

Entrelaçamento dos saberes: criticidade, decolonialidade e complexidade na educação teológica

Intertwining of knowledge: criticality, decoloniality and complexity in theological education

Vinicius Couto¹

Wellington Aires da Cruz Pereira²

Resumo: O presente artigo busca explorar como a integração de diferentes abordagens epistemológicas pode enriquecer a formação teológica contemporânea. Este ramo da educação, tradicionalmente enraizado em paradigmas euro-usa-cêntricos e dogmáticos, enfrenta o desafio de se reinventar diante das demandas de uma sociedade plural e globalizada. Diante disso, problematizamos: como a educação teológica pode se entrelaçar com os diversos saberes a fim de proporcionar conhecimento relevante e não alienado da realidade, mas transformador desse *status quo*? Nossa hipótese é que a integração das perspectivas de criticidade, decolonialidade e complexidade na educação teológica pode promover uma formação mais analítica, inclusiva e adaptada às realidades contemporâneas, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos religiosos e sociais. Deste modo, o objetivo geral deste artigo é investigar como a criticidade, a decolonialidade e a complexidade podem ser entrelaçadas na educação teológica a fim de promover uma formação mais holística e transformadora. Nossos objetivos específicos são três: (i) averiguar como a criticidade pode ser incorporada na educação teológica para fomentar uma postura reflexiva, questionadora e transformadora entre os estudantes; (ii) examinar as contribuições da decolonialidade para a desconstrução de paradigmas euro-usa-cêntricos na educação teológica,

¹ Doutor em Ciências da Religião (UMESP), com pós-doutorado em Educação, Artes e História (Mackenzie). Mestre em Educação (UMESP) e em Teologia (FABAPAR). Atualmente, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor na FAESP e da FABAD. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Sustentabilidade (PhiloEduS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0782-5748>.

² Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestre em Educação Sociocomunitária (UNISAL). Professor na FATEC AMERICANA e na ETEC Prof. Dr. José Dagnoni. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Sustentabilidade (PhiloEduS).

promovendo uma perspectiva mais inclusiva e diversa; e (iii) analisar como a teoria da complexidade pode ser aplicada na educação teológica para abordar a interconexão e a interdependência dos fenômenos religiosos e sociais. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, realizando uma revisão crítica da literatura existente sobre o tripé criticidade, decolonialidade e complexidade, e suas aplicações na educação teológica. Acreditamos que o artigo seja justificado à medida que exista a necessidade de uma educação teológica que transcenda os limites tradicionais e se adapte às demandas de uma sociedade globalizada e plural. A integração das perspectivas de criticidade, decolonialidade e complexidade pode oferecer ferramentas para a formação de teólogos capazes de dialogar com diferentes culturas, questionar paradigmas estabelecidos e compreender a complexidade dos fenômenos religiosos e sociais. Espera-se que a pesquisa colabore com as áreas de educação teológica e cristã, demonstrando a relevância e a viabilidade de uma educação teológica entrelaçada pelos saberes, cujas abordagens possam enriquecer a formação teológica, promovendo uma postura mais crítica, inclusiva e adaptada às complexidades do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Complexidade; Criticidade; Decolonialidade; Educação Teológica; Educação Transformadora.

Abstract: This article seeks to explore how the integration of different epistemological approaches can enrich contemporary theological education. This branch of education, traditionally rooted in Euro-centric and dogmatic paradigms, faces the challenge of reinventing itself in the face of the demands of a pluralistic and globalized society. Therefore, we ask: how can theological education intertwine with diverse fields of knowledge to provide relevant knowledge that is not alienated from reality, but rather transforms the status quo? Our hypothesis is that integrating the perspectives of criticality, decoloniality, and complexity in theological education can promote a more analytical, inclusive formation adapted to contemporary realities, enabling a deeper and more comprehensive understanding of religious and social phenomena. Thus, the overall objective of this article is to investigate how criticality, decoloniality, and complexity can be intertwined in theological education to promote a more holistic and transformative formation. Our specific objectives are threefold: (i) to explore how criticality can be incorporated into theological education to foster a reflective, questioning, and transformative stance among students; (ii) to examine the contributions of decoloniality to the deconstruction of Eurocentric paradigms in theological education, promoting a more inclusive and diverse perspective; and (iii) to analyze how complexity theory can be applied in theological education to address the interconnectedness and interdependence of religious and social phenomena. This research adopts a bibliographical approach, conducting a critical review of the existing literature on the tripod of criticality, decoloniality, and complexity, and their applications in theological education. We believe this article is justified, given the need for a theological education that transcends traditional boundaries and adapts to the demands of a globalized and pluralistic society. Integrating the perspectives of criticality, decoloniality, and complexity can offer tools for the formation of theologians capable of dialoguing with different cultures, questioning established paradigms, and understanding the complexity of religious and social phenomena. It is hoped that the research will contribute to the areas of theological and Christian education, demonstrating the relevance and viability of a theological education intertwined with knowledge, whose

approaches can enrich theological formation, promoting a more critical, inclusive stance, adapted to the complexities of the contemporary world.

Keywords: Complexity; Criticality; Decoloniality; Theological Education; Transformative Education.

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade do entrelaçamento dos saberes na educação teológica contemporânea, discutindo essa temática sob as perspectivas da criticidade, da decolonialidade e da complexidade. Tradicionalmente, a formação teológica tem se apoiado em paradigmas euro-usa-cêntricos e, ao mesmo tempo, dogmáticos, que se mostram insuficientes diante das demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada e plural. Frente a este cenário, torna-se imperativo repensar os métodos e conteúdos formativos para uma teologia que dialogue com as diversas realidades sociais e culturais, respeitando a multiplicidade epistemológica e promovendo um conhecimento que não aliena, mas que está em transformação e visa transformar.

Euro-usa-centrismo é a extensão do termo “eurocentrismo”, compreendendo não somente a influência e hegemonia europeia, mas também a estadunidense em um processo que une relações de colonialidade e de imperialismo. Caudau destaca que o termo está associado a um “caráter monocultural” e, no que tange à educação, ao aspecto “homogeneizador das práticas educativas”.³ Numa aula (gravada) proferida para o Programa de Extensão Cinema Para Aprender (CINEAD/UFRJ), Caudau expande ainda mais o conceito, explicando que “são as construções, as criações, as produções que têm a sua matriz na Europa e nos Estados Unidos, entendendo-as como aquelas que significam o que há de melhor à humanidade, que significam progresso, que fazem avançar”. Nesse ínterim, “todos os demais são de segunda categoria, ou são primitivos, ou ainda não ‘chegaram lá’, mas devem pretender chegar lá”. No entanto, por ter a característica monocultural, apresenta-se como “modelo único de trajetória histórica, uma única maneira de conceber os conhecimentos, de se construir a modernidade e o progresso. E todos os demais são desvalorizados”.⁴

Diante das demandas apresentadas anteriormente, esta pesquisa examina como a incorporação da criticidade, enquanto postura reflexiva, questionadora e transformadora, pode renovar o ensino teológico, fomentando a autonomia

³ CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: _____ (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 14.

⁴ CANDAU, Vera Maria. Euro-usa-centrismo. In: _____. *Abecedário de Educação e Interculturalidade*. [Rio de Janeiro]: YouTube, CINEAD LECAV, 26 dez. 2017. 1 vídeo (20’49” a 23’33”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=1418s>. Acesso em: 25 set. 2025.

intelectual e ética dos estudantes. Paralelamente, delineia as contribuições da decolonialidade para a desconstrução dos paradigmas hegemônicos que ainda norteiam a educação religiosa, buscando abrir espaço para saberes marginalizados, múltiplos pontos de vista e a valorização da diversidade cultural e epistemológica. Finalmente, integra a teoria da complexidade, que oferece uma visão mais holística sobre a interconexão dos fenômenos religiosos, sociais e históricos, evidenciando a necessidade de abordagens sistêmicas e dialógicas. A proposto é pensar como esse tripé pode ser efetivamente combinado no âmbito da formação teológica, formando uma práxis educacional mais inclusiva e engajada na transformação social e espiritual.

Criticidade

Antes de mais nada, é preciso definir o que é educação crítica. A palavra “crítica” tem suas raízes no termo grego κριτικός, que significa “capaz de discernir” ou “capaz de julgar”. Etimologicamente, falando, essa palavra vem de κριτής, que traz o sentido de “juiz” e κρίνω, “julgar”, “distinguir”, “decidir mentalmente ou judicialmente”.⁵ Trata-se, portanto, de uma habilidade de análise criteriosa, sem se deixar levar por simplismos. Um crítico de cinema, por exemplo, pontua seu parecer embasado em vários critérios sobre figurino, trilha sonora, efeitos visuais, atuação dos atores protagonistas e coadjuvantes, enredo, direção, produção etc.

Aplicado à educação, “crítico” é mais do que um adjetivo. Passa a ser um conceito que implica a capacidade de analisar e avaliar a realidade de maneira criteriosa, identificando suas contradições e potencialidades. Outra maneira de entender a ideia de criticidade na educação é pensando em sua versão antônima, que Vieira Pinto chamava de pedagogia “ingênua”, ou “convencional”, “oficial” e “alienada”, isto é, aquela em que o conteúdo é idealizado “com a intenção de o fazer mais adequado e mais funcional possível para cada fase da vida do educando, de modo a escolher como assunto a transmitir somente aquele que será desejável para a formação da criança, do adolescente, do universitário”.⁶

O modelo ingênuo, como assevera Freire, “obstaculiza” o preparo de “sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados” e simplesmente habilita “o educando a repetir determinados comportamentos”.⁷ Deste modo, em oposição à educação ingênua, o modelo crítico constitui-se como um processo pedagógico que visa a formação de sujeitos capazes de refletir, questionar e transformar a realidade que os circunda. Diferentemente de uma abordagem educativa que apenas transmite

⁵ THAYER, Joseph H. *Thayer's Greek-English Lexicon of The New Testament*. Peabody: Hendrickson Publishers, Inc., 2000, p. 360-361.

