

## INTRODUÇÃO

O sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, expressão de um sofrimento real, e protesto contra um sofrimento real. Suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração. Espírito de uma situação sem espírito: a religião é o ópio do povo.  
KARL MARX

## Considerações iniciais

Nos últimos anos, o horário de intervalo em determinadas escolas noturnas da Regional Venda Nova, em Belo Horizonte, tem sido redefinido por alguns jovens pertencentes ao pentecostalismo<sup>1</sup>— movimento religioso que tem adquirido grande visibilidade na sociedade brasileira, especialmente a partir dos anos oitenta. Nesses momentos de encontro, além de cantar e orar, esses alunos procuram fazer proselitismo junto aos demais colegas da escola. Sabe-se também que, não raro, certos saberes e atividades escolares, como a teoria da evolução e festas juninas, são contestados por esses alunos, por contrariarem as suas convicções religiosas.

Partindo dessas constatações, pretendo analisar os significados que os jovens pentecostais atribuem às suas experiências escolares. Para tanto, busco, por meio de uma revisão bibliográfica, compreender a dinâmica do campo religioso neste final de século no Brasil, bem como analisar, através de entrevistas e Observação Participante, o universo simbólico dos jovens pentecostais: como eles veem a si mesmos, os colegas, os professores e o conhecimento escolar. Outra questão a ser investigada: se, de fato, as crenças e os valores pentecostais, em interação com espaço escolar, resultam tensões e conflitos e como estes podem interferir no processo educativo.

Apresento, na parte introdutória, algumas possíveis explicações para o crescimento do pentecostalismo na sociedade brasileira. O objetivo não é estabelecer, mecanicamente, uma relação causal entre o avanço pentecostal na sociedade mais ampla e as manifestações de cunho religioso no interior de escolas públicas noturnas, descritas, de maneira sucinta, anteriormente. Mas procurar compreender por que a área de Educação, praticamente, não se debruça sobre as

---

<sup>1</sup> Estou designando como pentecostal, “o campo evangélico, derivado especialmente do metodismo, e que iniciou nos Estados Unidos em 1906, chegando ao Brasil em 1910 (com a Igreja Cristã do Brasil, em São Paulo) e em 1911 (com a Igreja Assembleia de Deus em Belém do Pará)”, a partir daí se desdobrando em inúmeras denominações religiosas: Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Pentecostal Deus é Amor, Igreja Universal do Reino de Deus, dentre outras. “Destaca-se nas práticas pentecostais a atualização dos dons do Espírito Santo: dom de língua (glossolalia), de interpretação (das ditas línguas), de evangelização, de cura, de profecia, de sabedoria e discernimentos dos Espíritos e de milagres. A glossolalia é a marca distintiva do pentecostalismo. Trata-se de uma experiência emocional gratuita, um ato de louvor que se segue ou revela o ‘batismo no Espírito Santo’, isto é, um encontro e um conhecimento imediato de Deus que revela um sinal de santificação” (ORO, 1995, p. 19).

crenças religiosas de alunos e professores, num momento em que se avolumam as pesquisas acerca da diversidade cultural no interior da sociedade.

Além disso, procuro discutir os conceitos de significados, religião e juventude, categorias bastante presentes em toda dissertação. Acredito que esse procedimento será útil, tanto para justificar a importância da presente pesquisa, como para explicitar o olhar do pesquisador sobre o objeto a ser investigado.

No primeiro capítulo, apresento dados estatísticos que demonstram que o pentecostalismo é o segmento religioso que mais cresce no Brasil nos últimos anos. Em seguida, busco explicações para esse crescimento, recorrendo a estudos realizados na Sociologia da Religião. Além disso, focalizo a escola como espaço sociocultural, articulando religiosidade e processo de escolarização.

No segundo capítulo, busco caracterizar, de modo panorâmico, mas abrangente, o campo religioso no Brasil. Em primeiro lugar, discuto a formação da religiosidade brasileira no período colonial. Em seguida, descrevo as principais características do campo religioso neste final de século. Na parte final, apresento, de modo breve, alguns grupos religiosos: catolicismo, kardecismo, religiões afro-brasileiras, protestantismo histórico e os pentecostais. Em síntese, os dois primeiros capítulos buscam demonstrar a relevância social e acadêmica do presente trabalho.

No terceiro capítulo, o foco de atenção passa a ser a metodologia de trabalho. Aqui são apresentadas as técnicas de coletas de dados, bem como o perfil dos sujeitos que compõem a pesquisa.

No quarto capítulo, abordo o contexto em que a pesquisa foi realizada. Tanto a escola quanto o meio em que os jovens pentecostais vivem são descritos e analisados. Para tanto, apresento, de maneira sucinta, algumas características da proposta da Escola Plural. O objetivo é traçar um paralelo entre a proposta da Rede Municipal de Ensino e os desafios do Ensino Regular Noturno, a fim de se possa, em linhas gerais, explicitar o contexto social onde foi realizada a pesquisa.

Nos capítulos 5 e 6, analiso, com mais vagar, os significados atribuídos pelos jovens pentecostais ao processo de escolarização. Nesse processo, o nosso primeiro procedimento foi tentar compreender como é construída socialmente a

liderança pentecostal no interior da escola. Em seguida, a fim de discutir os discursos religiosos dos jovens pentecostais, procurei fazer, sucintamente, uma incursão histórica no processo de leitura e interpretação dos textos sagrados. Finalmente, apresentei alguns dados sócio-econômicos a respeito desses jovens para tentar, posteriormente, compreender como os jovens pentecostais interpretam o espaço escolar.

Nas considerações finais, comparo a relação entre Educação e Religião tanto nos Estados Unidos quanto na França. Em seguida, questiono a posição assumida pelos jovens pentecostais no espaço escolar em algumas escolas noturnas de Belo Horizonte.

## Capítulo 1

### A religiosidade na escola laica

Quem conhece a situação de desemprego, filas de espera do INPS, exploração dos salários através do FGTS (...) e do FINSOCIAL, há de convir que não é por mera alienação, mas com pleno conhecimento de causa que se pede a Deus ou a intermediários celestes e infernais auxílio para a sobrevivência.

MARILENA CHAÚ

## **Crescimento Pentecostal**

Estudos recentes desenvolvidos no campo da Sociologia da Religião demonstram que o pentecostalismo tem sido o movimento religioso de maior crescimento no Brasil, nos últimos anos.

De acordo com a pesquisa realizada, na região metropolitana do Rio de Janeiro, entre os anos de 1990-1992, pelo Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER), 90% dos templos construídos nesse período pertenciam a grupos denominados pentecostais. A mesma pesquisa constatou ainda que, naquele Estado, o movimento evangélico, de modo geral, está em franca expansão, numa média de cinco novas igrejas por semana. A cada dia útil surge um novo templo no Estado do Rio de Janeiro. Cabe destacar que, durante a realização dessa pesquisa, somente uma nova paróquia católica fora criada (ORO, 1996, p. 10).

Entre os anos de 1960 e 1970, como destaca MARIA DAS DORES CAMPOS MACHADO (1996, p.44), o movimento evangélico teve um crescimento de 77%, enquanto, nos dez anos seguintes alcançou um índice de expansão de 155%. Cumpre sublinhar que, até a década de cinquenta, o movimento pentecostal, grupo majoritário dentro do movimento evangélico na atualidade, orientava as práticas sociais e religiosas apenas de uma fração bastante diminuta dos sertanejos, habitantes dos Estados do Norte e Nordeste do Brasil. No final do século XX, o pentecostalismo parece estar, conforme veremos mais adiante, enraizado em todos os Estados brasileiros.

Outro levantamento estatístico que demonstra a expansão do pentecostalismo nos dias atuais foi realizado pelo Instituto Data-Folha<sup>2</sup> em 1994. Coordenada pelos sociólogos Reginaldo Prandi e Flávio Pierucci, essa pesquisa verificou que os pentecostais estão crescendo em todo país, especialmente nos Estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, onde esse movimento atinge, respectivamente, as seguintes cifras demográficas: 11,6%, 11,1% 10,6%.

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa realizada pelo Data-Folha teve como objetivo analisar a afiliação religiosa e sua interferência no voto nas eleições presidenciais de 1994. Durante a pesquisa foram entrevistadas 20.993 pessoas em todo país.

Em uma pesquisa análoga à realizada pelo Instituto Superior das Religiões no Rio de Janeiro, ARI PEDRO ORO (1996, p.16 ), com o objetivo de verificar se o pentecostalismo tem expandido com a mesma intensidade no Rio Grande do Sul, Estado em que o protestantismo histórico possui grande peso devido aos processos migratórios de grupos étnicos oriundos da Europa em fins do século passado, chega a conclusão de que “*a progressão pentecostal constitui um dos fenômenos religiosos mais importantes dos últimos anos em nosso país*”. Segundo o autor, em uma pesquisa aleatória em Porto Alegre, foi constatado que os gaúchos conhecem mais o nome de Edir Macedo<sup>3</sup>, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, do que o nome da maioria dos ministros da União e do próprio Vice-Presidente da República.

Consultando os dados obtidos no Diário Oficial do Estado, verifica-se que a maioria dos templos construídos no período citado no Rio Grande do Sul é de igrejas pentecostais.

---

<sup>3</sup> É importante sublinhar que, nos últimos anos, o fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (Iurd) tem sido destaque em muitos noticiários de rádio e televisão. Edir Macedo foi acusado, inúmeras vezes, de explorar os fiéis, cobrando ofertas extorsivas. Para maiores detalhes leia Veja (1995) e Isto é (1995). Mas, a IURD, além da Rede Record, possui inúmeras rádios em todo país. Em Minas Gerais, ela é proprietária do Jornal Hoje em Dia, demonstrando que esses veículos são usados também para expandir os negócios dessa Igreja.

**Veja-se o Quadro abaixo:**

**QUADRO 1.**

**Registros de Centros religiosos no RGS,  
Triênio 1990-1992**

Centros religiosos	Ano de registro			Total no triênio	%
	1990	1991	1992		
Católicos	01	01	01	03	1,09
Protestantes históricos	20	26	33	79	28,73
Prot. Pentecostais	44	41	40	125	45,45
Espíritas Kardecistas	12	15	13	40	14,55
Afro-brasileiros	13	05	02	20	7,27
Esotéricos	04	01	02	07	2,54
Outros	----	----	01	01	0,36
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>89</b>	<b>92</b>	<b>275</b>	<b>100</b>
Fonte: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do sul. (ORO, 1995, p.16)					

Observe-se que, enquanto os protestantes históricos construíram 79 novos templos (uma cifra bem elevada, quando se compara com os espíritas kardecistas que construíram apenas 40 novos centros, religiões afro-brasileiras, 20 novos terreiros e católicas, três novas paróquias), os pentecostais construíram 125 novos templos. De acordo com a pesquisa realizada pelo ISER no Estado do Rio de Janeiro, “quanto mais pobre a região, maior a densidade de templos evangélicos, em relação ao número de habitantes e ao de domicílio” (MACHADO, 1996, p. 45). Não se deve esquecer, no entanto, que os templos pentecostais costumam ser desde antigos cinemas desativados, com capacidade para abrigar milhares de



peessoas, até espaços extremamente reduzidos, congregando apenas algumas dezenas de pessoas.

Como se pôde notar nas pesquisas quantitativas a que tive acesso, o pentecostalismo apareceu como o segmento religioso que mais tem crescido no Brasil, o que faz desse movimento, em minha opinião, uma realidade brasileira que não pode ser ignorada. Talvez por essa razão o movimento pentecostal tem suscitado um enorme interesse entre os sociólogos da religião, resultando, segundo dados levantados por LEONILDO SILVEIRA CAMPOS (1997, p. 32), em inúmeras dissertações e teses. Veja o quadro a seguir:

QUADRO 2

<b>Produção Intelectual na América Latina Sobre o Pentecostalismo</b>		
Década da Produção Intelectual	Nºs Absolutos	% da Produção
Antes de 1950	13	1,50
1950-1959	44	5,09
1960-1969	133	15,38
1970-1979	191	22,08
1980-1990	457	52,83
Sem Indicação de Data	27	3,12
Total	865	100,00

Fonte: CAMPOS, Leonildo Silveira (1997, p. 32).

O que esses dados concernentes à produção intelectual sobre pentecostalismo nos podem sugerir, de imediato, é que cada vez mais tem crescido o interesse, nos meios acadêmicos, por análises que procuram compreender as razões das adesões de uma parcela significativa da população a esse movimento religioso, em tempos recentes; mas os dados não nos revelam como a sociologia

tem explicado esse crescimento. É o que procuro fazer, de modo bastante sucinto, na parte que se segue.

## **Pesquisas sociológicas e o crescimento das igrejas pentecostais**

Existem dois elementos distintos e complementares que nos podem orientar durante o processo de rastreamento das principais pesquisas sociológicas que visam a explicar o crescimento pentecostal no Brasil. De um lado, são os paradigmas teórico-metodológicos que orientaram as pesquisas sociológicas. Por outro lado, as principais mudanças políticas, econômica, sociais e culturais ocorridas no Brasil nos últimos anos, que passaram a desafiar o próprio paradigma de pesquisa.

A necessidade de se considerar os paradigmas teóricos, segundo GIDDENS (1991, p. 55), ocorre porque serão eles que irão, de modo decisivo, influenciar as conclusões dos trabalhos científicos, determinando a maneira apropriada de se analisar os objetos de investigação. Nessa perspectiva, os dados empíricos, levantados pelo pesquisador, não são considerados apenas como reflexos da observação-sensorial, como afirmavam os positivistas, mas, sobretudo, serão resultados da aplicação de certos conceitos e categorias acerca de um determinado objeto de pesquisa. Em outras palavras, como a observação-sensorial é permeada por categorias teóricas, as explicações acerca de um mesmo objeto podem ser múltiplas e, em alguns casos, até divergentes. Entretanto, a despeito da força do paradigma na pesquisa científica, a utilização de certos conceitos e categorias pode ser contestada em virtude de mudanças significativas no campo político, econômico e social, o que acabará acarretando a mudança no paradigma. Quando se estudam as explicações analíticas do movimento pentecostal, a inter-relação desses elementos fica visível.

A partir da década de cinquenta, a expansão do movimento pentecostal na sociedade brasileira parecia colocar em xeque o principal pressuposto teórico da Sociologia da Religião naquele momento. Refiro-me à teoria da secularização: modelo analítico segundo o qual a modernização das sociedades está relacionada a contração da esfera religiosa e com a retirada gradual da religião do espaço público. Isso ocorreria porque os principais fenômenos físicos e sociais podem ser explicados, na modernidade, não mais por forças mágicas e místicas, como em períodos históricos anteriores, mas por princípios racionais, frutos do desenvolvimento técnico-científico.

Para designar o peso da racionalidade nas grandes decisões políticas, econômicas e sociais e a conseqüente retração da religião da vida pública na modernidade, o sociólogo Max Weber cunhou a expressão “*desencantamento do mundo*”.

A teoria da secularização (...) é atravessada pela afirmação da racionalidade que expulsa da esfera pública os elementos religiosos que lhe serviam de fundamento. De fato, as bolsas de valores e de mercadorias, o mercado financeiro, as empresas, enfim, as instituições que efetivamente regem a vida social parecem fora do alcance das religiões. O que têm os santos que ver com o preço do café na Bolsa de Londres? Ou os gnomos com a taxa de juros? Ou os orixás com o déficit do Tesouro dos USA? (OLIVEIRA, 1996, p. 11)

Segundo os adeptos da teoria da secularização, em um mundo, cuja fonte de poder não está mais ancorada em Deus, mas na ciência e na tecnologia, a sociedade tende a descartar a religião e a magia, uma vez que os principais problemas existenciais podem ser resolvidos através do contínuo processo de racionalização. Nas palavras de REGINALDO PRANDI (1996, p.65), “*onde o homem tudo pode, Deus é inútil. Se a sociedade, através de suas instituições e instâncias profanas, pode prover todo o essencial à vida, das coisas materiais aos significados, passando pela justiça e pela moralidade, nessa sociedade Deus é descartável*”.

Num certo sentido, o processo de modernização econômica, verificado no Brasil, em meados do século XX, prometia à maioria da população o pleno acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade; o que implicaria na retração das religiões nesse país. No entanto, contrariando a teoria da secularização, o pentecostalismo — fenômeno religioso restrito até então ao meio agrário — a despeito de sua visão de mundo mística e mágica, passa a fazer parte da paisagem urbano-industrial. Como explicar a expansão do pentecostalismo, sem abandonar a teoria da secularização?

Em linhas gerais, afirmava-se que o processo de urbanização ocorrido naquele momento provocou um desenraizamento das populações rurais. Os camponeses, devido ao processo de industrialização brasileira, ao migrarem para os centros urbanos acabaram perdendo seus referenciais simbólicos, entrando em estado de anomia. Ou seja, no meio urbano, os elementos constitutivos da cultura camponesa — as expressões lingüísticas, os gestos, as preferências musicais, as festas religiosas, a força de trabalho, dentre outros — não eram valorizados; ao contrário, esses elementos culturais são, geralmente, caracterizados como pertencentes às pessoas atrasadas e ignorantes. Este fato faz com que a vida deixe de ser ordenada e significativa para esses indivíduos, estes perdem não apenas os laços que os satisfazem emocionalmente, mas também, em casos extremos, o senso da realidade e da identidade. É esse processo que está sendo denominado de anomia.

O indivíduo em estado de anomia, diz BERGER, *“não só começará a perder posturas morais, com desastrosas consequências psicológicas, como também se tornará inseguro quanto às suas posições cognitivas. O mundo começa a vacilar no momento em que a conversação que o sustenta começa a esmorecer”* (BERGER, p.35, 1985). Eis uma explicação teórica para a expansão pentecostal no Brasil a partir da década de cinquenta: alguns camponeses, para superar o estado de anomia, encontraram nas igrejas pentecostais um espaço de convivência afetiva e utilitária, onde a vida passou a ter sentido.

Este ponto de vista expressa, contudo, uma concepção funcionalista (explicação do social pelas suas consequências), suscitando questionamentos a respeito da pertinência analítica da categoria anomia como fator explicativo preponderante no processo de expansão do pentecostalismo em meados do século XX. De acordo com essa abordagem, o crescimento pentecostal, entendido como resultado dos mecanismos de ajustamento daqueles que migram das zonas rurais para as urbanas, a fim de resolver o problema da anomia, deveria ser compreendido como fenômeno transitório; passado o período de ajustamento do campesinato às novas condições de vida (acesso à ciência e tecnologia, bem como às formas racionais de lidar socialmente) oferecidas pelo mundo urbano-industrial, a tendência do movimento pentecostal era desaparecer. Por que isso não ocorreu?

PRANDI, ao discutir a validade do paradigma da secularização no final do século XX, procura explicar as causas do crescimento religioso no mundo contemporâneo através dos problemas gerados pelo próprio processo de modernização.

As religiões crescem hoje porque a sociedade (...) é problemática, descontínua, heterogênea, fragmentada e fragmentária. As vantagens das descobertas e políticas capazes de propiciarem o bem-estar não chegam a todos igualmente, quer por constrangimento de classe social com seu modelo de acesso desigual às oportunidades diferenciadas, quer por diferenciações culturais de toda ordem. As mudanças sociais e culturais carregam rastros de um passado vivo, de tradições superadas que convivem com aquilo que se pode chamar de 'progresso' exatamente porque o "progresso", quer seja para o bem ou para o mal, não atinge a todos igualmente, nem no mesmo tempo, nem no mesmo sentido. A sociedade muda por saltos, ou de segmento para segmento, de parte para parte, de geografia para geografia, num desenho de descontinuidades sucessivas e simultâneas. (PRANDI, 1997, p. 64).

Nos anos setenta, com a consolidação da ditadura militar no Brasil, o próprio processo de modernização é posto em xeque: o crescimento econômico, o desenvolvimento tecnológico e científico não implicam, necessariamente, em desenvolvimento social; para tanto, é preciso que as estruturas sociais sejam transformadas. Nesse momento, o marxismo, em sua vertente ortodoxa,

mecanicista e não-dialética, passou a predominar nos meios acadêmicos e a religião, de modo geral, passou a ser vista como epifenômeno social.

Talvez este fato se devesse, em parte, a determinadas opiniões de KARL MARX, extraídas de certo texto e contexto, sem as devidas problematizações:

O sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, expressão de um sofrimento real, e protesto contra um sofrimento real. Suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração. Espírito de uma situação sem espírito: a religião é o ópio do povo.  
( MARX, Karl. Apude ALVES, Rubem, 1982).

Assim, a religião passou a ser considerada, para os marxistas, como um objeto pouco digno, em si mesmo, de ser estudado. O estudo sobre a vida religiosa, via de regra, tinha como objetivo desvelar apenas a manipulação ideológica ocorrida nessa dimensão social. Enfim, vista como alienação, a religião era considerada um epifenômeno social, reflexo da estrutura econômica excludente do modo de produção capitalista e não como (...) “expressão simbólica e, portanto, parte constitutiva da (...) realidade”. (OLIVEIRA, Pedro de Assis, Apude, ORO, 1996)

Dessa maneira, determinados estudos realizados sobre o pentecostalismo, nesse período, trazem as marcas dessa concepção: as desigualdades sociais eram ocultadas, em parte, por essas religiões que produziam um certo conformismo nas camadas populares, favorecendo a hegemonia política das classes dominantes.

CHAUÍ (1980) criticou esse ponto de vista, afirmando que a religião fornece orientação para a conduta da vida, sentimento de comunidade e saber sobre o mundo; este fato faz com que, onde existe o conformismo, está também a resistência.

Para que se perceba essa ambigüidade da cultura religiosa popular é, no entanto, preciso que os pesquisadores procurem se desvencilhar dos essencialismos presentes em várias abordagens acadêmicas, as quais definem as religiões apenas como consequência dos interesses das classes dominantes e

opressoras das classes populares. Em outras palavras, torna-se necessário que se compreenda como os próprios sujeitos interpretam suas vidas.

Quem conhece a situação de desemprego, filas de espera do INPS, exploração dos salários através do FGTS (...) e do FINSOCIAL, há de convir que não é por mera alienação, mas com pleno conhecimento de causa que se pede a Deus ou a intermediários celestes e infernais auxílio para a sobrevivência (CHAUÍ, 1986, p 82).

Em vez de associar o comportamento religioso a seus determinantes estruturais, a autora sugere que se procure conectar a ação a seu sentido, fato que não ocorreu em vários estudos que, embora estivessem seriamente preocupados com a situação de exclusão social e econômica da maioria da população, interpretaram o emocionalismo e a ênfase na moralidade familiar como forma de alienação política. Segundo MACHADO (1995, p. 2) ao *“enfatizar as grandes questões sociais e políticas (esses estudos) analisam os pentecostais a partir de um ideal de participação na vida pública que desvalorizava as questões pessoais e privada”*.

Seja qual for a explicação que se adote, o fato é que o pentecostalismo já faz parte da realidade brasileira.

