desenvolve. Desde sua organização primeira e, posteriormente, legítima, o Assentamento conta com uma Escola que oportuniza o desenvolvimento educativo escolar de crianças e adolescentes que integram os anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, oferta a Educação de Jovens e Adultos, ou melhor, ofertava.

A crise pandêmica afetou diretamente as ações educativas desenvolvidas neste esquema e, também, o número escasso de crianças e adolescentes com faixa etária própria para os anos iniciais reduziram consideravelmente, logo, não se alcança o número mínimo de estudantes que favoreça a formação de turmas. Com isso, elas são levadas para as unidades escolares mais próximas do Assentamento. Nesta direção educativa, merece destaque, dentro do campo escolhido, o Centro de Formação Paulo Freire. Lugar onde são realizados formações e encontros do Movimento em nível local e regional.

Fotografia 2 – Centro de Formação Paulo Freire do Assentamento Normandia – Na ocasião em manutenção (pintura externa) às vésperas de acolhida de militantes



Fonte: O autor, 2022.

Este Centro de Formação, segundo Moura (2019):

É um espaço aberto e livre para a realização de atividades e formações do MST e também de outros grupos e movimentos. Partindo de um princípio de espaço popular, acolhe diversos tipos de formação, e firmam parcerias com Universidades e companheiros de luta. Neste Centro, as formações são organizadas pelos próprios assentados que fazem parte do setor da educação, como por exemplo: a coordenação pedagógica do centro, e também as formações são organizadas por universidades com cursos. (MOURA, 2019, p. 128)

O centro formativo foi fundado em 1999 a partir da orientação e apoio do INCRA. Inicialmente contando apenas com a antiga casa grande da fazenda que se tornou a casa sede destinada às ações de formação coletiva. Posteriormente, com a ajuda de outras organizações, parcerias e campanhas passou por uma ampliação que edificou espaços destinados ao alojamento e auditório para melhor desenvolvimento das ações realizadas pelos/as trabalhadores/as. De acordo com o site oficial do Movimento⁴⁰ este Centro tem uma marca própria presente desde as origens: voltado para a educação popular, formação de coordenadores/as e professores/as na tarefa fundamental da transição para a agroecologia.

⁴⁰ <https://mst.org.br/2019/09/07/o-centro-de-formacao-paulo-freire-e-patrimonio-popular/> Neste endereço é possível acessar mais detalhadamente informações sobre o Centro de Formação e as últimas investidas, politicamente articuladas, que forjaram um pedido de despejo do Centro ao MST.

Fotografia 3 – Símbolo do Movimento fixado permanentemente na Agrovila do Assentamento



Fonte: O autor, 2022.

5.1.1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Definido o campo, intentamos com nossos esforços traduzidos, inicialmente, na aproximação deste espaço, detectar sujeitos pertencentes ao Movimento que pudessem nos ajudar de modo que nos oferecessem materiais necessários que viessem fomentar o alcance dos objetivos traçados. Estes sujeitos são os que denominamos de colaboradores da pesquisa. Pensamos que tais colaboradores por maior que pudessem ser suas contribuições não estariam falando por si mesmos, mas fariam ecoar vozes coletivas, ou seja, estaríamos escutando o Movimento a que nos propomos aberta e livremente nos aproximar. Desta forma, pois, temos um primeiro critério estabelecido e considerado na escolha dos colaboradores: sujeitos assentados em Normandia ou que nutrissem uma forte relação com o Movimento, noutras palavras, que desenvolvessem a militância.

Em segundo lugar, optamos por pessoas que, além do exercício de militância, tivessem consolidada esta prática ao longo de anos de trajetos realizados com e no Movimento. Decidimos, de tal modo, entrevistar pessoas não recém-chegadas no Movimento e suas respectivas lutas, mas que tivessem uma função específica e história reconhecida no Movimento. Desta forma, seguimos e já em campo no diálogo inicial com líderes do

Assentamento, quando tivemos a oportunidade de apresentar nossas inquietações, motivações de pesquisa que pudemos definir. Eis o terceiro critério: pessoas (consideramos o número de cinco colaboradores) que em sua história tivessem vivido e dado considerável contributo à mística inerente aos processos desenvolvidos pelo Movimento.

Considerando os critérios definidos e a partir da indicação de lideranças do Movimento, após diálogos frequentes realizados em *lócus*, chegamos aos colaboradores da pesquisa. Antecedeu nossa aproximação com tais sujeitos, um contato inicial realizado pela liderança do MST na perspectiva de apresentar o pesquisador e a proposta pensada. Nesta direção, caminhamos e fomos ampliando nossa rede de contatos e programando as entrevistas dentro de dias e horários convenientes para as partes envolvidas. Os sujeitos a quem recorremos com muita tranquilidade se dispuseram a conceder entrevista e em nenhum momento fizeram objeção aos passos que metodologicamente demos juntos. Faz-se necessário registrar que pelo fato de estarmos saindo paulatinamente do estado crítico de vigilância imposto pela pandemia COVID-19 e, também, a distância geográfica existente entre nós e alguns dos colaboradores, realizamos parte das entrevistas nos utilizando de ferramentas tecnológicas que nos oportunizaram o contato através de videoconferências. Temos, pois, nossos colaboradores:

Formada em Pedagogia a partir de um convênio realizado entre o MST e o INCRA, **Joelma Martins** ingressou com seus pais no Movimento em 1998 e nele atuou por muitos anos como professora e, ainda, por 5 anos como coordenadora do Centro de Formação Paulo Freire. Função que passou para outro companheiro depois que decidiu, motivada por força das circunstâncias, cuidar mais atentamente de sua saúde que carecia de cuidados. Sua decisão a levou para fora dos muros do Assentamento, contudo, tem um vínculo muito forte com o Movimento considerado por ela própria como sua segunda família. Atualmente exerce o magistério no município de Petrolina onde reside com a família que construiu. Seus pais permanecem tecendo a luta diária dentro do Movimento, pois ainda permanecem assentados.

A participação não totalmente ativa no Movimento se deve, hoje, ao fato de ser cadeirante e a dificuldade com a locomoção a impede de estar mais presente nos assentamentos próximos à cidade onde reside. Esta dificuldade chegou depois que dentro de uma dinâmica própria do Movimento na década de 90, quando se dirigia com companheiros num ônibus para o encontro dos Sem-terrinhas, foi atingida por disparos de armas que foram direcionados contra o transporte em que se encontrava. Passaram-se mais de duas décadas do episódio que a tornou limitada em certos aspectos, mas incapaz de tirar-lhe, como a mesma aponta, seu estado de permanente militância com o Movimento que é sua casa, base e raiz de sentido e de luta.

Ana Cláudia também é pedagoga. A educação é o meio pelo qual exerce sua constante militância e que lhe rendeu o título de mestra. Porém, gosta mesmo de ser intitulada de educadora popular, pois foi esta a tarefa que orgulhosamente desempenhou em toda sua trajetória educativa. Data-se de 1992 seu ingresso no Movimento, ainda estudante de pedagogia, dentro do espaço orgânico. A mística foi para ela a senha de ingresso no Movimento. Depois de visitas aos espaços do Movimento e em contato direto com as situações reais vividas pelos membros, sentiu-se profundamente tocada e fez da realidade camponesa, tão comum ao Movimento, sua opção fundamental.

Os setores de cultura e educação pertencentes à estrutura orgânica do MST foram os espaços que mais atuou em dinâmicas formativas voltadas aos professores, inclusive leigos, que trabalhavam com jovens e adultos. As oficinas são o meio que a professora mais se utiliza nos momentos formativos com a juventude. Sua primeira especialização aconteceu na Escola Nacional Florestan Fernandes que é a escola nacional do MST de formação, numa parceria com a universidade de Brasília. A pedido do Movimento e da Via Campesina atuou na Venezuela contribuindo na formação para a fundação de uma escola para filhos de camponeses da América Latina – Instituto Internacional Latino Americano de Agroecologia Paulo Freire. Reside, atualmente, em Pau d'Alho cidade da Mata Norte – cidade de origem.

Filho de uma mulher negra da Zona da Mata e de um mecânico aqui do Agreste, encontramos **Paulo Henrique**, Paulinho, jovem crescido na periferia como costuma realçar. Mesmo não tendo sido criado no campo, tem raízes camponesas muito latentes. Seu contato inicial com o Movimento se deu através de vivências culturais e educativas no início desse século. Porém, foi decisivo em seu engajamento orgânico, o curso de formação política que realizou na Escola Florestan Fernandes. Depois de devidos aprofundamentos participou ativamente das turmas denominadas pé no chão enquanto educador dessa formação base para o exercício da militância.

Militante e formador a partir dos princípios da educação popular contribuiu significativamente na formação de pastorais e, em especial, a PJMP e, posteriormente, a nível nacional, ajudou a construir a organização, também juvenil, chamada Levante Popular da Juventude motivado pela possibilidade do diálogo e trabalho conjunto entre as juventudes do campo e da cidade. No momento seu foco de atuação é no setor de educação de Normandia. Contribui, portanto, na frente de escolas e de cursos que das áreas de assentamento e na articulação com as instituições parceiras através das quais são efetivadas parcerias. Foi a mística

experimentada dentro do Movimento, sem mesmo saber do que se tratava, que o impulsionou para a permanência no Movimento.

Fotografia 4 – Alguns dos colaboradores da pesquisa. Residentes em Caruaru e companheiros atuantes no Centro de Formação Paulo Freire



Fonte: O autor, 2022.

Nossa quarta colaboradora é **Rubneuza Leandro**. Na verdade, se trata da primeira assentada de Normandia que realizamos contatos e pudemos conhecer. Com ela, vimos abertas as portas do espaço que escolhemos como chão da nossa empreitada de pesquisadores. Natural do estado da Bahia esteve ligada no início de sua juventude com as pastorais juvenis que na época dialogavam com a perspectiva da Teologia da Libertação e, por isso, despertavam os jovens para a atuação política e social. Assim, se tornou jovem militante e suas escolhas a fizeram desenhar vários trajetos pelos quais a trouxeram até Normandia.

Ela vê na educação uma ferramenta capaz de tornar mais robusta a luta e resistência, por isso, deu início recentemente à sua formação em nível de doutorado no estado de São Paulo. Militante e integrante do setor de educação é uma das lideranças legitimadas em Normandia e colaboradora efetiva dos processos formativos do Centro de Formação Paulo Freire. É, também, educadora, mãe e esposa de um dos líderes de influência nacional do Movimento.

Por fim, natural de Recife e, assim como os outros colaboradores, tendo a educação como bandeira aliada dos trajetos realizados, encontramos **Marcelo Barros**. Monge beneditino que esteve inclinado, desde suas origens, ao diálogo com religiões diferentes, ou seja, diálogos

ecumênicos e inter-religiosos. Sua adesão e desenvolvimento eclesial se desdobra dentro da perspectiva teológica nascida no chão latino americano: a Teologia da Libertação. Sua opção teológica o tornou membro do Fórum Mundial de Teologia e Libertação e, ainda, por um tempo assumiu a função de secretário e depois coordenador latino-americano da Associação Ecumênica de Teólogos do Terceiro Mundo.

Esteve estritamente ligado aos inícios da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e nesta comissão desempenhou atividades com caráter pastoral, ou seja, atividades assumidas como missão e de viés religiosas. Daqui nasceu seu elo de luta, companheirismo e resistência com o MST, pois, conheceu e se tornou companheiro de João Pedro, secretário nacional da CPT e, posteriormente, membro fundador do MST. Todavia, por decisão própria não migrou para o Movimento recém criado e continua na CPT. Mesmo assim, desde a década de 80 é convidado para assessorar formações do MST e, também, do CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Com frequência está disponível, hoje em menor escala – devido sua idade e enfermidade, para colaborar em temas que envolvem espiritualidade e educação. É autor de vários livros, um companheiro da e de mística.

As entrevistas que compreendem uma das técnicas de procedimento de coleta por nós adotadas foram realizadas com os sujeitos, anteriormente apresentados, entre os dias 02/mar./2022 e 20/abr./2022. Todos assentiram em ter o nome próprio divulgado, bem como imagens, áudios e/ou depoimentos desde que utilizados para os fins por nós apresentados: educativos e de pesquisa. A exposição, a pouco realizada, dos sujeitos entrevistados se deu a partir da apresentação realizada por eles próprios no ato da entrevista.

5.2 TIPO DE PESQUISA: QUALITATIVA, EXPLORATÓRIA E APLICADA

A escolha da abordagem qualitativa, muito utilizada na área educativa, se deve ao fato de melhor dialogar com a natureza das nossas inquietações e motivações que não são voltadas para dados quantificáveis e numéricos. Esta abordagem, por sua vez, se difere daquela que está estritamente arraigada às perspectivas positivistas: a quantitativa que tende a explicar e dizer algo antecipadamente de forma mecanicista sobre os fenômenos observáveis⁴¹ e, ainda, reduz

⁴¹ Não é de hoje, mas antigo o debate em torno dessas abordagens utilizadas na produção do conhecimento. Discussão que não tem como lastro a necessidade de propor uma hierarquização entre elas, mas salientando suas peculiaridades, apresentar a que melhor se adequa para cada proposta abraçada no processo de construção de saberes. Sobre isso, se colocam Miranda e Silva (2018, p. 28) da seguinte forma: “a produção do conhecimento está vinculado a um processo histórico que na sociedade ocidental é hegemonicamente denominada de ciência. Essa produção científica utiliza métodos quantitativos, qualitativos ou mistos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014; MINAYO, 2016). Vale ressaltar que o debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas é relativamente

os sujeitos colaboradores da pesquisa à condição de meros objetos e sustenta a neutralidade do pesquisador. Apostamos, pois, na qualitativa que diante do observável e descoberto se volta com profundidade e respeito visando aquilo que é considerada a preocupação fundamental da abordagem, o significado do que foi revelado.

Situados dentro de um tempo e espaço nos posicionamos – segundo os tempos de nossa caminhada, ou seja, o cronograma – de modo que fomos marcados metodologicamente por algumas características que no dizer de Souza e Silva (2018), são básicas e nítidas no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, a saber: estudo empírico que se realiza em seu ambiente natural, consideração de diferentes técnicas para a coleta de dados e análise dos dados coletados de forma indutiva ao lado da construção do quadro teórico que não carece de hipótese anterior que exija ser testada.

Defendendo a abordagem escolhida de cunho qualitativo, nos apegamos com Yin (2016) que apresenta em seu livro, enquanto fascínio deste tipo de pesquisa, a possibilidade que ela oferece, ao permitir “a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse” (YIN, 2016, p. 28). Sentimo-nos, assim, mais à vontade no trato com as questões que nos foram pertinentes e elencadas para nossa produção científica. Com ele, também, encontramos características desta abordagem que no seu dizer é a que oferece maior liberdade no ato pesquisativo. Encontramos, pois:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes de um estudo); 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p. 28)

Constando o número crescente do interesse dos pesquisadores em educação pelo uso das metodologias qualitativas, Lüdke e André (2018) nos falam que também é chamada de pesquisa naturalística e para além de questões outras que a compreendem, nos apresentam outras cinco características peculiares à pesquisa qualitativa. São elas:

- 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.** Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo

antigo nas ciências. Sua diferença básica está na forma como os cientistas representam o real, percebendo, explicando ou compreendendo a realidade social através de números, para os quantitativistas ou, por meio, do mapeamento de como os indivíduos conhecem e compreendem (verstehen) a realidade em sua vida cotidiana, para os qualitativistas”.

(...) para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem. **2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.** O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (...). **3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.** O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (...) **4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.** Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções (...). **5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.** Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados (...). (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12 – 14)

Estas características podem ser traduzidas como o contato direto que o pesquisador tem com o campo – daqui a compreensão da pesquisa naturalística, a importância de todos os dados coletados que mesmo parecendo insignificantes podem se tornar chaves de compreensão, a não antecipação de processos para não perder dados importantes, perceber o dinamismo interno das situações com o cuidado e atenção às perspectivas dos participantes e, ainda, a não preocupação em buscar evidências para hipóteses anteriormente levantadas – o aporte teórico é necessário, mas não inibidor de percepções inesperadas que os passos deste trabalho artesanal farão surgir. Com as palavras das próprias autoras, a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 14).

Há uma característica, dentre as tantas que já foram apresentadas, que não pode ser desconsiderada quando se opta pela abordagem qualitativa e que, ao nosso olhar, merece destaque. Tal distintivo nos é apresentada por Miranda e Silva (2018, p. 33) da seguinte maneira: “diferentemente do objeto de estudo das Ciências Naturais, nas metodologias qualitativas o trabalho é realizado com base na perspectiva e compreensão do que as pessoas

pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos”. Com isso, nos damos conta de elementos indispensáveis à postura do pesquisador, dentre elas a sensibilidade, o respeito e o cuidado com o que se revela para que, assim, aconteça aproximação com os fatos que possibilitam a produção dos dados que nos ajudam na compreensão dos fenômenos elencados.

Nesta mesma direção, pensamos no pesquisador dotado da abordagem aqui elencada. Aquele, por sua vez, precisa assumir a condição que lhe é peculiar: sujeito não alheio, mas integrante do campo, portanto, ativo no processo ou, de outra forma, que assume o caráter participativo na efetivação do processo de pesquisa, envolvendo-se, inclusive, na vivência do espaço pesquisado. Invalidando, assim, a concepção fria baseada no não envolvimento do pesquisador com o tempo em nome da neutralidade científica. A posição contrária, por nós assumida, pela qual não nos isenta em assumir uma postura diante da temática, campo e sujeitos colaboradores da pesquisa e abertos à subjetividade, se apoia na possibilidade de olhar a partir de novos lugares. Assim, um olhar qualitativo e participativo que se trata do seguinte:

um convite a que usemos, pelo menos para alguns propósitos, pelo menos durante algum tempo, mudar de lugar, mudar de olhar e, se possível, mudar de pensar. É um convite [...] para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas idéias, nossas posturas e teorias –, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 8)

E, ainda, validou nossa escolha que delineou nossa ação no campo e as relações neste espaço realizadas, o seguinte:

o conhecimento se constrói a partir da relação entre sujeitos que se reconhecem dentro do campo da produção epistemológica, onde o conhecimento advindo de diferentes experiências formam totalidades articuladas e diferenciadas em suas concepções, que transforma o modo de pensar o mundo, e do agir do sujeito. (LAGE, 2015, p. 261-262)

E, por essa razão, na construção de conhecimentos por nós desenvolvida dentro de relações marcadas pela subjetividade, não subtraímos do nosso olhar aquilo que Minayo (2016) denomina matéria-prima e todos os elementos que a constituem:

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2016, p. 23)

Buscamos, assim, diante do pluralismo e complexidade educacional nos quais estivemos inseridos refletir e, ainda, a adoção de uma base epistêmica coerente que nos possibilitou não ficarmos presos às diferenças paradigmáticas, mas ignorando-as ao adotar caráter de complementariedade como sugerem Filho e Gamboa (2007) de modo que, noutras palavras, no

diálogo entre os paradigmas quantitativos e qualitativos pudemos abranger novos e mais sujeitos. Esta foi a abordagem assumida enquanto caminho favorecedor de contato com o campo.