⁶ PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 41.

⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021b, p. 143-144.

conhecimentos de maneira passiva, a educação crítica busca engajar os estudantes em um diálogo profundo com o mundo, promovendo uma compreensão ativa, bem como mediada e contextualizada pelos fenômenos sociais, culturais e religiosos.

A educação crítica, conforme delineada por Paulo Freire, propõe uma “leitura do mundo” que “precede a leitura da palavra”, de modo que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.⁸ Ele disse isso no contexto da alfabetização de adultos, alegando ser fundamental que os educandos compreendam o mundo em que vivem antes de se apropriarem da linguagem escrita. Esta leitura do mundo envolve a capacidade de perceber as estruturas de poder, as injustiças sociais e as dinâmicas culturais que influenciam a vida cotidiana. Isso vai na direção de um primeiro princípio da educação crítica, a *leitura da realidade*. A educação não pode ser alienada de seu contexto, mas uma leitora voraz do *status quo*.

No entanto, a leitura de mundo sozinha não é totalmente suficiente, pois é preciso ter consciência crítica, de modo que seja possível realizar o *julgamento da realidade*, uma segunda premissa desse modelo educacional. Nesse sentido, Freire distingue entre dois tipos de consciência: (1) a semi-intransitividade (também chamada por ele de transitividade ingênua) e a (2) transitividade crítica.⁹ A consciência semi-intransitiva é caracterizada por uma interpretação simplista da realidade, além de possuir uma construção argumentativa frágil, com tendência ao gregarismo, socialmente conformista. Além disso, ela é resistente à investigação, sendo carregada de uma forte carga emocional. Adota posturas polemistas em vez de dialógicas, preferindo debates com vieses fundamentalistas, por vezes, negacionistas. Tende à visão saudosista, idealizando o passado.

A transitividade crítica, por sua vez, descreve um estado de consciência alcançado por meio de uma educação dialógica e ativa, orientada para a responsabilidade social e política. Essa forma de consciência se distingue pela profundidade na interpretação dos problemas, substituindo explicações ingênuas por princípios causais. Em outras palavras, ela busca entender as causas reais dos fenômenos, em vez de recorrer a explicações simplistas ou supersticiosas. Ela procura testar as descobertas e está sempre aberta a revisões, mostrando uma disposição contínua para reavaliar e aprimorar o conhecimento. Busca-se, na análise da realidade fazê-la com o mínimo de preconceitos (já que não existe neutralidade), esforçando-se para evitar deformações na compreensão. Outrossim, recusa posições quietistas, que são passivas e conformistas,

⁸ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 52ª edição. São Paulo: Cortez, 2021a, p. 36.

⁹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a, p. 83.

promovendo uma postura ativa e engajada e, em vez de polêmica, a transitividade crítica valoriza o diálogo, promovendo a troca de ideias de maneira construtiva.

Freire expressa preocupação com a primeira forma limitada de consciência, afirmando que, se não evoluir para uma consciência crítica, pode levar ao fanatismo. Ele alerta que o irracionalismo sectário representa uma grande ameaça, conduzindo as pessoas a uma consciência distorcida e fanatizada, de modo que “homens e mulheres, cuja consciência se encontra a este nível [i.e., da semi-transitividade], sejam incapazes de superar sua compreensão mágica dos fatos” e “de refazer a leitura de sua realidade, percebendo, afinal, que a sua indigência tem outras razões que não as até então admitidas”¹⁰.

Contudo, é preciso salientar que este julgamento não é meramente um ato de condenação, mas um processo analítico que busca entender as causas e consequências dos fenômenos observados. Trata-se de ponderar e questionar, a partir de uma consciência crítica, a realidade. Isso nos leva a mais um ponto freireano do julgamento da realidade: a ideia de denúncia dos problemas da sociedade: “...para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo”.¹¹ Ele baseia essa premissa na ideia veterotestamentária da Bíblia, em que os profetas apontavam os erros de todas as naturezas dos governantes – que viviam no luxo enquanto o povo estava na miséria –, do clero – que diversas vezes se aproveitava das ofertas dos fiéis e acumulava riquezas ilícitas e ensinava caminhos contrários ao *ethos* religioso – e do povo – que acabava sendo conivente com os vários erros dos líderes políticos e religiosos.¹²

A denúncia, no entanto, não é um fim em si mesma, mas um caminho para vislumbre de transformação. Como declara Gadotti, “a educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo”, pois “o mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada), e, conseqüentemente, a crítica transformadora, o anúncio de outra realidade”.¹³ Isso está alinhado com a perspectiva freireana de pedagogia crítica, que é transformadora por natureza, em que a denúncia é vista como um ato de revelação das contradições e opressões que permeiam a sociedade. Este ato é fundamental para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes, permitindo-lhes reconhecer as injustiças e desigualdades que necessitam ser transformadas.

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 17ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 120.

¹¹ FREIRE, 2021b, p. 137.

¹² DÍAZ, José Luis Sicre. *Introdução ao profetismo bíblico*. [tradução: Gentil Avelino Tilton]. Petrópolis: Vozes, 2016.

¹³ GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p. 83.

No entanto, a educação crítica não se limita à denúncia: Paulo Freire também enfatiza o anúncio, como parte integrante do processo educativo crítico. Se por um lado ele fala da “denúncia de como estamos vivendo”, por outro, menciona que esse modelo leva em consideração “o anúncio de como poderíamos viver”.¹⁴ O anúncio fazia parte da atividade do profetismo bíblico do Antigo Testamento, envolvendo a proclamação de uma nova realidade possível, baseada em justiça, igualdade e solidariedade. Salientamos que o profetismo “não se limita a denunciar o presente ou anunciar o futuro, mas tem também a capacidade de transformar a realidade”.¹⁵

O anúncio complementa o processo crítico para que tal modelo educacional seja propositivo e não somente acusatório e condenatório, sem busca por mudanças ou transformações. A educação crítica não é destrutiva e sim construtiva, transformadora por natureza. Nesse sentido, denúncia e anúncio precisam ser vistos de modo simbiótico, de maneira que tal fusão destaca “tanto o que poderá vir se retificações forem feitas nas políticas que foram denunciadas quanto o que pode ocorrer se, pelo contrário, tais políticas se mantiverem”.¹⁶

Deste modo, o anúncio é um chamado à ação, convidando os educandos e educadores a se engajarem na construção de um mundo mais justo e humano. Afinal, como destaca Freire, “sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida”.¹⁷ E isso nos leva a um terceiro princípio da educação crítica, a *transformação da realidade*, algo realizado por meio de ações propositivas e da práxis. O verbete *práxis* nada mais é do que a transliteração da palavra grega *πράξις*, cujo significado é “um fazer, um modo de agir; uma ação, ato, transação”, ou ainda, “uma coisa a ser feita, negócios”.¹⁸

Contudo, na perspectiva da educação crítica, práxis é algo mais específico: é a “união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz”, ou seja, “a união entre a teoria e a prática”.¹⁹ Trata-se do “ato reflexivo, criativo em vista da transformação da realidade” de modo que “nós não pensamos com os grupos, com os estudantes, nós não pensamos só para elaborar conhecimento, nós pensamos e desvelamos a realidade para transformar essa realidade”.²⁰ É, ainda, a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.²¹ A práxis, dentre as várias conceituações, pode também ser entendida como prática embasada por uma teoria, isto é, o processo pelo qual

¹⁴ FREIRE, 2021b, p. 137.

¹⁵ DÍAZ, 2016, p. 57.

¹⁶ FREIRE, 2021b, p. 138.

¹⁷ FREIRE, 2021b, p. 143.

¹⁸ THAYER, 2000, p. 534.

¹⁹ GADOTTI, 2007, p. 110.

²⁰ DICKMAN, Ivo; DICKMAN, Ivânio. *Paulo Freire: Método e Didática*. Chapecó: Livrologia, 2020, p. 94.

²¹ FREIRE, 2022a, p. 52.

aplicamos nossos conhecimentos e reflexões para promover mudanças concretas na sociedade.

Diante do exposto, problematizamos com a seguinte questão: pode a educação teológica ser crítica, conforme os moldes delineados até aqui? Acreditamos que não somente pode, como deveria ser crítica. A criticidade na educação teológica implica uma abordagem que transcende a mera transmissão de conhecimentos dogmáticos, promovendo uma reflexão profunda sobre os fundamentos, práticas e implicações da teologia na sociedade contemporânea. Nesse sentido, entendemos que uma educação teológica crítica buscaria formar teólogos capazes de questionar, analisar e transformar as realidades sociais e religiosas, em vez de simplesmente reproduzir tradições e paradigmas estabelecidos.

Para ser crítica, a educação teológica deve olhar, julgar e transformar a partir de uma perspectiva que considera a complexidade (assunto que discutimos na terceira seção) e as múltiplas dimensões da realidade. Para olhar a realidade, podemos dialogar com a proposta dos teólogos Richard Middleton e Brian Walsh²² e N. T. Wright²³, que trouxeram perguntas contextuais para o fazer teológico, a saber: Quem somos? Onde estamos? Que horas são? Quais são os problemas? Quais são as possíveis soluções?