## **A escola como espaço sociocultural**

Entretanto, a despeito do incontestável avanço do pentecostalismo, verificado nos últimos anos no Brasil, pouco se sabe ou se tem discutido, nos meios educacionais, a respeito das implicações do Movimento Pentecostal (M.P.) na Educação. Em parte, pode ser atribuída esta lacuna ao fato de que, até o início dos anos oitenta, a instituição escolar era pensada apenas nos marcos das análises macro-estruturais (DAYRELL, 1996, p.137). Assim, as ações concretas dos agentes sociais exercidas no interior da instituição escolar eram desprezadas, porque, não raro, eram vistas como sendo apenas reflexo das estruturas existentes

na sociedade capitalista. Portanto, nestas abordagens, fazia pouca diferença que os sujeitos envolvidos no processo escolar fossem religiosos ou não. O que importava eram, sobretudo, as determinações políticas e econômicas que regem a sociedade.

Somente nos últimos anos, a Escola passou a ser analisada como espaço sociocultural onde as diversas identidades sociais interagem, criando uma complexa trama entre os sujeitos envolvidos, que vivenciam relações marcadas por conflitos e alianças, forjando saídas, submetendo-se ou resistindo. Nesta perspectiva, a Escola é vista, por um lado, como sendo uma instituição que prescreve um conjunto de normas específicas, que visam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos em seu interior, definindo concepções, valores e expectativas, que moldam processos, lógicas e rituais no espaço escolar (SMED, 1995, p.34). Por outro lado, o sistema escolar é compreendido como sendo formado por sujeitos sociais concretos: homens, mulheres, brancos, mestiços, negros, jovens, praticantes ou não das mais diversas atividades religiosas existentes na atualidade, os quais criam uma trama própria, marcada por alianças e conflitos, por transgressões ou submissões, de acordo com as circunstâncias dadas (DAYRELL, 1996, p. 137).

Os sujeitos sociais, nessas interações, participam com sua visão de mundo, seus conceitos, suas escalas de valores, reproduzindo ou contestando as relações sociais e os conhecimentos institucionalmente determinados. Assim, se os agentes educacionais desconhecem as diversidades culturais e o papel da alteridade na construção de identidades sociais, as relações interpessoais podem ser marcadas pela discriminação e pelo preconceito, pois o diferente pode ser visto como inferior ou perigoso.

Neste sentido, a compreensão dos diversos universos simbólicos (entendidos aqui como as formas pelas quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos em relação à vida) presentes no espaço escolar constitui um grande desafio para os educadores que procuram desenvolver uma



prática pedagógica desvinculada de qualquer espécie de etnocentrismo, levando em consideração a pluralidade de experiências pertencentes ao gênero humano.

Segundo GEERTZ (1977), o universo simbólico não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos, mas uma dimensão ativa e produtora de significados. Somente através da análise do contexto social e histórico, obtido através de uma descrição densa da realidade, é que pesquisadores e professores poderão ter acesso aos significados da ação produzidos pelos atores sociais em interação no estabelecimento educacional<sup>4</sup>

Este fato faz com que “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, sejam elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.55). Assim, porque o mundo real não é um contexto do mundo físico, mas sobretudo um processo de construção social, dependente dos significados atribuídos pelos sujeitos em interação, o estudo sobre os significados atribuídos ao processo de escolarização pelos sujeitos que dela participam se torna bastante relevante.

Nessa perspectiva, a experiência humana é mediada pela interpretação, o que implica que o real nunca será somente um dado empírico, mas principalmente uma reconstrução intersubjetiva, resultante do ethos de um grupo — estilo e disposições morais e estéticas — portador de uma mesma memória coletiva, de valores partilhados e de uma visão de mundo comum. Não se deve esquecer que a construção de significados ocorre mediante interações nos quais determinados sujeitos, portadores de “*definições comuns*” e partilhando os mesmos valores e crenças, interpretam a realidade de maneira peculiar. Por isso é que as pessoas que

---

<sup>4</sup> O filme “Brincando nos campos do Senhor”, dirigido por Hector Babenco, nos dá um bom exemplo da dimensão ativa e produtora de significados durante o processo de interação social. Com o objetivo de converter uma tribo indígena, localizada na Amazônia, ao protestantismo, um pastor norte-americano procura aprender o idioma e os principais costumes desses aborígenes. Ao proceder dessa maneira, o missionário possuía uma concepção estática e inerte dos elementos culturais, o que lhe acarretará um sério problema: ao ouvir as pregações, os indígenas interpretavam a palavra Jesus com um significado diverso do atribuído pelo pastor. Isso porque fonologicamente a expressão Jesus, proferida em inglês, é semelhante à expressão kisu que significa, no idioma indígena, espírito do mal.

estão fora do contexto de produção de significado de um dado grupo se sentem estrangeiras.

Em relação ao espaço escolar, devido a diversidade sociocultural existente em seu interior, a realidade assume um caráter polissêmico, fazendo com que os comportamentos e as atitudes dos alunos e professores, frente ao mesmo problema, sejam interpretados de maneira diferenciada. Ou seja, dependendo da cultura específica de cada ator social imerso no espaço escolar, os sentidos e os significados atribuídos ao processo de escolarização tendem a ser divergentes ou convergentes. Para DAYRELL (1995, p. 141) “*dizer que a Escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada*”. O que pode acabar gerando conflitos e tensões nas interações estabelecidas no espaço escolar.

MCLAREN, analisando os rituais presentes no processo educacional em uma escola canadense, cujos estudantes eram, em sua maioria, portugueses e católicos, conclui que:

a cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada; uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de competição entre ‘ideologias’ e disjunções entre classe, cultura e símbolo. É, além disso, uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estrutura de significados, onde os símbolos têm tanto força centrípeta quanto centrífuga (MCLAREN, 1992, p.32).

Portanto, a cultura da juventude fora dos limites da sala de aula não pode ser subestimada, já que será ela também um elemento importante no processo de construção do significado atribuído pelo estudante ao processo de escolarização. Ao discutir a necessidade de os educadores conhecerem a cultura popular, GIROUX (1997, p. 167) afirma que “*os profissionais docentes têm de enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua*”.

Só é possível compreender certos pontos de vistas, expectativas e comportamentos de alunos considerando-se as interações estabelecidas por ele fora dos muros da escola. Conforme afirma SPOSITO (1995, p. 101), *“as práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores não para esvaziar a especificidade dos processos que ocorre no interior da escola, mas para que se conheçam melhor os sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico cotidiano”*.

Partindo dessas considerações, acredito que seja importante estudar as experiências religiosas de certos alunos, já que as mesmas podem estar orientando certas práticas sociais no interior da escola. Talvez a melhor justificativa para sustentar essa opinião advenha não apenas das orientações dos educadores citados anteriormente, mas, sobretudo, da própria antropologia, disciplina que tem investigado ao longo dos anos o peso da religião em certas culturas, demonstrando a sua importância na vida de diversos indivíduos, seja no processo de interpretação da realidade, seja no processo de embasamento da ação (ética).

Nesse sentido, a definição de religião dada por GEERTZ é bastante significativa:

Religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de facticidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas GEERTZ (1977, p.104).

Embora o espaço escolar se nos apresente como um locus secularizado, voltado para a compreensão científica dos fenômenos físicos e sociais, a religião pode, ao produzir poderosas, penetrantes e duradouras disposições nos seres humanos, interferir no processo de escolarização. Já que a motivação religiosa funciona como uma tendência persistente, uma inclinação crônica para executar certos tipos de atos e experimentar certas espécies de sentimento em determinadas situações, os sujeitos podem, ocasionalmente, evocar as suas crenças religiosas

para compreender determinados eventos contingentes ocorridos no processo educativo.

A pessoa religiosa, *“quando estimulada de maneira adequada, tem a susceptibilidade a certas disposições (...) as inclinações que os símbolos sagrados induzem, em épocas e lugares diferentes, vão desde a exultação até a melancolia, da autoconfiança à autopiedade (GEERTZ, 1977, p. 111).*

Os jovens pentecostais, estudante do ensino noturno da EMIM, conforme pretendemos demonstrar nos capítulos cinco, seis e sete , estavam predispostos tanto a redefinir o horário de intervalo desse estabelecimento escolar, utilizando esse tempo para cantar, orar e fazer proselitismo religioso, quanto para contestar certos saberes e atividades escolares, como, por exemplo, a teoria da evolução e a festa junina. Talvez isso ocorresse devido ao fato de que esses estudantes eram estimulados a assumir as suas identidades religiosas no interior da escola.

No próximo capítulo, procuro caracterizar de forma panorâmica e abrangente o campo religioso no Brasil.

## **CAPÍTULO 2**

# **A FORMAÇÃO DO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO**

A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustêm a sua identidade (Alfredo Bosi).

Com o objetivo de analisar o campo religioso brasileiro, este capítulo foi dividido em quatro partes.

Na primeira, procurei analisar a formação do universo simbólico da religiosidade popular decorrente do contato entre os europeus, povos africanos e aborígenes no período de colonização. Aqui foram destacadas, antes de mais nada, a relação inextricável entre memória coletiva e identidade social e a tentativa portuguesa de supressão das crenças, ritos e mitos dos grupos afros e indígenas. Fato que não será concretizado em sua totalidade, uma vez que os grupos colonizados passaram a redefinir as suas crenças a partir da reelaboração dos símbolos e rituais católicos.

A pluralidade religiosa brasileira e as suas principais características foram sucintamente abordadas na segunda parte deste trabalho. Com a laicização do Estado Brasileiro em 1889, o campo religioso se torna, progressivamente, diverso, produzindo, no final do século XX, um mercado de bens religiosos altamente competitivo. Agora, o sacerdote ou especialista não produz e distribui necessariamente os bens religiosos, mas procura captar as necessidades e os desejos do consumidor, a fim de retorná-los em formas simbólicas.

Na terceira parte, visando destacar os principais grupos religiosos do Brasil, tentei apresentar, em linhas gerais, as religiões brasileiras neste final de século. O objetivo era apenas dar uma visão panorâmica, mas abrangente da questão, sem estabelecer os processos interativos que ocorrem no mercado religioso. O leitor deve, no entanto, considerar o campo religioso como um processo dinâmico e relacional e não algo estático, como pode sugerir o caráter descritivo dessa parte do trabalho.

Finalmente, na parte conclusiva, procurei destacar a relação entre Educação Pública e Religião.

## **Identidade religiosa e memória coletiva**

Os símbolos, os rituais e os mitos são os principais pontos de referência que estruturam a memória coletiva de dada comunidade religiosa. Ao reforçar os sentimentos de pertencimento sociocultural, esses elementos simbólicos acentuam não apenas as funções positivas do grupo (a coesão social, pela adesão afetiva a um determinado universo religioso, sem necessidade de utilização de nenhum mecanismo coercitivo), mas também as fronteiras que delimitam a passagem de uma concepção religiosa para outra.

Em outras palavras, existe uma relação íntima e estreita entre identidade social e memória coletiva: enquanto a última estabelece a conexão entre o presente e o passado, a primeira define as escalas de valores, a visão de mundo e os estilos de vida dos sujeitos sociais, num determinado contexto *socio-histórico*. Somente sob a presença de uma dada memória coletiva, os sujeitos podem se identificar como sendo pertencentes ao mesmo grupo social, tornando-se coesos e, portanto, dispostos a lutar contra quaisquer grupos externos que, por diversos motivos, passam a ameaçar suas crenças e seus valores.

A memória coletiva, segundo MICHAEL POLLAK (1989), fornece base de sustentação simbólica capaz de transmitir valores e visão de mundo. Como a experiência humana é mediada pela interpretação, a existência de memória comum torna possível aos grupos reconstruírem intersubjetivamente a realidade. BERGER & LUKMANN (1995) notam que é somente através de prolongado processo de interação que os grupos sociais passam a construir, socialmente, sistemas simbólicos que possibilitam a interpretação do mundo social. Assim, os significados sociais que os sujeitos atribuem às suas experiências cotidianas não podem ser considerados como algo acidental, epifenomenal, superestrutural e determinado, mas elementos essenciais e constitutivos da realidade. Isso porque é através deles que as pessoas podem se orientar no mundo social. Segundo GEERTZ (1977), é através da dimensão simbólica que os grupos garantem a interpretabilidade tanto do mundo físico quanto do mundo social.

Por isso, os grupos vencedores de todas as épocas procuram preservar tanto os monumentos que constituem os marcos culturais<sup>5</sup> da dominação quanto os universos simbólicos dos dominantes. Através de vários procedimentos ideológicos e coercitivos, esses grupos tentam impor os seus valores e estilos de vida aos grupos dominados e procuram, paralelamente, descaracterizar a cultura dos vencidos, representando-a como resultado de atividades de povos socialmente atrasados.

os vencedores de todas as épocas possuem uma relação de continuidade e cumplicidade; só eles interessam o continuum da história, o tempo visto de forma linear e evolucionista. Os vencidos são sempre fragmentos, alternativas possíveis num certo momento, mas não efetivadas, e que raramente são preservadas (BENJAMIM, 1985, p.5).

Talvez o processo de colonização da sociedade brasileira, ocorrido oficialmente entre os anos de 1500-1822, seja o momento histórico que melhor illustre esse ponto de vista. Afinal, os colonizadores não foram apenas suportes físicos de operações econômicas, empreendidas pela burguesia mercantil e pelos Estados Nacionais. Como nos lembra ALFREDO BOSI (1995, p.15), os europeus também trouxeram, nas arcas da memória e da linguagem, os padrões culturais vigentes na Europa e procuraram disseminá-los no Novo Mundo.

O encontro das culturas europeias, afros e aborígenes, cada qual com seus símbolos, ritos e mitos, não produziu resultados iguais. Conforme veremos mais adiante, enquanto o discurso católico se sobrepõe aos demais, algumas práticas religiosas dos grupos dominados precisaram ser redefinidas para serem praticadas.

O que não significa que as crenças e os valores — elementos simbólicos relevantes em qualquer cultura, segundo GEERTZ (1977) — foram, totalmente, transportados pelos portugueses às terras brasileiras. Em suas ações cotidianas, os

---

<sup>5</sup> De acordo com GEERTZ (1977, P. 103), a cultura denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atividades em relação à vida.



objetos, os atos e os acontecimentos nem sempre podiam ser, de maneira satisfatória, interpretados pelo universo simbólico dos colonizadores.

Desde o primeiro ‘encontro’ dos europeus com os habitantes do continente americano, o que chama a atenção, e logo constitui um problema, é a alteridade cultural mútua, destacada pela diferença de línguas, costumes, artes e técnicas, porém, em sua forma notória, pela tradição religioso-cultural pré-colombiana alheia ao universo simbólico da cristandade ocidental e vice-versa (PARKER, 1996, p. 17 e 18).

Como afirma ALFREDO BOSI (1995, p. 30), “*há casos de transplantes bem logrados, enxertias que vingam por gerações e gerações, encontros afortunados; e há casos de acordes dissonantes que revelam contrastes mal resolvidos, superposições que não colam. De empatias e antipatias se fez a história colonial*”. Em outras palavras, nem todos valores católicos, ensinados pelos jesuítas, foram assimilados totalmente pelos grupos dominados e nem todos os valores e crenças dos grupos dominados foram suprimidos pelos colonizadores. Pelo contrário, os próprios colonizadores, após estabelecerem os primeiros contatos com os grupos colonizados, passaram a incorporar determinados elementos simbólicos da cultura afro e aborígine.

BOSI (Idem, ibidem) nos conta que, para catequizar os índios tupis, Anchieta compõe, em latim, o seu poema clássico à Virgem Maria. A fim de adequar a mensagem cristã aos novos destinatários, esse padre jesuíta aprende o idioma tupi. Entretanto, as suas mensagens, calcadas no imaginário católico medieval, não encontram ressonância entre os grupos indígenas. Por essa razão, ele faz algumas alterações em suas mensagens, inventando um imaginário estranho sincrético, nem só católico, nem puramente tupi-guarani. Forjando figuras míticas chamadas *karaibebé*, literalmente, *profetas que voam*, nos quais o nativo identificava, talvez, os anunciadores da Terra sem Mal, e os cristãos reconheciam os anjos mensageiros alados da Bíblia, o padre procura converter os povos nativos ao cristianismo. Ao criar *Tupansy*, mãe de Tupã, para se referir à Nossa Senhora, ele tentava ensinar os valores europeus, mas sua linguagem não é totalmente a do colonizador.

Entretanto, a despeito das mudanças ocorridas no imaginário católico no processo de colonização, o encontro entre colonizadores e colonizados produziu resultados diferenciados. Nas palavras de ALPHONSE DUPRONT: *“Há encontros que matam. Falaremos igualmente, a propósito deles, como uma espécie de humor negro, de trocas de cultura? De resto, os antropólogos responderiam: há assimilação. Mas não é esta também uma forma de humor negro? E, como embusteiros da vida que somos, agruparemos sob a mesma insígnia verbal os processos de morte e os processos de vida?”* (DUPRONT, Apud, BOSI, p. 30).

Segundo AZZI (1987, p.227), o processo de constituição do modelo de Igreja Católica correlacionou o pertencimento ao Estado com o pertencimento à Igreja. O que implicava que todo “brasileiro” ou “português” era, por identificação, “católico apostólico romano”. Dessa forma, desconsiderando as experiências religiosas dos grupos colonizados, os portugueses procuraram abolir as memórias coletivas que não se adequassem ao universo cristão.

Pode-se afirmar que esse procedimento foi tão importante para o processo de colonização quanto a instituição dos grandes latifúndios, da monocultura exportadora e a mão de obra escrava. Pilares da política econômica colonial, esses elementos promoveram o enriquecimento da elite agrária brasileira, cujos interesses coincidiram com os propósitos metropolitanos. Entretanto, ao descaracterizar os ritos, os símbolos e os mitos dos grupos afros e aborígenes, os europeus conseguiram, em parte, dificultar a resistência dos povos colonizados que perderam, até certo ponto, o seu senso de orientação na realidade social. Sob as novas condições impostas pelo processo de colonização, era preciso que os seus valores fossem reelaborados.

Nesse processo, o desenraizamento dos grupos colonizados foi decisivo. De um lado, nos confrontos com os portugueses, as populações indígenas foram destituídas de suas terras, de seus costumes e dizimadas por doenças. Por outro lado, os grupos africanos, arrancados de suas terras, foram transformados em mercadoria, sendo comercializados como escravos na América. Em ambos os casos, os grupos foram desenraizados de suas culturas, sendo obrigados a adquirirem, não sem resistência, outro idioma e outras crenças religiosas.

Os valores simbólicos dos grupos colonizados passaram a ser suprimidos da memória coletiva nacional pelos colonizadores, que definiram como religiosidade brasileira apenas o catolicismo. Mantidos na marginalidade, esses valores religiosos passaram a ser identificados como sendo de pessoas socialmente atrasadas e supersticiosas, desprovidas de informação e escolaridade.

Como afirmamos anteriormente, a identidade social é constituída, dentre outros aspectos, a partir da memória coletiva comum, que define as crenças e os valores sociais pelos quais vale a pena viver e, quem sabe, morrer. Os indivíduos, quando perdem seus referenciais simbólicos, perdem a sua capacidade de resistência, pois os seus referenciais de vida se subordinam aos dos grupos dominantes.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos da memória coletiva (LE GOFF, 1984)

As comemorações religiosas e os feriados nacionais são os principais indicadores empíricos de como os grupos dominantes procuraram controlar a religiosidade da sociedade brasileira, impondo o universo cultural católico como a única referência religiosa do Brasil. As escolas, como instrumentos de transmissão cultural, tentavam, até recentemente, reproduzir essa memória coletiva, exigindo comportamento católico de seus alunos. As aulas de ensino religioso, as rezas no pátio e a presença do crucifixo na sala da direção, elementos que ainda fazem parte da paisagem escolar nos dias de hoje, são apenas os pontos mais visíveis desse processo.

Essa busca encarniçada da supressão dos ritos, dos mitos e dos símbolos sagrados dos grupos colonizados não conseguiu, no entanto, fazer com que as suas crenças desaparecessem completamente da cultura brasileira. Pelo contrário, mantidos pela tradição oral, alguns aspectos das crenças religiosas dos grupos colonizados, como as simpatias e as incorporações de espíritos, foram conservados e reproduzidos à margem da religião oficial.

Esse fato fez com que autores, como CARLOS RODRIGUES BRANDÃO (1986), concluíssem que a religiosidade brasileira possui uma mesma matriz simbólica. Ou seja, subjacentes ao catolicismo e a certas formas de religiões afro-brasileiras, existe um conjunto de representações coletivas sedimentadas que, transmitidas de uma geração para outra, formaram um substrato comum a todos, uma espécie de húmus de que se alimentam os grupos religiosos existentes.

Não há rupturas totais nas sociedades humanas, mas sim, continuidades retrabalhadas, sínteses recompiladas sucessivamente, sempre a partir de materiais antigos, mas em respostas a desafios históricos e concretos operantes sobre um grupo social em momentos específicos” (CAMPOS, 1998, p. 19).

O que equivale a dizer que os objetos, os atos, os acontecimentos que servem de vínculos a alguma concepção religiosa possuem ligações não apenas ao catolicismo romano, mas também com outros grupos religiosos que participaram da construção da história brasileira.

PEDRINHO GUARESCHI (1997) chega a afirmar que a expansão do pentecostalismo na sociedade brasileira neste final de século pode ser, em parte, explicada pela capacidade que possuem os líderes religiosos desse ramo de ancorar as representações sociais desse grupo ao universo simbólico das camadas populares, formado no período colonial.

Pode-se encontrar aqui uma das mais inteligentes estratégias de penetração e propagação das igrejas neopentecostais: o recurso ao universo simbólico religioso do brasileiro comum, para afirmá-lo, negando. Explicamos: a maioria das pessoas que compõem as multidões que frequentam essas igrejas são pessoas simples, que sempre professaram profunda religiosidade popular. São os descendentes dos negros, índios, mulatos, etc. Ora, o universo religioso, tanto do índio como do negro e mulato é povoado de entidades religiosas animistas, os deuses da floresta, dos rios, das montanhas, do mar. Na umbanda, por exemplo, cada um desses deuses têm um nome. O que fazem os pregadores? Afirmam as existências dessas entidades, pelo fato de as colocarem como responsáveis pelos males todos, e ao mesmo tempo as negam, dizendo que são demônios, que devem ser exorcizados e renegados. Nada poderia atrair a essas pessoas, pois todas elas, de uma maneira ou outra, acreditam nesses deuses. E por isso mesmo acham que

o pregador está certo, pois lida com esses espíritos. Ele realiza o milagre, pois conhece os espíritos, sabe até seu nome e o mal que causam, assim liberta as pessoas desses demônios, causadores dos males (Idem, *ibidem*).

Assim, conhecer a religiosidade brasileira, formada a partir do contato entre portugueses, africanos e os grupos ameríndios, não nos distanciará da religiosidade contemporânea, mas nos permitirá conhecer alguns traços constitutivos da cultura popular brasileira. Por essa razão, apresentarei, a seguir, alguns aspectos da religiosidade colonial.

## **O Brasil de todos os santos**

A alteridade foi a principal marca do encontro entre portugueses e africanos no século XV. Da cor da pele às vestimentas, tudo era estranho para um grupo humano, formado socialmente na Europa, distante das savanas e das florestas africanas. O que ocasionou maior estranheza nos colonizadores, no entanto, foram os símbolos, os ritos e os mitos das diversas religiões, pertencentes a inúmeras tribos, cada qual com seus sistemas de parentescos, relações de produção e linguagens.