Os passos iniciais deste percurso começaram a ser dados quando nos encantamos com contextos que exigiram posturas autônomas de modo que favorecessem não a repetição, mas a reinvenção e recriação próprias de quem com seriedade tende a dar contributos à sociedade. Afinal, como nos sugere Freire (1982), o estudo sério, a pesquisa bem intencionada nos leva a pensar um chão concreto, um pensar certo⁴² pautado pela humildade e diálogo entre tantos sujeitos que abarcam a ação desta busca mais profunda e apaixonante. O pensar certo não se traduz em certezas descobertas, construídas ou reelaboradas, a propósito disso a certeza é grande empecilho que dificulta o processo de investigação. A pesquisa passa por caminhos que vão abrindo outros fazendo surgir outras variantes e autores. Sobre esta realidade nos ajuda a pensar Veiga Neto (2002, p. 144):

Tinha um ideal asséptico, inodorizado e inabalável da atividade de pesquisa que, guardada sobre o braço forte da ciência, apaziguaria nossas titânicas interrogações. Bastaria que aliássemos à competência do pesquisador um tema fértil e uma boa metodologia e estaríamos na senda da certeza. Qual não foi minha surpresa quando deparei-me com um universo onde a maior certeza era a de que não tínhamos muita certeza de aonde nosso trabalho iria nos levar.

Temos, por conseguinte, a abertura epistemológica e a postura humilde como pontos determinantes que assumimos em vista do desenvolvimento dessa pesquisa pelo fato de que certezas definidas e inflexíveis, como o sempre são, impossibilitariam novas percepções que naturalmente o caminho nos provocou. Decidimos, pois, quanto à finalidade de nossa pesquisa classificá-la de exploratória. Esta classificação é possível de ser realizada tendo como base os objetivos que nos motivaram. Por pesquisa exploratória compreendemos o seguinte:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (GIL, 2008, p. 27)

Seguindo estes passos, fomos dando corpo à nossa pesquisa com o objetivo de melhor identificar os fenômenos nos quais lançamos nosso olhar de modo que se apresentassem mais nítidos e nos possibilitassem condições de elaborarmos sínteses e olhar mais aguçado da

⁴² Entenda-se este pensar certo não enquanto uma única possibilidade de compreensão de um fenômeno e/ou objeto específico, mas traduzido numa dentre tantas formas de pensamento correto que pode ser entendida como um pensamento que carrega um significado alcançado a partir de posturas legítimas e específicas de itinerários científicos. Nunca um olhar que diminua o horizonte de olhares possíveis de serem contemplados.

realidade, além de sugestões possíveis de serem apresentadas aos interessados. Aqui, também em caráter classificatório, podemos considerar que nossa pesquisa de acordo com Gil (2008), a partir de sua finalidade, pode ser chamada de aplicada. Essa denominação tem a ver com o desejo de conhecer que possa, caso os meios favoreçam, ter um desdobramento prático e/ou uma consequência concreta dos conhecimentos. Não objetivamos, fique claro, apresentar soluções que devam ser aplicáveis no cotidiano, mas, antes, com o conhecimento que produzimos termos elementos cientificamente comprováveis que corroborem com outros estudos e ofereçam contribuições aos que dele se aproximarem.

Por exploratória se compreende, também, uma das fases que atravessamos em nossa pesquisa que, segundo Deslandes (1994), é uma das fases mais importantes da pesquisa e, provavelmente, já presente desde sua concepção. É esta a fase responsável por toda a programação dos passos e que, inclusive, pode classificar a pesquisa de exploratória que se dá quando pautada nos seguintes esforços:

1) De pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla (...); 2) de articulação criativa, seja na delimitação do objeto de pesquisa, seja na aplicação de conceitos; 3) de humildade, ou seja, reconhecendo que todo conhecimento científico tem sempre um caráter: a) aproximado, isto é, se faz sempre a partir de outros conhecimentos sobre os quais se questiona, se aprofunda ou se critica; b) provisório; c) inacessível em relação à totalidade do objeto, isto é, as ideias ou explicações que fazemos da realidade estudada são sempre mais imprecisas do que a própria realidade; d) vinculada à vida real – a rigor, um problema intelectual surge a partir de sua existência na vida real e não “espontaneamente”; e) condicionado historicamente (Minayo, 1992). (DESLANDES, 1994, p. 33)

Neste trajeto adotamos o Método de Caso Alargado que se coloca, segundo Santos (1983) como alternativa metodológica que junta as análises estrutural e fenomenológica e possibilita a restituição do desconhecido da base dos conhecimentos intersubjetivos. Deste Método, compreendemos:

Método foi desenvolvido pela antropologia cultural e social e as suas potencialidades no domínio da sociologia começam hoje a ser reconhecidas. Ele opõe à generalização positivista, pela quantidade e uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade. Em vez de fixar a quantidade de casos (observações) adequada, o método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vectores estruturais mais importantes das economias interaccionais dos diferentes participantes numa dada prática social sectorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e os tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhes descritivos, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente até mesmo de único (...) não isola os factos (objetivos) do contexto de sentido (subjectivo ou intersubjectivo) em que ocorrem. Por isso, privilegia o registro das práticas linguísticas em que, em grande medida, se manifestam as economias interaccionais e se delimitam as regiões de significação. (SANTOS, 1983, p. 11-12)

Assim pautados e dotados demos corpo à nossa entrada respeitosa no campo de pesquisa e com os sujeitos colaboradores utilizando, inclusive, o que Santos (1983) aponta como

instrumentos eficazes do Método de Caso Alargado no combate à não polarização do descritivismo e/ou a sobreteorização, são eles: técnica de observação participante, observação sistemática, entrevistas não estruturadas e entrevistas em profundidade que no dizer de Gaskell (2014) permite o entrevistado pensar, falar (gestualmente, inclusive), enfim uma gama de possibilidades. Esta nossa opção metodológica, não neutra, dialoga com a concepção que trazemos que nos aponta para a multiplicidade de dados existentes no campo e que menos percebidos e explorados seriam se optássemos apenas por um único instrumento. Temos clareza da diversidade de elementos que nos são apresentados, inclusive os subjetivos, dentro do tipo de pesquisa escolhida e que precisam ser considerados. Sobre isso, Lage (2009) nos ajuda a pensar:

De fato, a pesquisa qualitativa tem um viés que leva ao encontro das subjetividades que não conseguem se esconder, como fazem no universo da pesquisa quantitativa. Estas subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto com a realidade. Entender essas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade dos discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação. (LAGE, 2009, p. 4-5)

Destarte, foram marcados nossos passos na consolidação da pesquisa aqui apresentada. De abordagem qualitativa, nos aproximamos do nosso objeto sem desconsiderar os aspectos subjetivos e reveladores. De nível exploratório, desenvolvendo-nos em menor rigidez, mas sem faltar a rigorosidade científica, antes assumindo e vivenciando etapas fundamentais ao processo. Por fim, de finalidade aplicada por apresentar a partir de nossas inferências oriundas do contato com o campo e seus sujeitos, possibilidades de novas lentes interpretativas do objeto capazes de orientar, reorientar e/ou repensar o contexto no qual se insere o Ensino Religioso, bem como os aspectos de possibilidades de sua identidade e perspectivas de alcance e sentidos didáticos.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Levando em consideração o campo por nós adotado optamos, tendo em vista coerência epistêmica e metodológica, considerar as orientações de Lage (2013) para a efetivação de pesquisa qualitativa em Educação e Movimentos Sociais. Diz-nos que devido à autonomia em maior proporção da qual desenvolvemos nos cursos de pós-graduação temos, de igual modo, que aprender novos saberes dotados de novidades que nascem do processo de reelaboração de conhecimentos e não de sua reprodução.

Enquanto espaços de aprendizagem os Movimentos Sociais exigem metodologias atuais ao invés das clássicas que os subalternizaram uma vez que, como aborda Lage (2013) entre os

saberes se travam lutas políticas e epistemológicas. São saberes científicos e militantes tecidos à luz de suas lutas sociais no enfrentamento dos conservadorismos do Estado. Conscientes que a realidade sempre se mostra incompleta devido seu caráter múltiplo nos damos conta da incapacidade humana de captar tudo o que nela contém. Porém, sempre atentos sob ótica democrática – nunca unilateral – pautada pelo diálogo.

Desejosos de alcançar entre os sujeitos de pesquisa um nível satisfatório de entrosamento, profundidade e abertura, consideramos estratégias dinâmicas de aproximação que poderão ser úteis, a saber:

Ir para o terreno com um planejamento de “possibilidades” de situações a serem observadas, sem considerá-lo nem muito fechado e nem muito aberto – isto facilitou uma constante adequação do planejamento à realidade que estava a conhecer; Estar receptiva, atenta e disposta a participar em vários eventos ocorridos, planejados ou não – isto contribuiu para que eu identificasse e expressasse o desejo de participação nas situações importantes, inusitadas ou não, de serem observadas; Estar disposta a ter uma relação horizontal com os sujeitos da investigação, de modo a construir laços de confiança e possibilidades de diálogos e partilhas – isto abriu um canal de acesso para “experimentar a realidade” que estava a observar, tornando mais rico o contacto e a interação com os grupos sociais envolvidos; Não esquecer que todo observador é também um observado e, portanto, a aceitação do outro dá-se nos dois sentidos – com isto quero dizer que não se deve ter pressa em ser aceito/a pelo grupo no qual se está a desenvolver a investigação; pressionar uma relação de confiança, ainda não estabelecida, pode ter efeitos desastrosos. (LAGE, 2005, p. 203 *apud* LAGE, 2013, p. 58)

Convictos desta sensibilidade epistêmica e de pesquisa que pode ser traduzida no respeito, na atenção e no ritmo e humildade com o qual os passos metodológicos serão dados no campo, nos encaminhamos em direção do Movimento abertos e curiosos epistemologicamente e, por isso, com os sentidos atentos, no intuito de perceber e coletar elementos que tratados nos possibilitassem, posteriormente, a produção de conhecimentos. Assim, diante da importância dessa fase específica da pesquisa que tende ser reveladora de questões, situações e, por vezes, categorias empíricas, nos apropriamos em consonância com nosso objeto de estudo e campo, de técnicas revestidas de rigor metodológico e científico que fomentem a coleta frente aos fenômenos estudados.

A rigorosidade considerada, também, nos procedimentos de coleta não nos tornou enrijecidos diante do fenômeno para qual nossos sentidos se voltaram, mas atentos à dinâmica própria do que foi observado; não nos causou estranheza a flexibilização que nos acompanhou ao longo dessa fase desenvolvida em caráter metodológico qualitativo que se deu seguindo orientações por nós abraçadas e tidas como as adequadas que nos permitissem analiticamente uma posterior reflexão. Com Santos (1983), pensamos numa aproximação que nos permita uma análise mais abrangente do material coletado/observado indo além daquela marcada pela

perspectiva positivista de ciência que se encarrega de fomentar distinções bem elaboradas: objetivo/subjetivo, privado/público. Este olhar nas análises fenomenológicas não dá conta de regularidades observáveis cheias de significação e sociabilidade que constituem características das interações humanas diversas e distintas.

Nesta direção, caminhamos no campo e com os sujeitos participantes de pesquisa. Apesar das limitações e impedimentos causados pelos efeitos da pandemia, realizamos a observação participante. O observador/pesquisador, nesse caso, focado na tarefa que lhe é própria: colher dados e melhor se situar no contexto em que se situa, interage de forma dialógica com os colaboradores de modo que pode construir uma compreensão aproximada da realidade, como acena Minayo (2009) e complementa: “definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2001, p.70). E, também, “como um processo utilizado pelo pesquisador observador de uma situação da sociedade, ele tem um contato direto com os indivíduos pesquisados para coletar dados e compreender o contexto pesquisado. Afetando-o e sendo afetado” (MINAYO, 2001, p.70).

Com esta autora, percebemos que ao desenvolvermos no campo esta técnica estamos, pois, em contato direto com o fenômeno observado, pelo fato de proporcionar a efetivação de relações entre dinâmicas dos sujeitos participantes e celebrações vividas coletivamente. Esta relação acontece de modo que são afetados pesquisadores e colaboradores⁴³, de igual modo, pode-se modificar o contexto e ser por ele modificado. Assim acontece mesmo que nada demais seja realizado, bastando apenas estar localizado no campo, a presença em si já desperta trocas e entrelaçamentos. O envolvimento inato ao desenvolvimento desse procedimento acontece pelo fato do observador, ali localizado, assumir, mesmo que inconscientemente, o papel de integrante do grupo que o acolheu – em nosso caso no Assentamento Normandia, o Movimento. Sobre a relação estabelecida aproxima-se da relação de Gil (2010):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. [...] A observação participante pode assumir duas formas distintas: a)

⁴³ O toque aqui estabelecido que alcança todos os envolvidos no processo de ingresso e coleta de dados, referimos-nos em sentido figurado, nos faz recordar as diversas reflexões que gravitam em torno da não neutralidade dos processos de construção de saberes e produções científicas. Dentre tantas contribuições acerca do tema que tende a plasmar uma nova hermenêutica de ciência buscando, inclusive, desmitificar a ideia de ciência pura, única e, por isso, geradora de saberes inferiores, nos aproximamos de Lage (2013) para quem contra o universalismo do saber científico propõe a virada científica, assim compreendemos, começando pelo enfrentamento ao relativismo voltado aos saberes locais. Ao valorizar novas formas de conhecer sugere o olhar não desapaixonado, distanciado e desincorporado do cientista, mas uma nova ótica que não reduza a dimensão da realidade. Para maiores aprofundamentos conferir a reflexão da autora sobre Epistemologias de fronteira presente no livro Educação e Movimentos Sociais (LAGE, 2013).

natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação. Na observação artificial, o observador depara-se com mais problemas que na observação natural. (GIL, 2010, p. 103)

À luz de Gil (2008) nossa observação participante assumiu a forma artificial que, como constatamos, não tem a ver com posturas metodológicas frias e não dotadas de rigor, mas referente ao estado do pesquisador no campo. No caso, a artificialidade é traduzida e/ou empregada para quem realiza a observação sem ser componente natural do próprio grupo observado. Registre-se, pois, que este formato não isenta o pesquisador de assumir postura ética e comprometida com o chão em que se situa e foi autorizado a caminhar. A propósito dessa realidade, o fato do observador/pesquisador não está enraizado e por isso não ser naturalizado no campo, oferece possibilidades que se bem aproveitadas poderão fazer com que perceba elementos que ao observante natural poderiam talvez jamais serem percebidas devido à naturalidade com que tais elementos permeiam suas vivências e trajetórias.

As subjetividades que em nossa pesquisa foram consideradas e, mais ainda, de todos os envolvidos, nos deixou mais seguros quanto à escolha da observação participante por compreendermos que poderíamos em algum dos momentos experienciados com nossos colaboradores dentro ou fora do campo, visitarmos ou revisitarmos nossos espaços subjetivos como gatilhos importantes no ato hermenêutico do fenômeno estudado. Valida esta nossa compreensão Lüdke e André (1986) ao dizer que o pesquisador pode: “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Diante de tantos elementos que pululariam à nossa frente e, naturalmente, assim experienciamos, precisaríamos pensar numa técnica que nos permitisse a realização dos registros necessários de modo que em etapa posterior, a de análise de conteúdos, tivéssemos condições de desempenhar a tarefa de forma mais harmoniosa, realista e fiel possível aos fenômenos expressos. Desta feita, optamos para esta finalidade o registro pelo Diário de Campo para evitar registros aleatórios e sem organicidade que viessem a desperdiçar, de alguma forma, os dados coletados.

Mais do que um simples espaço de registro oportuniza leituras outras ao ponto, inclusive, de se tornar um caminho de análise do material obtido. É Lage (2015) que dá esta função ampla ao diário, quando nos diz que o diário de campo é instrumento de registro e também é instrumento de análise de dados, pelo fato de possibilitar um reencontro com as descobertas realizadas, voltando às nossas experiências vividas no espaço-campo. O registro

não de tudo, porém de fatos que atraíram nosso olhar enquanto presentes em momentos coletivos e culturais do espaço campo, se tornou de grande valia quando por ocasião do próprio ritmo da pesquisa, a nossa compreensão foi ampliada, desafiada a cada encontro, mediante as anotações e destaques feitos. Queremos dizer, facilitou o processo de retomada e tratamento do material nas elaborações e reelaborações efetivadas.

A forma de registro considerada diário de campo nos ofereceu a chance de não apenas anotar o que nos chamou atenção, ou seja, escrever os fenômenos como surgiam, mas, também, a possibilidade de registrarmos comentários e observações oriundas das sensações e leituras que fizemos mediante a exposição dos fenômenos. No diário, então, é possível a atividade da descrição bem como, mesmo que de forma tímida, devido à velocidade com que as situações se desdobram no campo, pontos de reflexão como, por exemplo: o que nos causou a observação e as pontes que fomos capazes de fazer com outros momentos. Seria uma espécie de interpretação por meio do registro que explicita, conceitua e até gera conexões/relações.

Levando em consideração que o diário é um instrumento de registro válido, reconhecemos sua importância que motivou essa escolha por fornecer de forma complementar as informações que nem sempre conseguimos captar do campo onde realizamos a pesquisa e nem dos colaboradores por meio de outros procedimentos adotados. Mesmo compreendendo breves registros de relatos sem inferências de quem observa, num primeiro momento, para não corromper o fato concreto, eles são de relevante necessidade, pois segundo Triviños (1987), podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, ou seja, compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Utilizamos por fim, enquanto abordagem técnica de coleta, a entrevista semiestruturada que constitui o procedimento mais comum utilizado entre os pesquisadores. Por meio dela, podemos encontrar informações presentes nas falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa. E, diferente de como alguns pensam, não se trata de uma conversa despretensiosa, como assinala Minayo (2001). Contudo, uma conversa não neutra que pode ser de natureza individual ou coletiva que organizada estruturalmente poderá cumprir a função para qual foi escolhida: coleta de fatos, de dados. Para melhor compreendermos esta ferramenta metodológica, contamos com Minayo (2001) que conceitua:

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2001, p. 57)

Apoiados, ainda, nesta autora podemos diferenciar tipos de entrevistas que são classificadas partindo da forma que o pesquisador abordará o tema ao seu interlocutor. Acompanhemos:

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas. (MINAYO, 2001, p. 58)

Dito isto, nossa opção, coadunando com toda a proposta e construção da pesquisa e bases que a sustentam, foi pela entrevista semiestruturada. Construímos um roteiro para a entrevista com algumas questões⁴⁴ relacionadas ao nosso interesse de pesquisa. Na realização das entrevistas estivemos, pois, munidos do roteiro estabelecido, mas da mesma forma, flexíveis e a abertos para os ditos e interditos que, inicialmente, pareciam não ter relação direta com nosso foco de observação. Eis uma das características da entrevista semiestruturada por nós adotada: a possibilidade de oferecer ao sujeito entrevistado a possibilidade de tocar em questões que, quem sabe, por motivos do olhar reduzido do pesquisador não fora possível considerar na construção das questões e roteiro. Portanto, um ganho metodológico para todas as partes envolvidas na medida que para uns é dada a liberdade de discussão pelas respostas e para outros a ampliação de elementos não pensados anteriormente.