A primeira pergunta envolve o *locus* da tradição cristã. No entanto, não precisamos pensar de maneira fechada, como se apenas um ramo do cristianismo fosse a resposta para os dilemas da realidade. Isso apenas ampliaria a guetificação, que acaba acontecendo em muitos espaços formais e informais da educação teológica, onde docentes aderentes à confessionalidade oficial da instituição educacional são os contratados para lecionar. É importante haver o espaço para os diferentes, para a dialogia, para o contraponto. É possível pensar num modelo teológico crítico em que tradições diversas converseem respeitando o lugar de fala e a confessionalidade.

É importante, no entanto, que a educação teológica olhe para além de sua tradição, isto é, que transcenda sua vista ou leitura da realidade *intracorporis*. As palavras do teólogo e reformador social setecentista, John Wesley, reforçam esse ponto. De acordo com ele, “considero o mundo todo como minha paróquia”.²⁴ Ele não se preocupou apenas com a realidade da Igreja da Inglaterra, mas com necessidades amplas do Reino Unido e do mundo de sua época, lidando com

²² Cf. MIDDLETON, Richard; WALSH, Brian. *The transforming vision: shaping a christian world view*. Downers Grove: InterVarsity Press, 1984, p. 35.

²³ WRIGHT, N. T. *Jesus and the victory of God: Christian origins and the question of God*. London: SPCK, 1996, p. 446.

²⁴ WESLEY, John. *The Letters of the Rev. John Wesley, A. M.*, vol. 1. [Editor: John Telford]. London: Epworth, 1931, p. 286.

causas raciais, abolicionistas, trabalhistas, prisionais, econômicas, políticas, educacionais, sociais, ambientais, eclesiais etc.²⁵

Nesse sentido, a educação teológica crítica deve olhar para as estruturas de poder, as injustiças sociais, as dinâmicas culturais e os contextos históricos que influenciam a prática religiosa. Deve considerar as vozes marginalizadas e as experiências dos grupos oprimidos, buscando uma compreensão inclusiva e diversa da teologia. Para isso, ela também deve se atualizar, o que se conecta com a pergunta “que horas são?”. John Wesley, por exemplo, viveu no século XVIII e, apesar de ser influente e relevante nos dias atuais, não lidou com demandas específicas que só surgiram no século XXI (e.g., pautas de gênero e diversos problemas ecológicos). O que a tradição wesleyana pode contribuir para os dias atuais? A mesma pergunta pode ser levada para outros ramos do cristianismo (luteranismo, calvinismo, arminianismo, pentecostalismo etc.). Isso ajuda a romper com o saudosismo infrutífero e conservadorismo rígido, que poderiam empobrecer o questionamento contextual.

Isso nos leva à terceira pergunta, que contextualiza o onde estamos. Se partirmos do mesmo exemplo da tradição wesleyana, podemos pensar no fato de que ele atuava no Reino Unido, com maior presença na Inglaterra e com alguma atuação nas colônias na América do Norte (o mesmo exercício pode ser feito com as demais tradições, que também tiveram seu nascedouro na Europa e Estados Unidos). Todavia, nós estamos no Brasil, produzindo teologia num contexto latino-americano e com especificidades regionais de nossa nação e do sul global. A segunda seção deste artigo amplia a discussão quando leva em conta a decolonialidade.

Olhar para a realidade, portanto, envolve esse exercício amplo, mas também abarca a denúncia e o anúncio a partir de uma leitura julgadora do *status quo*, que podem corresponder às perguntas “Quais são os problemas” e “Quais são as possíveis soluções?”. Nesse sentido, a educação teológica crítica deve julgar as práticas sociais, religiosas e teológicas à luz de princípios éticos e teológicos que promovam justiça, igualdade e solidariedade. Este julgamento deve ser baseado

²⁵ cf. COUTO, Vinicius. “Tristeza solidária”: um caminho wesleyano de compaixão e amor ao próximo para o problema do sofrimento. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, v. 34, n. 110, p. 325-337, Jan. - Abr., 2025; COUTO, Vinicius. John Wesley e a educação de crianças e adultos na Inglaterra setecentista. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 1, p. 119-166, jan.-jun. 2024; COUTO, Vinicius. O cuidado dos vulneráveis na teologia arminio-wesleyana. *Reflexus*, Vitória, v. 17, n. 1, p. 127-146, jan.-jul. 2023; COUTO, Vinicius. A saúde integral do ser humano: apontamentos preventivos a partir da teologia de John Wesley. *Caminhos de Diálogo*, Curitiba, ano 7, n. 11, p. 211-225, jul./dez. 2019a; COUTO, Vinicius. Criação, queda e redenção do meio ambiente na teologia de John Wesley. *Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 41-55, jul./dez. 2019b; RENDERS, Helmut. *John Wesley e a luta abolicionista*. Com edição bilíngue dos seus *Pensamentos sobre a escravidão* e de seis cartas para abolicionistas, traduzidas e revisadas por Filipe Maia. São Paulo: ASTE, 2019.

em uma análise criteriosa das contradições e opressões presentes nas tradições, instituições religiosas e, sobretudo, na sociedade.

Contudo, o risco de a Teologia se alienar é grande, se seus pensadores refletirem tão somente nas questões espirituais, com ênfase excessiva ou exclusivamente transcendental. Podemos lembrar das preocupações de Agostinho de que, embora o cristão seja da cidadania espiritual, i.e., da cidade de Deus, precisa viver transformacionalmente na cidade dos homens.²⁶ Ou seja, a Teologia pode e deve ser relevante para o mundo em que vivemos, trazendo respostas para as demandas de nossa era. Karl Barth também disse algo interessante. De acordo com ele, é importante para o teólogo que esteja com a Bíblia em uma das mãos e o jornal na outra, isto é, que esteja atento com os desafios, transformações e paradigmas da atualidade.²⁷ Hoje em dia, poderia ser com tablets, ipods, ipads, smartphones e outros aparelhos eletrônicos, que, além de possuírem acesso à internet e às notícias em primeira mão, também têm aplicativos de bíblias com recursos que facilitam a velocidade do estudo teológico.

O anúncio, que corrobora com a questão de quais são as possíveis soluções, ajuda a romper com o julgamento como um fim em si mesmo, haja vista que a educação teológica crítica deve agir com o objetivo de transformar as realidades sociais e religiosas, promovendo uma prática teológica que seja relevante e significativa para os desafios contemporâneos. Esta ação deve ser orientada pela práxis, onde a teoria teológica é aplicada de maneira concreta para promover mudanças positivas na sociedade. E, partindo dela, salientamos que os problemas não precisam ser vistos como imutáveis e/ou fatalistas, afinal, como Freire declarou: “de fato, o discurso fatalista que diz: ‘A realidade é assim mesmo, que fazer?’, decretando a impotência humana, sugere-nos a paciência e a astúcia para melhor nos acomodar à vida como realidade intocável” e “no fundo, é o discurso da compreensão da História como determinação”.²⁸

A educação teológica crítica, portanto, não é alienada e nem etérea. Ela lê a realidade, observa criticamente o mundo e, de algum modo, é mediada por essa relação, afinal, bem-aventurados são os que têm fome e sede de justiça (Mateus 5:6). As palavras de Jesus nesse contexto mostram que a espiritualidade não é cega, antes, ela vê as injustiças e desigualdades anelando por mudança. A esperança do *eschathon* não substitui a agência do cristianismo na terra. Aliás, conforme a teologia paulina, o planeta aguarda pela manifestação do povo de Deus, na relação com a criação (Romanos 8:22). Por isso, tal modelo educacional, aplicado à teologia, também julga (i.e., analisa criteriosamente) o *status quo*,

²⁶ AUGUSTINE. *De Civitate Dei: The City of God*, Books I & II. [Editor P. G. Walsh]. Oxford: Oxbow Books, 2005.

²⁷ BARTH *apud* STOTT, John. *Between Two Worlds: the challenge of preaching today*. Grand Rapids: Eerdmans Publishing Company, 2017, p. 111.

²⁸ FREIRE, 2021, p. 150.

levantando questionamentos, comparando a realidade vigente com os valores do *ethos* do reino de Deus.²⁹ Não é estático e quietista, mas propositiva e transformadora, visando mudanças efetivas no mundo em que é pároco, parafraseando John Wesley.

Decolonialidade

O colonialismo oficial, de dominação territorial e política, se estendeu até o século XX e deixou profundas marcas nos países colonizados. Essas cicatrizes se manifestam por meio da colonialidade e suas estruturas que sustentam o poder dos colonizadores sobre os colonizados, mesmo depois da conquista da independência. Como um dos resultados, tem-se um modelo de sociedade e de produção de conhecimento visto como válido, enquanto outras formas de ser e conhecer são relegadas à desvalorização ou ao apagamento.

Mignolo discute que o secularismo e o teologismo, embora em disputa, se tratavam de correntes aparentadas de pensamento, uma vez que, em última instância, representavam a perspectiva de homens, europeus, brancos e cristãos, que estabeleceram o patriarcalismo como norma e, para além da geopolítica, estabeleceram a corpo-política como elemento estruturante da matriz epistemológica ocidental.³⁰ O autor acrescenta que, nessa concepção, epistemologias outras foram ocultadas por aquela fundamentada em Deus e na razão como base da matriz colonial.