Para compreender as práticas espirituais heterogêneas dos nativos, os europeus recorreram a uma expressão medieval não raro utilizada para condenar determinadas práticas espirituais, como artes mágicas, curandeirismo, superstições e adivinhações. Refiro-me a palavra fetiche, cujo significado se distancia dos conceitos freudianos e marxista<sup>6</sup>, tão bem diferenciados por Tomaz Tadeu da Silva (1999, b), em sua obra “O currículo como fetiche”. Fetiche, aqui, é sinônimo de feitiço, bruxaria.

Assim, os rituais religiosos africanos passaram a ser designados como feitiçarias e os africanos passaram a ser rotulados de feiticeiros.

---

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre os múltiplos significados da palavra fetiche, leia-se SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999b.

os primeiros colonizadores portugueses da costa africana (...) recorreram à palavra fetiche para nomear as práticas desconhecidas das populações dos territórios que começavam a colonizar. Assimilar o desconhecido ao conhecido: foi a maneira encontrada para lidar com a diferença, com o estranho, com o inusitado (SILVA,1999 b. p.74),

Ao (des)qualificar as práticas religiosas dos grupos africanos, os portugueses criaram, por meio de um léxico próprio, uma nova realidade. Agora, os impasses gerados pelo encontro entre europeus e africanos poderiam ser solucionados: o estranho havia se tornava familiar. Afinal, bruxaria e feitiçaria foram práticas recorrentes no período medieval e os europeus já sabiam lidar com elas.

Assim, em vez de os africanos, com a economia de subsistência tribal, significarem um entrave a expansão mercantil do comércio ultramarino lusitano, eles passam ser as próprias mercadorias que deveriam ser comercializadas.

Como tão bem nos demonstrou FURTADO (1997), a introdução da escravidão nas terras brasileiras pelos portugueses pode ser explicada pelas necessidades econômicas, ditadas pelo sistema mercantilista, no século XVI: os recém criados Estados Nacionais, visando a expansão e a legitimação de seus poderes políticos, buscavam o lucro fácil e seguro. Assim, os colonizadores procuravam produzir, em suas colônias, apenas artigos que tivessem grande aceitação no mercado europeu. No caso brasileiro, o cultivo da cana-de-açúcar, que encontrou no solo do litoral nordestino um ambiente propício à sua produção, parecia atender os interesses mercantis lusitanos, pois esse artigo possuía, na época, um grande valor comercial na Europa.

No entanto, a dificuldade de se encontrar uma mão-de-obra barata parecia ser o grande entrave do cultivo desse artigo. De um lado, contratar um trabalhador português implicava altos salários, sem os quais o trabalhador não se sentiria, suficientemente, estimulado a deixar o seu país para trabalhar em terras desconhecidas. Por outro lado, o descontentamento do trabalhador livre com o trabalho árduo das plantações poderia fazer que abandonasse as lavouras de cana-de-açúcar e passasse a se dedicar à pequena agricultura de subsistência.

Por tudo isso, a solução encontrada foi adotar a escravidão. Em primeiro lugar, os portugueses procuraram apresar os indígenas. Mas, por razões que não nos interessam no momento, os colonizadores irão, posteriormente, substituí-los pelos africanos.

Nesse processo, aspectos da cultura afro, considerados estranhos, foram usados pelos colonizadores para justificar uma decisão de cunho estritamente econômico, como a escravidão. A cor da pele dos africanos, desde os primeiros contatos com os europeus no período medieval, era vista como um grande problema para os habitantes do velho mundo. No início, a cor negra era interpretada pelos europeus como sendo decorrente do calor que assola o continente africano. Na época renascentista, com a utilização da expressão fetichismo para designar todas as práticas religiosas africanas, a cor da pele passa ganhar um outro significado:

A pele negra estava associada com o fogo do inferno, significando, assim, na mitologia cristã, um proveniência demoníaca.(...) Esse vínculo era apenas reforçado por uma reação xenófoba à medida que as pessoas de pele escura eram levadas, de forma forçada, para a Europa, no início da Renascença. Narrativas de miscigenação surgiam e circulavam para sancionar políticas oficiais de exclusão” (COHEN, 2000, p. 37).

Dessa maneira, ao associar as práticas culturais dos povos afros às manifestações demoníacas, as relações sociais poderiam ser pautadas pela escravização ou até pelo extermínio físico daqueles que não eram reconhecidos como cristãos. O cronista português GOMES DE ZURARA chegou a escrever, no século XVI, que a escravidão era “*pequena cousa em comparação de suas almas(almas dos africanos), que eternamente haviam de possuir soltura*” (MAESTRI, 1994, p. 30). Nessa perspectiva, a escravidão era vista como processo de expiação e purificação da raça negra.

Mas quem eram, de fato, esses escravos, identificados pelos portugueses apenas pela cor da pele? Como as suas práticas religiosas foram conservadas transformadas em terras brasileiras?

Em primeiro lugar, os negros africanos eram, de modo geral, pessoas que viviam como pastores e agricultores nas savanas e florestas africanas. Pertencentes

a diferentes tribos rivais, eles não possuíam cultura única. Cada reino, tribo ou aldeia possuía os seus próprios sistemas de parentescos, tradições e dialetos. Isso para não dizer da diversidade religiosas e linguística desse grupo.

Com a instituição do Tráfico Negreiro, conforme destacou MAGNANI (1991, p. 14), os laços étnicos e familiares foram, no entanto, dissolvidos; o que acabou uniformizando os negros que chegaram ao Brasil para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar. Assim, sendo identificados apenas pelo porto de embarque nas costas africanas, as antigas rivalidades tribais acabaram desaparecendo no Novo Mundo.

Em outras palavras, as diversas “nações” africanas não reproduziram no Brasil as fronteiras sociais e culturais de origem. Pelo contrário, as condições impostas pela nova realidade social vivida pelos africanos cativos exigiam que as práticas religiosas fossem redefinidas. Num processo de sincretismo, os grupos afros conseguiram juntar elementos de diferentes tradições religiosas, formando uma religiosidade bastante peculiar.

Nesse processo, a Igreja Católica exerceu um papel crucial. Com o objetivo de substituir as práticas “*fetichistas*” dos escravos pelos cultos católicos, ela instituiu as confrarias e irmandades dos “*homens pretos*”. O que não se esperava, no entanto, era que os negros passassem a invocar os seus deuses, utilizando imagens de santos cristãos.

Essa utilização dos santos católicos como máscaras para o culto dos orixás tinha como base as características atribuídas aos santos, produzindo, assim, uma série de correspondências: Santa Bárbara, por exemplo invocada como proteção contra tempestades, é associada com Iansã, orixá dos ventos e raios; São Jorge, montado num cavalo e subjugando o dragão com sua lança, servia para representar Ogum, orixá guerreiro e senhor do ferro; Nanã, considerada a mãe de Santa Ana, mãe da Virgem Maria, e assim por diante (MAGNANI, 1991. p. 15)

Se, por um lado, essa prática conseguiu preservar, até certo ponto, alguns símbolos religiosos africanos, por outro lado, os seus rituais tiveram que ser redefinidos. O grupo banto possuía uma religiosidade centrada nos cultos aos seus ancestrais, mas, devido a limites geográficos e familiares, impostos pelo Tráfico Negreiro, a reprodução integral desse culto estava impedida: a dispersão das



linhagens de parentesco e a distância dos rios, florestas e montanhas da África onde eram realizadas esses rituais fizeram com que Ogum, por exemplo, deixasse de ser objeto de culto enquanto ancestral de uma linhagem, para ser venerado em sua qualidade de orixá guerreiro, senhor do ferro e patrono das atividades ligadas a esse metal.

Assim, nas cerimônias de congos e angolas, não são mais os antepassados familiares que passaram a receber as homenagens, mas antepassados da raça negra escravizada (Pai João, Maria Conga, Pai Joaquim de Angola), ao lado de espíritos de indígenas: os *caboclos*.

Os nagôs (guetos e ijexá) foram os que melhor conseguiram conservar a sua religiosidade. Como os seus deuses representavam, via de regra, forças da natureza (tempestades, ventos, raios, etc.), esses grupos conseguiram, até certo ponto, impor suas crenças e suas práticas religiosas a outras nações.

Cabe destacar que a religiosidade dos grupos africanos, embora tenha sido descaracterizada pelos colonizadores desde os primeiros contatos nas costas da África, acabou exercendo grande influência na população colonial. As crenças dos africanos, de maneira geral, não apenas ameaçavam os valores católicos, compreendidas pelo grupo hegemônico da época como a única forma legítima de se relacionar com o sagrado. Os rituais dos colonizados também seduziram os colonizadores, despertando novos desejos de relacionamento com outras entidades espirituais, até então desconhecida. Situação ambivalente onde a quebra da “normalidade” religiosa pelos grupos africanos causavam, por um lado, perplexidade e espanto aos colonizadores. Por outro lado, um estranho desejo de se compreender as práticas rituais dos africanos. Sedução e perigo são as duas palavras que melhor sintetizam os efeitos da alteridade provocada pelas manifestações culturais sobre os católicos colonizadores.

Isso explica a busca recorrente da população colonial de trabalhos de mandinga, realizados por determinados escravos. VAINFAS & SOUZA (2000, p. 23) afirmam que não foram raras as vezes em que as rezadeiras e as benzedadeiras, com o objetivo de curar certas enfermidades, fizeram simpatias para que alguns colonos fossem curados de suas enfermidades. O fato de a Igreja proibir essas

práticas não impediu determinadas pessoas de procurar as soluções de seus problemas terrenos na religiosidade afro.

Orações, benzeduras, invocações dos nomes santos, uso de elementos sagrados — como a pedra d'ara, pedra sagrada do centro do altar das igrejas—, cartas de tocar para prender o amante, sonho, adivinhações, rezas a elementos da natureza, imprecações contra santos, tudo isso fazia parte das práticas de feitiçaria, segundo a Igreja Católica (Idem, *ibidem*).

Embora tenha sido extremamente rigoroso com os chamados cristãos novos (judeus convertidos ao catolicismo, por decreto do rei de Portugal D. Manoel em 1497), o Tribunal de Inquisição do Santo Ofício não perseguiu, via de regra, os negros, praticantes de rituais, condenados pela Igreja. Isso porque os senhores de engenho procuravam proteger os seus escravos para não os perder, enquanto os judeus, enriquecidos com atividades usurárias, eram os principais credores do comércio e da coroa portuguesa<sup>7</sup>.

Esse fato não minimizou os efeitos do processo de colonização que desenraizou enormes contingentes populacionais da África. Mas possibilitou, até certo ponto, a inserção subordinada de certos valores afros na cultura brasileira.

Assim como os ritos dos grupos africanos foram descritos pelos colonizadores como uma prática diabólica, as crenças e os cerimoniais indígenas foram também rotulados de manifestações *demoníacas*. As celebrações religiosas, ministradas pelo *pajé*, nas quais alguns índios entravam em transe, após usar certos tipos de ervas narcóticas, eram abomináveis aos olhos dos colonizadores

Com o objetivo de catequizar os primeiros habitantes das terras brasileiras, os padres jesuítas procuraram organizar os aldeamentos, formando escolas onde se pudessem ensinar a doutrina católica e eliminar os hábitos considerados ofensivos a Deus e aos homens, tais como a crença na força da natureza, a nudez, a poligamia e a antropofagia.

Nesse empreendimento, ao aprender a língua tupi, os jesuítas abandonaram o latim, língua usada, na época, para ministrar os ritos católicos. Assim, eram

---

<sup>7</sup> Os judeus, segundo VAINFAS & SOUZA (2000), foram muito importantes na gênese da economia açucareira nordestina, atuando como traficantes de escravos e senhores de engenho.

ensinados os valores católicos a partir do universo cultural dos grupos indígenas; o que acabou provocando não uma adesão ao catolicismo propriamente dito, mas um processo de sincretismo onde simbologias católicas e aborígenes passaram a coexistir, formando uma religiosidade inteiramente nova.

O catolicismo ensinado e dramatizado em língua tupi e com base em imagens e significados extraídos da cultura nativa podia lá ter sua eficácia, mormente com os *curumins* – crianças que, pela tenra idade, estavam em condições melhores de aprendizado. Tal método trazia, porém, grandes riscos, sobretudo o risco de que o catolicismo fosse assimilado à moda tupi, canibalizado e devorado como no repasto cerimonial”. (Idem, p.16)

Esses autores nos contam que, em fins do século XVI, um índio, cujo nome de batismo era Antônio, fugira do aldeamento inaciano de Tinaré para o sul do Recôncavo Baiano. Dizendo ser *Tamandaré*, ancestral mítico dos Tupinambás, esse índio afirmava ser o verdadeiro papa, chegando a nomear, entre os grupos indígenas, bispos e sacristões. A sua principal esposa se chamava “Santa Maria Mãe de Deus”.

A morfologia dessas crenças será destruída em 1585, mas pode ser tomada como indicativo de como a religião possui uma dimensão ativa e produtora de significado e não um conjunto inerte e estático de valores e conhecimento.

Em outras palavras, os jesuítas tinham conhecimento do caráter animista das crenças religiosas dos grupos indígenas: eles sabiam que os nativos acreditavam que os animais, as plantas, os rios, as montanhas, o sol, a lua e as estrelas eram portadores de espíritos, mas pensavam que isso era decorrente da ignorância indígena e poderia ser superadas facilmente quando os mesmos passassem a conhecer o cristianismo. Acreditavam que a utilização do idioma tupi facilitaria esse trabalho missionário. No entanto, como a religião possui um campo ativo e produtivo de significado, os padres não puderam impedir que os grupos colonizados produzissem uma religiosidade híbrida, misturando elementos tanto do catolicismo quanto de crenças animistas que milenarmente faziam parte do universo simbólico desses grupos.

O controle da Coroa sobre a religiosidade colonial acabou determinando a sobreposição do catolicismo às demais crenças dos grupos dominados. Isso ocorreu porque o papado havia concedido à Coroa portuguesa o direito de *padroado*, direito de exercer o controle sobre as novas igrejas. Por essa medida, cabia à Coroa construir templos e mosteiros, bem como nomear e remunerar os padres e bispos para o exercício do ministério. O que fazia com que o clero não fosse autônomo em suas decisões religiosas, mas altamente dependente dos interesses mercantis do Estado português.

No período colonial, a Igreja dependia mais do Estado português que do papado. O Estado impunha sua orientação à Igreja, totalmente subordinada. Todas as diretrizes e instruções emanadas do Vaticano chegavam ao Brasil por meio da administração portuguesa. O monarca detinha a prerrogativa de censurar os documentos oficiais vindo de Roma, antes de serem publicados nas colônias. Era a Coroa portuguesa que regulamentava as reuniões dos sínodos diocesanos (PIERUCCI, 2000, p. 282)

Foi somente em 1889, com a Proclamação da República, que houve a separação efetiva entre o Estado e a Igreja. Esse fato trouxe importantes implicações para o campo religioso brasileiro. Procurarei, a seguir, apresentar as principais características da nova religiosidade surgida a partir do processo de laicização implementada pelos republicanos.

## **O mercado religioso brasileiro**

De acordo com ANTÔNIO FLÁVIO PIERUCCI (1999), a multiplicidade de religiões que irrompe no final do século XX é resultado da separação entre Igreja/Estado, empreendida pela Primeira República, em 1889. Para o autor, o processo de desregulamentação do mercado religioso acabou gerando uma abundância de profissionais que procuram, de diferentes formas, produzir serviços espirituais e bens simbólicos para consumidores mais exigentes.

Sem a reserva de mercado, o Catolicismo passou a perder, gradualmente, fiéis, para os novos grupos religiosos que se estabeleceram no Brasil. Esse

processo foi lento e gradual, mas ininterrupto. O resultado da laicização do Estado brasileiro pode ser visto no final de século XX: nunca houve tanta liberdade religiosa no Brasil como agora e nunca as religiões foram tão livres para se estabelecer. Usando técnicas de convencimento, como rádio, televisão e Internet, os ativistas religiosos passaram a buscar adeptos não somente no Catolicismo, mas em todos os segmentos religiosos. As manifestações públicas religiosas, organizadas em estádios de futebol, se tornaram comuns.

Com a mobilização crescente dos agentes religiosos num mercado desmonopolizado, alcançaram-se pouco a pouco níveis mais exigentes de pluralismo e níveis mais altos de envolvimento dos agentes com a idéia mesma de competição, mergulhados agora numa inadiável disputa por consumidores e clientes, recursos e oportunidades, por mais sucesso, mais dinheiro, mais poder e mais prestígio para suas organizações eclesiais (PIERUCCI, 1999, p. 7).

A diversidade religiosa brasileira tem se concretizado sob a forma de uma pluralização das crescentes igrejas cristãs. Aqui as religiões orientais não encontraram um solo fértil para sua expansão. O que não quer dizer que no Brasil não haja pessoas que sejam adeptas do Budismo, Hinduísmo e Islamismo. Entretanto, abarcando, em conjunto, apenas 1% da população adulta, essas religiosidades são ainda bastante inexpressivas, sendo desconhecidas da maior parte dos brasileiros. O Cristianismo se enraizou, em nossa cultura, com o catolicismo. Posteriormente, com as missões estrangeiras que se instalaram no Brasil no início do século XX e, finalmente, com as igrejas fundadas nesse mesmo território, na década de 50, os grupos cristãos se tornavam majoritários na sociedade brasileira. Conforme já foi dito na parte introdutória desta dissertação, os pentecostais são os grupos religiosos que mais têm crescido, nos últimos anos<sup>8</sup>.

Em entrevista à Folha de São Paulo, no dia 26 de dezembro de 1999, Waldo César afirma que os pentecostais crescem porque oferecem respostas imediatas aos problemas das pessoas neste final de século e ainda porque utilizam

---

<sup>8</sup> Para Waldo César, as religiões que não adotarem algumas características do pentecostalismo, como, por exemplo, o emocionalismo, perderão parte de seus fiéis. Por isso, tanto os protestantes históricos (luteranos, batistas, metodistas e presbiterianos) quanto a Igreja Católica estão apoiando as manifestações carismáticas em seu interior.

cada fiel como missionário. Nesse sentido, pode-se afirmar que os cânticos, as orações e o proselitismo religioso, realizados pelos jovens pentecostais no interior de determinadas escolas noturnas de Belo Horizonte, conforme foi descrito na parte introdutória desta dissertação, fazem parte da disputa concorrencial do mercado religioso, vivida pela sociedade brasileira na atualidade. No capítulo 3, iremos tratar desse assunto com mais vagar.

O processo de formação do mercado religioso brasileiro determinou algumas mudanças na forma de as pessoas se relacionarem com o sagrado. O primeiro é o fato de que a religião deixou de ser herança, para se tornar opção. Agora, a religião que alguém elege para si é resultado de uma escolha no mercado de bens simbólicos e não mais um efeito de nascimento, como ocorria até há pouco tempo. Além disso, essa escolha pode ser novamente redefinida no futuro, caso o fiel se decepcione com a nova crença.

Assim, a mudança religiosa deixou de representar uma ruptura social e cultural na biografia do converso. Neste final de século, de modo geral, os outros significativos (pais, irmãos, amigos, professores, parentes, etc.) não cobram mais a fidelidade religiosa da pessoa, fato que acabou fazendo com que a adesão a novos valores deixasse de ser um drama pessoal e familiar.

As mais díspares religiões surgem nas biografias dos adeptos como alternativas que se podem pôr de lado facilmente, que se podem abandonar a uma mínima decepção. São inesgotáveis as possibilidades de opção, intensa a competição entre ela, fraca sua capacidade de dar a última palavra. A religião de hoje é a religião da mudança rápida, da lealdade pequena, do compromisso descartável (Idem, p. 4).

Não somente os indivíduos religiosos mudaram. As religiões também se transformaram para melhor competir com as outras em termos de adesão de fiéis. A própria carreira sacerdotal está sendo redefinida: um líder religioso que incorpore as técnicas do mundo dos negócios, bem como alguns atributos de

artistas, ginastas e estrelas de TV possui grande probabilidade de ascender socialmente<sup>9</sup>.

Essas considerações também são válidas para o mundo católico: nos últimos anos, alguns padres demonstraram que são capazes de transformar as missas em espetáculos de massa. O que fez com que esses sacerdotes se tornassem estrelas de programas de televisão com elevados índices de audiência e suas músicas fossem tocadas exaustivamente nos meios de comunicação de massa. Isso pode implicar em uma menor necessidade de aprimoramento filosófico, teológico, linguístico e cultural do futuro sacerdote católico.

Apresento, a seguir, as características dos principais grupos religiosos brasileiros. Devido ao peso do pentecostalismo nesta dissertação, procurei me deter mais nesse tipo de religiosidade, sendo mais sucinto, ao descrever as demais religiões.

## **Catolicismo**

Segundo o censo demográfico de 1991, a Igreja Católica Apostólica Romana continua sendo majoritária no Brasil: nada menos que três quartos da população se consideram pertencentes a esse segmento religioso. Entretanto, a maioria das pessoas católicas frequenta a igreja apenas de modo esporádico, geralmente em ocasiões especiais, como batizado, casamento e cerimônias funerárias.

De acordo com REGINALDO PRANDI (1997), do total de 75% de fiéis que se identificam como católicos, os “não-praticantes” representam cerca de 61%. O restante, que possui alguma relação efetiva com o universo católico, abrange apenas cerca de 14%. Disseminados em vários grupos, estes não estabelecem, por sua vez, uma relação homogênea com a instituição católica:

---

<sup>9</sup> No capítulo 6, apresento uma descrição de um culto pentecostal feita por um jovem estudante pentecostal. O aluno nos contou que o pregador, durante sua fala, possuía um gíngado que evocava o personagem do filme “*O máscara*”, estrelado pelo ator norte-americano Jim Carrey. O que demonstram o caráter teatral das pregações religiosas nos dias atuais.

enquanto alguns estão imersos em Equipes de Nossa Senhora, em Encontros de Casais com Cristo, em Grupos de Jovens, outros participam de várias Pastorais.

A feição atual do Catolicismo é, em parte, resultado das profundas transformações por que essa instituição passa nas últimas três décadas. Entre os anos de 1963 e 1965 foram introduzidas muitas mudanças significativas no mundo católico que acabaram redirecionando os seus rituais e as suas concepções doutrinárias. Com o Concílio Vaticano 2º, aberto por João 23 e encerrado por Paulo 6º, a Igreja adota nova posição, não somente em relação às questões pessoais, mas também em relação às questões sociais e políticas.

A Igreja buscou, por meio do *aggiornamento*, resgatar a sua importância perdida no curso do processo de secularização. As principais modificações que se podem destacar, entre outras, foram: *“a instituição da missa nas línguas vernáculas, com o padre de frente para a assembleia; a abolição do púlpito, para falar do altar; a adoção da confissão coletiva e da comunhão em que a hóstia é levada à boca pelas mãos dos próprios devotos, podendo o leigo ajudar a administrar a eucaristia, assim como outros sacramentos; o surgimento dos padres vestidos à paisana, abandonando-se a batina; a fim da separação de homens e mulheres na igreja, não se cobrindo mais de véu a cabeça das mulheres; a perda de importância das procissões e outros ritos, o abandono do milagre”*(PRANDI,1999, p. 4).

O Catolicismo passou, assim, a ter novo tipo de relacionamento com os seus fiéis, formando vários grupos de atuação. Dada a importância no campo político das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e da Renovação Católica Carismática no mercado religioso, procurarei, a seguir, apresentar, de maneira bastante breve, algumas características desses grupos religiosos.