Apresentados, justificados e discutidos os procedimentos por nós adotados metodologicamente para a coleta dos dados, destacamos uma postura adotada na efetivação de todos eles que, segundo Minayo (2001), é imprescindível: o estabelecimento de relação transparente com todos os sujeitos envolvidos. Isso implicou a apresentação da proposta de estudos que realizamos a fim de criar um ambiente tranquilo e de trocas, de cooperação tão fundamental à fase aqui evidenciada. Tem a ver com a construção de ambientes marcados pela confiança e diálogo sem o peso da obrigatoriedade – sobre isso, inclusive, todos os entrevistados gentilmente colaboraram com leveza e gratuidade, ou seja, sem qualquer tipo de pressão e/ou coerção que pudessem comprometer a interação livre e verdadeira.

⁴⁴ O roteiro estruturante está disponível no apêndice desta escrita científica e o leitor, caso se interesse, terá oportunidade de conhecendo-o perceber o grau de relação estabelecido entre as questões e, respectivamente, com o fenômeno a que propôs se aproximar.

5.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Chegamos, então, no último passo metodológico sem o qual não nos seria possível fazer a leitura adequada do material coletado e as possíveis descobertas que o campo empírico favoreceu. Remetemo-nos à análise de conteúdo que será devidamente bem efetivada na medida que as etapas anteriores forem bem desenvolvidas e com isso não tenha sido geradas ausências de conteúdos que limitam a compreensão geral dos fatos, e/ou haja falha quanto a clareza da questão problema, ou seja, não tenha sido devidamente elaborada. Em nosso caso, já no projeto dessa pesquisa e depois, mais ainda, de ter sido qualificado e contado com o apoio dos integrantes da banca examinadora, tivemos já bem elaborados os elementos estruturantes do nosso fazer pesquisativo de modo que não encontramos problemas de forma que pudessem comprometer essa fase que é encarada como a parte final da escrita.

Atentamos, também, para o fato que Gomes (2001) nos apresenta: não basta que as fases anteriores da análise de dados tenham sido todas realizadas satisfatoriamente para a garantia de uma análise feita com propriedade. Alega ao parafrasear Minayo que existem três obstáculos que podem dificultar a eficiência de uma consistente análise, a saber:

Minayo (1992) chama a atenção para três obstáculos para uma análise eficiente. O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como "transparentes", ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos. Quanto maior for a familiariedade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. Essa ilusão pode nos levar a uma simplificação dos dados, nos conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas. O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados. Nesse caso, os dados coletados que compõem a análise podem não ser devidamente considerados, uma vez que a dimensão central da pesquisa se restringe a questionamentos dos procedimentos metodológicos. Por último, o terceiro obstáculo para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa. Esse e os outros dois obstáculos podem ser ultrapassados através de, entre outros aspectos, uma maior fundamentação e uma maior experiência por parte do pesquisador. (GOMES, 2001, p. 69-70)

A técnica de análise de conteúdo constitui-se de duas funções específicas: verificação de hipóteses levantadas e interpretação do que estava nas entrelinhas do que foi dito. De outro modo, a análise dos dados poderá responder questões que foram formuladas e consideradas no desenvolvimento da pesquisa e/ou confirmar ou não as hipóteses consideradas e levadas pelo pesquisador ao longo de seus empenhos epistêmicos e, noutra função, revelar o que foi comunicado de forma não tão aparente, ou seja, trazer à luz o material de certo modo velado.

Nesta pesquisa qualitativa analisamos o material colhido seguindo as diretrizes metodológicas apresentadas por Bardin (1977) denominadas análise de conteúdo que se trata de, segundo suas próprias palavras:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (...). Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” ... (BARDIN, 1977, p. 9)

Temos, aqui, a justificativa pela nossa opção metodológica quanto aos procedimentos de análise: a potencialidade que suas etapas revelam em oportunizar olhares sensíveis, respeitosos e precisos para o revelado e o velado. Segundo Bardin (1977) a Análise do Conteúdo comporta três passos orientativos, motivantes e organizativos desta perspectiva, a saber: um momento preparatório ou a organização da análise, um momento de aproximação intensa do material ou sua exploração pela etapa da codificação, a categorização e, por fim, de posse do material codificado, seu tratamento e interpretação pela etapa da inferência.

Tem a ver com a organização propriamente dita, segundo Bardin (1977): o primeiro passo a ser dado. Cria-se um programa preferencialmente flexível e sistemático que visa organizar ideias. Consiste, também, em escolher os documentos que serão analisados, formular hipóteses e elaborar indicadores que possibilitem a leitura final; se bem realizada esta etapa, a seguinte – análise literalmente pensada, consistirá numa administração das decisões tomadas, ou seja, a continuação natural e sistemática do processo. Em nosso caso, analisamos a transcrição das entrevistas e os registros feitos no diário de campo a partir dos conteúdos coletados pela observação participante, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. Compreende, também esta fase:

A preparação do material - Antes análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal (<<edição>>) (...) A exploração do material – Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formulada (...) Tratamento dos resultados - Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (...) O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 1977, p. 100–101)

Com o material ou materiais coletados em mãos é chegada a hora da codificação que se compreende enquanto a etapa que:

“corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1977, p. 103)

Poderíamos, para fins de melhor entendimento, comparar esta etapa ao processo de lapidação que se realiza em pedras brutas, afinal, codificar é tratar o material que, no nosso caso, contamos com algumas escolhas para garantir o tratamento desejado, a saber: a unidade de registro (palavra e/ou frase), o acontecimento, a frequência e a intensidade. Essas escolhas são traduzidas concretamente no trabalho, digamos, artesanal realizado em cima do material obtido e requer, por isso mesmo, atenção e cuidados devidos para que não se deixe passar despercebidos elementos chaves necessários para a obtenção da análise de forma satisfatória.

Com Bardin (1977) entendemos a unidade de registro enquanto aquela palavra ou frase que se torna a unidade de base voltada para a categorização e contagem frequencial. O acontecimento foi escolhido por nós devido aos relatos presentes nos registros do diário de campo que traduzem acontecimentos presenciados e vividos. Quanto à frequência, dentro das regras de enumeração, tem correspondência a atitude de medida de certas aparições do observável, queremos dizer, interessa nesse olhar perceber com que frequência foram recorrentes determinadas manifestações. A intensidade, por sua vez, compreende a observação com a intensidade que certos elementos tendem a aparecer, pois nos ajuda a perceber na análise de valores e atitudes.

O trabalho de classificação de elementos que formam um conjunto é denominado de categorização. Processo esse que se inicia a partir da diferenciação e depois por reagrupamento segundo o gênero e com critério bem definidos. Bardin (1977) diz que as rubricas ou classes que aglomeram um conjunto de elementos são o que podemos chamar de categorias. Neste sentido e para melhor compreensão temos:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (...) A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. (BARDIN, 1977, p. 119)

Para finalizar, por inferência compreendemos a análise de fato realizada dos resultados que os processos antecessores oportunizaram. Este caminho de análise pode seguir o esquema, nos diz Bardin (1977), específico da área comunicativa. Desta forma, são considerados polos

de inferência: o emissor e o receptor. Consideraremos ainda a mensagem sem a qual a análise não seria capaz de acontecer, os códigos enquanto indicadores que revelam realidades subjacentes e a significação. Em suma, “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos, embora o inverso, predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda esteja ao alcance das nossas capacidades” (BARDIN, 1977, p. 137).

Foram estes os passos dados até realizarmos a análise final na qual intencionamos estabelecer relações entre os dados coletados e os referenciais teóricos da nossa escrita na busca de respostas à questão problema da nossa pesquisa, com base nos objetivos delineados. Apesar da finalização do nosso estudo, possível de se chegar depois de galgar o trajeto metodológico a pouco apresentado, compreendemos que não se trata de uma finalização definitiva, mas antes provisória e aproximativa como nos ajuda a pensar Minayo (2001). Afinal, a realidade científica em sua natureza tem olhar contextual e temporário e por isso constante caminho aberto de novas percepções, reflexões e análises. Temos, pois, a provisoriedade do conhecimento.

6 A MÍSTICA DO MOVIMENTO SEM TERRA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO RELIGIOSO

Nosso propósito nesse último capítulo consiste em direcionar nossa atenção às novas hermenêuticas que surgiram a partir dos entrelaçamentos das perspectivas teóricas (capítulos iniciais que fundamentam nossa base epistêmica) e das perspectivas empíricas (ingresso no campo e achados coletados) que oferecem reelaborações possíveis do Ensino Religioso. Damos conta, inicialmente, de uma antropologia diferente das pautadas pelos princípios clássicos racionais do ocidente e nos aproximamos da concepção do ser humano que privilegia os aspectos subjetivos que o rodeiam e o constituem. Nesse formato, as questões sensitivas têm relevo e ao serem consideradas são capazes de mobilizar forças pessoais e coletivas orientadas para as lutas por dignidade, reforma agrária e educação do campo.

Além da nova perspectiva antropológica que despontou – conteúdo da primeira sessão, adentraremos a realidade sagrada de modo a captar dentre tantas expressões aquela que dialoga com o projeto que almeja a formação de novos seres humanos dotados de vida e dignidade. É a segunda sessão que trata o sagrado cuja prática oportuniza libertações. Por fim, na terceira sessão, encontraremos a mística enquanto vivência humana potencializadora de criatividade, de forças internas, resistências, esperanças retroalimentadas e penhora de luta. Um estilo de vida assumido por quem no diálogo com a transcendência humana encontra forças necessárias à caminhada e à existência pessoal e coletiva de luta.

Estes elementos tratados detalhadamente com o apoio do que foi escrito anteriormente e respeitosamente vividos no campo são, assim, o conteúdo desse capítulo que ousadamente se propõe ser um olhar analítico-compreensivo, isto é, uma inferência despertada pelas nossas inquietações epistêmicas e pelas contribuições que os sujeitos do campo nos possibilitaram tais leituras interpretativas em consonância com as teorias e práticas gerais do Ensino Religioso vividos em nossa região do agreste pernambucano.

6.1. ANTROPOLOGIA DO SENSÍVEL E DA MILITÂNCIA

Ao elucidar os modelos que o Ensino Religioso tem se efetivado nos últimos anos, tivemos a oportunidade de apontar as faces: catequética, inter-religiosa e fenomenológica como aquelas que entre os especialistas têm se destacado nas práticas docentes das escolas. Ao lado delas, pensamos a face que melhor dialoga com nossas convicções. Trata-se do Ensino Religioso de perspectiva antropológico-crítica. Desta compreensão temos o dado comum aos seres humanos da abertura ao transcendente que ao longo das civilizações marcou a história dos povos. Há, assim acreditamos, inscrito no coração do ser humano um desejo profundo que o leva a ser mais. Este impulso é traduzido em diversos empenhos que o mesmo realiza na busca de realidades que o oportunize experienciar momentos e perspectivas que coadunem e toquem questões profundas de sua existência. Muitas vezes estas experiências são favorecidas pelos espaços em que as questões do sagrado são bem latentes, sobretudo, espaços religiosos institucionalizados.

A criticidade enquanto elemento constitutivo desse viés se apresenta enquanto critério necessário e peculiar ao posicionamento político, também próprio ao ser humano, e com ele a legitimação ou não de práticas religiosas que podem corroborar com o desenvolvimento de relacionamentos autônomos e de favorecimento de vida digna no combate a sistemas excludentes, discriminatórios e desumanos. Dito de outra forma, a criticidade realça a dimensão política do sujeito expressa nas escolhas que realiza em seu trajeto e provoca-o, pois, a optar por dimensões que compõem o campo do sagrado marcadas pela ética, o respeito à diversidade e desconstrução de projetos estimuladores de posturas fundamentalistas.

Por trás de cada modelo, naturalmente, existem concepções antropológicas que as fundamentam. Temos, assim, diversos projetos de ser humano possíveis de serem desenvolvidos. Nossa pesquisa tem direcionado nosso olhar para a antropologia do sensível e da militância de forma articulada internamente. O ser humano com a abertura que lhe é latente realiza seus momentos tantos e diversos de experienciar situações que tocam a profundidade do ser, o âmago de sua existência e, por essa dinâmica, atribui sentido à vida e à luta. Os aspectos subjetivos são alcançados e este toque sensível afeta em profundidade a existência. Este toque, no entanto, não é fim em si mesmo – na compreensão aqui elencada, antes se torna elemento produtor de mudanças na medida que desperta posturas concretas que favoreçam o alcance dos sonhos que foram forjados, mediante os contextos adversos e desafiadores. Em linguagem específica dos sujeitos do campo com quem conversamos, a saber, os militantes do MST,

evidencia-se a postura concreta vinda da sensibilidade alcançada que se traduz na militância, nas posturas de luta, de penhora de vida (riscos de morte: enfrentamento de fazendeiros, grileiros, jagunços, etc.) e de resistência à toda prova.

Com os colaboradores da pesquisa encontramos esta dinâmica estabelecida entre sensibilidade e militância expressa de diversos modos, como acompanharemos. Ao relatar um dos primeiros momentos que se sentiu tocado por um momento em que a mística no Movimento ficou em maior evidência ao ser desenvolvida num dos encontros que participou, o jovem Paulo Henrique, assim expressou:

Um momento místico de entrada, de celebração, né. Então, aquele momento me fez refletir bastante sobre o que era aquilo. E quando eu me toquei que era a mística. Eu disse: - Nossa! Isso é a mística. Foi algo assim que eu estava **sentindo** como se tivesse me **trazendo memórias**, me teletransportando para outra realidade. Isso foi o que eu **senti** assim. A mística, então, assim pra mim foi isso: a experiência de vivenciar algo que **aflorou em mim uma emoção, memórias** e também uma **vivência a qual eu já sentia**, mas não sabia que existia daquela forma. Eu não sabia o que era aquilo só soube quando vi a mística. O **sentir** da realidade e de coisas que eu não fiz parte, mas que parecia que eu estava fazendo. A mística me trouxe pro movimento. (PAULO HENRIQUE, 2022) [grifo nosso]

Partindo duma dinâmica de grupo, num dos encontros do Movimento, o entrevistado com muita tranquilidade relata sua experiência pessoal em que teve seus sentimentos aflorados mediante os elementos simbólicos selecionados e apresentados no momento celebrativo e de abertura. A situação vivida positivamente por ele o fez perceber posteriormente e ao lado dos companheiros que os aspectos sensíveis podem e devem ser incitados, pois despertam realidades internas e mobilizadoras. Com isso, demonstra que a dimensão sensível é alcançada através de memórias, pois, toca a afetividade e o sentimento de pertença. Vejamos:

Quando eu fui participar da primeira vez da preparação do momento místico me veio uma pergunta que **eu lembro até hoje: A gente vai fazer isso pra quê? Pra que a gente vai fazer isso?** E me responderam assim: - **Nós vamos fazer isso porque nós precisamos tá sempre resgatando a memória daqueles que lutaram pra que nós estejamos aqui hoje.** Essa foi a frase. **Eu lembro** perfeitamente... E eu escutei isso. No momento que a gente tava preparando nós definimos. (PAULO HENRIQUE, 2022) [grifo nosso]

Enquanto integrante do MST e, sobretudo, atuante no setor de educação ao longo dos anos, Paulo Henrique tem clareza que a dimensão sensitiva precisa ser valorizada pelo fato de permear áreas subjetivas de valor humano tão intensas que quando ativadas suscitam forças necessárias para as vivências de luta e resistências do MST que nutrem e interligam este coletivo cujos modos de conexão são difíceis de serem explicados, mas possíveis de serem sentidos. Sobre isso, temos:

Então, quando você tá fragilizado com aquilo, ou seja, **a sintonia** não acontece quando você não tá ali. **Geralmente, quando você não está ali não sintoniza...** e algo interessante porque... acho que era o Leonardo Boff que dizia... é... **quando a gente estreita nossa relação com as outras pessoas, quando a gente cria conexões é como a natureza, né.** A natureza ela tem isso: o bioma, o espaço que tá ali eles criam conexões entre eles e quando algo tá ruim, algo não tá conectado é estranho... não consegue se conectar com o todo. Então, é preciso isso: a mística é... então a tarefa dela, também, é: trazer você. **Trazer você se sentir ali e se reconectar. Ela é esse elo de ligação, essa mediação. Ela é esse momento, esse espaço que nos possibilita fazer parte e sentir-se parte e estar parte. Fazer, sentir e estar.** (PAULO HENRIQUE, 2022) [grifo nosso]

O aceno ao pertencimento nestes relatos tem muito a ver com os aspectos subjetivos alcançados e aflorados individual e coletivamente que dialogam com a dimensão concreta e imediata da luta por terra, educação e dignidade. No dizer de Paulo, as conexões tendem a ser realizadas quando por meio da mística os sentimentos são provocados ao ponto de inserir o sujeito na existência e fazê-lo se sentir vivo, parte e atuante no mundo. Esta inserção, como já dito e reiterado, concretiza-se não apenas quando o ser humano participa de momentos celebrativos, mas quando em momentos como estes têm suas dimensões subjetivas e existenciais provocadas.

Lembranças, memórias, recordações, sentimentos, emoções, sentidos, conexões e sintonia são elementos constantes dos relatos apresentados até agora que nos colocam na seara das questões sensitivas. Por muito tempo, o sensível fora considerado fator secundário na construção da realidade social, no entanto, tem se mostrado enquanto aspecto essencial na vida dos sujeitos e, ainda, fundamental no ato do conhecimento como nos apresenta Maffesoli⁴⁵ (1998). Se observarmos bem a existência é plasmada por elementos sensíveis, sobretudo, quando estamos em relação com o mundo e com o outro, ou seja, nas questões concretas em que a vida se desdobra no aqui e agora temos como base em que tais questões se assentam, a experiência sensitiva, a auto escuta e a reorganização das forças internas.