Os jesuítas, que financiaram parte da empreitada da comitiva portuguesa nas terras brasileiras, achavam que os povos indígenas eram, como declarou o padre Manuel da Nóbrega, um “papel branco em que se poderia escrever à vontade”.³¹ Nesse sentido, podemos pensar numa colonização das ideias e da religião, que despreza o conhecimento e cultura do outro, sobrepujando-o com a cosmovisão europeia. Como disseram Xavier, Ribeiro e Noronha, a tarefa educativa dos jesuítas era “basicamente aculturar e converter ‘ignorantes’ e ‘ingênuos’, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem”.³²

²⁹ Cf. TOLSTÓI, Liev. *O reino de Deus está em vós, ou o cristianismo apresentado não como uma doutrina mística mas como uma moral nova*. [tradução: Celina Portocarrero]. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015; LADD, George Eldon. *O Evangelho do Reino: estudos bíblicos sobre o reino de Deus*. São Paulo: Shedd Publicações, 2008.

³⁰ MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, p. e329402, 22 jun. 2017.

³¹ NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955, p. 54.

³² XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p. 41.

Os negros e escravos eram constantemente chamados de “peças”, enquanto os indígenas eram comparados a animais que deviam ser “amansados”, “domados” ou “domesticados”, por vezes, questionados se, de fato, eram humanos ou se possuíam a faculdade da razão.³³ Além disso, os jesuítas tinham liberdade para tal colonização das ideias e da religião por conta de uma lenda messiânica a qual alegava que Portugal era o Reino de Deus na terra, nação eleita por Deus. Tal lenda, surgida em 1139 por ocasião da batalha de Ourique, quando Dom Afonso Henriques, rei de Portugal, alegou ter tido uma visão de Jesus animando-o e mostrando a ele que Portugal era um reino de origem divina, ainda estava viva nos Seiscentos da colônia, sendo repassada pelo padre jesuíta Antônio Vieira:

Christo Senhor nosso apareceu ao rei, ou ao príncipe D. Affonso Henriques, antes de ser rei, disse-lhe assim: [...] Eu sou edificador e dissipador; Eu que levanto e que abato; Eu que faço e desfaço os reinos e os impérios. [...] O fim d’esse milagroso aparecimento, como declarou o mesmo Christo, foi para lançar a primeira pedra na fundação do Reino de Portugal.³⁴

Ele ainda declarou: “Todos os reis são de Deus, mas os outros reis são de Deus feitos pelos homens: o rei de Portugal é de Deus, é feito por Deus e por isso mais propriamente seu”.³⁵ Essas frases ilustram como os jesuítas atuaram intensamente na colonização religiosa e ideológica do Brasil: ao unir o projeto político da Coroa à missão evangelizadora da Igreja, legitimaram o poder português como expressão da vontade divina e usaram a catequese dos povos indígenas e a educação dos colonos como instrumento de difusão dos valores cristãos e europeus. Por meio das missões, escolas e aldeamentos, promoveram a aculturação e a transformação dos hábitos, línguas e crenças locais, facilitando a consolidação de uma sociedade colonial hierarquizada e alinhada com os interesses de Portugal e da Igreja Católica.

Dessa forma, os colonizadores atribuíram a si mesmos a ideia de que são detentores do fazer científico e das regras para que ele seja validado, em uma perspectiva que se fundamenta em uma pretensa objetividade, que afasta o “sujeito cognoscente” do “objeto cognoscível”.³⁶ Para Andrade, o colonialismo legou para a maior parte dos países que estiveram sob seu domínio uma

³³ SWEET, David. Misioneros Jesuitas y Índios "Recalcitrantes" en la Amazonia Colonial. In: PORTILLA, Miguel León *et al* (Orgs.). *De palabra y obra en el nuevo mundo*, vol 1: Antropología y etnología. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1992, p. 272-276.

³⁴ VIEIRA, Antônio. *Obras completas*, vol. 15. Porto/Lisboa: Aillaud & Lellos, 1951, p. 206.

³⁵ VIEIRA, 1951, p. 218.

³⁶ MARIANO, André Luiz Sena. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. e290114, 16 dez. 2024, p. 3.

racionalidade que se fundamenta na discriminação social como elemento estruturante das relações sociais, de maneira a subjugar os povos colonizados a “códigos raciais, étnicos, antropológicos ou nacionais depreciativos que perduram até os dias atuais e, sobre os quais, as demais relações sociais se estabelecem”.³⁷

Contudo, essa construção passou a ser questionada, primeiramente por autores pós-coloniais, em meados do século XX, e depois por pensadores decoloniais, já nas últimas décadas do mesmo século. Nesse contexto, a decolonialidade se origina de um afastamento em relação ao pensamento pós-colonial, já que este centrava suas reflexões nos processos de colonização da África e da Ásia e aquele trazia um novo olhar, voltado para a América.³⁸ Mignolo assevera que pensar de maneira descolonial implica empreender um esforço analítico que compreenda, com o objetivo de superar, a colonialidade, não apenas no campo teórico-acadêmico, mas a partir também dos movimentos sociais.³⁹

Há, sem dúvidas, outras epistemologias que atuam sobre a realidade e revelam saberes, por vezes ancestrais, imprescindíveis para que se supere a lógica neoliberal, promotora de uma ideia de educação utilitária, a serviço de objetivos econômicos sem compromisso com a sensibilidade, com os afetos e com outros projetos de existência não vinculados ao sucesso individual e à competição desenfreada. Baltar discute que o projeto decolonial lega à Teoria Crítica o esforço no sentido de combater o silenciamento ou apagamento das vozes daqueles alcançados pela colonialidade e, nesse sentido, fazer emergir as vozes subalternas.⁴⁰ A autora, adicionalmente, apresenta a ideia de que para haver emancipação, tanto em sua concepção teórica quanto em uma possível realização, é necessária a emergência das epistemologias subalternizadas.

[...] a virada decolonial da Teoria Crítica pode ser concebida tanto como uma forma de intensificar a sua dimensão reflexiva quanto de buscar horizontes de emancipação (ou libertação) em normatividades não eurocentradas, tampouco oriundas do projeto iluminista. Ao contrário, essa virada busca novos horizontes normativos nos saberes e nas formas de vida daqueles que foram deixados à margem pelos processos de exclusão instituídos pela geopolítica do poder e do saber da modernidade e, por conseguinte, da colonialidade.⁴¹

³⁷ ANDRADE, Daniel Fonseca de. Decolonialidade, Biocentrismo e Educação Ambiental. *Educação & Realidade*, v. 49, p. e133170, 28 out. 2024, p. 5.

³⁸ OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. *Boletim Historiar*, v. 8, n. 01, 7 abr. 2021.

³⁹ MIGNOLO, 2017.

⁴⁰ BALTAR, Paula. As viradas na Teoria Crítica: A decolonialidade como crítica periférica. *Tensões Mundiais*, v. 16, n. 31, p. 21–47, 8 jun. 2020.

⁴¹ BALTAR, 2020, p. 43.

Dessa forma, dentre as teorias críticas que orientam a educação, a decolonialidade e a interculturalidade são importantes visões epistemológicas para pensar a transformação da realidade a partir de olhares não eurocentrados. As vozes subalternas, oriundas de populações que sofreram apagamento ontoepistêmicos, podem contribuir para processos educacionais que valorizem a diversidade e que não evitem as tensões de uma realidade complexa, em que diferentes grupos clamam por reconhecimento e valorização. Romper com uma superestrutura que garante a manutenção de privilégios em nome de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural é, também, um dos papéis da educação. Nas escolas de forma geral e no ensino superior, em específico, propaga-se um universalismo abstrato, marca da colonialidade do saber e, nas universidades, de maneira mais evidente, o apagamento ontológico da população negra, excluída não só dos bancos discentes, mas também das carreiras docentes e de pesquisa, evidenciando a colonialidade do ser, em uma dinâmica que se retroalimenta.⁴²

A educação brasileira, diante das transformações ocorridas nas décadas de 80 e 90, com as mudanças no cenário mundial que ocorreram devido à globalização, à sofisticação do neoliberalismo e consequentemente ao ataque as estruturas democráticas, encontrava-se diante de um ponto de inflexão: assumir a cartilha dos organismos internacionais em sua totalidade ou resistir aos processos de dominação, padronização e desmonte da educação? Alguns grupos de pesquisadores se colocaram nas trincheiras para pensar em uma didática que englobasse práticas educativas a partir da lógica da resistência.

Vera Candau, uma das pesquisadoras que se colocou no grupo que buscava combater o modelo neoliberal de educação, afirma que uma educação intercultural e decolonial deve promover a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais que integram a sociedade, rompendo com a visão essencialista de identidades culturais fixas e estáveis. Reconhece, na verdade, que grupos culturais têm raízes, mas inserem-se em um processo dinâmico e dialético.⁴³ A pesquisadora enxerga o pensamento decolonial como fundamento de uma proposta de educação intercultural crítica, uma vez que essa concepção propõe que a prática educativa seja situada a partir dos conhecimentos de sujeitos inferiorizados que, por meio da resistência, produzem conhecimentos insurgentes e contra-hegemônicos.

O ensino teológico no Brasil parte, justamente, de uma concepção hegemônica, com raízes na lógica da modernidade-colonialidade. Deve-se

⁴² CALDEIRA, Cleusa; ALBURQUERQUE, Francisco das Chagas de. Questões críticas nos estudos da teologia negra em perspectiva decolonial. *Theologica Xaveriana*, v. 72, p. 1–27, 2022.