Os grupos das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) foram criados na década de 60, sob inspiração da Teologia da Libertação. Para esses grupos, ser cristão significa usar a Palavra de Deus para transformar o mundo por meio da ação política. Assim, as CEBs não estão preocupadas com as pequenas e



subjetivas causas dos indivíduos, mas com os mecanismos de exclusão social que impedem que os povos tenham vida em abundância. Isto é, o bom católico é aquele que se preocupa com as questões sociais: a fome, o analfabetismo, o desemprego não são uma determinação divina, mas produto das estruturas socioeconômicas que regem a sociedade.

Assim, contestando as estruturas excludentes da sociedade capitalista, as CEBs se identificam pela chamada opção preferencial pelos pobres. E, por isso, elas defendem a militância de seus fiéis nos chamados movimentos sociais e em Partidos de Esquerda.

Nos anos setenta, as CEBs tiveram o seu ponto máximo de expansão, entrando em declínio nos anos noventa. Segundo PRANDI (1997) o grupo agregava, em 1994, apenas 2% do total dos católicos<sup>10</sup>.

Ao contrário dos católicos da CEBs, a Renovação Católica Carismática procura se distanciar das questões políticas, acreditando que os problemas sociais ocorrem, em grande parte, em decorrência de problemas espirituais. Por essa razão, esse grupo exerce acentuado controle moral no âmbito da família, dos costumes e da sexualidade, desinteressando-se de problemas de natureza coletiva.

A Renovação Católica Carismática surgiu nos Estados Unidos em 1967, chegando ao Brasil, depois de dois anos, por intermédio de padres jesuítas. A crença nos dons do Espírito Santo, bem como as formas de se organizar os cultos lembra bastante os cultos pentecostais. A diferença básica é que, enquanto os primeiros são adeptos do culto mariano, rezam o terço e se submetem à hierarquia católica, os últimos contestam a autoridade papal, abominam o culto a Maria, por entender que essa prática constitui idolatria.

O crescimento da Renovação Católica Carismática, segundo REGINALDO PRANDI (1997, p. 11), constitui um “*movimento conservador de dupla reação: primeiro, um movimento mais geral, voltado para fora do*

---

<sup>10</sup> Frei Beto faz uma análise pormenorizada a cerca da CEBs, descrevendo tanto a sua origem quanto sua fundamentação teológica. Veja-se BETO, Frei. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

*catolicismo, isto é, tendo como oposição o pentecostalismo e outras religiões que vêm minando as fileiras católicas. Segundo, um movimento voltado para dentro da própria igreja, enfraquecendo as posições assumidas pela Igreja Católica da Teologia da Libertação e das CEBs, comprometida com transformações sociais à esquerda<sup>11</sup>.*

Outro grupo religioso que merece destaque é o espiritismo. Este se divide entre o *Kardecismo* e as religiões afro-brasileiras, conforme veremos a seguir.

## **Kardecismo**

Introduzido no Brasil no final do século XIX, o *Kardecismo* abrange 3% da população brasileira, destacando-se pela elevada escolaridade de seus adeptos. De acordo com REGINALDO PRANDI (1997, p. 19), 35% das pessoas que pertencem a esse segmento religioso possuem o 2º grau, enquanto 25% possuem o curso universitário completo.

O *Kardecismo* é uma religião genuinamente urbana: 53% dos seus adeptos residem nas regiões metropolitanas, 36%, em cidades grandes e médias e 11%, em pequenas cidades do interior (Idem). Cabe lembrar que a designação *Kardecismo* deriva do pseudônimo Allan Kardec, adotado pelo francês Léon Hippolyte Denizar Rivail (1804-1869) que preconizava, dentre outros dogmas, a reencarnação e a comunicação mediúnicamente com os mortos.

De acordo com Kardec, o principal objetivo do espírito do ser humano é se transformar em um Ser de Luz. No entanto, para atingir essa meta, é necessário que o espírito evolua, através de um longo processo de reencarnação. A caridade é um meio de expiar e aliviar as obrigações cármicas, adquiridas em vidas passadas, mas que impedem os espíritos, em vida presente, de evoluir e, assim, de progredir rumo à perfeição. Devido a sua incomensurável distância, Deus é inacessível aos

---

<sup>11</sup> Para obter maiores detalhes sobre o culto da Renovação Católica Carismática, leia PRANDI, Reginaldo: Um sopro do Espírito. São Paulo, Edusp, 1996.

homens. Mas estes podem se comunicar com as pessoas que se desencarnaram. Para progredir no plano espiritual, os espíritos desencarnados precisam ajudar a humanidade.

Os seres humanos encontram-se num longuíssimo processo de evolução, que não se limita ao tempo curto de uma encarnação, mas prossegue por reencarnações sucessivas, indefinidamente. As vidas passadas explicam nossa situação atual e condição aqui na Terra. E que a trajetória da evolução espiritual é regida pela lei do carma (ou *Karma*), uma lei férrea de causalidade moral; segundo ela toda ação, boa ou má, recebe a devida retribuição, o devido retorno (PIERUCCI, 2000, p. 291).

Como todos os grupos religiosos na atualidade, o kardecismo é um religião sincrética. No cristianismo, essa religião buscou a ética da caridade, descrita nos Evangelhos, o que explica as obras assistenciais dos kardecistas; do hinduísmo foi retirada a crença no carma (reencarnação) e a possibilidade concreta de comunicar com os mortos.

## **As religiões afro-brasileiras**

### ***Candomblé***

De acordo com PRANDI (1997), as religiões afro-brasileiras possuem 1,5% de adeptos, recebendo diferentes nomes conforme as regiões: Candomblé na Bahia, no Rio de Janeiro e São Paulo; Xangô em Pernambuco e Estados vizinhos; Tambor de Mina, no Maranhão e nos Estados da região amazônica; Batuque, no sul do país.

O Candomblé se caracteriza por não ser uma religião maniqueísta, não possuindo nenhuma ética moral que separa o certo do errado. Dessa maneira, não existe nenhum código social que determine as formas de censuras, as punições e as correções contra qualquer tipo de fraqueza moral que porventura possa ter o seu

adepto. Como não existe pecado, a distinção entre bem e o mal depende basicamente da relação entre cada seguidor e seu orixá, nome genérico dos deuses das religiões afro-brasileiras.

Os orixás não são divindades moralistas, que exigem e recompensam quem é bom, ou castigam quem faz o mal. Diferentemente das grandes religiões mundiais surgidas da palavra e da ação extraordinária de grandes personalidades proféticas, religiões moralizadoras cuja mensagem visa a regulamentar com princípios éticos gerais e sanções morais bem definidas a conduta cotidiana dos seguidores, e diferentemente sobretudo do cristianismo, com sua noção de pecado individual e seu ideal de uma vida santificada no arrependimento sincero dos pecados, a ênfase do candomblé é o ritual. E as regras de comportamento, normalmente bastante minuciosas e estritas, têm fundamento apenas ritual, não ético: usar esta ou aquela roupa, deixar de comer isto ou aquilo, e assim por diante” (PIERRUCCE, 2000, p. 293).

O *babolorixá* (pai-de-santo) ou *ialorixá* (mãe-de-santo), através do *jogo de búzios*, descobre qual é o orixá da pessoa. Este procedimento se torna necessário tanto para que se possa iniciar no candomblé quanto para receber os serviços de adivinhação e previsão do futuro, oferecidos pelo pai-de-santo. As funções e os poderes de cada orixá são atribuídas de acordo com os seus traços de personalidade.

### ***Umbanda***

Incontestavelmente, os símbolos da Umbanda evocam os orixás do candomblé: os nomes dos guias são, *mutatis mutandis*, os mesmos; o que muda são as crenças e os ritos umbandistas. Enquanto o Candomblé busca as suas raízes na cultura afro, dissolvida, em parte pelo Tráfico Negreiro, a Umbanda tem as suas origens na confluência entre a religiosidade *kardecista* e a religiosidade afro.

No final do século XIX, os negros irão, em contato com outros ritos e práticas mágicas europeias e muçulmanas, desenvolver a *macumba*: sincretismo

jeje, nagô, banto, caboclo, espírita e muçulmano. Trata-se de práticas mágicas religiosas de feitiçaria, onde o jongueiro (pai-de-santo), após invocar os seus guias espirituais, procura obter favores terrenos — como união ou separações de casais, produção de curas e enfermidades, etc. — para aqueles que o procuram.

De acordo com MAGNANI (1991), a Umbanda irá surgir na década de vinte, na cidade do Rio de Janeiro, quando um grupo de profissionais liberais, militares e funcionários públicos, egressos do *kardecismo*, incorporam os ritos da macumba, dentro de outra perspectiva. Agora, os ritos afro serão depurados e reinterpretados, tornando, até certo ponto, compatíveis com a visão *kardecista*.

Foram descartados tanto aqueles aspectos considerados primitivos e muito próximos da matéria, como os que lembravam suas origens negras: a África foi transformada em mero lugar de passagem e deturpação de um sistema religioso praticado há mais de cem séculos por povos hindus e originários de um fantasioso continente perdido (Idem, p.25).

Enquanto no candomblé os orixás não se comunicam diretamente com os assistentes, pois para entrar em contato com eles é preciso recorrer ao *babalaô* que através do jogo de búzios ou colar de Ifá, interpreta e transmite suas ordens, na Umbanda os espíritos, incorporados aos médiuns, prestam serviços diretos aos seus clientes.

De acordo com RENATO ORTIZ (1988, p. 71), existem quatro gêneros de espíritos que compõem o panteão umbandista: por um lado, os espíritos de luz: caboclos, pretos-velhos e crianças. Por outro lado, os espíritos das trevas: os exus. Enquanto que os primeiros fazem apenas trabalhos voltados para o benefício humano, os segundos podem, em sua ambivalência, realizar trabalhos tanto para o bem quanto para o mal.

## Protestantes históricos

Os protestantes históricos são formados pelas denominações resultantes da Reforma, levada a cabo por Martin Lutero, em 1517, na Alemanha: as principais são as luteranas, calvinistas, batistas, presbiterianas, anglicanas e metodistas.

A Reforma Protestante foi o segundo maior cisma da cristandade. O primeiro ocorrido no ano de 1054, embora tenha limitado a esfera de ação papal como poder espiritual e temporal, não ocasionou profundas modificações no modo de agir e sentir dos seres humanos em relação à natureza e à sociedade. Basicamente, durante todo período medieval, a Religião era, até certo ponto, a principal fonte de explicação dos fenômenos físicos e sociais.

O segundo movimento de separação da cristandade, por sua vez, favoreceu, conjuntamente, com o Renascimento do séc. XVI e o Iluminismo do séc. XVIII, a emergência da modernidade, entendida esta como *“estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVIII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.”* (GIDDENS, 1990, pp. 11). A modernidade é, de acordo com o pensamento weberiano, marcada, fundamentalmente, pelo desencantamento da sociedade e da Natureza: as ações dos sujeitos sociais deixam, em virtude da expansão do pensamento técnico-científico, de ser guiadas por mitos e superstições, e passam ser escoradas em uma racionalidade crescente.

Mas, de que maneira a Reforma contribuiu para a formação da modernidade, se, tal como o Catolicismo, ela foi um movimento religioso?

A Reforma Protestante *“libertou a consciência individual das religiosas da igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus”* (HALL, 1997, p.28). Contestando os principais dogmas católicos, o culto aos santos, a venda da indulgência, o sacramento da confissão e a infalibilidade papal, os reformadores afirmavam, de modo geral, que a salvação não pode ser mediada pela Igreja, pois é

individual. Este fato irá contribuir para a formação da individualidade do sujeito, no sentido moderno do termo<sup>12</sup>.

Os protestantes históricos chegaram ao Brasil somente no ano de 1824, com os imigrantes alemães. Os Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina receberam os primeiros Luteranos brasileiros que fundaram a Igreja Evangélica Alemã do Brasil. Nesse período, devido à inexistência de pastores luteranos, os cultos eram ministrados por pessoas leigas. Por volta de 1865, as Igrejas da Alemanha passaram a enviar sacerdotes para os diferentes pontos da colonização alemã.

Assim como os Luteranos se instalaram no Brasil graças aos processos migratórios, os Anglicanos e Metodistas se estabeleceram no interior do Estado de São Paulo, na primeira metade do século XIX. No entanto, esses grupos religiosos, oriundos dos Estados Unidos, não estavam dispostos a exercer o proselitismo no Brasil; estavam apenas empenhados na transmissão e preservação de seus valores culturais.

No segundo quartel do século XIX, algumas igrejas enviam ao Brasil missionários que tinham como objetivo construir templos e converter os brasileiros ao protestantismo. Como vimos no início deste capítulo, a população brasileira era considerada pelo Estado como sendo, em sua totalidade, católica. Mas, por razões econômicas e diplomáticas, o governo imperial foi impelido a afrouxar as restrições legais no campo religioso.

Dessa maneira, as missões protestantes conseguiram, no início do século XX, enraizar as suas crenças e os seus rituais na sociedade brasileira. Nesse período, os Luteranos, Anglicanos, Metodistas, Presbiterianos, Congregacionalistas e Batistas conseguiram converter milhares de pessoas. Entretanto, no limiar do terceiro milênio, os protestantes históricos, abarcando 3% da população brasileira, estão perdendo terreno para os pentecostais. Perfazendo

---

<sup>12</sup> Sobre a formação da modernidade, leia BERMAM, M. “*Tudo que é sólido se desmancha no ar*”. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

mais de 10% da população, o pentecostalismo conquista, na atualidade, adeptos de todos os segmentos religiosos do Brasil.

## **Pentecostalismo**

Pentecostes, palavra grega cujo significado é cinquenta, é uma festa judaica, que ocorre cinquenta dias após a Páscoa como comemoração da colheita e da entrega das tábuas da lei à Moisés (ÊXODO, 23: 16). Para o Cristianismo, todavia, Pentecostes se refere a descida do Espírito Santo:

Tendo-se completado o dia de Pentecostes, estavam todos reunidos no mesmo lugar. De repente, veio um ruído como o agitar-se de um vendaval impetuoso, que encheu toda casa onde se encontravam. Apareceram-lhes, então, línguas como de fogo, que repartiam sobre cada um deles. E todos ficaram repletos de Espírito Santo e começaram a falar outras línguas, conforme o Espírito lhes concedia que se exprimissem (Atos dos Apóstolos 2,1-2).

Mas o Movimento Pentecostal (M.P.), como fenômeno religioso, data de tempos recentes; origina-se no início deste século, nos EUA. No entanto, as suas bases teológicas surgiram no século passado, quando um movimento religioso, denominado Reavivamento Espiritual, influenciado pelas idéias de Jonh Wesley, fundador da Igreja Metodista, começou a se difundir nos meios protestantes norte americanos (ROLIM, 1987, p. 22).

Durante os cultos de avivamentos, era comum os cânticos animados e as orações coletivas em voz alta. No Sul dos Estados Unidos, onde a maioria da população é negra, esse movimento de revivamento espiritual proliferou rapidamente. Os seus integrantes buscavam a manifestação do Espírito Santo em suas vidas, como no dia do pentecostes, conforme descrito nos Atos. De acordo com esse movimento, o sinal de que o Espírito Santo estava se manifestando no



meio do grupo era a capacidade de algum fiel falar em línguas estranhas: pronúncias de sons desconhecidos, interpretados apenas quando houvesse no grupo um intérprete.

O surgimento do M.P. ocorreu no dia 31 de dezembro de 1906, numa velha igreja Metodista, em Los Angeles, onde várias pessoas falaram em línguas estranhas, causando indignação em alguns protestantes brancos. Para estes, pronunciar palavras desconhecidas durante um culto caracterizaria uma tentativa de africanização do culto, por parte dos negros. Para estes, falar em línguas deveria ser compreendido como no dia do Pentecostes, quando diversas nações estavam reunidas. Assim, o M.P. se caracterizava não apenas como movimento religioso, mas também como um movimento social, enfrentando as discriminações e preconceitos raciais. Por isso, os brancos, adeptos do pentecostalismo, vão, progressivamente, se separando dos negros e atribuindo ao M.P. um caráter estritamente religioso, divorciado das lutas sociais e políticas (CAMPOS JR, 199).

As primeiras igrejas pentecostais a chegar ao Brasil são oriundas dos EUA: a Congregação Cristã do Brasil, em 1910; a Assembleia de Deus, em 1911; e a Igreja do Evangelho Quadrangular em 1919. Os membros da Congregação Cristã do Brasil e da Assembleia de Deus podem ser identificados por certos aspectos exteriores: as mulheres, sempre com vestidos ou saias longas e cabelos compridos, não usam ornamentos tais como brincos ou joias; os homens, com cabelos curtos e nunca trajando short ou bermuda.

A partir dos anos 50 surgiram no Brasil outras igrejas do M.P., com concepções religiosas bastante distintas e até divergentes das primeiras igrejas pentecostais. Podem citar-se a Igreja Pentecostal Brasil para Cristo, Igreja Pentecostal Deus é Amor, Igreja Nova Vida, Igreja Tabernáculo Evangélica, Igreja Universal do Reino de Deus.

Por utilizar os meios de comunicação, sobretudo, o rádio e a televisão, por dar ênfase à cura divina, à prosperidade material dos convertidos e à expulsão do demônio, essas confissões têm sido denominadas neopentecostais; entre estes e os

pentecostais existem mais rupturas do que continuidades (ORO, 1995). Nos cultos, os pregadores neopentecostais pedem vultosas quantias em dinheiro aos fiéis, prometendo, em troca, as bênçãos de Deus; o que tem suscitado, nas relações interpessoais quotidianas, certos preconceitos em relação aos participantes do M.P, vistos como “ingênuos” e/ ou alienados.

Segundo CHAUÍ (1986, p. 45), a discriminação e o preconceito contra o integrante do M.P., ocorrem também no meio acadêmico, que muitas vezes, não resgatando o sujeito social em sua relações sociais concretas, acaba por estigmatizá-lo. De acordo com a autora, para uma parcela brasileira, excluída dos bens materiais e culturais, o M.P., ao dar respostas aos problemas sociais, tais como o desemprego, a fome, a doença e a corrupção, mesmo que de forma simplista, acaba reconstruindo a identidade do indivíduo imerso no caos social. Em outras palavras, a vitalidade do Pentecostalismo consiste basicamente na sua capacidade de organizar o pensamento do fiel, dando-lhe uma identidade.

Para Modesto (1996, p. 80) o M. P. tem oferecido uma visão de mundo que, com rigidez e simplicidade, dá às coisas uma ordem unívoca, instrumento eficiente contra aflição. Além disso, nesse movimento religioso, as relações sociais solidificam a confiança e a lealdade, num mundo marcado pelo individualismo e pela competitividade.

Talvez essa capacidade de reconstrução da identidade social do crente seja a principal causa do avanço do Pentecostalismo nos últimos anos no Brasil.

Em função do surgimento de inúmeras igrejas denominadas pentecostais, esse movimento, conforme veremos a seguir, passa a agregar em torno de si uma quantidade ampla de novas denominações religiosas. Mas quais são os pontos divergentes entre os vários grupos pentecostais? O que faz com que os jovens pentecostais sejam reconhecidos socialmente como pertencentes ao mesmo grupo social, a despeito de suas diferenças internas? Até que ponto o fato de existirem diferentes grupos pentecostais pode produzir diferentes comportamentos entre os jovens pertencentes a esse movimento religioso?

## **Os diferentes grupos pentecostais**

Segundo CAMPOS JR (1995), o Movimento Pentecostal se reproduz por cissiparidade. Ou seja: ao mesmo tempo em que esse Movimento se expande, ele se fragmenta, dando origem a novas denominações religiosas: cada nova igreja que se forma é o fragmento do fragmento...

Isso ocorre, segundo ANTÔNIO GOUVÊA MEDONÇA (1997), porque, ao contrário da Igreja Católica e das Igrejas Protestantes, não existe entre os pentecostais uma burocracia eclesiástica forte, capaz de impedir o surgimento de líderes carismático que desafiem a estrutura hierárquica de cada grupo. Em outras palavras: como o poder do pastor pentecostal, normalmente, se assenta sobre o seu carisma, caso este discorde de certas determinações hierárquicas, poderá romper com a antiga denominação e formar a sua própria Igreja.

O fato é que o pentecostalismo passou por três fases distintas de crescimento religioso, caracterizada, de acordo com a metáfora de PAUL FRESTON (1993), por três ondas. Consideram-se como Igrejas de “primeira onda” a Congregação Cristã do Brasil (1910), Assembleia de Deus (1911) e a Igreja do Evangelho Quadrangular (1919), sendo que todas essas Igrejas são provenientes dos EUA. A “segunda onda” corresponde a expansão e desmembramento de tais Igrejas: O Brasil Para Cristo (1956), Igreja Evangélica Pentecostal Cristã (1956), Igreja Nova Vida (1960), Igreja Pentecostal Deus é Amor (1962). Na “terceira onda”, destaca-se a Igreja Universal do Reino de Deus (1977), Igreja Internacional da Graça de Deus (1980), a Igreja Renascer em Cristo (1986).

O sociólogo ARI PEDRO ORO (1996), para caracterizar o avanço pentecostal na sociedade brasileira, em vez de adotar a metáfora das três ondas, dividiu o M.P. em dois grupos distintos: o pentecostalismo clássico, formados pelas primeiras igrejas desse ramo a chegar no Brasil; e os neopentecostais, formados pelas novas igrejas originadas do M.P.

Assim, a fim de se verificar tanto os pontos comuns quanto aos aspectos divergentes entre os pentecostais e os neopentecostais, esse autor constrói uma tipologia de ambos os grupos. É o que veremos na parte que se segue.

### **Aspectos comuns**

A primeira característica do M.P., descrita por ORO, é sua aproximação com as camadas populares. Tendo a maioria de seus templos na periferia dos centros urbanos, o pentecostalismo é o grupo religioso que mais atrai os grupos sociais desfavorecidos socialmente. A segunda características do pentecostalismo é sua pouca inclinação à tolerância religiosa e ao ecumenismo: geralmente, as outras religiões, especialmente as afro-brasileiras, são vistas como inimigas. Além disso, pentecostalismo pode, de maneira geral, ser caracterizado pelo emocionalismo. Dito de outra forma, o que reúne os fiéis não é a tradição, mas a vontade de proclamar as suas emoções. Nota-se nesse movimento tanto a existência de um discurso inflamado, acompanhado de amém, aleluias e aplausos, como um serviço de sonorização que, de forma estratégica, intercala músicas românticas e hinos apoteóticos; finalmente, outro ponto em comum entre os pentecostais e os neopentecostais é o discurso ideológico. Nesse movimento religioso, os problemas sociais, como a violência, a fome e o desemprego não são amiúde vistos como decorrentes das estruturas sociais, mas como desencadeados por problemas espirituais (leia-se demoníacos), que assolam os indivíduos que ainda não encontraram a salvação em Jesus.

Diante dessa situação, como se comporta o jovem estudante que aprende em aulas de História e Geografia, que os problemas sociais são produzidos pelas estruturas sociais? Como esse comporta quando em aulas, como Ciências, aprende que, parcela das doenças são ocasionadas por microorganismo que invade o corpo humano e que outras por problemas psicossomáticos?