A existência deste modo concebida passa a ser compreendida poeticamente e valorizada não no processo de adiar as lutas e sonhos para os hipotéticos amanhã, mas dotada de potência capaz de provocar a criatividade existencial na realidade social e suas controvérsias onde tem seus pés enraizados. Nesta perspectiva do sensível que tende a fazer sobressair aquilo que é, já

⁴⁵ Michel Maffesoli (1998) em sua obra *Elogio da Razão Sensível* destaca veementemente a necessidade do resgate das questões sensíveis como via cognoscível e de superação de tantas abstrações que fomentam os discursos atuais, inclusive de filósofos. Este caminho abriria uma espécie de reconciliação com a vida real e concreta onde intelecto e sensibilidade podem ser inseparáveis, afinal há uma dialética entre as partes. Aqui, pois, o argumento que valida a importância de uma razão sensível que provoca sintonias, une polos, supera divisões oriundas de pares binômios e fortalece imaginação e sentimento.

aqui, e dar-lhe um estatuto epistemológico nos convencemos que se precisa, pois, uma nova postura, a saber:

Não há mais que se procurar o sentido no longínquo ou num ideal teórico imposto do exterior ou em função de um sistema de pensamento, mas, isto sim, vê-lo em ação numa subjetividade comunitária, o que requer que se leve a sério o sensível, quanto mais não seja para dar-lhe fundamento racional. Isso se traduz na recusa a opor os fatos afetivos e os fatos cognitivos, mas, em vez disso, reconhecer a dinâmica que os une sem cessar. Dinâmica em ação na vida social, dinâmica que deve se encontrar, de fato, no ato de conhecimento. (MAFFESOLI, 1998, p. 193)

Com isso, é possível entender o elemento sensitivo dotado da capacidade de despertar conhecimentos novos e para a militância e capaz, ainda, de aglutinar pessoas a partir de novas práticas sociais em torno de lutas comuns e na superação de práticas que a modernidade se encarregou de fazer com que nos acostumássemos a elas, como a realização das clássicas divisões que hierarquizam e provocam reduções excludentes. Tendo os aspectos sensíveis mobilizados a pessoa procura as causas dessa mobilização e descobre que existe algo por trás disso que pode permear toda sua vida e forjar uma nova postura diante dela. Diz Marcelo Barros:

...reencontrar no que eles chamam de mística aquilo que seria o coração daquela mística. **O que é que é o coração daquela mística? É o amor, a energia interior... não é só sentimento, nem só pensamento. Mas é a postura interior correspondente ao que está por trás daquilo que eles celebram.** Porque justamente a palavra mística é o que está por trás, o que está oculto, o que não se vê. (Marcelo Barros, 2022) [grifo nosso]

Desponta, novamente, a realidade do sensível nos bastidores constituintes da experiência capaz de pautar as razões de viver e de lutar por causas maiores, coletivas. É a racionalidade simbólica que quando tocada mesmo que marcada por um cenário desolador e de aparente fracasso não permite o desestímulo e/ou a desistência. Rubneuz, ao relatar um dos momentos de despejo de companheiros, narra: “a descrição feita do episódio do despejo nas terras de uma usina pro lado de Araçoiaba foi feita com lágrimas nos olhos e voz bastante intensa e, por vezes, embargada” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022); o que demonstra a dramaticidade de certos acontecimentos que atravessam os sentimentos e significados da vida perante as ameaças de sobrevivência e de morte. Acompanhemos:

Quando a gente chegou lá, as estradas estavam trancadas pra ninguém passar... a gente deu um jeito, driblou e entrou. Quando a gente chegou na primeira ocupação que tava sendo destruído... o pessoal, sabe, chorando, as máquinas passando pelos barracos, aquele clima... aí a gente seguiu pra segunda ocupação. Quando a gente chegou lá o pessoal da CPT e o pessoal que conseguiu chegar lá tava reunido debaixo de uma árvore discutindo o que fazer naquele momento. A equipe de advogados tava tentando parar com a ação e a gente tava lá. **E aquilo me marcou assim, porque, assim, era um clima de guerra: o trator tava passando e derrubando barraco.** Tinha uma menina chorando muito porque tinha destruído a cama que tinha acabado de ganhar é... e o pessoal sentado debaixo da árvore e **o trabalhador acorrido lá, ouvindo a reunião. Quando eu olho pra ele, ele tava com mudas de maracujá na mão.**

Aquilo foi tão forte porque assim: um clima de guerra, tudo sendo destruído, mas a semente tava sendo preservada, ou seja, eu vou ter a minha terra e vou plantar... gente aquilo. Aquilo dar um... nem tudo tá perdido, a semente tá preservada. Então, é esses elementos sabe que... **a gente tem força pra continuar lutando.** São essas coisas que é mística. Isso é que te projeta pra algo e no meio do caos você encontrar, saber que vai ter uma saída. (RUBNEUZA, 2022) [grifo nosso]

Apesar dos bloqueios, das máquinas destrutivas, dos barracos quebrados, dos soluços da criança diante de sua cama destruída e dos corações angustiados, foi possível seguir o caminho e contemplar a virada do cenário estarrecedor. Em meio a tantas falas de som alto expressas nessas ações, ouve-se outro grito capaz de tocar afetos e sentidos: o silêncio do trabalhador com mudas em suas mãos. A força simbólica é de um jeito tal que tocando sensibilidades suscita a energia libidinal compreendida enquanto o querer viver e a vontade vital como fala Maffesoli (1998) e esta força presente nos gestos, sinais e postura é mística.

A projeção para qual foi lançada a colaboradora da pesquisa e seus companheiros realçam o que de forma bonita pode surgir entre aqueles, cuja sensibilidade é legitimada: a atitude de não apenas dizer ou fazer algo sobre a sociedade, mas, salienta-se a atitude de apreciar a vida. Apreciação comprometida pelo fato de posicionar-se além do lamento, da crítica e/ou das leituras que mobiliza as forças para o envolvimento com a realidade posicionando-se perante ela. Eis a vida sensível/militante: apesar de tantos ventos contrários, não se apagou a chama da esperança que afirma: “nem tudo tá perdido, a semente tá preservada (...) eu vou ter a minha terra e vou plantar (...) a gente tem força pra continuar lutando” (RUBNEUZA, 2022). Não ficou adiado o sonho, nem foi esquecida a luta. Na verdade, mais garra se soma na empreitada coletiva da militância necessária para a conquista dos ideais, enfatizando a ação motivada com o toque experimentado na esfera do sensível, mesmo que em meio aos desafios, alega Ana Claudia:

Os conflitos, os desafios e as possibilidades dessa realidade no presente. O que que a gente tá vivendo hoje? Esses conflitos, as contradições as perdas de direito... **tudo isso faz parte de um elemento que é o elemento de tomada de consciência do sujeito diante de quem ele é e diante de qual é o seu papel** diante daquele grupo ou projeto político. Certo? (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

Percebamos, que a esfera do sensível não é destacada apenas por ser constitutiva ao ser humano e merece ser valorizada. É muito mais! Inconformados por tantas situações desrespeitosas a que está submetido o sujeito humano no misto de percepções, sentimentos e fatos, ele tende a elaborar e fortalecer a sua identidade combativa e em prol da realização de seus sonhos. Deste modo, a militância e o sensível a partir das vivências do MST mostram-se interdependentes caracterizando a racionalidade simbólica como dimensão antropológica propiciadora de transformações sociopolíticas, econômicas, culturais e ambientais.

Porém, como alinhar elementos que num primeiro momento se contradizem e não se complementam? Como valorizar a dimensão do sensível que passa por questões estéticas e vitais quando forçadamente se têm reproduzido modelos epistêmicos de enraizadas separações entre elementos que formam o conjunto da diversidade e pluralidade que estamos inseridos? Há séculos vivemos desenvolvendo saberes e olhares pautados pela lógica da separação, ou seja, como que num sintoma esquizofrênico, cotidianamente nos esforçamos em construir rupturas entre o sagrado e profano, o racional e emocional, a teoria e a prática e o ser e o não ser. Questão antiga e profunda validada pelo argumento da clareza com que as coisas, a vida e o mundo precisam ter. Vejamos:

Sobre essa concepção construiu-se o edifício das “ideias claras e distintas” que, se tornou possível a história do Ocidente, também condenou a uma espécie de ilegalidade todas as tentativas de apreender o ser por caminhos que não fossem desses princípios. Mística e poesia viveram assim uma vida subsidiária, clandestina e diminuída. O desenraizamento tem sido indizível e constante. As consequências desse exílio da poesia são cada dia mais evidentes e aterradoras: o homem é um desterrado do fluir cósmico e de si mesmo. (PAZ, 1982, p.123)

E continua:

Ora, o poema não só proclama a coexistência dinâmica e necessária dos seus contrários como sua identidade final. E essa reconciliação, que não implica redução nem transmutação da singularidade de cada termo, é um muro que até agora o pensamento ocidental se recusou a saltar ou a perfurar. Desde Parmênides nosso mundo tem sido o da distinção nítida e incisiva entre o que é e o que não é. (*Ibidem*, p. 123)

Diante dessa insistência ocidental em não reconhecer o caráter complementar entre as partes plurais, que motiva o distanciamento de nós mesmos ao nos perdermos no mundo, enfrentamos várias posturas violentas e de exclusão expressas, muitas vezes, na criação de escalas de valores que tendem a minimizar questões primordiais da existência humana. A perspectiva complementar entre seres “opostos/contrários” é muito comum no Oriente ao ponto de harmoniosamente administrarem a premissa que afirma: “o que é pode não ser ao mesmo tempo” e não há problema nisso, como nos faz pensar Paz (1982). Assim, somos provocados e inspirados pela perspectiva da complementaridade que atesta a possibilidade de elementos distintos serem fundidos sem perderem seus traços específicos.

Convictos, portanto, de que estas separações não passam de meras representações do mundo das realidades perfeitas, mas não reais e concretas, damos passos no caminho que reconhece o universo não como um vasto armazém de coisas heterogêneas, como diz Paz (1982), mas como um espaço plural no qual todos os elementos existentes se complementam constantemente em contínuo movimento. Na perspectiva antropológica que faz notar o ser humano sensível e militante, ser de afetos e ações, a complementariedade longe de hierarquizar

momentos e/ou fases do ser humano, atesta a importância da constituição integral do ser humano que se dá continuamente em eterno começar na existência presente.

Dito isto de modo diferente ao que se disse no passado e ainda em tempos atuais, vemos os sentimentos enquanto elementos próprios dos seres humanos e dotados de capacidade potencializadora ao lado de outras perspectivas capazes de gerarem ações que promovam condições de vida digna. Assim, o dado sensitivo costuma ser valorizado nas dinâmicas das místicas vivenciadas nos encontros do MST de modo que nos momentos de preparação se pensa em favorecer espaços, símbolos e momentos que os sentimentos tenham seu reconhecimento e possam, assim, ser fomentadores de sonhos e lutas. Ana Claudia, uma das colaboradoras da pesquisa, assim se expressou ao tocar na questão dos sentimentos que não são desconsiderados na prática do MST:

A ideia não é que você se **comova** com a mística, mas que você se **emocione** com a mística. A **comoção** vai fazer você chorar. Não é essa a ideia. Você pode até chorar porque **você é sensível**, tem uma **emoção** e tal. **A ideia é que você se emocione. A emoção é mais profunda do que a comoção. Do que a emoção da comoção... sei lá. Mas assim, é... a emoção que é?** Tô vendo isso aqui **e isso aqui tá me fazendo pensar a minha vida me faz pensar o que vivi. Me faz conexão** com meus avós que eram agricultores, **me faz conexão** com agricultores que encontro na feira que estão lá padecendo pra vender um produto que não tem retorno, é muito caro e quase não consegue retirar e assim por diante. **Me faz conexão** com pessoas que estão adoecidas. **Então, assim, a minha realidade vai fazer minha própria conexão com aquilo que vou escutar.** (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

Destaca-se, aqui, a capacidade que o dado sensível tem de conectar tempos, pessoas e lugares. De gerar vínculos e sentimentos de pertença com esta subjetividade alcançada que, também, gera sentido para a vida e o viver e insere na dinâmica da ação, anteriormente marcada pelas inquietações que ela provoca. Isso nos mostra que existe uma dialética entre conhecimento a experiência do sentido que não se revela enquanto processo individual, mas segundo Maffesoli (1998), enquanto forte carga social. Percebamos o toque das questões interiores e subjetivas da pessoa e a provocação que pode despertar, como no caso do relato abaixo:

Mexe... de uma forma ou de outra. Mesmo pra quem não tá sentido, a mística naquele momento ela mexe porque vai incomodar, vai lhe questionar. **Ela vai questionar fazer você se perguntar – o que é isso? De uma forma ou de outra ela vai lhe tocar. Seja para você mergulhar nela, seja pra você estranhar...** e se perguntar o que é aquilo, não tô entendendo. Se não tô entendendo tem algo aqui estranho... porque que não tô entendendo? Porque isso tá sendo assim? O que é que é isso? A mística traz estas questões. E pra além disso ela é essa memória coletiva, né. Não deixar a memória solta. (PAULO HENRIQUE, 2022) [grifo nosso]

O toque que desperta para a luta. O toque subjetivo que realiza conexões, inquieta e suscita posicionamento. Assim delineamos a perspectiva antropológica do sensível e da militância que congrega elementos plurais enquanto capazes de se complementarem e oportunizarem melhores condições de vida. Podemos inferir, portanto, que a sensibilidade

aflorada não se reduz à experiência de sentimentos, mas ultrapassa a experiência individual e, meramente, subjetiva. As questões sensíveis que no MST têm relevância na dimensão mística vivida, provoca certa racionalidade, pois, desperta o pensamento e a reflexão crítica que, por sua vez, levam à tomada de consciência e posturas que refletem posicionamentos feitos e comprometidos com causas coletivas que nutrem o pertencimento da pessoa ao Movimento com sua identidade coletiva, seus propósitos e agendas de lutas por vida digna para todos e todas.

Com isso podemos estabelecer elementos basilares oriundos das contribuições aqui elencadas, que nos permitem forjar o Ensino Religioso em perspectiva diferente dos modelos já consolidados. Logo, nosso campo de pesquisa nos fez perceber que podemos sair do campo das formas clássicas de pensar e adentrar no espaço vivo, diversificado e múltiplo do cotidiano e das questões da vida que nele se encontram e oferecem sentidos à existência. Este processo de transmutação do Ensino Religioso passa necessariamente pelas realidades sensitivas e tende a desembocar na práxis enquanto opção comprometida de vida assumida. O ensino Religioso assim compreendido assume a postura dialógica e nessa dinâmica, inicialmente, se aproxima com outras disciplinas como Arte – numa perspectiva interdisciplinar e com a vida e os elementos que a constituem – numa perspectiva de abertura e acolhida ao diferente.

Em diálogo com outros componentes curriculares, o Ensino Religioso atravessa a prática pedagógica marcada pela perspectiva transdisciplinar⁴⁶. O rompimento de fronteiras do Ensino Religioso entre as disciplinas e, mais ainda, com o ensino da Arte, se coloca enquanto a capacidade de construção de novos conhecimentos de forma dialógica e contextualizada. A arte enquanto disciplina curricular se apresenta como aquela que melhor possibilita a construção da aprendizagem permeada pelas questões sensíveis e isso tem implicação com a forma de estar e viver no mundo como aponta Silva (2014).

A integração da dimensão sensível com a educação intelectual do ser humano é possível, pois, a razão e o sensitivo são constitutivos da natureza humana. Assim a priorização de um dos aspectos, no caso o racionalismo com realce no intelecto, na objetividade, fragiliza o conhecimento assim elaborado. E, mais ainda, é ilusória a separação que se insiste em fazer

⁴⁶ De tantas possibilidades de compreensão de transdisciplinaridade na literatura e entre teóricos, nos apoiamos naquela apresentada por Avellar (2010). Ao expor em sua escrita sobre a relação da *internet* e espiritualidade fundamenta a epistemologia transdisciplinar. Esta por sua vez, diz ele: “pode ser concebida como um modelo dos sistemas complexos de conhecimento, mas apoiada numa metodologia que lhe é específica” (AVELLAR, 2010, p. 85). Esta definição tem como base o Pensamento Complexo – categoria defendida por Edgar Morin em detrimento do paradigma da simplificação que ocasionou construções reducionistas, determinísticas e unidimensionais. Logo, interações e interferências múltiplas são capazes de serem estabelecidas na perspectiva transdisciplinar.

separando elementos necessários à formação integral do sujeito. De acordo com Silva (2014), há um processo de desintegração do sujeito quando alienado em si, ou seja, quando despreza várias dimensões da existência, sobretudo, a sensível. A autora afirma:

O homem está cada vez mais desgarrado das causas coletivas, isola-se em seus projetos particulares com intuito de se inserir na esfera competitiva, e tudo isso acaba por favorecer o fechamento do homem em torno de seu próprio mundo [...] vivemos anestesiados e um elemento que pode possibilitar a saída dessa condição é a educação da sensibilidade, ou seja, a educação estética. (SILVA, 2014, p. 50)

Com isso, nos convencemos que uma das alternativas de provocar o ser humano a ser sensível às dores e às diferenças socioculturais e atuar criticamente e comprometido com causas comunitárias seja o Ensino Religioso em perspectiva inter e transdisciplinar. Com a arte se pode desenvolver percepções que coloquem o ser humano na análise da realidade que se percebe e está inserido e, ainda, provocar a criatividade na busca por maneiras de transformar os espaços e situações que carecem de intervenções numa perspectiva humanizadora e emancipatória. De igual maneira, se compreende uma educação que permita maior sensibilidade para com o mundo que nos cerca, ou seja, maior interação entre a escola e a vida. Assim a educação para o sensível, associado aos sentidos da vida num processo de luta e de afirmação das identidades, se consolidará de forma crítico-transformadora a partir das questões da vida e das relações que emergem do cotidiano à medida que não cair na surdez e cegueira estéticas, entendidas como indiferença social e pragmática neoliberal como aponta Silva (2014).

Este modelo de Ensino Religioso propõe-se ser dialógico não apenas com outros posicionamentos sagrados e religiosos, mas nos remete também à imanência aberta e política com as pessoas, com a natureza, com o universo. Estamos dizendo que as questões sensitivas, místicas aguçadas pelos militantes do MST, geram posturas novas marcadas por conexões, pertencimentos, memórias e comprometimentos. Consciente de seu lugar no mundo e dos sujeitos que lhe rodeiam e nutrem objetivos comuns, o ser humano comprometido com as causas pessoais e coletivas se coloca enquanto agente de transformação e, respectivamente, de militância.

A conexão estabelecida, nesse caso, não é apenas com as realidades culturalmente consideradas sagradas, cujos elementos se tornam objetos de conhecimento do Ensino Religioso ou entre religiões e expressões gerais do sagrado, mas, sobremaneira, de forma ampla com tudo o que tem o caráter imanente da existência é tocado pela transcendência e conduzido ao movimento de abertura, atenção, reflexão, sensibilidade e de diálogos abertos. Traços conectivos permeados pelo respeito como podemos encontrar:

O sagrado é, antes de mais nada, uma experiência que é transmitida por um sentimento – o sentimento “religioso” – de que liga seres e coisas e, conseqüentemente, induz, no mais profundo do ser humano, a um absoluto respeito para com os outros aos quais ele está ligado por partilhar uma vida em comum na mesma Terra. (NICOLESCU, 2002, p. 60)

A dinâmica impulsionada pelo diálogo se dá, portanto, dentro e fora dos espaços, relações, religiosidades e expressões do sagrado nas diferentes vivências sociais. Tal movimento estará a serviço da ação libertadora na medida que o sagrado experimentado favorecer a destruição dos muros e oportunizar a criação de novas pontes que possibilitem vida e dignidade para todos/as, como veremos na próxima sessão.