⁴³ CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Didática Crítica no Brasil*. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208–232.

ressaltar que as perspectivas críticas impactam essa construção, que geralmente se dá ancorada numa visão *euro-usa-centrada*, fundamentada na confiança em relação às estruturas de dominação, não no seu questionamento. A resistência, nesse campo, está relacionada às correntes críticas na teologia, como no caso das correntes feministas, negras e decoloniais. No entanto, esses grupos são minoritários e, por vezes, classificados como identitários e políticos em demasia. Exemplo disso são as controvérsias geradas a partir pelo posicionamento intelectual de Ivone Gebara, que incorpora em suas produções como teóloga questões que considera importantes para a mulher contemporânea.⁴⁴

Mendonça rastreia essa mentalidade colonial aos protestantismos de imigração e de missão, que foram caracterizados por um tipo de fundamentalismo puritano, oriundo principalmente do conservadorismo inglês e do missionarismo estadunidense maciçamente sulista. Em suas palavras, o “ajustamento entre o pensamento político e o religioso é o puritanismo, cujo *spectrum* iria permear a colonização da América do Norte e deixar sua marca em tudo aquilo que se pode chamar protestantismo americano”.⁴⁵

Ele também aponta que o protestantismo de missão era tipicamente *pietista* (marcado pelo conversionismo, ou proselitismo, bem como pela acentuação devocional), *peregrino* (ligado ao provisório, à sensação de desapego desta vida presente, com esperança futura de um mundo perfeito), *guerreiro* (de espírito combativo, que espera o triunfo e que proliferou no ápice do expansionismo do colonialismo anglo-saxão) e *milenarista* (praticado no catolicismo sebastianista da ideia de uma terra sem males e revivido no protestantismo com a perspectiva de que o reino de Deus não vem por esforço humano para melhorias de questões sociais, mas por um tipo de quietismo).⁴⁶

Essas quatro características estão intrinsecamente ligadas, influenciando os primeiros protestantes ao combativismo de crenças diferentes por meio de uma apologética recalcitrante; isso leva ao proselitismo, pois se o outro pensamento é o errado, logo, deve-se mudar de lado e vir para o que é puro (puritanismo) e fundamentado (fundamentalismo); nesta crença que vai se tornando hegemônica entre os protestantes, ou evangélicos, o mundo é marcado pelo mal e nunca irá melhorar, senão quando Jesus voltar, por isso, quanto pior, melhor, pois a segunda vinda se aproxima e acentua tanto a expectativa do reino de Deus quanto o desapego da realidade e o conformismo com ela. Atingindo hegemonia, essa cosmovisão repele os não hegemônicos, alimentando a máxima freirena de que “os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opressores de hoje”.⁴⁷

⁴⁴ ROSADO-NUNES, Maria José. Teologia Feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 1, p. 294–294, 1 jan. 2006.

⁴⁵ MENDONÇA, Antônio. *O celeste porvir*. São Paulo: EdUSP, 2008, p. 60.

⁴⁶ MENDONÇA, 2008, p. 337-355.

⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 83ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b, p. 60.

Essa resistência à teologia de grupos minoritários reforça o estigma colonial, que inferioriza grupos que não representam a configuração homem-branco-europeu, naquilo que Candau e Ivenick chamam de “racismo epistemológico”, mas que se pode estender, sem prejuízo, também a uma ideia de sexismo epistemológico.⁴⁸ Caldeira e Albuquerque apontam para a necessidade da emergência de um pensamento teológico negro, em uma perspectiva decolonial, de maneira que se contribua para a construção de uma teologia ligada às lutas da comunidade negra, promovendo justiça cognitiva e epistêmica no combate ao racismo e à desumanização de grande parte da sociedade.⁴⁹

Parece predominar, no ensino teológico, uma abordagem assimilacionista que, como define Candau, reconhece a existência de negros, indígenas, pessoas oriundas de outras regiões e demais grupos marginalizados, mas defende que todos se integrem à cultura hegemônica, sem que se abale a matriz vigente da sociedade, ou seja, os subalternos devem ser assimilados à cultura dominante, seus valores, suas mentalidades e seus conhecimentos, promovendo o caráter homogeneizador presente na colonialidade; essa colonialidade se estende aos currículos, às relações sociais, às metodologias, afirmando-se a monocultura.⁵⁰ Candau, no entanto, coloca-se em defesa da interculturalidade crítica, que significa desafiar desigualdades construídas historicamente no sentido de erigir uma sociedade em que se reconheça e se assuma a diversidade inerente à democracia, construindo relações novas e de igualdade entre os grupos que interagem socialmente e empoderando aqueles antes silenciados.⁵¹

Como desconsiderar, no ensino teológico, a presença da diversidade e a existência de saberes outros que se fazem presentes e interagem no espaço da sala de aula? As práticas socioeducativas, quando desvinculadas de seus contextos socioculturais, tendem a reproduzir uma lógica homogênea e excludente. Nesse sentido, como argumenta Candau ao propor uma educação intercultural, torna-se necessário substituir tais práticas por dinâmicas participativas, que mobilizem múltiplas linguagens e favoreçam a construção coletiva do conhecimento.⁵² Somente assim é possível tensionar a realidade cristalizada de uma educação verticalizada e distanciada das demandas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é importante resgatar o conceito ecologia de saberes, cunhado por Boaventura de Sousa Santos em sua discussão sobre Epistemologias do sul. Segundo Santos, a ecologia de saberes apresenta dois momentos: o primeiro é a

⁴⁸ CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 32, p. e0244311, 2 fev. 2024, p. 5.

⁴⁹ CALDEIRA; ALBUQUERQUE, 2022.

⁵⁰ CANDAU, 2023.

⁵¹ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235–250, mar. 2012.

⁵² CANDAU, 2012.

identificação dos principais conhecimentos que emergem de uma determinada luta social, de um processo de resistência; em um segundo momento, a ecologia de saberes deve receber aporte de uma tradução intercultural e interpolítica, no sentido de tentar garantir que ocorra inteligibilidade recíproca entre os diferentes grupos socioculturais, sem que se anule, entretanto, a identidade do outro, possibilitando que se encontrem ideias complementares ou contraditórias, que se encontram em uma mesma plataforma, mas partem de diferentes perspectivas.⁵³ Reforça-se, desse modo, a ideia de que não é suficiente que se mobilizem conhecimentos oriundos de lutas reais, sem que se recorra à tradução intercultural desses mesmos conhecimentos. Isso é fundamental para que dialoguem e se aproximem epistemologias diversas. Essa ecologia de conhecimentos nasce nas práticas solidárias e se voltam para a emancipação dos subalternos.⁵⁴

O processo de formação em Teologia demanda que se questione: em dada realidade, quais são os saberes que emergem? Que cosmovisão representam? A partir de que grupos? Os grupos subalternizados estão lá representados? Suas vozes são ouvidas, respeitadas e consideradas? Considera-se a multiculturalidade dos grupos de professores e estudantes?

Uma aproximação decolonial e intercultural exige que essas e outras questões sejam levantadas, já que os grupos de camponeses, de comunidades indígenas e quilombolas, de periferias e de excluídos têm alcançado a educação superior e se deparado com uma estrutura que se mostrou pouco permeável à diferença ao longo dos séculos. O aumento da presença de grupos subalternos no ensino superior é gradual e muito recente, situação que exige o levantamento de práticas educativas críticas e decoloniais, enfrentando, principalmente no campo da Teologia, uma sólida construção euro-usa-centrada de difícil, porém necessário enfrentamento. Tanto o conhecimento popular como aquele acadêmico científico podem ser a origem de movimentos de lutas sociais e, portanto, não é necessário que um prescinda do outro, mas que, em uma perspectiva ecológica, eles se somem para a pavimentação de uma via inédita.⁵⁵ Por meio da tradução intercultural, busca-se superar o pensamento abissal que separa os saberes silenciados e subalternizados daqueles legitimados pela matriz eurocêntrica. Trata-se, portanto, de não reduzir nem subestimar formas outras de conhecer, mas de estabelecer uma interlocução efetiva entre distintos horizontes epistemológicos. Essa interlocução visa suprimir hierarquizações e promover a

⁵³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direito e epistemologias do Sul*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

⁵⁴ FONTES, Paulo Vitorino. Sobre a Noção de Teoria Crítica Pós-Moderna de Boaventura de Sousa Santos. *Mediações*, v. 25, p. 112–125, 16 maio 2025.

⁵⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica, Boitempo, 2022.

articulação de olhares plurais que, sob uma perspectiva crítica, possam contribuir para a transformação da realidade.

De maneira propositiva, uma teologia decolonial pode atuar em diversas frentes, mas se começarmos com uma reavaliação dos referenciais teóricos, já podemos obter um ganho considerável, desafiando o complexo de vira-latas – isto é, “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo”.⁵⁶ Isso se desdobra ao ponto de autores de nacionalidades estadunidense e europeias terem primazia e serem considerados superiores aos nacionais. Os teóricos que a grande área de conhecimento da Teologia tem trabalhado ainda hoje é majoritariamente *euro-usa-cêntrica* e a ausência de teólogos e teólogas brasileiros e latino-americanos pode ser considerada um tipo de epistemicídio.⁵⁷ Essa realidade pode ser constatada em PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso), ementas e sílabos de cursos de teologia (reconhecidos ou não pelo MEC) e nas maiores editoras evangélicas, que privilegiam a importação de literaturas. Todavia, a teologia decolonial tem a intencionalidade de mudar esse ponto de vista e práxis.

Complexidade

Outra dimensão que consideramos importante para a proposta deste artigo é a da complexidade. Começamos definindo essa palavra, que, num primeiro momento, tende a lembrar a ideia de algo difícil, inflacionando a etimologia do verbete. A palavra *complexus* é oriunda do latim, sendo composta por *cum*, que significa “junto” ou “com”, e *plexus*, que é o particípio passado de *plectere*, verbo que, derivado do grego *πλέκω*, expressa a ideia de “tecer” ou “entrelaçar” cuidadosamente um material flexível.⁵⁸ Tal noção etimológica evoca a imagem de um tecido de múltiplos fios que, entrelaçados, formam um todo cuja dinâmica não pode ser apreendida a partir da simples soma das partes. Assim, a complexidade adquire uma dimensão hermenêutica que convida à reflexão sobre os nexos constitutivos da realidade humana e divina.