## Características do neopentecostalismo

Uma das características básicas do neopentecostalismo é a existência de líderes carismáticos, que legitimam o seu procedimento a partir da inspiração divina. Eis alguns líderes de destaque: David Miranda, fundador da Igreja Pentecostal Deus é Amor; Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus; Ronildo Ribeiro Soares, fundador da Igreja Internacional da Graça. Estes líderes têm se destacados no processo de criação de novos templos no país e no exterior e em suas aparições recorrentes nos meios de comunicação de massa.

Sabe-se que as mulheres do pentecostalismo clássico podem ser reconhecidas por seus longos cabelos e extensas saias e os homens por seus cabelos curtos e nunca trajando short ou bermuda. Ao contrário dos pentecostais clássicos, os neopentecostais são bastantes flexíveis em relação aos trajés e a certos aspectos corporais de seus fiéis. Assim, os neopentecostais, geralmente, não podem ser reconhecidos por esses traços, já que usam roupas, cosméticos, adornos em seus corpos, da mesma maneira que o conjunto da sociedade. Segundo ORO (1996, p.56) a despeito de seus aspectos liberais nos usos e costumes, o neopentecostalismo “*constitui um movimento religioso fundamentalista pelo fato de nutri a certeza da verdade divina inquestionável do texto escriturístico, sem qualquer possibilidade de interpretação*”.

Outro traço bastante forte nesse ramo pentecostal é a realização constante de eventos de grande envergadura, em lugares como estádios e ginásios, voltada para a cura divina. As doenças, embora sejam reconhecidas em certos casos como decorrentes de debilitação orgânica, são vistas geralmente como fruto de possessão demoníaca.

As igrejas neopentecostais investem bastante em compra de meios de comunicação de massa. Embora afirmem que o objetivo é a expansão da “mensagem de fé” e “libertação”, o interesse desses religiosos nem sempre é difundir as suas convicções religiosas, uma vez que nem toda mídia pertencente a

grupos evangélicos procura fazer proselitismo religioso. Em vários casos, o objetivo é explicitamente comercial: em Belo Horizonte, a Igreja Universal do Reino de Deus é proprietária do Jornal Hoje em Dia, das Rádios Atalaia, Cidade e Evangélica.

Finalmente, os neopentecostais podem ser caracterizados pela forma pela qual se obtêm os dízimos e ofertas: os milagres e a prosperidade, de acordo com o discurso desse grupo, só poderão ser obtidos mediante o sacrifício da doação de dinheiro às obras do senhor<sup>13</sup>.

## Conclusão

Procurei, nesse capítulo, a analisar o campo religioso no Brasil. Em primeiro lugar, foi destacado o sincretismo religioso formado pelo contato das culturas europeias, ameríndias e africanas, durante o processo de colonização.

Pode-se afirmar que a forma como os grupos indígenas e africanos resistiram às imposições dos valores europeus demonstra que os valores religiosos podem ser vistos como expressão simbólica e parte constitutiva da realidade. Afinal, eles são sistemas de orientação social através dos quais os indivíduos podem dar significado e sentido a suas ações. Cabe destacar aqui que o processo de reprodução e de transformação religiosa é altamente dependente das relações sociais concretas que moldam a sociedade. Como vimos, o contato das culturas africanas e ameríndias com a cultura europeia fez que as antigas crenças religiosas desses grupos passassem por algumas transformações. O que não colocou, de modo algum, colonizadores e colonizados em mesma condição. Enquanto as crenças dos colonizadores precisaram se transformar para serem prescritas, os

---

<sup>13</sup> Para obtenção de maiores detalhes sobre o ritual dos neopentecostais e sobre o processo de arrecadação de dinheiro no interior das mesmas leia: CAMPOS, Leonildo Silveira Campos. *“Teatro, templo e mercado”*. Rio de Janeiro. Vozes, 1998

colonizados procuraram mudar as suas concepções religiosas para que as suas crenças não fossem totalmente proscritas.

Em outras palavras, o fenômeno religioso possui materialidade, pois depende de rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais, etc. Isso porque a religiosidade não se perpetua de maneira idealista, abstraídos de certas condições sociais de produção. Por isso, os negros, retirados da África e destituídos de seus sistemas de parentesco, precisaram redefinir seus símbolos sagrados no Novo Mundo.

A religião, como artefato cultural, aproveita materiais preexistentes na sociedade. É o caso das imagens dos santos católicos que possibilitaram aos negros fazerem certas correspondências com alguns deuses da África. Esse fato faz que as manifestações religiosas não serem uniformes, homogêneos e coerentes de idéias. Em vez disso, elas são feitas de fragmentos. Em um universo simbólico de um dado grupo religioso podem haver elementos de outros grupos religiosos rivais.

Por tudo isso, o Catolicismo imposto à sociedade brasileira durante o processo de colonização possuiu características advindas não somente do imaginário católico europeu, mas também dos grupos étnicos colonizados. Segundo OLIVA (1997, p. 67), as principais características do Catolicismo formado na intercepção da cultura europeia, africana e ameríndia são, entre outras, a dependência e submissão total a um poder transcendente dispensador de todo bem e todo mal, a manipulação ritual para atrair a proteção e esconjurar a desgraça e a predominância da lógica do sentir sobre a lógica da razão.

Entretanto, a existência de elementos simbólicos da cultura africana e dos grupos aborígenes na religiosidade popular brasileira não era reconhecida, oficialmente, pela Igreja e pela Coroa Portuguesa. O processo de colonização correlacionou o pertencimento às terras portuguesas com o pertencimento à Igreja. Nas palavras de AZZI(1988, p.227), “*este fato resultou numa unidade entre fé e nacionalidade; por meio dessa fórmula todo ‘brasileiro’ era, por identificação, ‘católico apostólico romano’*”.

A relação entre escola e religião, embora não tenha sido alvo de análise neste capítulo, possuiu ligação íntima e estreita no período colonial. Entre 1549 e 1758, a Escola Pública foi gerida pela Companhia de Jesus. O primeiro colégio foi criado em Salvador, quando o governo Tomé de Souza assumiu o poder. O segundo em Piritininga, São Paulo, em 1554.

Teoricamente, os colégios, que ofereciam ensino primário e secundário gratuito – primeiro aos índios, depois aos filhos de portugueses ou “boas famílias” da terra – eram financiados por dotação real. Esse dinheiro, além de chegar atrasado, era insuficiente para manter os custos do ensino de alta qualidade dos colégios, que possuíam bibliotecas, laboratórios e até observatórios astronômicos. Daí terem os jesuítas, na prática, apelado para um sistema de autofinanciamento, através da constituição de verdadeiras empresas produtivas em volta das escolas: chácaras, oficinas e principalmente fazendas de gado, onde trabalhavam os “irmãos coadjutores” e escravaria. O resultado, durante 200 anos, foi o ensino elitista, discriminatório (aos filhos de escravos se proibia a educação formal e aos índios se destinavam escolas de Segunda classe), ao qual se tinha acesso por esquemas de alfabetização através de professores particulares financiados pelos senhores rurais e urbanos (SMED, 2000, p. 21).

Como baluarte da Contra-Reforma, a Companhia de Jesus estava preocupada com a expansão do protestantismo na América. Acreditava-se que a formação de uma sociedade católica dependeria, de um lado, da catequizaçã dos grupos aborígenes e, por outro lado, da formação de uma elite ilustrada, formada nos preceitos do Catolicismo. De qualquer maneira, a educação formal era vista como um instrumento de transmissão dos valores católicos nas terras brasileiras.

No final do século XIX, os protestantes históricos, discursivamente defensores do livre-exame das Sagradas Escrituras, passam a defender a expansão do ensino público às camadas populares. Como a leitura coletiva da Bíblia faz parte da liturgia protestante, os adeptos desse grupo religioso se sentem impelidos para a aprendizagem das primeiras letras.



Da mesma maneira, os *kardecistas*, produtores de uma vasta literatura psicografada, também defendem a ampliação do ensino público laico. Nesse período, as escolas públicas eram insuficientes do ponto de vista quantitativo, prevalecendo o ensino confessional católico. Mesmo nas escolas públicas, o ato de rezar, antes de iniciar o estudo propriamente dito, revela que a concepção católica norteava o ensino no país.

O pensamento iluminista, nesse período, defendia o saber secularizado, distanciado dos aspectos religiosos que povoaram as sociedades pré-modernas. Afirmava-se que, à medida que as escolas fossem, progressivamente, se distanciando dos aspectos religiosos e voltando-se para o saber científico e secular, as religiões tenderiam a desaparecer. Para tanto, o principal objetivo da escola pública deveria ser a formação do sujeito racional, cujo pensamento estivesse desvinculado de qualquer misticismo e superstição. Nessa perspectiva, enquanto o pensamento religioso estava ligado ao atraso e à ignorância, o racionalismo era associado ao progresso e desenvolvimento.

Entretanto, no final do século XX, a despeito da expansão do ensino público laico, a sociedade brasileira está, como foi destacado ao longo deste capítulo, assistindo a expansão de uma multiplicidade de grupos religiosos. Esse fato evidencia não a incapacidade de eliminação das crenças religiosas da sociedade pelas escolas, mas também o caráter constitutivo da religiosidade na sociedade.

A existência de alguns alunos pertencentes ao pentecostalismo utilizando o horário de intervalo de determinadas escolas públicas da Regional Venda Nova, em Belo Horizonte, para fazer proselitismo religioso, cantar, bater palmas e orar, reforça, pelo menos em parte, esse ponto de vista.

No próximo capítulo, com o objetivo de explicitar o contexto social em que foi realizada a pesquisa de campo, apresento a metodologia de pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### EM BUSCA DE UM CAMINHO

Um método é necessário para que: a) as energias se concentrem num rumo definido, sem divagações inúteis, sem conclusões espontaneístas; b) se chegue a alcançar determinados objetivos; c) não se perca a visão do todo; d) o pesquisador se eduque dentro da disciplina exigida pelo rigor científico. Entretanto, um método se torna servidão à medida em que deixa de ser um mero instrumento e perde a necessária plasticidade.

Carlos Maciel da Cunha

## Considerações iniciais

Partindo do pressuposto de que as *“pessoas agem em função de suas crenças e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, mas precisando ser desvelado”* (ALVES, 1991, p. 54), pretendo compreender a maneira própria com que os jovens pentecostais, no espaço escolar, vêm a si mesmos, as suas experiências e as outras pessoas que os cercam.

Entretanto, o fato de os sujeitos de nossa pesquisa ser jovens suscita alguns problemas que precisam ser discutidos com mais vagar. É o que procuro fazer nas linhas que se seguem.

## Juventude e religião

Definir o que venha ser a fase de vida dos seres humanos denominada de juventude, como nos adverte SPOSITO (1997, p. 38), não é uma tarefa fácil. Embora exista o reconhecimento da condição de transitoriedade como elemento importante para definição do jovem: transição da heteronomia da criança para autonomia do adulto; *“o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagens dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema* (Idem).

Dessa maneira, a juventude é um período de experiências humanas histórica e socialmente construídas, não podendo ser universalizada; fazendo que seja necessário compreender o jovem em *“sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”* (DARYRELL, 1996, p.140). Assim, a juventude deve ser vista como um período *“fortemente marcado pela diversidade, dependendo das **condições sociais** (classe social), **culturais** (etnias), **identidades religiosas**, valores), de gênero (homens e mulheres) e de regiões”* (SPOSITO 1999, p.1) (grifo meu).

Portanto, ao tratar dos significados que os jovens pentecostais atribuem ao seu processo de escolarização, irei considerar que existem múltiplas formas de ser e viver este período efêmero, mas estruturador da vida adulta: a juventude não será vista por mim como uma fase possuidora de um conjunto de características universais, que podem ser generalizadas para todas as pessoas. Ao contrário, sendo considerada como construção histórica e social, a juventude será, nesse trabalho, pensada relacionalmente. Isto é: não pretendo buscar a essência da juventude investigada, mas situá-la em relação aos grupos e as estruturas a qual pertencem<sup>14</sup>.

Outro fato que nos chama atenção é a dificuldade de se definir o início e o término da juventude, pois a separação da primeira família e o ingresso no mercado de trabalho, aspectos da vida adulta, não possui uma mesma regularidade no tempo e no espaço. De um lado, na Europa, nos dias atuais, existe uma forte tendência de se estender a juventude até os 29 anos, devido a modificações sociais e econômicas, próprias deste final de milênio, que exigem um período mais longo de escolarização para se ter uma ocupação profissional mais estável no mercado de trabalho. Por outro lado, certos jovens pertencentes a países como Brasil, de acordo com alguns estudos, têm o tempo de juventude reduzido, devido ao ingresso precoce ao mercado de trabalho.

Nesse trabalho, as idades dos jovens devem oscilar entre 15 a 24 anos. Isso porque, segundo ALMEIDA E CHAVES (1998, p.672), essa faixa etária *“compreende justamente o início da vida de uma pessoa em que se processam, de maneira mais consciente, as opções ‘existenciais’ - dentre elas, a religiosa. É muito raro alguém, antes dos 15 anos, mudar de religião, rompendo com a crença dos pais. A juventude(...) dá início aos questionamentos à religião que podem resultar na desfiliação de vida à conversão a outra fé, ou na simples autoexclusão de alguma comunidade religiosa.”*

---

<sup>14</sup> Segundo Ireland (1999), as pesquisas acadêmicas na área de Educação de Jovens e Adultos não têm, de modo geral, considerado os sujeitos dessa modalidade de ensino em suas diversidade socioculturais. Talvez por essa razão a religiosidade pentecostal juvenil não tenha, a despeito de seu crescimento religioso, sido alvo de investigação.

Mas quais foram os critérios adotados para se definir a inclusão e a exclusão dos sujeitos da pesquisa? É o que pretendo discutir nas linhas que se segue.

## **Problemas da juventude: problemas da sociedade**

De acordo com MELUCCI (Apude, SPOSITO, 1999), os problemas que afetam a juventude são apenas a ponta do iceberg dos problemas que envolvem a sociedade de maneira geral.

Nessa perspectiva, o crescimento do pentecostalismo entre grupos juvenis pode ser visto, de um lado, como um indicador das novas mudanças ocorridas no campo religioso brasileiro neste final de milênio: o catolicismo, herança do passado colonial, já não exerce, na atualidade, tanta influência sobre a população como em períodos históricos anteriores, conforme será tratado de modo mais detalhado no capítulo 1. Por outro lado, as indagações e os conflitos trazidos pelos jovens pentecostais ao espaço escolar podem também estar retratando as principais questões espirituais da atualidade, fruto do pluralismo religioso em que vive a nossa sociedade: as religiões estão se apresentando como mercados de bens simbólicos e os sujeitos sociais como meros consumidores. Na pesquisa de campo, conforme será tratado no capítulo 3, observa-se a facilidade que certos jovens têm de mudar de religião, sem que isso seja considerado um problema. O que não ocorria até pouco tempo em nossa sociedade, quando os outros significativos, para usar um termo de BERGER (pais, irmãos, filhos, parentes e amigos), cobravam do indivíduo uma adesão permanente à religião do grupo em que o mesmo estava inserido. Este fato nos trouxe problemas no processo de definição do que fosse um jovem pentecostal, pois havia várias pessoas que participavam dos cultos realizados na escola, mas sem aderir ao estilo de vida do grupo.

De acordo com Pedro de Assis Ribeiro de Oliveira, a participação em práticas religiosas distintas, sem adesão da pessoa à alguma instituição religiosa, é uma marca de nosso tempo e não uma característica específica do pentecostalismo e das religiões afro-brasileiras. O avanço tecnológico, especialmente no campo da comunicação, facilitou a difusão de bens sagrados das mais variadas culturas religiosas. Assim, hoje não é mais preciso ir a um templo para se ter acesso aos bens simbólicos dos diferenciados grupos religiosos.

A crença na reencarnação(...) difunde-se no mundo do misticismo como componente de um mosaico onde cabem também o I Ching, a cura pela auto ajuda e (...) a oração carismática e o terço gravado em CD, pelo Papa (OLIVEIRA, 1996, p. 13).

Dessa forma, num processo de bricolagem, juntando elementos de diferentes tradições, as pessoas acabam se sentindo internamente confortadas, não se vendo obrigadas a se filiar a alguma dessas instituições religiosas. Nessa perspectiva, discutindo a pertinência da teoria da secularização neste final de século, o sociólogo REGINALDO PRANDI, conclui que *“o homem e a mulher que vivem a experiência do retorno interessado ao sagrado em busca de sua eficácia sobrenatural não abandonam seu pensamento profano-racional, nem mudam as orientações mais gerais de sua conduta. Valem-se do que o sagrado pode oferecer, pagam por isso e se sentem livres e não-comprometidos em relação a Deus e seus agentes.* (PRANDI, 1997, p. 65).

Por tudo isso, em um mundo em que o contato com o sagrado não implica, necessariamente, uma adesão a um grupo religioso, o ato de freqüentar cultos pentecostais não pode ser visto como critério definidor do que venha ser jovem pentecostal. Como nos lembram ALMEIDA E CHAVES (1998, p. 672), as igrejas pentecostais, assim como as religiões afro-brasileiras, são freqüentadas por muitas pessoas apenas *“em momento de dificuldades materiais ou emocionais, sem que se estabeleça um vínculo de filiação. Trata-se do clientelismo religioso, que liga circunstancialmente uma pessoa necessitada a uma determinada religião.”*

Essa situação traz grandes dificuldades para aqueles que pretendem fazer pesquisas no campo religioso nesse final de milênio. Afinal, como incluir ou excluir os sujeitos da pesquisa?

Em nosso caso, ao selecionar os sujeitos da pesquisa, considerarei como jovens pentecostais somente os que passaram pelo ritual de “*batismo nas águas*” e que participam de trabalhos desse ramo religioso. Isso porque, segundo FRANCISCO CARTAXO ROLIM (1992, p. 53), os crentes consideram que o fiel passa a integrar, efetivamente, a comunidade evangélica apenas quando este é batizado<sup>15</sup>.

Pelo valor que se atribui a esse ritual, ele pode ser considerado como ritual de passagem, ou ritual de instituição<sup>16</sup>. Assim, o batismo nas águas pode significar uma linha que institui o antes e o depois na vida do fiel: o antes representa o/a homem/mulher pecador/a, distanciado/a dos caminhos de Deus. O depois, o/a pecador/a arrependido/a e remido/a pelo sangue de Jesus. Em outras palavras, o batismo institui o homem e a mulher pentecostal, que deverão, de acordo com esse movimento religioso, durante toda a vida, seguir os ensinamentos de Jesus (leia-se: pentecostalismo).

Qualquer ritual de instituição, segundo PIERRE BOURDIEU (1997, p. 98) tem como objetivo produzir a diferença dentro do próprio grupo.

---

<sup>15</sup> Normalmente, na presença de uma grande multidão, o chamado batismo nas águas pode ocorrer em um local que possui um enorme tanque de água, conhecido também como tanque batismal, ou em lugares abertos que possuem águas correntes, como rios, lagoas, lagos e córregos. O ritual se divide em três momentos distintos, a saber: primeiro ato, o batizando, vestido de uma longa roupa branca, fica de pé dentro da água, esperando a sua vez de ser batizado. Segundo, o pastor pergunta de viva voz se é de livre e espontânea vontade aquele ato do crente. No terceiro momento, após responder positivamente, o fiel é mergulhado nas águas e, depois de alguns segundos, o pastor o levanta com o corpo totalmente molhado.

<sup>16</sup> O pastor norte-americano GARY HAYNES (1996) nos ajuda compreender o significado desse ritual na vida do crente: enquanto as roupas brancas simbolizam a santidade que fiel deve buscar constantemente após o batismo, as águas simbolizam Jesus. Foi por meio das águas que todos os pecados dos homens foram lavados. O ato de imergir o fiel nas águas e levantá-lo imediatamente significa que o mesmo está morrendo para as coisas mundanas e as concupiscência da carne, e ressuscitando para a vida eterna.

A investidura (...) consiste em sancionar e em santificar uma diferença (preexistente ou não), fazendo-a conhecer e reconhecer, fazendo-a existir enquanto diferença social, conhecida e reconhecida pelo agente investido e pelos demais.

Em algumas igrejas pentecostais, como a Assembleia de Deus, Deus é Amor, Nova Jerusalém de Cristo, o fiel pode participar de certas atividades somente após ser batizado nas águas. Isso porque se acredita que o batismo pode garantir a fidelidade do crente à instituição religiosa; o que nas relações cotidianas nem sempre se concretiza. CARLOS RODRIGUES BRANDÃO (1980, p.131), analisando a cultura religiosa popular no Brasil, verificou que certos crentes, embora aceitando os rigores da ética pentecostal, recorrem a serviços oferecidos pela Umbanda ou Candomblé.

Este fato aponta o batismo nas águas como critério frágil na definição do que venha ser o jovem pentecostal, na atualidade. Os sujeitos de nossa pesquisa, em sua maioria, frequentaram diversos grupos religiosos, demonstrando que a religião é, cada vez mais, uma opção, uma escolha que pode ser alterada durante a vida de cada um. Os fiéis podem trocar de crenças religiosas sem a dramática ruptura social e cultural que a decisão carregava até pouco tempo (PRANDI, 199).

Portanto, a dificuldade de se definir o que venha ser um jovem pentecostal não deve ser considerada apenas devido ao fato de que, nessa fase da vida, os valores estão sendo postos em xeque, mas, sobretudo, porque o campo religioso vem passando por profundas transformações, sendo que, nesse processo, a juventude é apenas a parte emersa.

## **Juventude, identidade e crise**

Findado o processo de socialização primária, cujos valores morais e éticos foram estabelecidos pelos outros significativos, o indivíduo ingressa na fase



juvenil. Entretanto, em virtudes da inserção social em novos grupos, as antigas certezas começam, nesse momento, a ser abaladas. Por essa razão, segundo ERICKSON (1976), o comportamento juvenil será marcado pela crise de identidade. A palavra crise aqui não possui nenhuma conotação catastrófica. Em vez disso, ela é pensada como *“um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação”*(Idem, Ibidem, p. 14). Portanto, a juventude é o momento em que ocorre a estruturação para identidade adulto.

Esse fato faz com que os problemas que atingem a juventude não sejam considerados algo patológico, mas, um processo de amadurecimento, permeado de conflitos que informam a necessária crise do crescimento. As visões estereotipadas que definem a violência e a agressividade como algo intrínseco à juventude nos impedem de compreender o processo de busca de aceitação e afirmação social dos indivíduos nesse período e nos fazem pensar que os problemas juvenis se encerram na fase adulta. No entanto, como afirma SPOSITO (1999), as questões da juventude são postas não apenas para um curto período, mas para vida.

Dessa maneira, acredito que, subjacentes às práticas religiosas, realizadas pelos jovens pentecostais, estudantes do ensino noturno, caracterizadas por discursos fundamentalistas, podem estar outros elementos simbólicos, por exemplo, a busca de auto afirmação, aceitação pelo outro, tão marcantes na juventude.

## **Juventude e crise social**

Não são somente os jovens que vivem momentos de incertezas. Neste final de milênio, a sociedade brasileira, de maneira geral, e a Educação, de maneira particular, estão em crise. Apesar de todo o desenvolvimento científico e tecnológico, a persistência das grandes desigualdades sociais e a falta de segurança fazem que as pessoas desconfiem das políticas institucionais. O que tem

provocado a chamada crise de legitimidade política. Mas essa crise perpassa toda a sociedade e não se circunscreve apenas ao Estado.