6.2. O SAGRADO LIBERTADOR

Como tivemos oportunidade de elucidar, há dinâmicas que refletem o sagrado, muitas vezes de esfera religiosa dentro de esquemas institucionalizados, que marcam as civilizações, os povos e culturas de todas as épocas. Levando-nos, então, à convicção que o ser humano de uma ou de outra forma, tem sua existência permeada por realidades que o incitam ou dialogam às suas aspirações transcendentais traduzidas muitas vezes na sua atitude vivencial de assumir sempre uma constante postura de recusa àquilo que o passado e os trajetos nele cristalizados apresentam, ou seja, diferente dos animais tende a criar, inventar, usar e transformar o mundo em que está inserido. Nesta atitude, fala Rubem Alves (2012), o ser humano nega o corpo e seus ritmos:

Como são diferentes as coisas com o homem! Se o corpo do animal me permite prever que coisas ele produzirá — a forma de sua concha, de sua toca, do seu ninho, o estilo de sua corte sexual, a música de seus sons — e as coisas por ele produzidas me permitem saber de que corpo partiram, não existe nada semelhante que se possa dizer dos homens. Aqui está uma criança recém-nascida. Do ponto de vista genético ela já se encontra totalmente determinada: cor da pele, dos olhos, tipo de sangue, sexo, suscetibilidade a enfermidades. Mas, como será ela? Gostará de música? De que música? Que língua falará? E qual será o seu estilo? Por que ideais e valores lutará? E que coisas sairão de suas mãos? E aqui os geneticistas, por maiores que sejam os seus conhecimentos, terão de se calar. Porque o homem, diferentemente do animal que é o seu corpo, tem o seu corpo. Não é o corpo que o faz. É ele que faz o seu corpo. É verdade que a programação biológica não nos abandonou de todo. (...) De fato, a programação biológica continua a operar. Mas ela diz muito pouco, se é que diz alguma coisa, acerca daquilo que iremos fazer por este mundo afora. O mundo humano, que é feito com trabalho e amor, é uma página em branco na sabedoria que nossos corpos herdaram de nossos antepassados. O fato é que os homens se recusaram a ser aquilo que, à semelhança dos animais, o passado lhes propunha. Tornaram-se inventores de mundos, plantaram jardins, fizeram choupanas, casas e palácios, construíram tambores, flautas e harpas, fizeram poemas, transformaram os seus corpos, cobrindo-os de tintas, metais, marcas e tecidos, inventaram bandeiras, construíram altares, enterraram os seus mortos e os prepararam para viajar e na ausência, entoaram lamentos pelos dias e pelas noites... (ALVES, 2012, p. 18-19)

Dessa capacidade de inventar e se reinventar, o ser humano adentra a tarefa da busca pelo sentido de sua existência ou, quem sabe, na carência de um sentido desenvolve invenções e reinvenções que o permitam responder as perguntas cruciais e inquietantes que insistem em serem retomadas ao longo da vida. Temos, pois, a presença da esfera do sagrado que assume cada vez mais posição de destaque, porém, desvinculada do lastro institucional das religiões que geralmente intimidam determinadas posturas – como sugerem os dados censitários trabalhados em capítulo anterior – ou despertam algumas que não coadunam com as propostas pessoais ou coletivas dos sujeitos.

No MST, por exemplo, se tem bem delineada a perspectiva do sagrado presente entre os membros, a compreensão deste elemento que extrapola os limites religiosos ao ponto de vivenciá-lo sem necessariamente o intermédio institucional. Essa realidade presente e legitimada é denominada pelos militantes de alimento da alma. Vejamos:

É... de você trazer a dimensão... É aí que tu trás. **Porque para nós a religiosidade não tá vinculada a uma doutrinação ou religião específica, mas é alimento da alma. É algo que nos coloca na dimensão humana dessa ideia do humano como algo que a gente tem o direito de viver... viver em abundância.** Como Cristo mesmo pregava. Esse negócio de você trazer a **dimensão do belo, do alimento, da vida, do amor...** mas algo que se constrói na dureza do real, mas que não pode perder **essa capacidade de construir o belo, o abundante...** e daí por isso **a solidariedade, a fraternidade, o amor ao próximo** que tá muito pra nós casado com a solidariedade seja aqui, seja na Venezuela, seja no Haiti, seja no continente africano... (RUBNEUZA, 2022) [grifo nosso]

A dimensão sagrada se faz presente, como vimos, mas não necessariamente com vínculos institucionais religiosos. Compreende-se importante a abertura às questões com o sagrado como o diálogo com o divino e práticas coletivas ou pessoais de nutrir a vida e a vontade de viver. Afinal, como afirmado noutro momento da entrevista: “a dimensão religiosa tem a ver com a constituição do ser” (RUBNEUZA, 2022). Notemos, no entanto, que o relacionamento com a esfera do sagrado, nessa realidade, não provoca atitudes naquele que a assume de passividade de modo que sugerisse uma certa espiritualidade desconectada da vida concreta. Ao contrário, uma ligação transcendental que longe de gerar inércia, desperta para a necessidade de vida que todos/as têm direito e em abundância – como se parafraseou a citação⁴⁷ bíblica – comprometida com as causas que geram dignidade.

O alimento da alma que tem a ver com a constituição do ser, parece-nos que não alimenta somente ela, mas também outras dimensões e está presente desde os passos iniciais do Movimento como se reconhece:

⁴⁷ "Eu vim para que tenham vida e vida com abundância." João 10,10.

A gente vem da igreja, a gente reconhece essa matriz nossa que **a CPT foi quem nos forjou. O movimento incorpora** essa dimensão **do belo, da animação, da estética**, mas também **do espírito. Nessa dimensão do espírito não necessariamente religioso, mas disso que nos alimenta... o sonho, a perspectiva.** (RUBNEUZA, 2022) [grifo nosso]

Ganha corpo, portanto, não apenas o ser, o espírito que foi citado enquanto necessitado de alimento e em atitude de abertura com o sagrado, mas também a luta pela vida, a vontade da busca pelas condições que favoreçam melhores condições para se viver num contexto que insiste em negar direitos básicos do cidadão. Esta realidade se evidencia nas palavras de Joelma (2022) quando trata a mística com este caráter sagrado, ao dizer:

Hoje a gente não consegue por exemplo, pensar o movimento sem trazer a mística junto, este lado espiritual dela. Pois ela é resistência, ela é alimento que mobiliza, une a militância. Então a mística ela nos dá unidade. É nosso ID, ele faz parte do processo organizativo. (Joelma, 2022) [grifo nosso]

Com Ana Claudia (2022), outra colaboradora militante, sobre a mística e a dimensão espiritual⁴⁸ que ela abrange, comenta:

Porque a mística é também a afirmação da humanidade e espiritualidade das pessoas. Entende? Eu sou capaz de sonhar, eu sou capaz de perceber a realidade pra além daqueles elementos que vocês me mostram, que a mídia me mostra que a escola e igreja me mostram. Eu sou capaz de ver mais além ainda e **eu sou capaz** de sonhar ainda mais além daquilo que eu consigo ver, né. E uma das primeiras coisas que a classe trabalhadora tem podada é o seu sonho. Porque quem tem de trabalhar pra comer, não tem tempo pra sonhar. (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

Vale o destaque, aqui, do que a relação com o sagrado costuma promover: a motivação para a luta que gera melhores condições de vida e dignidade, a possibilidade da capacidade de concretização daquilo que se deseja. Ou seja, o diálogo com o sagrado que dá sentido à vida é legitimado tão e somente apenas se liberta, se desperta para a ação e se suscita posturas novas de convivência e vida. Levar ao conformismo e aceitação das situações injustas que enfrentam também pode ser prática proposta por certos dinamismos do sagrado, porém não reconhecida e aceita no Movimento. O sagrado ou espiritualidade – como eles denominam – tem a tarefa de forjar modos de viver que alcançam o chão concreto de seus ideais e por isso será cada vez mais destacado este aspecto na medida que se propuser à construção de bases que favoreçam sadios movimentos de relações e lutas entre os pares, como assinala Ana Claudia (2022):

⁴⁸ Acreditamos que seja necessário, nesse momento, alinharmos uma questão que pode parecer não tão delineada na fala dos sujeitos (na transcrição), porém para nós que tivemos contato com eles é bem definida. Os colaboradores da pesquisa, em sua maioria, não fazem a distinção entre mística e espiritualidade. E espiritualidade, no contexto, tem um significado específico. Então, a abertura que têm para com as questões sagradas costumam chamar de espiritualidade como que na prática tem o mesmo significado. A mística que alimenta a alma pode ser considerada da espiritualidade que, independente de como é chamada, realiza a mesma função. A espiritualidade, por sua vez, não é compreendida como geralmente vista entre as clássicas religiões, mas mais próxima da perspectiva dos novos modelos de espiritualidade: sem ligação religiosa, mas forma de pautar a vida e respectivas lutas. Jeito de ser plasmado por um sentido que motiva a caminhada.

Acho que a gente deveria ter espiritualidade. Espiritualidade no **sentido de valores**, sabe? No sentido de valores... Como assim? Moral e cívica? Não. **Valores humanos. Entende? É. É... como é que você trabalha a perspectiva é... da beleza, da sensibilidade, da solidariedade.** [...] se nós trabalhássemos espiritualidade a gente conseguia trabalhar muita coisa que **são valores imprescindíveis do ser humano, da vida social, do coletivismo.** (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

A espiritualidade, aqui traduzindo a relação estabelecida do ser humano com o sagrado, define alguns critérios para que realmente seja útil aos que dela se alimentarem: voltada ao desenvolvimento de valores humanos necessários à prática coletiva e marcada pela sensibilidade. Com isso, não são as diversas formas de vivência do sagrado acolhidas no Movimento, mas aquelas que geram tolerância, paz, respeito e posturas de luta na superação dos desafios enfrentados. Afinal, existem práticas da vivência sacralizada que fazem surgir posturas de violência, exclusão e fundamentalistas/radicais quando em contato com o diferente a partir da dificuldade, anteriormente tratada, sobretudo no mundo ocidental, em dialogar com elementos e visões distintas do mundo e, inclusive, do sagrado.

A vivência do sagrado na luta cotidiana ou o transcendente que impregna a existência dos sujeitos tem o caráter unitivo e é geralmente traduzida por espiritualidade – mesmo que o termo seja ambíguo, como trata o monge:

Eu quero dizer que **o que constitui, o que une a gente é de fato espiritualidade.** Só que a palavra espiritualidade, é uma palavra que o próprio nome espiritualidade é ambíguo, é uma palavra que pode ser mal entendida, que se presta a muitos equívocos... Eu vou dar um exemplo. Eu no RJ fui a um tempo atrás, fui... a editora 'Record' me convidou para o lançamento do meu livro que é um romance: A Secreta Magia do Caminho. Que eu, aliás, acho que é um livro que você também pode procurar, um romance, mas sobre isso... meu primeiro romance. Editora Nova Era, mas pertence a Record. E quando fui apresentar esse livro no Rio, o editor que me apresentou um homem excelente, um grande amigo... ele me apresentou dizendo assim: então, eu chamo aqui agora pra falar Marcelo Barros que é **um homem muito espiritualizado. E eu diante da plateia, fiquei sem saber se ele estava me elogiando ou me criticando.** Que dizer, se eu... se o que ele estava me chamando de espiritualizado o que ele queria dizer com isso? Porque para algumas pessoas **espiritualizado é uma pessoa que quase não vive mais a carne, o corpo, nada.** É, né... a pessoa confunde espiritualidade com espiritualismo. O espiritualista. Então, eu não quero ser espiritualista! Eu não quero ser espiritualizado! Percebe? (MARCELO BARROS, 2022) [grifo nosso]

Enquanto elemento aglutinador e constitutivo na vida dos sujeitos do Movimento, o sagrado é interessante na medida que não propõe ou reforça a separação entre corpo e alma, terra e céu, vida e fé. O sagrado cuja vivência se proponha contrário a esta perspectiva não é atraente e não será aceita no chão daqueles que labutam em torno da dignidade da vida. Não se admite, por exemplo, vivência do sagrado que, por mais expressiva que seja e capaz de movimentar práticas celebrativas, diminua a intensidade da luta e limite a prática transformadora. Dito de outra forma, inferimos que a vivência com a realidade transcendental

será alienadora, desconectada e prejudicial quando em nome dela se cristaliza uma existência separada das questões reais e concretas nas quais a vida se desdobra.

A Teologia da Libertação se insere como exemplo do sagrado experienciado e construtor de pontes entre a dimensão que alimenta a alma e que alimenta também a luta, a práxis libertadora. É a práxis, portanto, concebida com intencionalidade transformadora. Além de ter sido o ponto de partida da teologia latino-americana como dissemos em capítulos anteriores, é, também, o espaço que adquire cidadania com as transformações oriundas das libertações acontecidas. Estas, por sua vez, compreendidas enquanto ações desenvolvidas pelos próprios oprimidos. De outra forma, saindo de ações assistencialistas, os oprimidos se tornam sujeitos protagonistas da própria libertação que mais concretamente se firmará na medida que movidos pelos ventos sagrados, mas não qualquer vento e, assim, arranjar mais fôlego para a luta.

Estamos falando, com isso, diante da abertura que o ser humano tem que nem todo tipo de relação com o transcendente lhe será proporcionadora de elementos que o impulsionem viver na conquista de seus ideais. E ao abraçar o sagrado que o ajuda no processo de libertação estará convivendo com elementos não separados e/ou estranhos à sua vida, mas presentes na existência que o oportunizará viver num estado de vida marcado por uma qualidade profunda. Uma existência que se desdobra dentro de significado que se torna visível numa postura de ser consigo e com os outros. Diz Marcelo ao falar da necessidade de uma vida marcada por profundidade:

Então, como **espiritualidade** é uma palavra ambígua, como estou lhe dizendo, movimentos como MST preferiu a palavra **mística**. Mas é bom, primeiro, trabalhar a distinção entre mística e espiritualidade. E não é uma distinção fácil e nem unânime. Há autores, por exemplo, que não falam de mística, falam espiritualidade. Espiritualidade, por exemplo, o Mariano Corbí, fala em espiritualidade não religiosa, **espiritualidade como qualidade humana de vida**. Pra ele... se perguntar a ele o que é espiritualidade. A definição dele é: **qualidade profunda de vida, qualidade de vida profunda, qualidade humana**. Né?! Então, pessoalmente, em minha experiência de vida eu acho que **existe espiritualidade e existe mística**. O que é espiritualidade? **A espiritualidade é como o que isso que eu chamo como cristão da vida conduzida pelo espírito**, mas as vezes o candomblé pode dizer receber o orixá, viver o axé. O Gildo, meu amigo Xucuru de Pesqueira, diz é... entrar em sintonia e viver em sintonia com os encantados. E outras religiões podem ter outra palavra... o budismo é a budeidade. O que é a budeidade? É a iluminação interior. **Isso é espiritualidade**. (MARCELO BARROS, 2022) [grifo nosso]

A profundidade que passa pelo toque no âmago da vida promove uma existência, no contexto aqui tratado, marcada pela militância. O comprometimento, dessa forma, com as causas fundamentais enraizadas na história de quem tem sua vida plasmada pelo diálogo com o sagrado realça o caráter não alienador que algumas perspectivas de vivência mística fazem brotar. As vivências de busca de sentido dos militantes do MST, como constatamos, se dão de

forma ampliada. Na vida marcada pela mística encontram formas de expressão dessa prática, não vinculada às instituições religiosas e, por isso, em diálogo constante com o transcendente que se faz presente ao longo dos trajetos pessoais e coletivos e desperta novas posturas de vida e fomentadoras de luta.

O sagrado libertador, deste modo, diferente de tantas outras expressões, é aquele que melhor colabora com os processos de luta desenvolvidos pelo MST. Assim como algumas pedagogias se tornaram inviáveis de serem desenvolvidas no Movimento por irem contra os ideais estabelecidos, de modo semelhante encontramos no trato com as questões com o sagrado. Não será toda teologia e nem toda compreensão e postura inspirada pelo sagrado que fomentará e será bem atrelada aos caminhos trilhados pelo Movimento, mas somente as hermenêuticas sagradas que em seu bojo tiverem a libertação como caminho necessário para a promoção de vida e vida digna. A espiritualidade, assim, enquanto qualidade profunda da vida impregna todas as ações do sujeito efetivadas dentro do espaço, tempo e lutas no qual se situa e se desenvolve concretamente.

É curioso, num dos vários momentos passados no Assentamento, perceber a forma como a dimensão sagrada se desdobra na vida concreta dos militantes. Foi preciso redirecionar o olhar e desconstruir a compreensão de que apenas em alguns momentos e espaços específicos é que iriam ser experienciados momentos de diálogo com o transcendente. Dentro da proposta cultural ofertada pelo Assentamento Normandia e Centro de Formação Paulo Freire, numa mesma semana aconteceram dois momentos⁴⁹ importantes, a saber: a mostra teatral de Soledad Barret e o Curta Taquary. O Festival de Cinema (espécie de ação prévia do Festival) foi antecedido no fim da tarde por uma ação coletiva de plantio de mudas realizada por militantes e convidados que na ocasião se preparavam para a mostra na parte da noite.

⁴⁹ Tais momentos aconteceram em março. O Cine Taquary como extensão do Festival Curta Taquary no dia 16 na sede da Associação dos Moradores assentados em Normandia e a peça 'Soledad: a terra é fogo sob nossos pés' no dia 18. O Curta Taquary é um Festival de Cinema do Agreste Pernambucano e em sua 15ª edição esteve no Assentamento Normandia para a projeção de dois curtas que realçam a resistência de luta do povo, do território. Uma das produções realizada no tempo intenso e exigente da pandemia por uma assentada. No link abaixo, se encontra um resumo da vivência desse dia marcante no Assentamento: <https://drive.google.com/file/d/1JBmkZbxPTko9DMbT85Ps2cdLfJ9ezMMr/view?usp=drivesdk> (Material socializado por membros do Assentamento via aplicativo de mensagens).

Fotografia 5 – Foto de Soledad Barrett (jovem) no cenário da peça: “Soledad, a terra é fogo sob nossos pés”. No auditório do Centro de Formação



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 6 – Filha de Soledad Barrett com integrantes da peça na discussão/reflexão crítica após a apresentação. Diálogo com a plateia. Soledad foi assassinada pelo regime militar do Brasil



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 7 – Espaço da Agrovila ao lado da sede da Associação dos moradores.
Na ocasião, sendo preparado para o “Curta Taquary” (mostra dos curtas)



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 8 – Assentados se dirigindo para o espaço da Associação onde antes da projeção dos curtas, houve a plantação de mudas



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 9 – Breve momento de Mística na abertura da projeção realizada pela equipe do Curta Taquary 2022



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 10 – Projeção do curta: Meu arado feminino. Em 16/03



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 11 – “*Comida, diversão e arte*” – Na projeção do curta: Canudos em minha pele
crianças e adultos recebem pipoca e algodão doce



Fonte: O autor, 2022.