Edgar Morin, um dos expoentes da teoria da complexidade, concebe o princípio que denomina de *unitas multiplex*, o qual postula a tensão fecunda entre a unidade e a multiplicidade como trama fundamental do real.⁵⁹ Esse paradigma constitui uma crítica profunda às abordagens reducionistas e fragmentadas, pois

⁵⁶ RODRIGUES, Nelson. Complexo de vira-latas. In: _____. *Às sombras das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 51.

⁵⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *La globalización del Derecho: los Nuevos Caminhos de la Regulación y la Emancipación*. Bogotá: ILSA, Universidade Nacional de Colombia, 1998.

⁵⁸ SOUTER, Alexander. *A Glossary of Later Latin to 600 A.D.* Oxford: Oxford University Press, 1957, p. 65; THAYER, 2000, p. 516.

⁵⁹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo / Brasília: Cortez / UNESCO, 2000, p. 55-62; cf., ainda, MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

oferece um horizonte epistemológico capaz de acolher a diversidade de saberes sem abdicar da coesão sistêmica que a integralidade exige. Na educação teológica, tal perspectiva encontra solo fértil, dado que a fé e o conhecimento religioso se manifestam justamente na interseção do múltiplo e do uno, isto é, da diversidade de ritos, crenças e práticas, com a unidade de um sentido transcendental comum.

A compreensão do ser humano, segundo Morin, situa-se na confluência das dimensões bio-psico-socio-culturais, reconhecimento que assume particular relevância quando se propõe uma releitura teológica que incorpore a dimensão espiritual. Ou seja, podemos pensar, teologicamente falando, num ser bio-psico-socio-cultural-espiritual. Ao acrescentar esta última dimensão, o olhar se enriquece e se amplia, permitindo que a prática educativa abranja não apenas o indivíduo enquanto organismo vivo, sujeito à cognição e inserido no tecido social e cultural, mas também enquanto ser em busca da transcendência, da comunhão e do sentido último da existência. Portanto, a teologia complexa revela-se como um saber que integra as múltiplas faces da existência humana.

No âmbito da educação teológica, a complexidade propõe um diálogo interdisciplinar e transdisciplinar que considera não só as narrativas religiosas, mas também as condições materiais, sociais e ambientais das comunidades de fé. Por exemplo, as discussões sobre o racismo ambiental⁶⁰ ou os desafios ecológicos contemporâneos impõem uma análise que ultrapassa a esfera meramente doutrinária e enfatiza a inseparabilidade entre justiça, cuidado da criação e espiritualidade.⁶¹ Desse modo, a teologia complexa enfrenta o desafio de articular a dimensão simbólica e ritualística da fé com as urgências ético-políticas que emergem da atual conjuntura mundial.

O conceito de integralidade do ser humano, caro à abordagem complexa, manifesta-se na educação teológica quando se delimitam os campos de estudo para além do puramente teórico, visando a formação de sujeitos capazes de interagir com as múltiplas realidades em que estão imersos. Segundo essa perspectiva, o evangelho deve ser compreendido e proclamado como “evangelho todo para o ser humano todo”,⁶² abrangendo suas necessidades espirituais, emocionais, cognitivas, sociais e materiais. Esse horizonte formativo

⁶⁰ Cf. HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. *Racismo ambiental, o que é isso?* Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 2006; BULLARD, Robert D. (Ed.). *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots*. Boston: South End Press, 1993.

⁶¹ Cf. CASTRO, Clóvis Pinto de (Org.). *Meio Ambiente e Missão: a responsabilidade ecológica das igrejas*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2003; SNYDER, Howard A. *Coherencia em Cristo: el sentido más amplio de la ecología*. Flórida: Kairós, 2017; SNYDER, Howard A.; SCANDRETT, Joel. *La salvación de toda creación*. Flórida: Kairós, 2016.

⁶² Sintetizado de STOTT, John. *The Lausanne Covenant: An Exposition and Commentary*. Minneapolis: World Wide Publications, 1975, p. 4-9.

compromete-se com a dignidade integral das pessoas, rejeitando leituras segmentadas e fragmentadas da fé.

A teologia complexa, portanto, é um convite à reflexão sobre como os ensinamentos religiosos se entrelaçam aos aspectos sociais e ambientais que permeiam a vida das comunidades. Essa abordagem está ancorada numa compreensão holística que reconhece o sujeito enquanto ser relacional, imbricado em redes de afetividade, tais como familiares, comunitárias e eclesiais, consciente das tensões que estruturam suas existências singulares. Tal consciência é fundamental para a promoção de uma prática educativa que seja ao mesmo tempo crítica e decolonial, bem como inclusiva e sensível às múltiplas dimensões da experiência humana e do sagrado.

No que tange aos aspectos materiais, a abordagem complexa sinaliza para as desigualdades sociais e econômicas que estremecem as bases da convivência humana e desafiam a ética teológica. A pobreza, a exclusão social e a violência estrutural não podem ser tratadas como meros temas secundários no ensino da teologia; ao contrário, elas exigem a contextualização dos conteúdos religiosos e a problematização das suas implicações práticas para a transformação social. Stott declarou que “responsabilidade social e evangelismo são juntamente parte de nosso dever cristão, pois ambos são expressões necessárias de nossas doutrinas de Deus e do homem”.⁶³ Assim, destacamos que a educação teológica que incorpora a complexidade entrelaça saberes que transcendem o dogma, promovendo uma crítica de natureza mais profunda às estruturas de poder e opressão.

A dimensão cognitiva, por sua vez, não se limita à aquisição mecânica de conhecimentos, mas envolve processos reflexivos e dialógicos que possibilitam a integração das diversas dimensões do ser. Na perspectiva da complexidade, o reconhecimento da incerteza, da ambiguidade e do contraditório se tornam protagonistas teleológicos para o amadurecimento epistemológico e espiritual dos educandos. O exercício da criticidade, nesse sentido, assume um lugar central na educação teológica, na medida em que incentiva a inquietação intelectual e a abertura para o pluralismo interpretativo. É o que Cristina D’ávila fala sobre compreender “a sala de aula como um microcosmo do macrocosmo que nos entorna”, pois assim, “percebemos que também as emoções, os sentimentos e as sensações estão presentes nas relações estabelecidas entre professores e alunos, alunos e alunos e alunos e conhecimento”.⁶⁴

Considerando as relações interpessoais, o entrelaçamento complexo dos vínculos familiares, comunitários e sociais implica uma pedagogia que valoriza

⁶³ STOTT, 1975, p. 27.

⁶⁴ D’ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Didática Crítica no Brasil*. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2023, p. 239.

o cuidado, a escuta e o diálogo como elementos estruturantes do processo educativo. Isso se alinha com o caminho freireano da dialogicidade, característico nas bases de sua *Pedagogia do Oprimido*.⁶⁵ É preciso destacar, no entanto, como Zitkoski, que a dialogicidade, no pensamento freireano, é mais do que a simples troca de ideias ou de experiências; na verdade, pode ser considerada um “processo dialético-problematizador”, ou seja, horizontes para “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”, de modo que “nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”.⁶⁶

No plano espiritual, a complexidade revela-se na integração das dimensões da adoração, da fé, da esperança e do sentido do sagrado, compreendidas em sua pluralidade e historicidade. A teologia complexa não se contenta com uma espiritualidade desconectada dos conflitos sociais e ambientais; ao contrário, propõe uma fé que se encarna no compromisso ético-político, que dialoga com o profano. A ideia de profano não é a de algo corrompido, contaminado, impuro ou sujo. Em Durkheim⁶⁷ e Eliade,⁶⁸ é mais fácil compreender a ideia por meio do binômio *sagrado x profano*, em que o sagrado representa o incomum ou o fasto, algo separado, consagrado, extraordinário, ao passo que o profano é o comum, o ordinário, o nefasto, ou seja, o fato não religioso. O sagrado é caracterizado por uma qualidade de absoluta realidade, enquanto o profano é indefinido e carece dessa realidade.

A educação complexa, nesse sentido, reconhece a ambivalência do humano em sua busca pelo divino, o incomum, levando em conta sua vivência na realidade profana, na esfera comum. Tal concepção amplia o horizonte da educação teológica para além da mera transmissão doutrinária, configurando-se como evangelização e concomitante formação integral, numa práxis transformadora. É o reconhecimento de que vivemos neste mundo mesmo sem ser deste mundo, como na perspectiva agostiniana da cidade de Deus e da cidade dos homens.⁶⁹

A aplicação da teoria da complexidade na educação teológica revela-se como uma resposta profícua às demandas contemporâneas, pois desafia práticas educativas simplificadoras e incentiva a adoção de metodologias que

⁶⁵ FREIRE, 2022b.

⁶⁶ ZITKOSKI, Jaime José. Dialogia / Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 198.

⁶⁷ DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. [trad. Paulo Neves]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁶⁸ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. [trad. Rogério. Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

⁶⁹ AUGUSTINE, 2005.

potencializem o entrelace de saberes e experiências. A integralidade do ser humano, reconhecida neste paradigma, torna possível a constituição de uma postura educativa que tanto acolha a diversidade plural dos contextos quanto promova a construção de saberes críticos, situados e transformadores, essenciais para uma teologia comprometida com a vida na sua amplitude.