No caso da Educação, segundo FORQUIM (1993, p. 9), essa crise “*é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas escolares. Não se sabe mais o que ‘verdadeiramente’ merece ser ensinado a títulos de estudos gerais: o círculo dos saberes formadores, aquilo que os gregos chamavam o ‘enkuklios paidéia’, perdeu seu centro e seu equilíbrio; a cultura geral perdeu sua forma e sua substância*”. O processo de implementação da Escola Plural, embora se escore sobre determinados eixos vertebradores (SMED, 1994), acabou, de maneira positiva, produzindo uma crise de ensino. De fato, com o coletivo de professores definindo quais os saberes escolares merecem ser ensinados, os profissionais docentes ganharam, de um lado, bastante autonomia, podendo elaborar um currículo que atenda às especificidades da realidade dos estudantes. Por outro lado, elaborar um proposta de ensino, num momento em que os conhecimentos são, não raro, postos em dúvidas no exato instante de sua produção (SOARES, 2000), acaba fazendo com que os profissionais de educação não tenham certeza se os saberes com que estão trabalhando realmente valem a pena ser ensinados.

Nesse contexto, em que tanto a sociedade mais ampla quanto o estabelecimento de ensino estão em crise, o estudo sobre a juventude se torna ainda mais significativo. Isso porque, segundo FORACCHI (1995, p.10), são os jovens e não os adultos, que por se encontrarem num ponto de inflexão crítica, constituído pela passagem da condição de jovem para a condição de adulto, podem assegurar a continuidade da transmissão da cultura ou produzirem novas alternativas de vida social.

A questão geracional ganha então relevância, de um lado, porque indivíduos de uma mesma faixa etária, neste caso os jovens (15 a 24 anos), são atraídos para a participação em grupos onde possam compartilhar experiências e valores, desenvolvendo atividades que garantam a produção de um estilo comum de estruturar e refletir na experiência de vida e, de outro, porque ao fazê-lo questionam, mais do que os adultos, ‘os fundamentos da compreensão do mundo e os estilos de ação predominantes (NAKANO, 1995, p. 9)

Assim, os grupos pentecostais, formados por alguns estudantes do ensino noturno em Belo Horizonte, podem significar, antes de mais nada, uma crítica à organização social do mundo adulto. Em relação a educação pode sugerir que os currículos escolares, voltado para a Educação de jovens, devam ser elaborados tendo em vista os questionamentos juvenis.

Entretanto, além de se estabelecer as concepções do que venha ser jovem e suas implicações sociais e definir os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos que serão investigados nesta dissertação, é preciso se discutir o envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa.

### **Observação Participante: envolvimento direto do pesquisador**

De acordo com ALVES (1991), não existe dicotomia entre uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa quantitativa; a diferença entre ambas é apenas de enfoque. Enquanto a preocupação da segunda recai sobre a compreensão panorâmica da realidade, mas podendo eventualmente recorrer a explicações menos genéricas, a primeira está preocupada com problemas mais específicos do real, mas pode utilizar, circunstancialmente, gráficos e dados estatísticos relativos à sociedade mais ampla.

Para MINAYO (1997, p. 21), a pesquisa qualitativa *“trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”*

Dessa forma, como o nosso objeto de pesquisa está focando uma parte bastante específica da realidade escolar, a fim de analisar os significados que os jovens pentecostais atribuem ao seu processo de escolarização, ele pode ser, então, inserido no campo de pesquisa qualitativa.

Entretanto, sob esse imenso guarda-chuva denominado pesquisa qualitativa, estão inseridos diversos paradigmas de investigação científica, não existindo uma vertente melhor ou pior, mas sim um referencial teórico mais

adequado à busca de resposta ao problema formulado, ao objeto de pesquisa (ALVES, 1991). Portanto, cabe-nos fazer a seguinte indagação: qual é metodologia mais adequada para investigar os estudantes pentecostais? Considerando que os significados dos jovens pentecostais ocupam um papel central em minha investigação, parece que a Observação Participante seja a mais adequada, já que o foco de interesse dessa abordagem é a descrição cultural (práticas, hábitos, valores, linguagens e significados). Segundo MARLI ANDRÉ, *“por meio de técnicas etnográficas de Observação Participante e entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentável, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ 1995, p. 28). Para PAUL WILLIS (1991, p.15) “essas técnicas são apropriadas para registrar o nível cultural e são sensíveis a significados e valores, assim como são capazes de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas de produção cultural”.*

Entretanto, vários autores nos advertem que, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador é, de modo geral, o principal instrumento de pesquisa, já que será ele o elaborador dos documentos e construtor das interpretações daí decorrentes. Sendo assim, cabe-me fazer a seguinte pergunta acerca da viabilidade da pesquisa que está sendo apresentada: como pode ser possível a alguém que, durante vários anos, professou o Pentecostalismo como sua crença fazer uma análise distanciada, com um mínimo de objetividade, sobre os jovens pentecostais da escola noturna?

Por um lado, reconheço cada vez mais a pertinência do tema para a Educação. Como afirma GIROUX (1992, p. 37) *“as escolas são mais que locais de instrução. Elas são também locais culturais, envolvidos ativamente na ordenação seletiva de legitimação de formas específicas de linguagem, raciocínio, sociabilidade, experiência diária e estilo”.* Nessa perspectiva, estudar os significados que os jovens pentecostais atribuem às suas práticas escolares, pode significar uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão/exclusão do sistema escolar.

Por outro lado, o meu envolvimento com a instituição escolar e com a instituição religiosa foi marcada por tensões e conflitos. Na escola, pelo menos nas série iniciais, pelo fato de ter sido pentecostal, a minha experiência foi traumática. Eu entrei em conflito com a instituição escolar devido ao valor que essa atribuía, naquele momento, ao comportamento católico, desconsiderando outras manifestações religiosas em seu interior. Além disso, tive momentos de muita tensão com o movimento religioso, quando passei a questionar, tendo como referências conhecimentos adquiridos na escola, a visão de mundo do grupo religioso a que eu pertencia, visão que implicava uma ideologia conformista (OLIVEIRA, 1997).

Por tudo isso, eu passei a ter com o meu objeto de pesquisa, tal como RUBEM ALVES (1982) descreve no livro “Protestantismo e Repressão”, um sentimento ambivalente, uma mistura de amor e ódio.

Desta forma, é preciso eu estar atento para que tais sentimentos não comprometam os resultados e a rigidez necessária à pesquisa de cunho científico.

No entanto, num certo sentido, o afastamento total do pesquisador com o objeto investigado, como foi pregado pelo positivismo, nunca foi realmente possível. Porque o trabalho científico é sempre resultado do processo de investigação, em que o sujeito do conhecimento, após um recorte específico e arbitrário, constrói o objeto, dados, pesquisas bibliográficas, entrevistas, etc. Nesse processo, a visão de mundo do pesquisador bem como as suas limitações intelectuais estão presentes no resultado de sua pesquisa.

Segundo CALDEIRA (Apud BRANCO, 1998), para demonstrar a presença do pesquisador no *locus* de investigação, as falas do sujeito são, geralmente, apresentada como provas irrefutáveis da veracidade da descrição. No entanto, o autor precisa, paradoxalmente, se esconder no texto, analisando os fatos na terceira pessoa. Essa estratégia de presença-ausência, manifestada nos textos científicos, procura demonstrar a necessário distanciamento entre pesquisador e o objeto para que se garanta a objetividade do trabalho.

Entretanto, em vez de se atingir esse objetivo, CALDEIRA afirma que esse tipo de abordagem acaba gerando um trabalho cujos resultados se nos apresenta de maneira metafísica, como que desencarnado da vontade e valores do pesquisador. Como forma de superar essa ambigüidade, ela sugere que se coloque a voz de quem descreve misturado às vozes daqueles que são descritos, para que a narração perca, assim, o ar de transcendentalidade.

Dessa forma, como diz BRANCO (Ibidem), *“a tarefa de análise toma uma outra dimensão, menos pretensiosa, perde o caráter de tradução autêntica a respeito dos acontecimentos cotidianos, isto porque o ato de narração (re) constitui, em outro lugar, aquilo que é narrado e, ao mesmo tempo, o próprio narrador, ou seja, de certa forma é também uma **autonarração**”*(Grifo meu).

Ademais, como afirma EDGARD MORIM (1983, p. 18), ao demonstrar a complexidade da produção científica, *“a cientificidade é a parte emersa de um iceberg profundo de não-cientificidade. A descoberta de que a ciência não é totalmente científica é (...) uma grande descoberta científica”*. Da mesma forma, GURNAN MYRDAL (Apude, CAMPOS, 1998, p.31), afirma que *as perguntas feitas pelos cientistas sociais expressam, de alguma forma, os seus interesses e, por isso, nunca podem ser puramente científicas*.

Embora eu evoque esses grandes pensadores, a minha situação dentro do processo de investigação científica não se torna menos complexa. Acredito que poderei minimizar o problema deixando claro o meu envolvimento subjetivo com objeto de pesquisa. É óbvio que tal procedimento não dará, por si, objetividade ao trabalho, mas possibilitará ao leitor formular outras perguntas às questões trabalhadas e, conseqüentemente, obter outras respostas. Portanto, meu trabalho pode, ao invés de fechar um problema por mim levantado, abrir a discussão, contribuindo para uma melhor compreensão dos efeitos da religiosidade no processo de escolarização.

## Objeto de pesquisa e instrumento de coleta de dados

A Escola Municipal Ilza Maria<sup>17</sup> (EMIM) foi onde desenvolvi a minha pesquisa de campo. Localizada na Regional de Venda Nova, essa escola está situada entre os municípios de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves, recebendo alunos tanto de um quanto do outro município. Ao trabalhar no ensino noturno da EMIM pude verificar a existência de vários alunos pertencentes ao movimento pentecostal. Diariamente, como afirmei no início da presente introdução, eles, durante o recreio, cantam, oram e fazem proselitismo religioso. Além disso, contestam, via de regra, os conhecimentos e as atividades escolares que não estão de acordo com os seus princípios religiosos.

Este fato tem provocado uma certa estranheza dos professores em relação a esses jovens: professores que, em reunião pedagógica, definem, de modo ambivalente, os jovens pentecostais. De um lado, esses alunos são caracterizados como exemplos de comportamentos estudantis que devem ser seguidos. Afinal, durante as explicações, esses alunos ficam, geralmente, em silêncio e procuram, no momento dos exercícios propostos, realizá-los prontamente. Por outro lado, para explicar as causas da discordância desses alunos em relação às atividades propostas, os professores, via de regra, utilizam expressões do tipo “*eles possuem viseira*”, “*eles são alienados*” “*eles sofreram lavagem cerebral de suas igrejas*”.

Entretanto, como esses alunos interpretam as suas relações sociais no interior da escola? O que leva esses alunos a se apropriarem de certos espaços e tempo de escolarização para realizar atividades de cunho estritamente religioso? Por que esses jovens se sentem no direito ou na obrigação de discordar das atividades propostas pela instituição escolar? Em outras palavras, quais os significados que os jovens pentecostais atribuem às suas práticas escolares?

O presente trabalho visa responder a essas indagações. Para tanto, procurei observar esses alunos, ao longo do ano de 1999, em várias situações no interior da

---

<sup>17</sup> A fim de preservar a privacidade das pessoas que nos forneceram o material empírico dessa pesquisa, o nome real da escola, dos alunos e dos professores foram substituídos por nomes fictícios.

escola. Tentando compreender o porquê de certos tempos e espaços serem redefinidos por esses alunos, assisti, entre os meses de abril e dezembro, aos cultos desses alunos durante o recreio, pelo menos duas vezes por semana. Além disso, a fim de perceber como os jovens pentecostais se envolvem com as atividades extra-salas propostas pelo estabelecimento de ensino em que esses alunos estavam inseridos, acompanhei as seguintes atividades: Campeonato de Futebol, Festa Junina e Gincana.

Como constatei, mediante questionário<sup>18</sup>, que havia uma sala de aula (801)<sup>19</sup>, em que a metade dos alunos eram pentecostais, procurei acompanhar os conselhos de classe da turma e observar as aulas de Ciências. Além disso, entrevistei quatro professoras da turma e a coordenadora pedagógica da escola.

No próximo capítulo, busco caracterizar a escola onde foi realizada a pesquisa de campo.

---

<sup>18</sup> Durante a pesquisa, apliquei dois questionários: o primeiro buscava identificar as características econômicas e socioculturais dos alunos pentecostais da Escola Ilza Maria; o segundo questionário procurou verificar quantitativamente os alunos desse estabelecimento de ensino e suas respectivas crenças religiosas.

<sup>19</sup> Como o questionário foi aplicado apenas no mês de novembro, vários alunos havia evadido da escola. Em uma turma que iniciara o ano letivo com quarenta dois alunos e que, naquele momento, havia apenas vinte alunos frequentes, o índice de evasão foi enorme. Talvez seja por essa razão que a metade da turma era composta por pessoas evangélicas.



## **CAPÍTULO 4**

### **A REFORMA EDUCACIONAL E A DINÂMICA DO ENSINO NOTURNO**

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

## **Considerações iniciais**

Este capítulo procura abordar o Ensino Regular Noturno da Escola Municipal Ilza Maria Marques, focalizando, em linhas gerais, a organização dos tempos e currículos escolares desse estabelecimento de ensino e a sua relação com a proposta Escola Plural. Além disso, pretende-se destacar o perfil dos estudantes aos quais se destinam os trabalhos pedagógicos.

O objetivo é traçar um paralelo entre a proposta da Rede Municipal de Belo Horizonte e os desafios do Ensino Regular Noturno, a fim de que se possa, em linhas gerais, explicitar o contexto social em que foi realizada a pesquisa de campo.

Fundada no dia 6 de setembro de 1979, a Escola Municipal Ilza Maria está localizada entre os municípios de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. Durante muitos anos, esse estabelecimento de ensino recebeu alunos com faixa etária, majoritariamente, entre 7 e 10 anos de idade. Como escola primária, as atividades escolares se voltavam para alunos cujas representações sociais estavam, via de regra, ligadas ao universo infantil.

Com o surgimento do ensino noturno, em 1991, essa situação começa a se modificar. A criação do Ensino de Suplência de primeira a quarta série, ao incorporar alunos adultos que foram excluídos do processo de escolarização na infância e adolescência, passou a impor nova realidade pedagógica à escola: agora, as experiências de vida desses estudantes exigiam outros materiais de alfabetização, bastante distintos dos utilizados no ensino diurno. Além disso, face às condições impostas pelo mundo do trabalho, os tempos escolares tiveram que ser redefinidos, pois não poderiam ter a mesma rigidez dos outros turnos.

Embora o Ensino de Suplência tenha forçado os professores a buscar novas alternativas pedagógicas, a fim de que os alunos adultos não evadissem da escola, a incorporação de jovens excluídos do processo de escolarização provocou, até certo ponto, descentramento profissional entre o corpo docente da EMIM, graças ao novo contexto educacional em que escola agora estava inserida.

Isso porque, quando foi criado o Ensino Regular Noturno, em 1995, os espaços destinados às Reuniões Pedagógicas estavam marcados pela discussão

acerca da implementação da Escola Plural. Por isso, as análises de conjuntura e de construção de currículo, bem como os estudos sobre os processos de construção de conhecimento, metodologias pedagógicas e avaliação escolar estavam na pauta dos encontros do corpo docente. Dessa forma, pode-se afirmar que a organização do Ensino Regular Noturno foi influenciada por esse movimento de reforma educacional, implantada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

## **Escola Plural**

De acordo com o documento apresentado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, 1994, p.5), o projeto Escola Plural procura executar uma intervenção coletiva mais radical nas estruturas seletivas e excludentes do sistema educacional, a fim de garantir tanto o acesso quanto a permanência do aluno no estabelecimento escolar. Para a SMED, os altos índices de evasão e repetência nas escolas públicas — segundo o IBGE, em 1980, 50% dos estudantes foram reprovados na primeira série; um terço apenas completou a quarta série e somente um quinto concluiu a oitava série (SOARES, 1988) — não são decorrência apenas das grandes desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira, mas, sobretudo, efeitos da forma como estão organizados as propostas curriculares, os tempos e os espaços escolares.

O fracasso escolar dos setores populares rebate em nossa sensibilidade social e profissional, como um desafio a ser enfrentado com maior radicalidade do que no passado. A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na escola que legitima essas estruturas excludentes e seletivas. Partimos da hipótese de que a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. A nossa escola enquanto instituição – para além da boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente, que foi constituída há mais de um século” (SMED, 1994, p. 5).

Segundo os teóricos da Escola Plural, a escola tradicional, ao privilegiar as precedências das séries, os conteúdos, as médias das avaliações e as reprovações,

acabou, em linhas gerais, fragmentando o processo de ensino/aprendizagem. Nesse modelo escolar, o estudante, para ser aprovado de uma série para outra, precisa obter uma somatória mínima de pontos ao final do ano letivo; no entanto, sendo os pontos distribuídos bimestralmente, caso o educando tenha, durante a avaliação quantitativa, uma nota muito baixa, a sua sorte pode ser selada ainda no primeiro bimestre. Isso porque o que vale, na Escola Tradicional, não é o resultado global das experiências dos estudantes, mas os pontos adquiridos. Aliás, o fato de o aluno ter aprendido ou não a matéria não é algo tão importante assim, já que não se avalia a participação do educando em sala de aula.

Por isso, nesse tipo de ensino, não existe uma avaliação diagnóstica, visando reordenar as ações pedagógicas dos professores. A avaliação é apenas um instrumento de poder, utilizada, via de regra, pelo professor para legitimar a autoridade docente em sala de aula. Essa lógica dicotômica, que separa o tempo de aprender e de ensinar, dificulta a permanência dos alunos das camadas populares na escola, pois desconsidera as diferenças de classe, raça, gênero e cultura.

Em relação ao ensino propriamente dito, a Escola Tradicional privilegia a “*educação bancária*”. Ou seja, no processo ensino/aprendizagem, o aluno é visto como recipiente vazio em que o professor deve depositar o conhecimento, a ser cobrado posteriormente em forma de prova. Comportando-se de modo passivo, o aluno deve apenas seguir as orientações dadas pelo professor. Dessa forma, o saber escolar se distancia da realidade, perdendo o seu sentido social; o que impede o aluno de estabelecer relações entre o que é ensinado em sala de aula e o que se aprende quotidianamente. Com efeito, o aluno não seleciona nem processa nem interpreta os conhecimentos escolares, o que acaba fazendo com que estes conhecimentos deixem de ser significativos e passem a ser assimilado de maneiras memorísticas; o saber adquirido apenas pelo ato de memorização é temporário, pois só tem como finalidade obter nota satisfatória nas avaliações escolares. Cabe destacar que os professores também são vítimas desse tipo ensino, na medida em que não possuem nenhuma autonomia pedagógica, nem em relação à proposta curricular da escola, nem em relação a organização dos tempos e espaços escolares.

De maneira geral, essas características da Escola Tradicional são apontadas pela SMED (Idem) como as principais responsáveis pelos altos índices de evasão e repetência, verificados no sistema de ensino brasileiro nos últimos anos.

A Escola Plural se insurge contra esse modelo de Educação, propondo tanto mudanças na concepção de ensino vigente quanto uma nova organização dos tempos escolares. Em primeiro lugar, de acordo com a SMED, a Escola precisa se sensibilizar com a totalidade da Formação Humana, deixando de se preocupar apenas com questões estritamente instrumentais, voltadas para o mercado de trabalho. O processo educativo precisa sintonizar com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais em que os alunos estão imersos, espaços, tempos de socialização, individualização e construção de identidades diversas. Nesse sentido, as experiências e os conhecimentos adquiridos no processo de lutas e movimentos sociais, podem e devem fazer parte da proposta curricular da Escola.

Além disso, a Escola tem que ser considerada como tempo de vivência cultural, propiciando aos educandos oficinas, dentre outras, de capoeira, coral, dança, teatro. Essas atividades possuem uma inesgotável riqueza educativa, na medida em que proporcionam aos estudantes situações de negociação, conflito, socialização e sociabilidade. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, esses elementos são importante no processo de formação de identidades plurais.

A lógica temporal do processo educacional não deve ser dicotômica, separando tempo de ensino e tempo de avaliação, tempo de aprendizagem e tempo de lazer. O tempo de ensino-aprendizagem não pode ainda ser subordinado à lógica da precedência das séries e dos conteúdos. O tempo escolar deve se submeter às necessidades afetivas, psicomotoras e cognitivas do educando.

Assim, em busca da superação das estruturas seletivas e excludentes do modelo escolar vigente, a SMED propõe, com a Escola Plural, uma organização flexível do tempo e do espaço escolar. Nessa perspectiva, acredita-se que não são apenas os conteúdos os únicos responsáveis pelo processo de (de)formação da identidade social do aluno, mas também os ritos escolares que definem o caráter democrático, igualitário ou excludente do processo educativo.

“Os altos e persistentes índices de evasão e repetência não são algo acidental a essa lógica temporal precedente, acumulativa e dicotômica que exige para todos os mesmos ritmos, médias e domínios simultâneos e em tempos parcelados e curtos. Essa lógica é em si mesma excludente e seletiva por ignorar as diferenças socioculturais. É uma lógica perversa para os setores populares. Ela inviabiliza seu direito à educação. Ela entrava inúmeras medidas tomadas para diminuir os persistentes índices de reprovação, evasão e repetência. Aí está enraizada a persistência desses altos índices e do seu lento declínio apesar dos inúmeros esforços que vêm sendo feitos (SMED, 1994, p. 15).

Por essa razão, os tempos escolares dos estudantes foram redefinidos na Rede Municipal de Belo Horizonte, procurando adequação entre o desenvolvimento formativo dos alunos e as respectivas faixas etárias. Assim, em substituição ao sistema seriado, foram criados os Ciclos Básicos de Formação

Veja-se o quadro abaixo:

### QUADRO 3

#### Organização dos Ciclos na Escola Plural

Ciclos	Faixa de desenvolvimento	Idade de formação	Agrupamento/turma
Primeiro	Infância	6,7 e 8/9 anos	6-7 anos 7-8 anos 8-9 anos
Segundo	Pré-adolescência	9,10 e 11/12 anos	9-10 anos 10-11 anos 11-12 anos
Terceiro	Adolescência	12,13 e 13/15 anos	12-13 anos 13-14 anos 14-15 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1994

Partindo do pressuposto que, entre 7 e 15 anos de idade, existam ciclos menores de formação, que devem ser respeitados pedagogicamente, a Secretaria Municipal de Educação instituiu três ciclos homogêneos, de três anos cada, e suprimiu a reprovação escolar. Agora, o aluno pode ser retido somente ao final do ciclo, por apenas um ano. No entanto, essa decisão não pode ser individual, mas

deve resultar de um consenso coletivo do grupo de professores que acompanhou a trajetória do estudante no ciclo de formação.

A organização das turmas pela idade, de acordo com a proposta de Escola Plural, facilita as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades equilibradas.