O plantio aconteceu nos arredores do espaço que foi preparado para a projeção dos vídeos e está dentro do projeto do MST de plantar a médio prazo (ao longo de dez anos) 10 milhões de árvores nos assentamentos do Brasil. Quanto a esta ação desenvolvida, registrava em minhas anotações:

É... Não se trata de um faz de contas, mas de algo que dá gosto de ver. Eles entendem do que fazem e porque fazem e não teatralizam a ação, mas é algo muito real da parte deles. A forma como se doam na hora de executar as tarefas e o brilho nos olhos mostram algo especial, diferente... Esse povo realmente faz por onde merecer a terra. Não a tratam de qualquer forma e plantar mudas, por exemplo, para eles é como que para nós religiosos a execução de práticas ritualísticas. E o detalhe: por mais que eles peçam ajuda aos que acompanham a plantação, não é a mesma coisa. Para os de fora, o trabalho se dá mecanicamente. Para eles, não. Algo natural é realizado e mais: a fisionomia deles mudam. Um encanto, uma magia. Isso atrai, acredito, a atenção de todos e, sobretudo, dos visitantes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Encantou-nos o que algumas vezes ficou evidente nas falas dos sujeitos ao responderem perguntas feitas pelos visitantes que capturavam imagens daquela ação e de forma velada na própria ação: o trato que o homem e a mulher camponeses do Assentamento têm com a terra é diferente. A terra é elemento da ‘mãe natureza’ e por isso não pode ser tratada de qualquer

forma. Logo a luta pela terra, é luta, também, por sua preservação e proteção. Merece respeito, atenção e cuidados. É reverenciada pois se reveste de áurea sagrada. Afinal, é sagrado aquilo que nos sustenta, provê a vida e garante a dignidade e o futuro. A relação com o divino ou com o sagrado ultrapassa limites pessoais, privados e institucionalizados ao ponto de permear a ação comprometida com o bem estar coletivo.

Fotografia 12 – Plantação de mudas na Agrovila do Assentamento Normandia. Projeto de plantação de 10 milhões de árvores em todos os Assentamentos do Brasil



Fonte: O autor, 2022.

A partir das contribuições consideradas nessa seção, é-nos possível inferir que o Ensino Religioso além de ampliar pontes e alargar diálogos, como tratamos anteriormente, é um componente curricular voltado para a formação de valores humanos que promove o sentido da vida ao elucidar questões estéticas ao despertar, motivado pela realidade transcendental, a beleza do existir sentido e lutado permanentemente. Nesta perspectiva, o Ensino Religioso imprime a tarefa de provocar consciências e sensibilidades, nesse processo, desfazer posturas alienadoras que foram cristalizadas em nome do sagrado. Posturas alienadoras são aquelas que inviabilizam todo e qualquer esforço de atuação na realidade na luta por dias melhores e dignos para se viver e fomentam segregações prejudiciais à busca comum por dignidade, legitimidade de vida.

Dessa forma, nos damos conta que diante da pluralidade de expressões do sagrado, nem todas estão voltadas à provocação de consciências e sensibilidades. Logo, acreditamos ser o sagrado libertador o critério ético necessário para servir de base ao Ensino Religioso condizente com a antropologia sensível e militante – como discutíamos na seção anterior. O sagrado assim compreendido e selecionado fará o Ensino Religioso assumir o movimento permanente de escuta das demandas e agendas dos Coletivos Sociais urbanos e do campo. Tais coletivos, por sua vez, se constituirão instâncias críticas permanentes para as concepções e práticas do Ensino Religioso.

A nova postura provocada pelo Ensino Religioso nos sujeitos tem como lastro valores também dotados de dimensões sagradas que favoreçam a promoção do ser humano, da vida em todas as suas expressões. Eis uma vida marcada profundamente por qualidade profunda de sentido e dignidade. Logo, em sua dinâmica pedagógica, suscitar por meio, inclusive, de elementos específicos do mundo estético, a beleza do conviver que pode ser efetivada na vida com postura humanista e até religiosa que liberta e fomenta paz, tolerância, respeito e olhar e valorizar o universo sem intenção exploratória para fins individuais e egoístas, mas impregnado da aura sagrada dando-lhe devido respeito e valor. Com isso, a existência pode se desdobrar a partir de um sentido que gera posicionamentos e ações comprometidas com a vida. O sagrado na vida tenderá a despertar beleza e força para viver. E, por fim, a vida libertada das amarras que impedem desenvolvimento e diálogos fecundos se dará no cotidiano, como que de forma ritualizada, será marcada pela reflexibilidade, sensibilidade e indignação perante as injustiças e discriminações, sendo tudo isto traduzido como vivência mística – como discutiremos na próxima sessão.

6.3 MÍSTICA: VIVÊNCIA RITUALIZADA DO SER E DO VIVER EM CAMPOS DE LUTA

Deparamo-nos com um elemento intrínseco ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde as suas origens: a mística. Conta-se que ela compreende a parte que mais expressa o sagrado entre os militantes em seus trajetos desenvolvidos. Ela remonta, também, às bases do Movimento quando na valorização desse elemento se percebe pontos basilares de sua efetivação que são específicos do chão pastoral e eclesial (Comissão Pastoral da Terra) da qual emergiu os ideais do coletivo. Muito já se escreveu sobre a dimensão que tem a capacidade de nutrir sonhos e esperanças, além de encorajar os passos do presente. Há, assim, nas lentes dos

militantes e de pesquisadores⁵⁰, material bem consolidado acerca da mística, sua atuação e função. No entanto, nada mais envolvente e revelador, além destas contribuições legitimadas, do que perceber os desdobramentos dela na vida concreta dos que a abraçam.

Neste horizonte de busca pelo significado e influência mística na vida dos militantes focamos, agora, nossa escrita. É bastante pertinente, no momento, fazermos novamente mais um aceno a partir das contribuições dos sujeitos colaboradores da pesquisa que nos ajudam no avanço do entendimento da mística que, por vezes, transita em dois polos específicos: ora é compreendida enquanto momento específico da vida, ora uma compreensão da existência que perpassa toda a vida. De outro modo, pode ser detectada sobre duas formas: em dimensão pontual quando experimentada por meio de roteiros e anterior preparação e, ainda, em dimensão profunda que alarga as fronteiras de momentos específicos e forja formas de ser e existir no mundo e nas lutas que são travadas.

Com Joelma Martins (2022) encontramos essa dupla identidade mística, que nos ajuda a delinear a mística enquanto dotada de aspectos objetivo e subjetivo. Vejamos:

Na verdade, a gente trabalha a mística a partir de dois aspectos: a mística enquanto esta **força que a gente não consegue descrever**. Por exemplo, o que faz com que uma pessoa marche do sertão até Brasília? Né? Saia daqui e passe dias na estrada marchando... o que é essa força? Ela é a mística. Aquilo que nos alimenta, nos inspira. É algo que a gente busca construir e a gente caminha pra isso. **E tem algo ali nos fortalecendo...** seja com as músicas, com as palavras de ordem, né? Os nossos objetivos, os nossos sonhos. **Então a mística tem esse lado subjetivo. Mas ela também traz, por outro lado, na sua celebração.** Ela traz aquilo que a gente busca construir, mas ela também volta pro passado, faz essa relação com o presente e lança aquilo que a gente tem como perspectiva de futuro. (JOELMA MARTINS, 2022) [grifo nosso]

Desta apresentação julgamos que a mística, portanto tem seu lado objetivo e subjetivo. Momentos que não se estranham, mas complementam-se e aqui separados somente com fins de melhor apreensão do que se intenta comunicar. A dimensão subjetiva é aquela que tem o poder de tocar as pessoas que por ela se deixam envolver. Tem a ver com a vida tocada, a sensibilidade que tratávamos ao escrever sobre a antropologia firmada no Movimento. Sensível e militante a pessoa é provocada por vários elementos, muitas vezes externos, mas que mobilizam seus afetos

⁵⁰ Ricélio Regis Barbosa de Moura é um destes pesquisadores que mais recentemente obteve o título de Mestre com a sua dissertação *Pedagogia do MST e Epistemologia da Mística: uma gramática simbólica da formação de militantes*. Nela procurou compreender a pedagogia do MST e a epistemologia da mística, dentro dos processos de luta por terra e dignidade dos sujeitos Sem Terra, com os seus potenciais mobilizadores no Centro de Formação Paulo Freire em Caruaru-PE – localizado no Assentamento Normandia. Constatou que a pedagogia do MST é peculiar por se forjar a partir da realidade e assumir caráter crítica, reflexiva e de subversão, ou seja, tem pedagogia própria, e a mística como elemento unificador, mobilizador e produtor de conhecimento por considerar em seu arcabouço formativo a inteligência simbólica dos sonhos e imagens dos ideais coletivos.

e sentimentos, sua forma de enxergar o mundo e de relacionar-se com os outros, seu jeito de ser e atuar. Dessa forma, se sente inspirada e forte para enfrentar os desafios que forem necessários – força nem sempre explicável.

Do dado objetivo da mística temos os momentos que ela está em maior evidência e para tal se utiliza de planejamentos, espaços específicos, símbolos e elementos visíveis que possam ilustrar as temáticas que são trabalhadas, afinal ela é elaborada a partir de situações concretas que carecem melhor atenção e, muitas vezes, compreensão. São momentos fortes e de grande potencial mobilizador e formador, como podemos acompanhar:

[...] quando você tem essa perspectiva da mística, o que é a mística você tem consciência do seu papel dentro do processo. Sempre lembrando: **você tá tratando a celebração da mística, mas é como uma fotografia.** A mística é uma fotografia, mas não existe a fotografia se não tiver o que proporcionou a fotografia. O que proporciona a fotografia é o projeto. **Então os momentos mais fortes são os momentos da vivência, da vivência concreta:** ocupação de terra, as marchas são experiências maravilhosas, né?! (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

E mais:

Então a mística vai nessa direção: **pensar o ser humano em sua integralidade** [...] Então, como é que a gente intervém nestas duas formas, nestas duas vertentes, né, pra formar o ser humano novo, o ser humano diferente. Então **a mística vem pra isso pra ajudar a gente a mexer com as pessoas** – não mexer manipulando-as – mas mexer formando elas, né [...] Dentro **dessa preparação da mística** e sempre a preocupação em preparar a mística é trazer são os elementos que podem provocar essa conexão e esse entendimento da realidade. **Então é um momento de formação política, também.** Porque quando eu trago a história de um lutador, uma luta... luta... a batalha de Guararapes, ou Revolução Pernambucana ou então Quilombo dos Palmares. É... lutadores e lutadoras como Rosa Luxemburgo, Olga Benário, Margarida Alves entre tantos e tantas... Então. (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

Como podemos ver, objetivamente ela assume ações concretas em situações em que responsáveis de setores preparam momentos de abertura de encontros, escolhem pauta, estabelecem objetivos, selecionam materiais e executam as dinâmicas geralmente na coletividade. Ajuda-nos, delineando esta dimensão o relato a seguir:

A forma como ela é apresentada, né, é muito importante. Porque não precisa ter algo muito bem elaborado. Uma poesia como ela é declamada, os elementos que são trazidos é uma mística, né?! Uma música a forma como ela é cantada se ela mobiliza... existe mística extremamente elaborada que a gente passa semanas pensando, construindo instrumentos, para que realmente seja algo que **toque as pessoas** que ali vivem e que a gente dê conta de trazer aquela temática que a gente vai debater no encontro. E o conteúdo porque é muito importante sobre aquilo que a gente vai falar, né?! Forma e conteúdo. (ANA CLAUDIA, 2022)

Com isso, podemos diferenciar esses momentos específicos de uma mesma realidade: a mística. Complementando-se nesses aspectos singulares ela exerce um aspecto fascinante e atrativo na vida daqueles que em momentos de evidência participam dos momentos

celebrativos. Estas características a torna fundamental e a faz superar a dinâmica formal de sua vivência:

Por isso que falo que a mística ela não é; ela tem elaboração, ela tem pensamento, ela tem... Você faz uso da arte, do teatro, da expressão corporal, dessas coisas todas. **Mas se ela não toca... ela não é mera representação. Porque ela te toca, te envolve, te leva pra outra dimensão.** (RUBNEUZA, 2022) [grifo nosso]

Este toque da mística, que mexe com a pessoa e a conecta com antepassados, com seus pares e espaços, potencializa a existência dando-lhe novo significado ao ponto da vida ser marcada por certa ritualização, ou seja, a rotina não significa a sucessão de dias e acontecimentos frios e sem sentido, porém, carregada de vigor e possibilidade de novidades qualitativas.

A afetação que a mística produz é recorrente nos relatos dos entrevistados e aponta como causa que motivou o ingresso e permanência de militantes no Movimento, como encontramos: *“Entrei no MST ainda estudante de Pedagogia nas visitas aqui dos acampamentos da região e o que me trouxe para o MST foi a mística, viu?! O que me trouxe o que me convidou era a mística que eu não sabia o que era ainda, né?!”* (ANA CLAUDIA, 2022). E noutro relato o fascínio da vivência proposta da celebração mística, assim:

Vou contar da minha primeira experiência com a mística. Eu não sabia que era mística, mas eu já sentia antes. É... a minha primeira experiência com a mística foi com uma visita eu acho que da Aleida Chevara, a filha do Che, na época eu tinha acabado de sair do Ens. Médio e tinha... teve essa atividade no Centro de Formação, inclusive, em 2006. Quando ela veio visitar aqui o estado e tava lá no centro e teve um momento de formação lá. **E a... o espaço, a forma como ele estava organizado, ornamentado e todo o cerimonial que fez parte daquele momento foi algo assim que parecia que eu estava me transportando para uma realidade a qual eu não sabia que existia. E era aquilo que me fez ficar muito arrepiado, me emocionou bastante...** porque até então eu só entendia o que era o legado do Che que era o pai dela, por revistas, pelos livros, vídeos... alguma outra coisa. Você não tinha o contato real. E a presença da figura que... claro, não era ele, mas alguém que traz muita simbologia, que preza muito por essa simbologia do que ele representou, tava lá presente. **E... no momento eu me deparei com aquilo foi como se algo assim, uma coisa estranha estava acontecendo comigo... a emoção, a... para além da emoção:** o sentir a presença e como as pessoas estavam reagindo e tudo aquilo que tava acontecendo representava também. Como se nós tivéssemos presenciando um momento histórico no qual eu só tinha visto ou em documentos, ou... era uma mística [...] **O sentir da realidade** e de coisas que eu não fiz parte, mas que parecia que eu estava fazendo. **A mística me trouxe pro movimento.** (PAULO HENRIQUE, 2022) [grifo nosso]

É-nos perceptível, pois, que a mística mesmo rodeada de elementos que atribuem um caráter racional e esquematizado que a faz tomar forma nos momentos fortes do Movimento, abarca uma dimensão bem mais ampla que o planejado. Por isso transcende momentos específicos e se espalha por toda a existência do sujeito que num primeiro instante é atraído pela vivência celebrativa e depois se desdobrando enquanto agente motivador do viver: *“Mas esta motivação, não pode ser apenas racional, não pode ser apenas intelectual. A mística é*

mais do que o intelectual, mais do que o racional. Ela é paixão. Ela é encanto. “A força revolucionária está na paixão” (MARCELO BARROS, 2022) [grifo nosso].

Enquanto encanto ela se insere na vida dos seres humanos que independente de que vínculos religiosos se esforçam cotidianamente em atribuir sentido às suas vivências marcando-as ritualmente por gestos refletidos. Com este caráter universal, a mística se torna expressão do ser humano que em diálogo com o sagrado e tocado em sua profundidade (dimensões: psíquica, existencial e sócio-política), plasma a vivência dotada em sentido e significado. Entre os militantes e assentados do Movimento a mística é vivida projetando-os para o futuro. Numa tríade, assim poderíamos compreender: há místicas celebrativas (momentos específicos de encontros em grupo do Movimento) que despertam místicas existenciais (momentos amplos e em toda a existência) que, por sua vez, potencializam criatividade, força e resistência. Enquanto momento pontual e de evidência ela desperta para a vida e para a luta e uma vez despertada a vida se torna uma vivência ampliada marcada por marcas sagradas e mobilizadoras.