Dessa forma, a complexidade emerge como matriz conceitual capaz de promover um *ethos* educativo no campo da teologia que seja ao mesmo tempo plural, relacional e crítico, rompendo com fragmentações e fortalecendo a compreensão da fé como um fenômeno intrinsecamente interconectado com as dinâmicas sociais, culturais, materiais e espirituais. Tal perspectiva, longe de diluir conteúdos, os potencializa, integrando-os em um tecido vivo e dinâmico que reflete a riqueza e a profundidade da experiência religiosa contemporânea.

Nesse sentido, o conceito de *complexus* posiciona-se epistemologicamente como um contraponto dialético ao simplismo, tal qual este último se caracteriza pela redução acrítica da realidade, negligenciando a densidade e a multiplicidade das interfaces que os fenômenos apresentam entre si e com outras áreas do conhecimento. O simplismo, ao optar por uma visão linear ou unicausal, fragiliza a compreensão da realidade e, por conseguinte, a construção de saberes e práticas formativas que dialoguem com a sua complexidade intrínseca. Já o complexo propõe a leitura minuciosa, interrelacional e transdisciplinar dos fenômenos, valorizando a rede de conexões que sustenta cada evento, cada representação e cada experiência de fé.

No contexto contemporâneo, marcado pela efervescência da informação rápida e nem sempre verificada, o incentivo à cientificidade e ao rigor epistemológico torna-se imperativo para a educação teológica complexa. Este rigor se apresenta como uma salvaguarda contra o predomínio do senso comum e das leituras imediatistas que proliferam no ambiente digital. A facilidade com que se estabelecem narrativas – muitas vezes imprecisas ou inverídicas – por meio das redes sociais evidencia a necessidade crítica de metodologias que incentivem o questionamento, a análise e a verificação das fontes, para que a formação não se sujeite às armadilhas da desinformação⁷⁰ e das *fake news*.⁷¹

A criticidade humeana do ceticismo pode ser um caminho para ajudar nesse processo, questionado se os fatos são, de fato, verdade, promovendo proteção contra os preconceitos, as superstições (que produzem ficções absurdas) e as supostas verdades da razão.⁷² Na mesma direção, é preciso salientar que a

⁷⁰ Cf. DEROSA, Cristian. *Fake news: Quando os jornais fingem fazer jornalismo*. Florianópolis: Estudos Nacionais, 2019.

⁷¹ STEEL, John; PETLEY, Julian (Eds.). *The Routledge Companion to Freedom of Expression and Censorship*. New York: Routledge, 2024.

⁷² cf. POPKIN, Richard. *História do Ceticismo: de Erasmo A Spinoza*. [tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

educação teológica deve fomentar a reflexão crítica acerca do uso das inteligências artificiais, que embora constituam ferramentas relevantes, que forneçam caminhos para consultas e ajuda em diversos processos, não estão isentas de falhas e limitações no processamento e na compilação de informações, gerando o que tem sido chamado de delírios ou alucinações, isto é, respostas aparentemente corretas, mas factualmente incorretas e/ou respostas inventadas pela IA generativa.⁷³

Dentro da perspectiva da complexidade, a análise não se restringe à consideração fragmentária das partes isoladas; antes, evidencia a necessidade de olhar em simultaneidade para as partes e para o todo, estabelecendo as múltiplas relações que interpenetram e moldam os fenômenos religiosos, sociais e culturais. É o que Boaventura Santos chama de “razão metonímica”, uma postura que toma uma realidade pela outra, cujo ponto de vista é simplista e generalista, caindo na ilusão de pegar uma parte da vida e alegar que todo o mundo é assim.⁷⁴ De acordo com ele, “a razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo”.⁷⁵

O autor também se dirige a esse modo de pensar como sendo uma razão que é indolente, pois atrasa qualquer ação, iludindo com as armadilhas dos simulacros e dos êxitos e/ou fracassos de determinados lugares. É preciso ser subversivo, resistindo e opondo-se a esse modelo. Por isso, o autor declara contundentemente que, se a razão indolente não for desafiada, nada mudará: “Da minha perspectiva, para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente”.⁷⁶

Tal procedimento de subversão é decisivo para desvelar as dinâmicas intrínsecas que condicionam a experiência religiosa, assim como suas expressões políticas, econômicas e sociais, assumindo uma postura de abertura para o diálogo interdisciplinar e para a comunicação entre saberes distintos. D’ávilla explica a positividade desse ponto de vista ao afirmar que “a interdisciplinaridade faz nascer ciências novas que se reorquestram numa imensa rede de saberes, conhecimentos e técnicas” e cita, como exemplo, a neurociência, que numa perspectiva interdisciplinar, “abrange, para além da biologia, outras ciências como a neuropsicologia, a neuroantropologia, a neuroetologia” e conclui que é possível, portanto, “nos permitimos enlaçar a pedagogia com a neurociência, com a filosofia, com a sociologia, com a antropologia, a política e a

⁷³ LUO, Junliang *et al.* Hallucination Detection and Hallucination Mitigation: An Investigation. *Arxiv*, Ithaca, Cornell University, p. 1-46, jan. 2024.

⁷⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, n. 1, p. 237-280, Outubro 2002, p. 242.

⁷⁵ SANTOS, 2002, p. 242.

⁷⁶ SANTOS, 2002, p. 241.

história”.⁷⁷ O mesmo pode (e até deve) ser pensado quanto à teologia. Ela não é alheia aos demais conhecimentos, como se fosse guetificada no saber. Sua interconexão com a filosofia, antropologia, sociologia, linguística, histórias e diversas outras áreas de conhecimento é notória.

Mas não é só nesse sentido que a complexidade do saber reside. Esta abordagem assume ainda maior relevância quando se observa a diversidade contextual que permeia os sujeitos e as comunidades envolvidas na educação teológica. As especificidades raciais, étnicas, de gênero, sociais e territoriais não apenas configuram suas experiências, mas também oferecem desafios epistemológicos e metodológicos singulares que a teoria da complexidade está preparada para acolher, justamente por sua sensibilidade a múltiplas dimensões e interfaces.

Estamos falando de superar a racionalidade técnico-instrumental que marca a educação tradicional. Isso exige recolocar o sujeito no centro do processo educativo, não como um indivíduo abstrato e universal, mas como ser histórico, afetivo e situado. Envolve o reconhecimento de que o sujeito em sua totalidade implica valorizar suas histórias de vida, memórias, afetos e modos de habitar o mundo. Isso significa, ainda, desafiar o epistemicídio promovido por uma matriz colonial de saber que desautoriza conhecimentos outros que não aqueles legitimados pelas instituições ocidentais.⁷⁸

Na complexidade, essa atenção às diferenciações contextuais não implica fragmentação ou relativismo exagerado, mas o contrário: busca-se a integração das especificidades em um quadro teórico-prático que compreenda os condicionamentos, as tensões e as possibilidades de cada realidade. Sob esse prisma, o ensino da teologia se torna um exercício de constante adequação e ressignificação, capaz de dialogar com as demandas de justiça, inclusão e emancipação que emergem das comunidades interpeladas. Acreditamos, ainda, que tal reconhecimento contribui para a superação de visões homogêneas e universalizantes que ainda prevalecem, e para o fortalecimento de práticas educativas que respeitam e valorizam a pluralidade.

Diante desses pontos, acrescentamos mais uma discussão inerente à complexidade: o tempo emerge como operador crítico na elaboração do conhecimento complexo. A morosidade epistemológica favorece a suspensão do juízo precipitado e a resistência a certezas absolutas hiper velozes, mitigando o risco de afirmações superficiais e acepções reducionistas. É ir na contramão do simplismo e de suas pronta-respostas. Esse procedimento, longe de representar lentidão improdutiva, constitui um método rigoroso que valoriza a reflexão profunda e o exame cuidadoso dos fenômenos, propiciando um pensamento teológico que sustenta sua legitimidade intelectual e ética.

⁷⁷ D'ÁVILLA, 2023, p. 235.

⁷⁸ SANTOS, 1998, p. 208.

O desacelerar dos processos interpretativos promove, ainda, a abertura para o diálogo com saberes tradicionais e contemporâneos, bem como para a escuta atenta dos variados sujeitos e comunidades, percebidos em suas singularidades e complexidades. Acreditamos que essa postura enfraquece a tentação do reducionismo e reforça a construção colaborativa do conhecimento, alicerçada no respeito às diferenças e na busca por novas sínteses que respondam aos desafios atuais. D'ávilla declara que essa postura promove “dialogicidade” e “recursividade organizacional”, visto que “somos seres sociais e produzimos a sociedade que nos produz”.⁷⁹ Ela ainda aponta que essa perspectiva rompe com o pensamento “hologramático”, isto é, de que “não somente a parte está no todo, mas também o todo está nas partes”.⁸⁰

Acreditamos que a aplicação da teoria da complexidade na educação teológica não apenas possibilita o enriquecimento do exercício do conhecimento religioso, mas configura-se como imperativo para uma formação acadêmica, social e, eventualmente, pastoral, comprometida com os fundamentos da cientificidade, da ética e da justiça social. Essa postura epistemológica assegura que a teologia esteja à altura dos desafios de um mundo globalizado, marcado por tensões culturais, éticas e epistêmicas, com facetas plurais, que leva em consideração a necessidade de respostas abrangentes e relevantes para a transformação da sociedade. Destacamos que o conceito de *complexus*, enquanto categoria epistemológica e prática educativa, abre novos caminhos para a formação teológica, constituindo-se em um convite a abandonar o pensamento simplista e a abraçar a vastidão do real, com suas contradições, nuances e inter-relações.