A proposta pedagógica de cada Ciclo de Formação abrangerá a aquisição de conhecimentos e, também, não secundariamente, a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe... Contemplará todas as vias de que os seres humanos se valem para conhecer, experimentar, construir e reconstruir a realidade, para se comunicar, interrelacionar, para socializar seus valores, manter a memória coletiva, etc. (SMED, 1994).

A Escola Plural parte do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser apenas uma atividade intelectual, voltada para aprendizagens de fatos, conceitos, princípios e teorias: a supervalorização dos processos cognitivos, em detrimento de outros saberes, apenas reproduz a sociedade mais ampla que desvaloriza o fazer. Em vez disso, a proposta de ensino deve articular o saber e o fazer, o trabalho intelectual e o trabalho manual, a ciência e a cultura. O que se propõe é que a prática não seja dissociada do pensar nem o pensar dissociado da prática, pois esses elementos devem ser considerados em interação e não como coisas sem relação entre si.

Compreendendo a aprendizagem a partir de uma visão globalizante, a escola plural inclui-se em um projeto de formação ativa, onde os processos de conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Para isso, é preciso incluir, como direito à educação, o direito a aprender de maneira ordenada e sistematizada o conjunto de formas básicas e coletivas de agir, enfrentar problemas de construir a cidade, de reproduzir a existência, de traduzir a ciência em tecnologia. O direito a saber fazer, a saber conviver (Idem, ibidem).

Nesse sentido, a Escola deve se distanciar do ensino memorístico, no qual o aluno é somente capaz de repetir ou de usar o conhecimento escolar mecanicamente, sem entender, de fato, o que está dizendo ou o que está fazendo. Pelo contrário, a Escola deve procurar proporcionar aprendizagem significativa

aos educandos, criando condições para que os mesmos possam estabelecer relações entre o que já se conhece e o novo conhecimento proposto pelo estabelecimento escolar. Além disso, o aluno deve participar ativamente de todo processo de ensino/aprendizagem.

Como forma de se alcançar esses objetivos educacionais, a Escola Plural sugere que as escolas organizem as suas propostas baseadas nos pressupostos dos projetos de trabalho. Trata-se de proposta pedagógica que procura, em linhas gerais, valorizar as experiências dos estudantes adquiridas fora dos muros escolares. Reconhecendo que os alunos não são tábulas rasas, mas portadores de conhecimentos e de cultura histórica e socialmente construída, essa concepção busca articular o conhecimento científico à realidade cotidiana.

Os projetos de trabalhos se dividem em três fases, a saber: a primeira é chamada de problematização: depois da escolha coletiva do tema de pesquisa, os professores devem propor atividades que desafiem os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática em questão; a justificativa para esse procedimento inicial é a suposição de que o conhecimento significativo só ocorre em situações-problema: enquanto os velhos conceitos não são desafiados e as velhas crenças não são postas em dúvida, os estudantes não poderão produzir novos saberes. Em seguida, inicia-se o desenvolvimento do projeto de trabalho. Nessa fase, professores e alunos definem as estratégias para se atingir os objetivos propostos: pesquisas bibliográficas e de campo, entrevistas, debates são, dentre outros, alguns passos que se devem seguir na consecução desse trabalho. Finalmente, os alunos devem elaborar a síntese da pesquisa, apontando como as convicções iniciais foram sendo superadas e outras, mais complexas, foram postas em seus lugares.

Em relação ao processo de avaliação, a Escola Plural sugere que o estabelecimento escolar considere os aspectos globais do processo de escolarização, ligados ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação de identidades, aos valores e à ética. Em relação ao processo de ensino/aprendizagem, o professor deve procurar identificar os problemas e avanços para redimensionar a ação educativa. Isso não quer dizer que somente o corpo docente deve avaliar. Todos os agentes



envolvidos devem refletir sobre o processo de escolarização em que estão inseridos.

Dependendo do que está sendo avaliado, um ou outro agente terão uma responsabilidade maior no processo. Se, por exemplo, é o processo de ensino/aprendizagem e de socialização de um determinado grupo de alunos que está sendo avaliado, participarão como agentes centrais dessa avaliação, o professor acompanhante, os professores do Ciclo de Formação, os alunos e seus pais. Se o objeto de avaliação é o projeto pedagógico da escola, esses agentes se ampliarão com a participação de representantes do corpo docente, discente, pais, funcionários, membros das Regionais, coordenado pela Direção e Conselho Escolar (SMED, 1994, p. 42).

As escolas não devem estipular momento no calendário escolar para realizar a avaliação, pois esta ação deve ser contínua e não circunstancial, reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto. Dessa forma, acredita-se que a avaliação possuirá aspecto formativo, possibilitando o crescimento global do educando.

Como a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte reconhecia a complexidade da proposta da Escola Plural e a necessidade de se construir o espaço de formação permanente do corpo docente, os professores passaram a dispor, além de uma coordenação pedagógica, eleita entre os profissionais de ensino, de tempo semanal de 4 horas e 30 min. para realização de reuniões pedagógicas.

## **O Ensino Regular Noturno**

Quando foi inaugurado o Ensino Regular Noturno na Escola Municipal Ilza Maria, em 1995, os pressupostos da Escola Plural foram amplamente debatidos nos encontros de professores. Nessa ocasião, o Departamento de Educação da Regional Venda Nova e o Cape (Centro de Aperfeiçoamento dos

Profissionais de Educação) promoveram várias palestras abordando os eixos norteadores da Escola Plural.

Apesar de toda a efervescência pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte, o Ensino Regular Noturno da Escola Municipal Ilza Maria (EMIM) funcionou, em seu primeiro ano de existência, com a mesma estrutura da chamada Escola Tradicional: os trabalhos pedagógicos eram fragmentados em várias disciplinas, sendo que Português e Matemática possuíam o maior número de aulas, em detrimento das demais disciplinas; as turmas eram organizadas em séries e não em Ciclos de Formação e os alunos não participavam do processo de avaliação.

O fato de não se adotar, em seu primeiro ano de funcionamento, a proposta da Escola Plural no Ensino Regular Noturno da EMIM pode ser explicado, em parte, pela ausência de informação de como os alunos poderiam ser enturmados.

Como foi dito anteriormente, o documento apresentado pela SMED dividiu o ensino fundamental em três Ciclos de Formação: o primeiro, atendendo as crianças de 6 a 9 anos de idade; o segundo, atendendo a pré-adolescência de 9 a 12 anos e o terceiro, voltadas para alunos adolescentes, entre 12-15 anos de idade. Partindo do pressuposto de que a separação do aluno de seus pares comprometeria a sua auto-imagem, a SMED (1995) sugere que as escolas que possuam estudantes fora da faixa etária criem Turmas Aceleradas. Trata-se de proposta pedagógica que visa recuperar a auto-estima das crianças ou dos adolescentes que foram várias vezes reprovados nas séries iniciais. Afirma-se que a organização de situações que valorizem os trabalhos desses estudantes, em sala de aula, possibilitaria o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, dando-lhes condições de prosseguirem no processo de escolarização.

Assim, se o ensino diurno conseguiu, para atender as crianças e os adolescentes, organizar as suas turmas em Ciclos de Formação, agrupando por idade e/ou por Turmas Aceleradas, o Ensino Regular Noturno da EMIM apresentava outra realidade: a faixa etária dos alunos dessa modalidade de ensino oscilava, em 1996, entre 15 e 61 anos de idade<sup>20</sup>. Por essa razão, as turmas continuaram sendo organizadas por séries. No diário escolar, as turmas de 5º

---

<sup>20</sup> Estes dados foram obtidos na Secretaria da EMIM.

Séries eram designadas como 2º Ciclo e as turmas de 6ª, 7ª e 8ª Série como 3º Ciclo. Portanto, coexistiam duas nomenclaturas diferentes para rotular as turmas da escola: a primeira respondia às expectativas dos professores e dos alunos e a segunda que atendia às novas exigências institucionais.

Isso não quer dizer que os professores não foram sensíveis às propostas da Escola Plural. Pelo Contrário, os elevados índices de evasão escolar, verificado no ano de 1996 (cerca de 45% dos alunos matriculados não concluíram aquele ano letivo<sup>21</sup>), fizeram com que o corpo docente elaborasse proposta curricular que se distanciava do “*ensino bancário*”, descrito por FREIRE (1974). Os professores passaram a valorizar a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, estimulando apresentações de teatros, músicas, danças, jograis, etc. Além de a grade curricular ter sido equalizada e os módulos terem sido ampliados, o currículo foi redefinido, tratando de temas, tais como sexualidade, mídia e preconceito racial. A formação de alunos críticos e participativos apareceu nas justificativas de todos os projetos de trabalho da escola, nesse período, numa demonstração de que os professores procuraram se sintonizar com a proposta da Escola Plural.

Um ponto que provocou grande polêmica nas Reuniões Pedagógicas da EMIM diz respeito à organização do tempo de entrada e saída dos alunos do Ensino Regular Noturno. Afinal, os alunos devem usar uniformes e cadernetas? A escola deve ser rigorosa com o horário de entrada, não permitindo o atraso do aluno em hipótese nenhuma? Em caso contrário: qual deve ser a tolerância máxima permitida pela escola? O Ensino Regular Noturno deve cumprir quatro horas e vinte minutos de trabalho efetivo com alunos, como acontece com o ensino diurno?

A proposta da Escola Plural, embora tenha enfatizado a necessidade de se abolir as estruturas excludentes e seletivas do espaço escolar, não havia tocado nesses pontos. O único material que abordava esse assunto fora elaborado pela Escola Sindical. Tratava-se de um vídeo que relatava algumas experiências de Educação de Adultos. Ali se podia observar uma nova organização dos tempos

---

<sup>21</sup> Estes dados foram obtidos junto à Secretaria da Escola Municipal Ilza Maria .

escolares: os alunos não eram obrigados a usar uniformes e cadernetas; o horário de entrada e saída era flexível, adequando-se às condições do aluno. A justificativa para esse procedimento era o fato de os estudantes do ensino noturno serem, em sua maioria, trabalhadores; o que impedia, não raro, os mesmos de seguir, de modo rigoroso, os tempos escolares preestabelecidos pelos estabelecimentos de ensino. Pode-se afirmar que os educadores passaram, de modo geral, a se sensibilizar com essa questão somente nos anos noventa, após a realização de trabalhos acadêmicos que, como SOARES (1987) e DAYRELL (1992), demonstraram as dificuldades enfrentadas pelo aluno-trabalhador.

Seguindo as orientações da Escola Sindical, a EMIM resolveu, em 1997, flexibilizar o horário do Ensino Noturno, permitindo a entrada do aluno-trabalhador fora do horário previsto pela escola. Mas, em relação ao uso do uniforme, a escola decidiu pela sua permanência. Isso porque várias pessoas não pertencentes ao corpo discente entravam nesse estabelecimento de ensino, ameaçando alunos e professores. Apenas o uso da caderneta não poderia resolver esse problema, já que eles poderiam pular o muro. O uso do uniforme permitiria, assim, distinguir os alunos e os não-alunos da escola, facilitando o trabalho de controle dos porteiros e funcionários, responsáveis pela identificação dos alunos.

A duração do tempo escolar foi outro problema polêmico enfrentado pelos professores. Afinal, se a escola fosse cumprir as exigências legais, os professores deveriam trabalhar quatro horas e vinte minutos com os alunos; o que na realidade era, praticamente, impossível: se, por um lado, o horário de aula se iniciasse às 19 horas, os alunos que precisassem acordar bastante cedo para trabalhar teriam dificuldade de permanecer na escola. Por outro lado, se a escola antecipasse o horário, uma grande parcela dos alunos não poderia estar presente nas primeiras aulas.

A solução do problema ocorreu somente em 1998, quando a Secretaria Municipal de Educação publicou uma nova proposta de organização do tempo escolar para o Ensino Noturno, intitulada “*O passo da escola no compasso da vida*”. Partindo dos pressupostos de que o horário do ensino noturno é incompatível com a realidade do aluno-trabalhador e de que a escola deve ser um espaço inclusivo e não excludente, a SMED sugere aos estabelecimentos

educacionais da Rede Municipal de Belo Horizonte a adoção do horário semipresencial, a fim de garantir a permanência do aluno-trabalhador no espaço escolar. Não se trata da supressão do direito do estudante ao horário integral de aulas, mas da redefinição do conceito de tempo de escolarização: pela proposta, os professores deveriam trabalhar, diretamente com os alunos, pelo menos seiscentas horas anuais. As duzentas horas restantes deveriam ser cumpridas através de trabalhos significativos que tivessem relação com a realidade do educando. Para tanto, os professores deveriam se reunir, diariamente, para estudar e planejar essas atividades.

Assim, o Ensino Regular Noturno da Escola Municipal Ilza Maria passou a ter a seguinte organização: entre 18:00hs. às 19:00hs., os professores realizam Reuniões Pedagógicas e entre 19:00hs às 22:30hs acontece o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Com a criação do horário semipresencial, os professores passaram a dispor de tempo maior para trabalho coletivo e para estudos de questões pedagógicas que dizem respeito ao como e por quê o aluno aprende, qual a lógica do erro no processo educacional, os rituais escolares e as diversidades culturais presentes no processo de escolarização, dentre outros temas.

Isso não quer dizer que os principais problemas estruturais que entravavam o trabalho pedagógico foram totalmente resolvidos. Como a maior parte do professorado não é efetivada no ensino noturno e os cargos são provenientes de dobras, quando se encerra o ano letivo, eles procuram, geralmente, trabalhar no ensino diurno ou em escolas próximas às suas residências. Este fato, além de criar dificuldades na formação de identidade profissional, sensível à realidade do ensino noturno, impede que certas experiências pedagógicas iniciadas possam ter continuidades.

Outro problema suscitado pela rotatividade de professores é a enorme dificuldade que a EMIM encontra para recompor o quadro docente. Nos cinco anos de existência do ensino noturno, nunca essa escola iniciou o ano letivo com todos os professores. A maioria das vezes foi apenas no meio do semestre que esse estabelecimento de ensino pôde funcionar com todos os profissionais da Educação. No ano 2000, a escola ficou, por exemplo, sem professores de História e Português até o mês de maio. Essa situação gera um ambiente pedagógico

conturbado, já que os alunos, sabendo que terão apenas uma ou duas aulas por dia, passam a desconfiar da seriedade do estabelecimento de ensino. Dessa forma, a ausência de professores na EMIM, especialmente no início de cada ano letivo, acaba dificultando o trabalho pedagógico de outros profissionais que passam a ter de conviver com alunos de outras turmas, os quais ficam andando e gritando pelos corredores da escola.

A falta de profissionais no Ensino Regular Noturno não acontece apenas em relação ao professorado. Desde 1997, a EMIM não possui bibliotecária; o que impede tanto a realização de trabalhos de pesquisas bibliográficas quanto de leitura de livros de literatura. A fim de minimizar o problema, alguns professores procuram ministrar algumas aulas na biblioteca; o que, no entanto, não supre a falta do bibliotecário, profissional tão importante no processo de construção de autonomia intelectual do aluno.

Mas não é somente a ausência de funcionário que compromete os trabalhos pedagógicos dos professores. Nos últimos anos, a escola foi palco de vários incidentes, envolvendo, geralmente, rapazes, menores de idade. Em pelo menos incidentes, geralmente envolvendo rapazes menores de idade. Em pelo menos dois casos, a imprensa escrita noticiou brigas, apresentando, de modo sensacionalista, uma escola degradada, dominada pela violência juvenil. O primeiro ocorreu em fevereiro de 1998: um aluno de dezesseis anos de idade, após discutir durante o intervalo de aula, perfurou o pescoço do colega com um pedaço de ferro. O segundo caso ocorreu no mês de maio de 1999, quando um aluno entrou, na escola exibindo um revólver para professores e colegas<sup>22</sup>.

Provavelmente esses episódios, ao serem difundidos pelos meios de comunicação, acabaram construindo, na comunidade escolar, a imagem de uma escola sem segurança, refém de gangues e de jovens usuários de drogas. Em reportagem, um locutor, depois comentar a onda de violência que invadiu os espaços escolares no município de Belo Horizonte, chegou a afirmar que a EMIM era o estabelecimento educacional mais “*barra-pesada*” da Regional Venda

---

<sup>22</sup> JEAN BAUDRILLARD (1995), em sua obra “Para uma crítica do Signo”, afirma que as imagens produzidas pelos meios de comunicação transmitem uma hiperrealidade. Ou seja, os signos jornalísticos reproduzem o real de maneira tal exagerada que já não possui nenhuma relação como o real propriamente dito.

Nova. Essas imagens caricaturais impedem os educadores de conhecerem os sujeitos a que se destinam os trabalhos educacionais, pois não revelam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e não permitem que se perceba a diversidade cultural em que esses alunos estão imersos em seu cotidiano.

Este fato faz com que seja necessário que os educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) conheçam os seus alunos, não através de estereótipos que descaracterizem os jovens e adultos, reduzindo-os à categorias de violentos e/ou marginais, mas em suas relações sociais concretas. O que não quer dizer que os estudantes dessa modalidade de ensino não possam ser categorizados dentro de algumas especificidades. MARTA KOHL DE OLIVEIRA (1999) afirma que o estudante da Educação de Jovens e Adultos não é nenhum estudante universitário ou profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização. No caso do adulto, ele é, geralmente, o migrante proveniente de áreas rurais empobrecidas que chega às grandes metrópoles. Em relação ao processo de escolarização, sua passagem pela escola foi curta e assistemática. No caso do jovem, objeto de estudo nesta dissertação, a situação é um pouco diferente.

O jovem da Educação de Jovens e Adultos não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-criança”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p.60).

Em suma, o desconhecimento do perfil do estudante jovem ou adulto e o não reconhecimento de sua condição de excluído da escola e de sua condição de

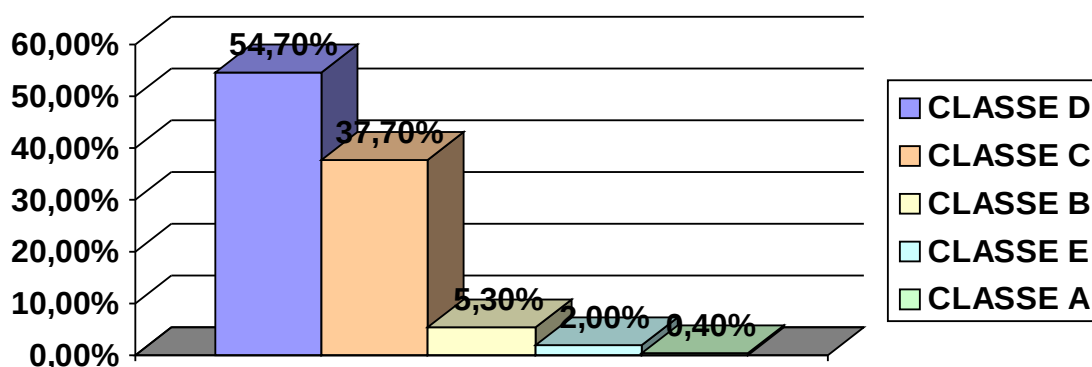
membro de determinado grupo cultural fazem que determinadas imagens estereotipadas desses alunos sejam reforçadas pelo estabelecimento educacional.

Com o objetivo de traçar algumas características gerais dos alunos do ensino noturno da EMIM, apresentarei, a seguir, alguns dados sócio-econômicos obtidos junto à CPP (Consultoria em Políticas Públicas), coordenada pelo professor Rudá Ricci. A fim de auxiliar esse estabelecimento de ensino na construção de um Projeto Político Pedagógico que respeitasse a diversidade dos alunos, entre os meses de maio e junho de 2000, foram aplicados, 695 questionários, sendo que 390 foram respondidos por alunos e 305, pelos pais.

### GRÁFICO 1:

**FONTE: Consultoria em Políticas Públicas, 2000**

### CLASSE SOCIAL DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ILZA MARIA:



A pesquisa levou em conta a aquisição de certos bens duráveis, como televisão, vídeo-cassete, rádio, automóvel, geladeira, bem como o nível de instrução do chefe da família. Para cada item foi estabelecida uma pontuação que varia de zero a quatro pontos; os que obtiveram de 0 a 5 pontos foram classificados como classe E; de 6 a 10 pontos, classe D; de 11 a 16 pontos, classe C; de 17 a 24 classe B e de 25 a 34 pontos, classe A.

Cabe ressaltar que o critério de classificação de classe social não possui, nesse caso, nenhuma relação com a posição do sujeito na divisão social de trabalho. A definição de classe está ligada apenas à questão de mera aquisição



quantitativa de bens de consumo duráveis e à escolaridade do chefe de família. Não interessarão, por exemplo, o ano e a marca do automóvel, pois todos terão a mesma pontuação no momento da análise dos dados. Assim, em função da metodologia aplicada, esses percentuais referentes à classe social podem ser contestados.

Entretanto, observa-se que mais da metade dos estudantes se encontra na classe D (cerca de 54,70%); o que demonstra um baixo padrão de consumo. Isso significa que as facilidades dos crediários, verificadas no comércio após a estabilização da moeda, não ampliaram, de modo geral, o padrão de consumo familiar dos alunos da EMIM.

Observa-se que cerca de 56,30% possuem renda familiar de até R\$ 496,00. Diante dessa realidade, é possível dizer que o poder de consumo do grupo familiar dos alunos se restringe, de maneira geral, apenas aos gastos com alimentação, vestuário, remédio.

Como pode ser constatado na tabela, seguinte, o nível de escolaridade dos pais dos alunos é relativamente baixo.

#### QUADRO 4

<b>ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS:</b>			
<b>ESCOLARIDADE:</b>	<b>MASCULINO(%)</b>	<b>FEMININO(%)</b>	<b>TOTAL(%)</b>
<b>1ª a 4ª série</b>	<b>21,1%</b>	<b>47,8%</b>	<b>43,7%</b>
<b>5ª a 8ª série</b>	<b>55,3%</b>	<b>35,9%</b>	<b>38,9%</b>
<b>2º Grau incompleto</b>	<b>7,9%</b>	<b>6,7%</b>	<b>6,9%</b>
<b>2º Grau completo</b>	<b>15,8%</b>	<b>6,2%</b>	<b>7,7%</b>
<b>Superior completo</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0,8%</b>
<b>Não Responderam</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,3%</b>	<b>2,0%</b>
<b>TOTAL:</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Consultoria em Políticas Públicas, 2000.

Observa-se que os homens possuem, de maneira geral, maior escolaridade do que as mulheres: enquanto 55,3% das pessoas do sexo masculino encerraram os seus estudos entre a 5ª e 8ª Série, apenas 35,9% das pessoas do sexo feminino atingiram essa faixa; enquanto 15,8% dos homens possuem o 2º grau, apenas

6,2% das mulheres concluíram essa modalidade de ensino. Embora a única pessoa que se identificou como tendo curso superior completo seja do sexo feminino, a maioria das mulheres, cerca de 47,8, possui uma escolaridade que se localiza entre a 1ª e a 4ª série.

A baixa escolaridade dos pais dos alunos da Escola Municipal Ilza Maria pode acarretar, do ponto de vista pedagógico, dois problemas: o primeiro, está relacionado ao fato que os alunos dificilmente poderão contar, no momento de realização das tarefas escolares, com os conhecimentos paternos. Isso porque o capital cultural escolar pertence às classes socialmente abastadas e não às camadas populares (BOURDIEU, 1977); além disso, os alunos terão mais dificuldades em apreender os saberes práticos que constituem o universo escolar. Trata-se, como tão bem nos demonstrou ALAIN COULON (1995), dos procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que se realizam no espaço escolar a fim de se obter um resultado satisfatório. Afinal, a participação competente na comunidade da sala de aula requer que os alunos interpretem as regras implícitas da turma; nesse processo, os pais que possuem uma maior escolaridade podem auxiliar o filho.