Sobre a dimensão ampla e universal da mística, encontramos:

A mística vem do verbo grego que significa esconder. Quer dizer, significa se você falar comigo e eu falar com você e se eu tiver uma emoção muito forte... aí você olha pra mim e ver meus olhos lagrimejando. Mas você diz: - Ele não chorou. Ele se conteve. A mística é o choro contido. Percebe? **É o amor que me leva àquilo!** Quando eu encontro, por exemplo, o pessoal do acampamento do MST. Que enfrenta fazendeiro, latifundiário, polícia... que enfrenta frio, chuva, lona quente no verão... a dificuldade com os próprios companheiros porque uns vem da periferia, outros vem do campo. Um dá encima da mulher do outro, o outro tem filhos pequenos e os filhos pequenos começam... não tem espaço estão ali naquelas lonas. As crianças começam a brigar umas com as outras... aí o pai acha que o outro tá sendo violento com o de cá. **E, enfim, entretanto no meio daquilo eles conseguem se manter unidos. Eles conseguem se manter... digamos assim, perceber o que é comunitário. Isso é a mística! [...]** A mística é o encanto, o encantamento que conduz as pessoas a viverem suas opções fundamentais da vida. Quando você se apaixona por alguém, há uma mística. A mesma pessoa que você olha e você vê de um jeito, você passa vê de outro jeito [...] **A mística é uma opção afetiva, um encantamento que dá um novo sentido ao que você vive ou ao que você faz.** (MARCELO BARROS, 2022) [grifo nosso]

Temos condensado o que nos esforçamos em dizer a pouco: é possível que a mística impregne a vida de qualquer pessoa e melhor afirmando sem a dimensão mística na vida se corre o risco de ter a existência marcada apenas por repetência de sucessivos acontecimentos sem sentido, paixão e entusiasmo e descartar aquilo que se acalentado dará vigor e ânimo para o existir: ações humanas relacionais ritualizadas devido à consciência da sacralidade de tudo que nos constitui e respeito para com todos. É sobre encantamento. O encanto gera o entusiasmo e a força sem a qual nada se efetiva. É neste encanto, por exemplo, que encontramos vidas ritualizadas e dotadas de valores como acompanharemos:

É isso que te falei. Ela tem várias formas de se manifestar. Ela tem essa questão elaborada, né? De você trazer a forma de receber as pessoas, ela é pensada elaborada. **Mas ela também acontece nos momentos... tem, tem uma dimensão muito forte para nós, isso faz parte da mística.** Tipo assim: a gente tava numa greve de fome no Recife. [...] Foi o que fez a gente conquistar Normandia, porque a gente... o proprietário tinha se aliado ao IBAMA que deu um laudo que a terra não podia ser desapropriada porque era uma reserva não sei o quê, não sei o quê... Aí é... e naquela greve de fome a gente conquistou Normandia. Aqui foram 11 companheiros que ficaram 11 dias em greve de fome e no dia que aconteceu o massacre em Eldorado o pessoal tava nem sei se no sétimo ou oitavo dia de greve de fome no Recife. Então, era um clima desolador, assim, e como... imagine uma ação que mata 19 companheiros e tal. Causa um impacto que... perdemos. A luta foi fracassada. E de repente você tem o Brasil todo tomado por uma solidariedade, um movimento. Você tem uma pressão internacional sobre o governo brasileiro e a gente tava ali é... no INCRA. O povo lá já bem desolado tinha o que tava em greve de fome, mas tinha mais trabalhadores e de repente num dia chuvoso, assim, caindo uma garoa é... você achando que tinha/tava tudo perdido naquele momento aí você ouve uma voz longe, né. E daqui a pouco vem se aproximando, vai se aproximando um grupo de estudante, um carro de som que veio debaixo de chuva prestar solidariedade ao Movimento: “MST, estamos com você”. **Então esse é um momento forte, que impacta, que nos dá força, nos impulsiona e fala assim: Nem tudo tá perdido. Você tem condição de continuar lutando.** Então, aí... o pessoal levanta e vai receber os estudantes que tão chegando, sabe? Aquele abraço fraterno que acalenta o coração e fala: **a gente consegue mais força pra mais uns dias de luta... Isso é místico, é mística!** (intensidade na voz) Isso sabe... Um despejo... Sempre pego esses exemplos pra dizer que **a mística tem... são... tá... nesses elementos que te alimenta, te acalenta, que aquece o coração pra continuar a luta** [...] então, assim, isso para nós é a mística que quando você pensa que tá derrotado, **você encontra formas de... porque a luta dura.** Luta... você sair daqui pro Recife caminhando então é puxado. Você chega e caminha 20 a 30 km por dia. Então, quando chega o pessoal ainda tem ânimo de festejar, de dançar (bem empolgada), de... então, **isso faz parte da construção da luta.** (RUBNEUZA, 2022) [grifo nosso]

A força motivadora própria da vida ritmada pela mística também constitui fator primordial no Movimento pois como uma alavanca desperta vigor necessário à luta. Seja luta coletiva do MST e luta pessoal. Enquanto vivência que tende a ser em muitos casos sensibilizada por momentos de celebração, sensibilidade e consciência, quando internalizada marca e fortalece o ritmo da vida das pessoas. Como nos mostra Joelma Martins:

Então, **a mística é espécie de rito.** Ela tá muito ligada aquilo que ajudou a construir o MST. Sempre foi essa força, essa força que nem sempre a gente consegue explicar. Mas a mística ela é um alimento pra gente, **aquilo que nos mantém vivos e a gente muitas vezes não consegue descrever em palavras o que é. Porque a mística ela precisa ser vivenciada. Ela não é só uma celebração.** Ela é um momento em que nós somos fortalecidos olhando, né, pra nossa ancestralidade, pra nossas raízes, pra aquilo que forjou o homem, a sua militância, aqueles que sempre nos deram força os grandes educadores, pensadores e lutadores [...] uma palavra que resume mística: **FORÇA. Quando a gente tem mística dentro da gente, a gente passa por dificuldade como todo mundo passa. Mas você busca elementos, mas... com mais facilidade de sair daquela situação. Porque a mística ela é animo também.** (JOELMA MARTINS, 2022) [grifo nosso]

Este vigor pela mística evidenciado é, como já ilustramos, comum a todo indivíduo que independente de ligações religiosas institucionais realiza o movimento de atribuir sentido à existência, dando-lhe fundamentos que justificam a vida em sintonia consigo mesmo e com os

que lhe antecederam. Pois, a mística que é vida e está por todo lado, inclusive, pelo nosso corpo, desempenha essa ponte de ligação entre tempos e pessoas, abrange o ser humano integral ao mobilizá-lo e integrá-lo como afirmam Ana Claudia e Paulo Henrique:

Então, **esse otimismo da vontade é a mística**. E o pessimismo da razão é: tudo que pode acontecer então a gente tem que ter clareza sobre isso, mas **a gente não perde o otimismo da vontade**. O que é que são esses elementos da mística? Aí fica um pouco mais complexo. **Porque a mística está em tudo! A mística tá no ambiente, a mística tá na possibilidade da participação das pessoas, a mística está nas palavras de ordem que condensam um projeto e motivação pra determinadas lutas [...] a mística é antecipação do futuro, com os pés firmados no presente e... ancorado no passado, também**. Firmado no presente, mas também, trazendo os elementos da, da contribuição do passado, do que já foram as lutas passadas [...] então a mística ela tem que ter esse, essa potência de mobilizar e conectar. Eu me conecto com isso... (ANA CLAUDIA, 2022) [grifo nosso]

E acompanhamos mais da seguinte maneira:

Ela precisa **ajudar as pessoas a refletirem sobre a realidade**. Ela não é algo assim **a-histórico, ela necessariamente precisa apontar caminhos de superação desse momento e pra além disso alimentar aquilo que a gente chama de esperança**. Ela é um elemento que alimenta nossa esperança, mas também **aponta pra frente**, mas não nos deixa esquecer o passado... ela precisa sempre tá lembrando. Olha, nós viemos daqui! [...] **A mística ela tá por tudo! Ela não tem tempo. Ela é permanente**. A questão é: em que momento ela está em mais evidência? [...] Se é vida, poderíamos dizer que é o coração, né? Acho que mais que o coração, né?! O coração ele vai fazer pulsar, né. Mas pra ele pulsar a gente precisa respirar... a mística não é uma coisa separada. **Ela é um todo, um conjunto. Não é só o coração. Ela é nosso corpo inteiro**. (PAULO HENRIQUE, 2022) [grifo nosso]

Por fim, inserindo-se no ser humano que trava lutas cotidianas e encontra forças que o ajudam na vida e é aberto à dimensão transcendental há a dimensão que o envolve e faz a mística ser e atuar além daquilo que podemos dizer: mistério. *“É místico... a mística está muito ligada ao mistério. Quer dizer, místico, mistério é tudo a mesma palavra. E é iniciação, é intimidade. E é uma coisa que todo ser humano ele vive isso até corporalmente, até biologicamente”* (MARCELO BARROS, 2022).

Com isso inferimos ser necessária a mística a todo ser humano. Na dinâmica que lhe é própria de ir contra os esquemas que são postos em face de sua autonomia e liberdade no intuito de tecer dias com sentido, carece de algo que o coloque em postura perene de construtor da realidade presente e sonhos futuros. Precisa de motivação interna que o faça permanecer convicto em suas opções e caminhar em direção aos seus objetivos mesmo que muito lhe custe. Esta atitude frente ao mundo pode ser regada pelo sagrado que, como vimos, quando voltada à liberdade favorece o caminho que se trilha e o coloca num constante estado de renovação e ânimo.

O Ensino Religioso, portanto, nessa compreensão, desponta novamente com sua importância pelo fato de constituir-se componente curricular e ser um elemento dentre outros

atuantes nos espaços educativos, que corrobore com a formação integral dos estudantes levando-os, inclusive, à vivência mística, ou seja, provocando-os a refletirem sobre o lugar que ocupam no mundo e a forma de atuação nele motivada pelas conexões éticas estabelecidas e provocadoras de posturas transformativas. Sobre um Ensino Religioso que pauta a existência e desperta significados para a vida, encontramos com Junqueira e Wagner:

Ao assumir o Ensino Religioso na perspectiva de formação, da busca de um significado de vida, do desenvolvimento da personalidade com critérios seguros, do compromisso com a plena realização, tem implicações com os conteúdos e metodologias veiculadas [...] O Ensino Religioso, ao se propor refletir sistematicamente com o educando a partir de seu contexto sócio-cultural-histórico, símbolos, arquétipos e paradigmas que expressam o sentido transcendental da vida, trabalha no nível da consciência pela constatação, reflexão e transformação [...] O Ensino Religioso deve, pois, brotar do interior desse projeto, constituindo-se em disciplina enquanto busca de conhecimentos religiosos e de fundamentos para um compromisso ético na perspectiva de um agir solidário e transformador das realidades aí existentes. (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 51)

Estamos dizendo, deste modo, que o Ensino Religioso ao considerar a antropologia do sensível/militância em diálogo com o sagrado que propugna vida e dignidade por meio das libertações que provoca, tende a despertar sentido para a vida dos estudantes. Sentido que se traduz numa vida despertada e marcada por encantamento e força motriz que gera posturas éticas, comprometidas com as causas voltadas ao bem comum por meio de ações solidárias e transformadoras, ou seja, a vida mística: impregnada de sentido e concretizada de forma harmônica como que ritualizada nos gestos, ações, formas de ser e atuar. Afinal, na base da existência assim tecida está a compreensão da importância do existir. Eis o modelo de Ensino Religioso que temos delineado a partir das contribuições do MST e, especificamente, da mística do Movimento enquanto necessária e contribuinte à realidade atual que estamos inseridos/as.

As experiências do MST, como vimos, sugerem-nos que o Ensino Religioso, ao ser trabalhado nos espaços educativos, seja capaz de despertar entre os adolescentes a existência marcada por sentido, ou seja, a vivência mística. Tal vivência geralmente despertada a partir do toque às questões sensíveis e subjetivas das pessoas realiza um dinamismo também subjetivo de sensibilidade social, ou seja, o sentido atribuído à vida se desdobra e, portanto, se amplia tomando formas nos diversos espaços sociais que precisam de posturas criativas e ousadas necessárias à construção de uma nova humanidade. Um componente curricular que ao ser capaz de motivar, seja de igual forma capaz de mobilizar.

Dessa forma, falamos de sensibilidade que sai da experiência pessoa/individual, pois, se torna sensibilidade em relação à natureza, às lutas sociais, à percepção valorativa anticonsumista, individualista, competitiva e narcísica. Além de contribuir com a elaboração de projetos de vida que se contrapõem ao imediatismo produtivista que se impõe na ordem do dia

como algo tão significativo no capitalismo de mercado. E, ainda, esta vivência ritualizada inspirada pela Mística se firma na concepção de vida de inclusão e de formação do espírito gregário, de pertencimento e de compreender a vida como uma contínua luta que demanda autodeterminação, escolhas marcadas pelos signos da liberdade coletiva e da dignidade individual de modo coparticipativos com outros parceiros/as.

7 CONCLUSÃO

Recordamos neste momento conclusivo de diálogos as motivações iniciais que despertaram nosso fazer pesquisativo. Foram questões que nos incomodavam e com posteriores contributos e considerações acadêmicas se tornaram inquietações epistemológicas que lastrearam toda a construção aqui socializada, pois estamos convictos do caráter social e transformador daquilo que se produz, e que, no momento, se conclui por atingirmos a partir das contribuições teóricas, ajudas empíricas oriundas do campo e sujeitos colaboradores e, ainda, nossa hermenêutica no trançado de todos estes elementos, os objetivos que consideramos pertinentes na caminhada desse trabalho e, por isso, nos orientaram até o momento.

Provocava-nos o fato do Ensino Religioso ter sido experimentado e observado enquanto componente curricular desprovido de importância epistêmica, didática e pedagógica ao ponto de ser efetivada nos espaços pedagógicos destinados para esta finalidade de forma desconectada das jornadas curriculares das escolas e dos processos vitais nos quais desenvolvemos e concretizamos com nossas lutas, esperanças e realizações. Ou seja, longe das questões que tocam a existência humana e, sobretudo, das que esperam dos que se deixam tocar por questões do sagrado posturas que favoreçam a intimidação das práticas geradoras de exclusão e morte e posturas promotoras de dignidade e vida para os seres humanos.

Assim, procuramos na presente pesquisa compreender os processos do Ensino Religioso e as possíveis contribuições da mística atuante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para tal componente curricular. Propomo-nos na escuta de um movimento social e das respectivas vozes lá existentes, destacar elementos que nos possibilitassem a melhor compreensão do Ensino Religioso, porém, a partir das contribuições vindas do espaço não religioso, no entanto repleto de aspectos sagrados. Isso porque no cenário educativo brasileiro já são consolidadas diversas perspectivas dessa disciplina se efetivar, mas em sua maioria com base religiosa institucionalizada. Isso explica os modelos que tratam o diálogo sob a perspectiva inter-religiosa, ecumênica e as aproximações entre concepções acerca do sagrado consolidadas institucionalmente.

A postura epistêmica que deve ser marcada pela humildade em reconhecer nossa limitação diante dos processos observados, estudados e dados, não nos impossibilitou, no entanto, de sermos ousados. Desta forma, seguimos. Apoiados nas convicções pessoais e epistêmicas que defendemos e, ainda, nos encaminhamentos conduzidos pelo orientador dessa

construção de conhecimento, nos inserimos, ainda mais, em perseguir outros objetivos, a saber: identificar elementos sagrados religiosos e não-religiosos presentes nas Ciências da Religião na vivência dos seres humanos; evidenciar o Ensino Religioso de perspectiva laica, seu trajeto histórico e respectivos marcos legais; e, por fim, analisar os elementos constituintes da mística do MST junto aos seus princípios fundantes e força motivadora.

Com a contribuição teórica alargamos a compreensão do Ensino Religioso que constitui oficialmente disciplina ofertada nos anos iniciais e fundamentais do Ensino Fundamental. O Censo demográfico constatou o campo religioso enquanto dotado de forte interesse em nosso país, ao ponto de concluir como traço específico e histórico do povo brasileiro a questão religiosa. No entanto, surgiu o novo ser humano religioso que diferente dos clássicos modelos, busca novas catedrais e formas de vivência do sagrado e estas desvinculadas institucionalmente. Criativamente o ser humano foi forjando novas práticas de vida mística, ou seja, descobriu novas formas de sentir e se encantar no mundo e em sua existência. O sagrado, pois, ultrapassa limites próprias dos templos sagrados legitimados pelas instituições religiosas e se reconhece enquanto presença universal e múltipla capaz de suscitar espiritualidades fecundas, éticas e políticas.

A secularização dentro dessa configuração não foi capaz de banir os elementos da esfera religiosa das sociedades, porém, provocou mudanças no cenário ao ponto de ao longo dos processos de reflexão terem surgido grandes nomes que se propuseram discutir os aspectos da religiosidade com as lentes próprias de seu tempo limitando, hoje em dia, o alcance de suas produções se consideramos a dinamicidade e rapidez com que as transformações acontecem e dentre elas as que envolvem a dimensão do sagrado. Dimensão que nas últimas reflexões e construções deixa de compreender um termo reduzido e é considerada experiência que ultrapassa os limites religiosos. Com esta mudança de cenário, as Ciências da Religião que no Brasil tem dado passos mais firmes nos últimos anos ao ponto de se firmar enquanto nova área acadêmica, tem aglutinado e tratado elementos sagrados e inspirado o Ensino Religioso.

Consideremos, no entanto, que nem sempre o Ensino Religioso esteve aberto às perspectivas que o envolvem e motivadoras de novas posturas pedagógicas. Historicamente ele foi executado em sua forma mais clássica que é a catequética. Logo, voltado para a difusão dos elementos da fé do cristianismo desde quando se iniciaram os processos educativos no Brasil. Isso gerou e ainda gera olhares de desconfiança quanto ao componente curricular aqui tratado, pois se tem que venha a ser um tempo voltado para questões apologéticas da fé específica de determinada expressão religiosa e que, em nome disso, sejam motivadas posturas intolerantes.

Além da face catequética existem a inter-religiosa e a fenomenológica cujas formas de se efetivarem se dão pelo reconhecimento da diversidade religiosa e pluralidade constituinte peculiar do campo sagrado. A última face é a considerada pelo FONAPER ao reconhecer que o ser humano religioso e as vivências sagradas constroem sentido, dão significado. Deste mote, forjamos e defendemos o modelo do Ensino Religioso Antropológico crítico. Dizemos que além do sagrado ser elemento intrínseco ao ser humano ele suscita postura crítica e de atuação/intervenção na realidade que se está situado.

Diante de tantos percalços enfrentados o Ensino Religioso tem respaldo legal e goza de espaço comum ao das outras disciplinas presentes nas instituições educativas. Como mais recente marco no cenário de disputas, regulares e legais, temos a Base Nacional Comum Curricular que trata o Ensino Religioso dando-lhe definição pedagógica e epistemológica, mesmo conscientes da laicidade que define o estado brasileiro. Na BNCC para quem esse ensino se compromete com a formação cidadã e humanista, encontramos competência e objetivos que orientam a prática didática e pedagógica dessa disciplina para todo ensino fundamental.

A questão do sagrado que permeia todas as formas de consolidação do Ensino Religioso é latente, também, no Movimento Social que escolhemos enquanto campo dessa pesquisa. Por natureza o movimento age socialmente na busca por melhores condições de vida e dignidade para seus coletivos – mesmo que para isso tenha que lutar e se colocar contrário e em postura de oposição aos governos que tendem a enfraquecer lutas sociais. A ação em busca de melhores oportunidades para viver está desde as origens presente no MST que surgiu tendo como fonte inspiradora a Teologia da Libertação, que desperta a vivência do sagrado que impregna concretamente a vida e as lutas que precisam ser travadas. Desta hermenêutica teológica nasceu comissões pastorais e comunidades eclesiais que se tornaram nascedouro histórico do MST.

A luta pela conquista da terra e em seguida pelo trabalho dela para a sobrevivência, marca o empenho realizado por esse movimento do campo que para ter mais consistência coletiva criou uma pedagogia própria que se efetiva nos espaços educativos dos diversos assentamentos do Movimento. Outro agente de grande força mobilizadora, além de formativa, é a mística. Elemento de força simbólica e motivadora das lutas travadas pelo Movimento e respectivos militantes capazes de gerar vínculos com corpos sensíveis, com o coletivo que integra e com o sagrado. Uma experiência vivida que alcança momentos fortes de exposição geralmente na abertura dos encontros do Movimento e, ainda, realidade concreta, mas subjetiva. Logo, motivadora das opções pessoais e coletivas.

Motivados cientificamente e fundamentados teoricamente adentramos no campo empírico seguindo a abordagem qualitativa com finalidade exploratória de modo a fomentar os diálogos inicialmente realizados e necessitados de novas vozes. Assim realizamos quando em *lócus* em contato com vivências específicas do campo e com colaboradores que se dispuseram a integrar esta tessitura científica, utilizamos técnicas previamente selecionadas para coleta de dados que posteriormente nos ajudaram no processo de análise do material coletado. Apoiando-se em Bardin (1977), tratamos minuciosamente todo material coletado nas entrevistas semiestruturadas e diário de campo a partir da observação participante partindo, pois, das diretrizes apresentadas pelo Método de Caso Alargado.