Considerações finais

Ao longo deste ensaio, evidenciou-se que a educação teológica contemporânea não pode mais se restringir aos modelos tradicionais, que frequentemente apenas *reproduzem* perspectivas euro-usa-cêntricas, dogmáticas e, conseqüentemente, fragmentadas, sem o olhar contextual devido. O texto foi iniciado pela criticidade e trouxe evidências de que essa perspectiva educacional promove uma postura reflexiva e questionadora diante do conhecimento, rompendo com o ensino acrítico e dogmático. Concluimos que, para a educação teológica, ela é importante porque estimula o teólogo à autonomia intelectual e ética, conduzindo ao compromisso com a justiça, a inclusão e a relevância social e transformadora que são características inerentes da Teologia.

A decolonialidade, em especial, destacou-se como ferramenta fundamental para romper com as amarras do legado colonial e da hegemonia cultural que

⁷⁹ D'ÁVILLA, 2023, p. 241.

⁸⁰ D'ÁVILLA, 2023, p. 241.

ainda permeiam a teologia acadêmica. Ao questionar as fontes e os paradigmas hegemônicos, abre-se caminho para o reconhecimento dos saberes locais, das narrativas indígenas, africanas, afrodiáspóricas e outras marginalidades epistemológicas. Concluimos que tal perspectiva valoriza a diversidade e promove um diálogo intercultural que pode ser enriquecedor para as partes envolvidas. Nesse sentido, consideramos que a educação teológica, torna-se não apenas um instrumento de transmissão de fé, mas um espaço de justiça epistêmica e equidade cultural.

Também concluimos que a teoria da complexidade oferece a compreensão necessária para lidar com a inter e transdisciplinaridade entre fenômenos sociais, históricos e religiosos, superando abordagens simplificadoras e reducionistas, que desconsideram a amplitude dos fenômenos e objetos, respondendo prontamente às demandas sem a devida parcimônia e profundidade. Consideramos, assim, que essa perspectiva possibilita uma educação que respeita a diversidade e a dinamicidade da realidade; que ela promove a formação de líderes bio-psico-socio-culturais-espirituais que sejam capazes de atuar com sensibilidade, discernimento e abertura às múltiplas vozes do presente.

O ensaio evidenciou que a incorporação do entrelaçamento dos saberes que envolvem o tripé criticidade-decolonialidade-complexidade configura um passo que consideramos como válido para a construção de uma formação mais ampla, contextualizada e que dialogue com as múltiplas demandas do mundo atual. Consideramos que é tentador para a teologia discutir teóricos de séculos longínquos do nosso, deixando-a um tanto alienada da realidade presente. No entanto, concluimos que essa integração epistemológica estimula o desenvolvimento intelectual e, concomitantemente, espiritual do teólogo (ou aspirante a), permitindo-lhe compreender e atuar de maneira mais efetiva e responsável no campo religioso e social.

Referências

- ANDRADE, Daniel Fonseca de. Decolonialidade, Biocentrismo e Educação Ambiental. *Educação & Realidade*, v. 49, p. e133170, 28 out. 2024.
- AUGUSTINE. *De Civitate Dei: The City of God, Books I & II*. [Editor P. G. Walsh]. Oxford: Oxbow Books, 2005.
- BALTAR, Paula. As viradas na Teoria Crítica: A decolonialidade como crítica periférica. *Tensões Mundiais*, v. 16, n. 31, p. 21–47, 8 jun. 2020.
- BULLARD, Robert D. (Ed.). *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots*. Boston: South End Press, 1993.

CALDEIRA, Cleusa; ALBURQUERQUE, Francisco das Chagas de. Questões críticas nos estudos da teologia negra em perspectiva decolonial. *Theologica Xaveriana*, v. 72, p. 1–27, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Euro-usa-centrismo. In: _____. *Abecedário de Educação e Interculturalidade*. [Rio de Janeiro]: YouTube, CINEAD LECAV, 26 dez. 2017. 1 vídeo (20'49" a 23'33"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=1418s>. Acesso em: 25 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: _____. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 6-15.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Didática Crítica no Brasil*. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208–232.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235–250, mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 32, p. e0244311, 2 fev. 2024.

CASTRO, Clóvis Pinto de (Org.). *Meio Ambiente e Missão: a responsabilidade ecológica das igrejas*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2003.

COUTO, Vinicius. “Tristeza solidária”: um caminho wesleyano de compaixão e amor ao próximo para o problema do sofrimento. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, v. 34, n. 110, p. 325-337, Jan. - Abr., 2025.

COUTO, Vinicius. A saúde integral do ser humano: apontamentos preventivos a partir da teologia de John Wesley. *Caminhos de Diálogo*, Curitiba, ano 7, n. 11, p. 211-225, jul./dez. 2019a.

COUTO, Vinicius. Criação, queda e redenção do meio ambiente na teologia de John Wesley. *Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 41-55, jul./dez. 2019b.

COUTO, Vinicius. John Wesley e a educação de crianças e adultos na Inglaterra setecentista. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 1, p. 119-166, jan.-jun. 2024.

COUTO, Vinicius. O cuidado dos vulneráveis na teologia armínio-wesleyana. *REFLEXUS - Revista Semestral de Teologia e Vitória e Ciências das Religiões*, v. 17, n. 1, p. 127-146, jan.-jul. 2023. Doi: <https://doi.org/10.20890/reflexus.v17i1.2718>

D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Didática Crítica no Brasil*. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2023, p. 233-251.

DEROSA, Cristian. *Fake news: Quando os jornais fingem fazer jornalismo*. Florianópolis: Estudos Nacionais, 2019.

DÍAZ, José Luis Sicre. *Introdução ao profetismo bíblico*. [tradução: Gentil Avelino Tilton]. Petrópolis: Vozes, 2016.

DICKMAN, Ivo; DICKMAN, Ivânio. *Paulo Freire: Método e Didática*. Chapecó: Livrologia, 2020.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. [trad. Paulo Neves]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. [trad. Rogério Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FONTES, Paulo Vitorino. Sobre a Noção de Teoria Crítica Pós-Moderna de Boaventura de Sousa Santos. *Mediações*, v. 25, p. 112–125, 16 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 52ª edição. São Paulo: Cortez, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 17ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 83ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. *Racismo ambiental, o que é isso?* Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 2006.

LADD, George Eldon. *O Evangelho do Reino: estudos bíblicos sobre o reino de Deus*. São Paulo: Shedd Publicações, 2008.

LUO, Junliang *et al.* Hallucination Detection and Hallucination Mitigation: An Investigation. *Arxiv*, Ithaca, Cornell University, p. 1-46, jan. 2024.

MARIANO, André Luiz Sena. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. e290114, 16 dez. 2024.

- MENDONÇA, Antônio. *O celeste porvir*. São Paulo: EdUSP, 2008.
- MIDDLETON, Richard; WALSH, Brian. *The transforming vision: shaping a christian world view*. Downers Grove: InterVarsity Press, 1984.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, p. e329402, 22 jun. 2017.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo / Brasília: Cortez / UNESCO, 2000.
- NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955.
- OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. *Boletim Historiar*, v. 8, n. 01, 7 abr. 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- POPKIN, Richard. *História do Ceticismo: de Erasmo A Spinoza*. [tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.
- RENDERS, Helmut. *John Wesley e a luta abolicionista*. Com edição bilíngue dos seus *Pensamentos sobre a escravidão* e de seis cartas para abolicionistas, traduzidas e revisadas por Filipe Maia. São Paulo: ASTE, 2019.
- RODRIGUES, Nelson. Complexo de vira-latas. In: _____. *Às sombras das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 51-52.
- ROSADO-NUNES, Maria José. Teologia Feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 1, p. 294-294, 1 jan. 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica, Boitempo, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direito e epistemologias do Sul*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *La globalización del Derecho: los Nuevos Caminhos de la Regulación y la Emancipación*. Bogotá: ILSA, Universidade Nacional de Colombia, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, n. 1, p. 237-280, Outubro 2002.
- SNYDER, Howard A. *Coherencia em Cristo: el sentido más amplio de la ecología*. Flórida: Kairós, 2017.

SNYDER, Howard A.; SCANDRETT, Joel. *La salvación de toda creación*. Flórida: Kairós, 2016.

SOUTER, Alexander. *A Glossary of Later Latin to 600 A.D.* Oxford: Oxford University Press, 1957.

STEEL, John; PETLEY, Julian (Eds.). *The Routledge Companion to Freedom of Expression and Censorship*. New York: Routledge, 2024.

STOTT, John. *Between Two Worlds: the challenge of preaching today*. Grand Rapids: Eerdmans Publishing Company, 2017.

STOTT, John. *The Lausanne Covenant: An Exposition and Commentary*. Minneapolis: World Wide Publications, 1975.

SWEET, David. Misioneros Jesuitas y Índios "Recalcitrantes" en la Amazonia Colonial. In: PORTILLA, Miguel León *et al* (Orgs.). *De palabra y obra en el nuevo mundo*, vol 1: Antropología y etnología. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1992, p. 265-292.

THAYER, Joseph H. *Thayer's Greek-English Lexicon of The New Testament*. Peabody: Hendrickson Publishers, Inc., 2000.

TOLSTÓI, Liev. *O reino de Deus está em vós, ou o cristianismo apresentado não como uma doutrina mística mas como uma moral nova*. [tradução: Celina Portocarrero]. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015.

VIEIRA, Antônio. *Obras completas*, vol. 15. Porto/Lisboa: Aillaud & Lellos, 1951.

WESLEY, John. *The Letters of the Rev. John Wesley, A. M.*, vol. 1. [Editor: John Telford]. London: Epworth, 1931.

WRIGHT, N. T. *Jesus and the victory of God: Christian origins and the question of God*. London: SPCK, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZITKOSKI, Jaime José. Dialogia / Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 198-199. Kindle E-book.

Submetido: 15/01/2026

Aprovado: 09/07/2026