Realizado este caminho, desenvolvemos leituras a partir do entrelaçamento de todos os elementos que tínhamos disponíveis objetivando, pois, novas hermenêuticas quanto ao objeto de nossa pesquisa: o Ensino Religioso. Com o contributo das realidades constatadas, pois, e em dinâmica a pouco descrita, pudemos fazer inferências que nos ajudaram a minimizar as inquietações iniciais e despertaram outras para posteriores estudos e aprofundamentos. Como inferências, temos: a Antropologia do Sensível/Militância (nova perspectiva sobre o ser humano), o Sagrado Libertador (dimensão sagrada mais ampla que a religiosa possibilitadora de efetivas e concretas conquistas comprometidas com a vida) e a Mística enquanto vivência ritualizada do ser e do viver humano (existência humana tocada profundamente e marcada de sentido).

Diante das identidades reelaboradas do momento em consonância com o contexto nas quais são renovadas, nos deparamos com a perspectiva antropológica do sensível/militante enquanto aquela que melhor oportuniza caminhos de superação de concepções que provocam distanciamentos e fomentam pares dicotômicos. Com isso, diante da forte insistência ocidental no destaque das questões racionais em detrimento das sensíveis, nos posicionamos afirmando que tais perspectivas se complementam e as questões subjetivas precisam ser consideradas pois são parte constituintes da natureza humana e dotadas de grande potencial de aprendizagem e mobilizador.

Com o potencial vindo das questões sensitivas o ser humano diante da abertura que lhe é inata frente a esfera do sagrado, tem sua vida marcada profundamente de modo que o que foi despertado pelo toque do sensível se transforma em elementos concretos e de base para fundamentar o sentido da vida, na qual transcorre sua existência e a labuta que diariamente tende a desenvolver motivado pelos ideais considerados. Entre os integrantes no Movimento quando tocados despertam para a militância. Numa tradução para o Ensino Religioso no viés

da antropologia aqui defendida, a vida tocada em profundidade despertará o sujeito dando-lhe sentido à vida e o colocando a assumir posturas que coadunem com suas escolhas de forma crítica e política. Posturas intencionalmente articuladas. Temos, então, o ser humano considerado holisticamente e despertado para a existência marcada pela militância.

O toque com profundidade que pode ser experienciado no âmago das experiências subjetivas dos sujeitos muito tem a ver com a realidade transcendental que dialoga, por sua vez, com o sagrado. Comumente defronte o sagrado atitudes de respeito e reverência são executadas diante do mistério por ele exercido e tende a justificar ações humanas. Quando inferimos como dimensão necessária ao Ensino Religioso a questão sagrada, nos voltamos não para qualquer tipo de realidade sagrada, afinal, nem todas engendram convicções da perspectiva crítica que a antropologia, anteriormente apresentada, deve despertar. Afirmamos, então, que o sagrado que pode, inclusive, ser tido como critério definidor de posições e trabalho pedagógico em sala, é aquele voltado para a libertação dos empobrecidos.

Dito de outra maneira, não é qualquer expressão do sagrado que favorece novas posturas de vida e dignidade. Infelizmente em nome do sagrado guerras são efetivadas, violências legitimadas, exclusões justificadas e mortes aprovadas. O sagrado, pois, aqui considerado é o que não fomenta o conformismo perante as injustiças realizadas em todas as esferas da sociedade, mas desperta novos modos de viver e de sentido da vida por meio de atitudes conscientes e voltadas para a dignidade de todos. O cotidiano, então, passa a ser plasmado pela dimensão sagrada que não deixa estagnada a pessoa, mas a coloca em dinâmica transformadora da práxis que muitas vezes carece de mudanças concretas. Nesta inferência, o Ensino Religioso ganha um critério ético que o ajuda na formação da perspectiva antropológica antes elencada e pode assumir a postura permanente de escuta dos coletivos sociais enquanto vozes colaboradoras no processo de efetivação desse ensino.

Quanto à Mística, muito se foi dito sobre ela – até mesmo pelos nossos colaboradores. Mas sem intenção de buscar definições, pois muitas delas de forma latente já nos foram apresentadas, inferimos sua tradução na vida real e concreta das pessoas enquanto uma vivência ritualizada. Mesmo com grande carga religiosa, pensamos a mística enquanto estilo de vida capaz de ser adotado por qualquer ser humano independente de vínculos estabelecidos ou não com instituições religiosas. Como constatamos, a vida mística independe da pertença religiosa e de forma ampla se torna elemento fundamental que une a antropologia do sensível/militante ao sagrado libertador, ou seja, a mística reflete as concepções do transcendente, a relação com o sagrado e a postura assumida diante da vida.

A ritualização do ser se deve ao fato do sentido que ele atribui à vida, a atitude que assume perante os desdobramentos de sua existência que o coloca numa atitude de respeito, cuidado, encantamento e valorização de todos os elementos que constituem a trama de seus dias. A vida marcada pelo encantamento fortalece o viver e as lutas assumidas em diálogo com o sagrado que desperta para o futuro e potencializa criatividade, força e resistência. O Ensino religioso assim fundamentado e efetivado romperá perspectivas outras que presentes nos espaços escolares estão reforçando segregações, exclusões, fundamentalismos e atitudes extremistas e descompromissadas com a vida que exige abertura para se mostrar em sua melhor versão.

Foram estes os passos dados até realizarmos a análise final na qual intencionamos estabelecer relações entre os dados coletados e os referenciais teóricos da nossa escrita na busca de respostas à questão problema da nossa pesquisa com base nos objetivos delineados. Apesar da finalização do nosso estudo, possível de se chegar depois de galgar o trajeto metodológico a pouco apresentado, compreendemos que não se trata de uma finalização definitiva, mas antes provisória e aproximativa como nos ajuda a pensar Minayo (2001). Afinal, a realidade científica em sua natureza tem olhar contextual e temporário e por isso constante caminho aberto de novas percepções, reflexões e análises. Temos, pois, a provisoriedade do conhecimento.

Dessa forma, consideramos que nossa pesquisa trouxe contributos para melhor compreensão do Ensino Religioso e para pensarmos novo formato que se dê efetivado a partir da antropologia, do sagrado e da vivência com sentido que a mística nos sugeriu. Apesar deste momento conclusivo da pesquisa aqui realizada, temos clareza que não colocamos um ponto final, ou seja, não estamos tratando de uma conclusão definitiva, afinal diante da natureza científica que considera o contexto que se situa e o tempo, acreditamos que se abrem outros caminhos com novas inquietações a partir de tempos e espaços outros que despertam novos olhares e conhecimentos. Por fim, deixamos rastros epistêmicos que nosso olhar se voltou, mas para posteriores empenhos científicos. São eles: pensar novas bases e/ou fundamentos para o Ensino Religioso e, com isso, nova identidade desse ensino e, para finalizar, a ligação do Ensino Religioso com o componente Arte em perspectiva de interdisciplinaridade no intuito de ampliar concepções outras que envolvem o sensível e a vida/existência plasmada poeticamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O que é religião?** São Paulo, Loyola, 2012.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://anped.org.br/>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Campos dos estudos de religião no Brasil: desafios e perspectivas. In: MARANHÃO, F. Eduardo Meinberg de Albuquerque (org). **Ensino Religioso: desafios e perspectivas**. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021. pp. 45-57.

ARAGÃO, Gilbraz. **Identidade e alteridade na BNCC: importância para o Ensino religioso na perspectiva das Ciências da Religião**. In: SILVEIRA, Emerson; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs). O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

AVELLAR, Valter Luís. **Internet e espiritualidade: o despertar através das mensagens de e-mail**. Rio de Janeiro: Calibán, 2010.

BARDIN, Lalirence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1977.

BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 21(1): 9-24, 2000.

BINGEMER, Maria Clara. **Mística e secularidade: impossível afinidade?** In: Horizonte, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 851-885, jul./set. 2014 – ISSN 2175-5841

BOGO, Ademar. **Arquitetos de Sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura Nº 2. São Paulo: ANCA/MST, 2002.
BORRIELLO, L; CARUANA, E; DEL GENIO, M.R.; SUFFI, N. **Dicionário de Mística**. São Paulo, Paulus: Loyola, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. 2. ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRANDT, Hermann. As ciências da religião numa perspectiva intercultural A percepção oposta da fenomenologia da religião no Brasil e na Alemanha. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 1, p. 122-151, 2006.

BRASIL. **Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.** Decreto nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. 2010.

BRASIL. Constituição Política do Império. **Carta de Lei de 25 de março de 1824.** 1824.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEZ, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.594/96. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 4.024/61.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Nova redação do artigo 33 da Lei nº 9.394/96.** Lei 9.475 de 22 de julho de 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALVANI, Carlos Eduardo. Espiritualidades não-religiosas: desafios conceituais. *In: Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 658-687, jul./set. 2014 – ISSN 2175-5841

CAMURÇA, Marcelo Ayres. O Brasil religioso que emerge do Censo de 2010: consolidações, tendências e perplexidades. *In: TEXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). Religiões em movimento.* O Censo de 2010. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CNBB. **Ensino Religioso no cenário da Educação Brasileira. Aspectos históricos e sócio-político-culturais.** Brasília, CNBB, 2007.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Promulgado por João Paulo II. ed. 22ª, São Paulo: Loyola, 2013.

COMBLIN, José. **Teologia Da Libertação, Teologia Neoconservadora E Teologia Liberal.** São Paulo: Vozes, 1985.

COMBLIN, José. **Teologia Orgânica. Teologia da Libertação, Teologia Neoconservadora e Teologia Liberal.** Petrópolis, Vozes, 1985.

CORBÍ, Marià. Una espiritualidad no religiosa desde de la tradición Cristiana. *In: Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 688-715, jul./set. 2014 – ISSN 2175-5841.

CORDEIRO, Darcy. Diversidade religiosa, direitos humanos e ensino religioso. *In: Adeir Pozzer; Francisco Palheta; Leonel Piovezana; Maria José Torres Holmes (orgs.). Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.* Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 145 – 154.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOS SANTOS, Rodrigo Oliveira; STERN, Fábio L. Ensino Religioso, o carro-chefe da Ciência da Religião aplicada brasileira. *In*: MARANHÃO, F. Eduardo Meinberg de Albuquerque (org). **Ensino Religioso: desafios e perspectivas**. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021. p. 195-198.

DREHER, Luís Henrique. Ciência (s) da religião: Teoria e pós-graduação no Brasil. *In*: TEXEIRA, Faustino (org). **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano. A essência das religiões**. Trad. Rogério Fernandes. 4ª Ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2018. Coleção biblioteca do pensamento moderno.

ELLER, Jack David. **Introdução à antropologia da religião**. Trad. Gentil Avelino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Gênese e desenvolvimento do MST**. Caderno de formação nº 30. Gráfica e editora Peres. 1998.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FILHO, Félix. **Além das ideias: histórias de vida de Dom Helder Câmara**. Recife: Cepe, 2012.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. Ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

FLORES, Alberto Vivar. **Antropologia da Libertação Latino Americana**. São Paulo, Edições Paulinas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. *In*: Ação cultural para a liberdade. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

FUCHS, Henri Luiz. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. *In*: Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs; Remí Klein; Iuri Andréas Reblin (org.). **VI Simpósio de Ensino Religioso. Fenômeno religioso e metodologias**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 46 – 54.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. (Um manual prático)**. Petrópolis: Vozes, 12 ed. 2014. (p. 64-89).

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. CAP.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber no próprio poço. Itinerário espiritual de um povo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia de la Liberacion: perspectivas**. 7 ed., Salamanca: Ediciones Sigueme, 1975.

ITOZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. **Ensino Religioso. Aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Temas de Ensino Religioso).

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

LAGE, Allene Carvalho. Gênero, diversidade e educação: a produção do conhecimento a partir da crítica feminista. In: CASTRO, Aída Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). **Pós-graduação e a produção do conhecimento: a educação nas regiões Norte e Nordeste**. Natal: EDUFRRN, 2015.

LAGE, Allene Carvalho. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2009.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LAPA, Laís de Carvalho. **As antinomias da função social da propriedade rural: as experiências do assentamento Normandia e do acampamento Papagaio na região Agreste de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2016.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **É preciso salvar os direitos humanos**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFRA, Clara. O que os homens e mulheres podem fazer com números que fazem coisas. *In*: TEXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Religiões em movimento. O Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATOS, Henrique. **Nossa História: 500 anos da presença da Igreja católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2010. Tomo 2.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. A cientificidade das ciências da religião. *In*: TEXEIRA, Faustino (org). **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

MENEZES, Renata de Castro. Às margens do Censo de 2010: expectativas, repercussões, limites e usos dos dados de religião. *In*: TEXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Religiões em movimento. O Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Laércio Dias. **A educação católica no Brasil**. Loyola. São Paulo. 2000.

MOURA, Ricelio Regis Barbosa da Silva. **Pedagogia do MST e epistemologia da mística: uma gramática simbólica da formação de militantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.

MST, Coletivo Nacional de Cultura do. **MST 35 anos: Canções que lutam**. São Paulo, 2019.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. Conferência proferida no II Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP, realizado no Guarujá, São Paulo, de 8 a 11 de junho de 2000. *In*: **Educação e transdisciplinaridade, II** / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002. NORANHA, Cejana. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. *In*: **FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012.

NOVAES, Regina. Jovens sem religião: sinais de outros tempos. *In*: TEXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Religiões em movimento. O Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo (org). **Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Curricular Comum**. Brasília (DF): IAB, 2018.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. 4ª Ed. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2017.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção temas de ensino religioso.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELOSO, Ranunfo. **Trabalho de Base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. O crescimento da liberdade religiosa e o declínio da religião tradicional: a propósito do Censo de 2010. In: TEXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Religiões em movimento. O Censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Flávio Augusto. Crise e emancipação no horizonte das espiritualidades não religiosas. In: **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 654-657, jul./set. 2014 – ISSN 2175-5841.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso: desafios em diferentes espaços. In: MARANHÃO, F. Eduardo Meinberg de Albuquerque (org). **Ensino Religioso: desafios e perspectivas**. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021. pp. 77 - 93.

ROZOWYKWIAT, Tereza (org). **Meus queridos amigos: as crônicas de Dom Helder Câmara**. Recife: Cepe, 2016.

RUEDELL, Pedro. **Educação Religiosa. Fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich**. 2ª Ed. São Paulo, Paulinas, 2010.

SALES, Ivandro da Costa. **Assentamento Normandia: tantas idas e vindas, quantas questões. Reforma Agrária no Brasil**. Recife: Comunigraf, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 11. Maio de 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo. Cortez, 2014.

SCHULTZ, Adilson. Diversidade religiosa e os desafios para o ensino religioso. In: Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs; Remí Klein; Iuri Andréas Reblin (org.). **VI Simpósio de Ensino Religioso. Fenômeno religioso e metodologias**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 20 – 30.

SENOVILLA, María del Carmen. Monsenhor Romero: a educação como processo libertador do povo. In: DANILO, Streck (org). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Fabiana Beatriz da. **O Sagrado, o barro e o currículo do ensino religioso na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru/PE): diálogos possíveis para uma transepistemologia**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

SILVA, Rubens. O currículo e o ensino religioso na BNCC. *In: Ciências das religiões: uma análise transdisciplinar*. Almeida, Flávio Aparecido (org). São Paulo: Científica Digital, 2021. V. 2, p. 126–134, julho/2021. 10.37885/210304024.

SOLO le pido a Dios. Intérprete e compositor: Léon Gieco. *In: LÉON Gieco 4° LP*. Intérprete Léon Gieco. Argentina: Sazam Records, 1979. 4° LP, faixa A1 (5:04min).

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Orquídea Maria de; SILVA, Jaqueline Barbosa (organizadoras). **Pesquisa em educação** [recurso eletrônico]: **teorias, experiências e orientações**. Recife: Ed. UFPE, 2018. (Coleção Livro Texto 2018).

TABOSA, Clemilton Fernando Barbosa. **CEPA: um rosto e processos próprios de tradição da educação popular em Caruaru / PE**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.

TEXEIRA, Faustino (org). **As ciências da Religião no Brasil. Afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2008.

TEXEIRA, Faustino. O Censo de 2010 e as religiões no Brasil: esboço de apresentação. *In: TEXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). Religiões em movimento. O Censo de 2010*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

USARSKI, Frank. Das Heilige als Problem der gegenwärtigen Religions wissenschaft. *In: REVER* · Ano 15 · Nº 02 · p. 246 – 251. Jul/Dez 2015.

USARSKI, Frank. História da Ciência da Religião. *In: Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura* - Ano X, n. 47. p. 139–150. 2020.

USARSKI, Frank. Os Enganos sobre o Sagrado – Uma Síntese da Crítica ao Ramo "Clássico" da Fenomenologia da Religião e seus Conceitos-Chave. **Revista de Estudos da Religião** Nº 4 / 2004 / pp. 73-95.

VEIGA NETO, Alfredo. (et. al.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.)*; Rio de Janeiro, DP&A: 2012.

VITALI, Alberto. **Oscar Romero: mártir da esperança**. São Paulo: Paulinas, 2015.

XAVIER, Mateus Geraldo. **Contribuições do Ensino Religioso no acesso à fé: uma leitura teológico-pastoral**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno; Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

ZAGUENI, Guido. **A idade moderna**. Curso de história da Igreja III. São Paulo: Paulus, 1999.

ZILBERSZTAJN, Joana. **O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito do Estado de São Paulo, Departamento de Direito do Estado, 2012.

ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO

1. Qual seu nome? Quanto tempo e como chegou no MST? Exerce alguma função específica?

MÍSTICA

2. A mística faz parte da identidade do MST. O que é a mística? O que você sabe sobre ela?
3. Como é construída a mística? O que se usa na vivência da mística? Você participa da construção desse momento ou apenas está de dentro quando ele acontece?
4. De que jeito e em que lugar acontece a mística? Você gosta de viver esse momento? Percebe quando ele está acontecendo?
5. A mística ajuda você, sua vida e/ou seu movimento? De que forma? Agrega algo de bom ao jeito de ser e viver? Mexe com você de algum jeito? Deixa algum ensinamento?
6. Ao seu ver, em que a Mística contribui nos processos de luta do MST?

ANEXO B – IMAGENS EM CAMPO DE PESQUISA

Fonte: O autor. 02, 16, 18 e 25/Mar./2022

Fotografia 13 – Escadaria frontal da Casa do Centro de Formação



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 14 – Arte produzida numa das paredes externas das salas do Centro de Formação.

A arte como subversão da história



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 15 – Arte produzida numa das paredes dum espaço reservado para o cuidado com animais ao fundo do Centro de Formação – realidades, lutas e desafios expressos nas escritas



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 16 – A arte reveladora dos ideais do Movimento – Cuidado com a mãe Terra



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 17 – Cartaz antigo fixado numa das portas de acesso ao Centro de Formação sobre uma de suas ações



Fonte: O autor, 2022.

Fotografia 18 – O resultado da Reforma Agrária: Terra produzindo, fecunda... Alimentando os povos.
Plantio do Assentamento. Março/2022



Fonte: O autor, 2022.