## **A religiosidade dos alunos da EMIM**

Embora o baixo consumo e a baixa escolaridade familiar tenham sido detectados na pesquisa quantitativa da CPP (Consultoria em Políticas Públicas) como pontos comuns entre os alunos da Escola Municipal Ilza Maria, pode-se afirmar que esse estabelecimento de ensino está marcado pela diversidade cultural. De um lado, há alunos que estão inseridos no mundo do trabalho, vivendo, via de regra, no mercado informal, ou trabalhando como mão-de-obra não-especializada. Por outro lado, existem os alunos que estão à margem do mundo do trabalho, integrando-se a *gangues e tribos*. Além disso, existem os alunos que, precocemente, constituíram família ou trabalham para ajudar no orçamento doméstico.

A religiosidade é outro ponto ligado à diversidade sociocultural que merece ser destacado. Em questionário elaborado pela Consultoria em Políticas Públicas, 56, 6% dos alunos da EMIM responderam que a principal atividade realizada na comunidade era a participação em Igreja.

Um questionário aplicado, por mim, no mês de outubro, de 1999, a 457 estudantes da EMIM nos ajuda a perceber o peso da religiosidade pentecostal nessa escola. Veja-se o quadro seguinte:

### QUADRO 5

#### GRUPOS RELIGIOSOS DA EMIM

Grupos religiosos	Quantidade	%
Católicos	278	60, 81%
Protestantes históricos	34	7,40 %
Pentecostais	95	21%
Espíritas Kardecistas	0	0%
Afro-brasileiras	02	0,44%
Testemunhas de Jeová	4	0,88%
Adventistas do Sétimo Dia	5	1,07%
Sem-Religião	39	8,4%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos da EMIM.

Observe-se que, enquanto 75% da população brasileira permanece católica, segundo pesquisa realizada por PRANDI (1996), na Escola Municipal Ilza Maria o índice é menor do que a média nacional: apenas 60% dos alunos que responderam ao questionário se identificaram como pertencentes a esse segmento religioso; enquanto os pentecostais possuem, nacionalmente, 10% de adeptos, na EMIM, esse grupo atinge uma cifra de 21%<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> O fato de apenas 02 pessoas terem se identificado como pertencentes às igrejas afro-brasileiras não significa que essa crença religiosa não faça parte do universo simbólico dos alunos. Como se sabe, muitos indivíduos recorrem aos trabalhos espirituais desse grupo sem se tornarem adeptos desse tipo de religiosidade. Além disso, é possível que, em função do estigma dos cultos afros em nossa sociedade, os estudantes tenham se identificado como católicos. Segundo PIERUCCE (1999), várias pessoas adeptas da Umbanda e do Candomblé, dada a discriminação social desde os

Entretanto, para detectar o grande número de alunos pentecostais na EMIM não se precisam analisar os dados desse questionário. Observando o cotidiano escolar, pode-se percebê-los organizando estudos bíblicos e executando cânticos, na hora do intervalo. Nesses encontros, eles têm buscado expandir as suas crenças na escola. Em relação aos adultos pentecostais, constatou-se, através de depoimentos, que, em parte, o que os motivou a se matricular nessa escola foi a necessidade de ler a Bíblia. Assim, pode-se afirmar que a Religião foi um instrumento importante para que eles (re)começassem o processo de escolarização na fase adulta.

Não somente os cultos realizados pelos jovens pentecostais podem nos chamar a atenção na EMIM, mas também o fato de esses jovens entrarem, não raro, em choque com a dinâmica escolar, recusando-se, por exemplo, a participar de festas juninas, jogos, e até a assistir a determinadas aulas, cujo tema contrarie seus dogmas religiosos.

## **Conclusão**

Neste capítulo, abordei, em linhas gerais, o processo de formação do Ensino Regular Noturno. Após destacar os pressupostos da Escola Plural, foram focalizados os limites e as novas possibilidades pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos gerados pela reforma educacional e implementada na Rede Municipal de Belo Horizonte a partir de 1994.

Como se sabe, a enturmação dos alunos na Escola Plural foi organizada tendo como critério o desenvolvimento cronológico e psicológico do estudante. Assim, foram criados três Ciclos de Formação: Infância, Pré-adolescência e Adolescência. Este fato suscitou a seguinte dúvida: é possível organizar o ensino noturno em ciclos? Caso de resposta positiva, quais são os processos formadores dos jovens e adultos? De quantos ciclos deve ser formados essa modalidade de ensino? Qual deve ser a duração de cada ciclo?

No material elaborado pela SMED (1996, 1997, 1998, 2000), essas questões, ainda que levantadas, não foram respondidas, pois o objetivo daqueles

---

tempos coloniais, assumem, publicamente, o catolicismo como crença religiosa.

textos era abrir a discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos dentro da Educação Básica.

Isso não quer dizer que a Secretaria de Educação de Belo Horizonte não tenha traçado algumas diretrizes para o ensino noturno. Pelo contrário, existem, pelo menos, quatro princípios que devem orientar essa modalidade de ensino na Rede Municipal: em primeiro lugar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ser considerada uma educação compensatória. O fato de esses alunos não terem concluído o ensino fundamental na idade apropriada não pode justificar a supletivização do ensino, já que o encurtamento dos tempos escolares, com o aligeiramento dos conteúdos, compromete a qualidade de ensino; em segundo lugar, considerando as especificidades do público do ensino noturno, a EJA não deve reproduzir o ensino diurno: não somente os materiais pedagógicos devem possuir linguagem adequada ao mundo adulto, mas também o currículo deve ser redefinido, levando em consideração a realidade desses alunos; Em terceiro lugar, os tempos pedagógicos devem ser flexíveis: dada a inserção de grande parte dos estudantes da EJA no mundo do trabalho, as escolas podem organizar os horários de entrada e saída de maneira diferente do ensino diurno; finalmente, os estabelecimentos de ensino devem, durante a elaboração de sua proposta curricular, levar em consideração a diversidade sociocultural, presente na EJA.

Conforme foi destacado neste capítulo, a Escola Municipal Ilza Maria possui, como a maioria das escolas noturnas, um público caracterizado por realidade socioeconômica desfavorável, em que a maioria dos estudantes possui baixo poder aquisitivo e pais com baixo nível de escolaridade. Apesar disso, essa escola não é, do ponto de vista cultural, homogênea. Pelo contrário, devido às múltiplas experiências vividas pelos alunos de EJA, essa modalidade de ensino é marcada pela diversidade sociocultural.

Em função da manifestação de atividades de cunho religioso no interior da escola, por parte de jovens pentecostais, a questão religiosa, na EMIM, tem suscitado algumas indagações: quem são esses jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vividas neste espaço? Nos próximos capítulos, procurarei responder a essas perguntas.

## **CAPÍTULO 5**

### **Familiarizando-se com o estranho**

“Quem não conhece a Palavra, pensam que nós somos loucos” Sérgio, aluno da EMIM, referindo-se às práticas religiosas pentecostais.

## Fragmentos do cotidiano escolar

O relógio marca 20hs. Um funcionário da EMIM toca o sinal, anunciando aos corpos docente e discente que é o intervalo. Durante 20 min., as relações sociais serão mais espontâneas tanto para as professoras como para os estudantes.

Rapidamente, vários alunos e alunas começam a formar uma extensa fila para merendar: alguns procuram saber, em primeiro lugar, qual o cardápio do dia, demonstrando, claramente, que são seletivos em suas refeições na escola. Um estudante procura entrar na frente de um colega, mas alguns alunos protestam; o mesmo se retira e acaba entrando no fim da fila. Enquanto isso, alguns casais preferem namorar nas partes escuras da escola, a fim de ficar mais à vontade. Outros utilizam esse momento para fumar, atividade proibida em sala de aula, mas tolerada durante o intervalo.

Nesse momento, várias atividades estão ocorrendo, simultaneamente, no pátio: como existem vários tabuleiros fixados nas mesas, alguns alunos aproveitam a ocasião para jogar dama ou xadrez; há também aqueles que optam pelo jogo de truco, mas a maioria dos alunos está conversando sem pauta definida, prevalecendo o que McLaren (1992) designa como ritual de esquina.

Nesse mesmo espaço, cerca de vinte alunos, pertencentes a diversas igrejas evangélicas do ramo pentecostal, estão em círculo. Para eles, este é o momento de reflexão e adoração a Deus. Nesta noite, esses jovens estão ouvindo, atentamente Fernando, o principal líder do grupo. Hoje, é “*Dia da Palavra*”, ou seja, dia reservado pelos jovens pentecostais para que algum aluno possa relatar as suas “*experiências com Deus*”. O dia anterior foi “*Dia de louvor*”: dia em que o grupo canta e bate palmas. Aproximo-me do grupo e começo a ouvir as seguintes palavras:

“Irmãos, abram as vossas Bíblias, em salmo primeiro, versículo um. [nesse momento, os jovens ficam em silêncio, procurando a passagem bíblica, sugerida pelo líder do grupo]. Todos encontraram? digam amém? O grupo responde, em coro: amém [embora Fernando conheça o versículo de cor, ele espera, pacientemente, todos alunos encontrarem a passagem das Escrituras Sagradas em questão] Prestem bastante atenção na Palavra de Deus que diz ‘Bem aventurado o varão que não anda segundo o conselho dos ímpios, não se detém no caminho dos pecadores, nem se assenta na roda dos escarneadores’ (...) nós que procuramos fazer a vontade de Deus, somos bem aventurados. Você sabe o que significa isso? Isso significa que nós somos mais do que felizes (...) Muitos podem pensar que a felicidade é o mundo: beber, fumar, jogar, prostituir. Mas, nós que conhecemos a Cristo, sabemos que essas coisas todas que o mundo nos oferece são passageiras. Além do mais, o preço que as pessoas pagam por esses prazeres são muito alto. Quantos de vocês conhecem alguma pessoa que vive embriagada nas calçadas, lutando para se libertar desse vício terrível que é a bebida? Creio que todos nós aqui conhecemos alguma pessoa nessa situação: pode ser um vizinho, um parente, um conhecido. Agora me responda com toda sinceridade, essa pessoa é feliz? É claro que não. Ela até pode dizer que é, mas é mentira. O mesmo podemos dizer sobre o jovem que vive na prostituição: ele é escravo dos prazeres da carne. Ele pensa que é feliz, ele diz que é feliz. Mas isso não é felicidade (...) a Bíblia nos diz que nós, os salvos, conhecedores da Palavra de Deus, não devemos ouvir os conselhos das pessoas que vivem em pecado, porque elas podem nos contaminar. Elas podem nos desviar dos caminhos do senhor. Porque elas andam segundo a vontade da carne, mas nós devemos andar segundo a vontade do espírito. Os jovens que conhecem a Palavra de Deus não andam segundo a vontade da carne; eles procuram fazer o que ordena o Senhor Jesus. Por isso, a sua vida é abençoada (...) Quando a Bíblia nos diz para nos afastarmos das pessoas mundanas, ela não está nos proibindo de conversar com elas. Afinal, como eles poderão saber de Jesus, se não há quem pregue. A nós foi incumbido a missão de levar a Palavra de Deus a toda a criatura, como está escrito em Mateus: ‘Ide por todo mundo e pregai o evangelho a toda a criatura. Quem crê será salvo quem não crê será condenado’ (...)”.

## **O proselitismo religioso na escola: um novo significado dado à experiência escolar?**

Quando iniciei a pesquisa de campo, acreditava que os jovens pentecostais do ensino noturno da EMIM estavam, em virtude de suas experiências religiosas fora dos muros da escola, dando ao processo de escolarização um significado peculiar em relação ao conjunto da escola: supunha que para eles *o espaço escolar era interpretado, sobretudo, como sendo o lugar onde se deve fazer pregações religiosas, no intuito de ganhar almas para Jesus.*

Em parte, acredito que minha experiência religiosa na juventude, tenha, de alguma maneira, contribuído para que eu pensasse, apressadamente, que o proselitismo religioso — um dos traços mais expressivos do universo simbólico do pentecostalismo, segundo pesquisadores, como CESAR (1999), CORTEN (1996), CAMPOS JR. (1995), ROLIM (1986) — estava orientando as condutas dos jovens pentecostais no interior da escola. Durante o período em que fui pentecostal, recordo-me de que éramos, em geral, incentivados pelos nossos pares para divulgar o evangelho aos que ainda não conheciam a Palavra de Deus.

Isso não quer dizer que, do ponto de vista empírico, me faltassem dados para sustentar aquela hipótese: pelo contrário, desde que passei a trabalhar na EMIM, ouvia, com frequência, depoimentos tanto de professoras como de alunos não-evangélicos atestando que haviam sido convidados pelos jovens pentecostais para assistirem aos seus cultos e celebrações religiosas em igrejas nas proximidades da escola. Além disso, observava, diariamente, alguns alunos cantando, orando e pregando, durante o recreio, as suas crenças religiosas. Nesses encontros, eles se apresentavam, via de regra, como mensageiros do Evangelho de Cristo, tendo como missão principal ganhar almas para o Reino de Deus.

Por outro lado, os depoimentos das profissionais docentes pareciam deixar claro que esses jovens estavam, até certo ponto, confundindo espaços: não apenas porque fizessem cultos na escola, mas também porque pretendiam estender para a sala de aula atividades religiosas.



“Dias atrás, Vagner entrou em minha sala quase vinte minutos após o sinal que indicava o fim do recreio dizendo: é fogo professora, é fogo puro<sup>24</sup>”.

(Vanusa, professora de Ciências)

“Olha, outro dia na minha sala, Fernando retirou de sua pasta uma Bíblia e me disse que deveria preparar uma mensagem porque naquele noite era ele que iria pregar na hora do recreio<sup>25</sup>”

(Alice, professora de História)

Não se tratava de uma situação onde as professoras procuravam apenas garantir o controle disciplinar sobre a turma: como resultado de categorias de percepção que são próprias ao universo pentecostal, parecia haver uma certa disposição moral por parte dos jovens pentecostais para divulgar as suas crenças religiosas em sala de aula. Em outras palavras, eu pensava que os alunos estavam sendo levados, pela propensão inerente à sua religiosidade, à sua visão de mundo, a perceberem o espaço escolar de modo bastante peculiar.

“Irmãos, o nosso objetivo aqui não é trazer a religião para escola, mas levar Jesus aos jovens que ainda não conhece Ele.”

(Aparecida, aluna da oitava série)

“Irmãos, será que hoje vocês já falaram do amor de Cristo para algum colega da sua sala de aula?”

(Fragmento da fala de Sérgio, aluno da oitava série, durante uma pregação no *Dia da Palavra*)

O primeiro questionário que apliquei a vinte alunos pentecostais, com o objetivo de caracterizar o grupo evangélico na escola, reforçava a hipótese inicial de trabalho. Talvez valha a pena atentar para algumas respostas dadas por esses alunos à seguinte questão: qual o objetivo do grupo evangélico no interior da EMIM?

<sup>24</sup> Como o corpo docente do ensino noturno da EMIM era, em sua totalidade, composto por mulheres em 1999, período em que realizei a pesquisa de campo, procurei, neste capítulo, manter, no feminino, os artigos, os substantivos e os adjetivos que dizem respeito aos profissionais em Educação dessa escola.

<sup>25</sup>No pentecostalismo, o fogo simboliza o Espírito Santo. Através do fogo são queimados todos os pecados, todas as maldades. Uma expressão bastante usada pelos evangélicos, quando não aceitam determinada situação é a seguinte: “*queima ele Jesus*”.

“O objetivo de nosso grupo na escola é levar a palavra de Deus a todo ser que respira.

(Romeu, aluno da turma 801)

“O nosso grupo é importante na escola porque ele ensina as pessoas a conhecerem a Palavra de Deus”

(Elizabeth, aluna da turma 801)

“Deus nos colocou aqui para pregar o seu evangelho; para que através de nós, vidas se convertam ao Senhor Jesus. Porque Ele mesmo nos ordena isso, Jesus morreu na cruz por toda a humanidade e principalmente para essas vidas aqui nessa escola que são jovens e presas fáceis do diabo.”

(Priscila, aluna 704)

“Eu fui uma das pessoas a voltar para Igreja através deste trabalho abençoado. Creio que as pessoas que foram no culto da escola que não eram crentes e hoje é, é por ter ouvido a Palavra que Deus deu para os irmãos que tomam conta da frente do culto. Deus tem abençoado muito e vai continuar abençoando. O interesse não é só meu, mas de todos que freqüentam o culto é ganhar almas para o Senhor Jesus. É o nosso dever, Ele não morreu na cruz à toa: foi por nós. Então, temos que mostrar para quem não conhece a tua Palavra, através dos cânticos e da pregação. Como temos feito.

(Luana, aluna da 702)

Segundo as escrituras de nosso Deus, devemos pregar o evangelho em todo território mundial. Da mesma maneira que Deus nos amou temos que querer este Bem ao próximo (...) Falamos de Deus com objetivo de converter vários jovens.

(Geovane, aluno da 703)

“Jesus me tirou das drogas e das prostituições. Por isso, hoje trabalho no colégio para mostrar àqueles que não aceitou Jesus ainda, que Jesus ama eles e quer dar a maior coisa que Deus pode dar: a vida eterna. Diz a Palavra de Deus: Ide pelo mundo e pregai o evangelho.”

(Vagner, aluno da turma 702)

“Eu acho que é super importante o culto na escola porque as pessoas que convivem no colégio precisam urgentemente ouvir a Palavra de Deus. Ou melhor, aceitar Jesus como seu Salvador. Por isso, devemos lutar com todas as forças que Deus nos deu para que essas pessoas se convertam e sejam salvas. Porque o plano do grupo é divulgar o nome do Senhor Jesus e tentar salvar essas vidas que estão perdidas e sem rumo”.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Esses depoimentos, obtidos através de um questionário aplicado a alguns jovens que participam do culto pentecostal na EMIM, foram aqui transcritos na íntegra, respeitando o vocabulário e a

(Patrícia, aluna da turma 802)

A suposição de que o proselitismo religioso estava orientando os comportamentos dos jovens pentecostais na EMIM aumentou ainda mais, na medida em que eu tinha conhecimento de que certos saberes e atividades escolares, como a teoria da evolução e festas juninas, estavam sendo contestadas por esses alunos em sala de aula, por contrariarem as suas convicções religiosas. Acreditava que, ao transformar esse estabelecimento de ensino em espaço de difusão de seus bens sagrados, os jovens pentecostais estavam misturando os códigos de funcionamento de instituições sociais distintas.

Assim como ROBERTO DAMATA (1985) diz que não se pode confundir o espaço da rua e o espaço de casa, uma vez que cada um possui regras de funcionamento específicas, pensava que esses jovens não poderiam misturar o espaço religioso e o espaço escolar, sob pena de se criar, de alguma forma, grave confusão ou até mesmo conflito.

“ A participação competente na comunidade da sala de aula requer dos alunos que interpretem as regras implícitas da turma que determinam quando, com quem, de que maneira têm o direito de falar, e quando com quem, e de que maneira podem agir” (COULON, 1995, p, 120)

Dessa maneira, o proselitismo religioso se me apresentava como uma evidência empírica forte, capaz de explicar os comportamentos dos jovens pentecostais no interior dessa escola. Porque eles se viam como mensageiros de Deus e os colegas e professoras como almas que precisavam encontrar salvação, os tempos e espaços escolares estavam sendo redefinidos e alguns saberes e experiências escolares estavam sendo contestados.

Entretanto, esse ponto de vista suscita, no mínimo, três grandes problemas que precisam ser melhor discutidos.

Em primeiro lugar, as falas dos jovens pentecostais não devem ser consideradas em suas transparências, indiferentes às articulações propriamente linguísticas e textuais. Como destaca PÊCHEUX (1990), os discursos não estão

---

organização sintática do aluno.

apenas representando projeções de uma realidade extradiscursiva, mas o *exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção*. Portanto, quando se estão analisando os dados empíricos, a opacidade da fala não pode ser ignorada.

Nesse sentido, torna-se necessário dizer que alunos responderam ao questionário, citado anteriormente, num momento em que os valores pentecostais eram intensamente (re)afirmados através de cânticos e pregações. Refiro-me ao culto realizado na escola. Ademais, a própria pergunta (qual o objetivo do grupo na escola?) pode ter sugerido o proselitismo religioso como única resposta, uma vez que esse é um elemento expressivo do universo simbólico pentecostal, conforme afirmei anteriormente.

Assim, acredito que os significados que os jovens pentecostais atribuem ao seu processo de escolarização não são unívocos, mas contingentes e relacionais, dependentes tanto da posição do sujeito no espaço escolar (o lugar de onde se fala), como do próprio contexto em que se produzem os discursos. Como destaca BOURDIEU (1992), a linguagem não é neutra e despolitizada, mas parte constitutiva de dado mercado de bens simbólicos.

De acordo com os pressupostos da Análise do Discurso, se no processo de tratamento dos dados, o pesquisador procurar analisar apenas o que os sujeitos sociais falam, não considerando como falam e, sobretudo, de onde falam, o resultado da investigação será superficial ou até mesmo inadequado. Isso porque a linguagem não possui apenas os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, mas também um componente semântico e pragmático, propiciador de uma materialidade que, até certo ponto, acaba fazendo com que as palavras possam mudar de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (BRANDÃO1997, p. 22).

Nas palavras de Bourdieu: *“não existe ciência do discurso considerada em si mesmo e por si mesmo; as propriedades formais das obras desvelam seu sentido somente quando referidas às condições sociais de sua produção — ou seja, às posições ocupadas por seus autores no campo — e, por outro lado, ao mercado para o qual foram produzidas”* (BOURDIEU, 1996, 129). Portanto, antes de se concluir que os jovens pentecostais estavam interpretando o processo

de escolarização na EMIM como local de se fazer proselitismo religioso, é preciso que se considerem as condições de produção dos discursos desses jovens.

O outro problema que a hipótese inicial de trabalho acabou gerando está ligado à questão da identidade social dos sujeitos dessa pesquisa. Isso se deve ao fato de que, ao participar das interações cotidianas dessa escola, fui percebendo também que nem todos alunos pentecostais que frequentavam o culto durante o recreio e nem todos os integrantes do grupo evangélico na escola faziam, no espaço escolar, proselitismo religioso. Geralmente, os que adotavam essa prática eram os líderes religiosos.

JUAREZ DAYRELL (1999), buscando construir uma análise que dê conta da diversidade de estímulos sociais presentes nos processos identificatórios dos jovens que desenvolvem o seu estilo de vida em torno da música punk e funk no mundo globalizado, recorre às reflexões de Melucci sobre a questão da identidade. Com o objetivo de superar a concepção substancialista e determinista da categoria *identidade social*, o sociólogo italiano enfatiza o aspecto relacional e dinâmico desse conceito, destacando três características centrais, a saber: a permanência no tempo — continuidade de um sujeito para além das variações temporais; a delimitação da unidade que estabelece os limites do sujeito — o lugar social em que está inserido o sujeito; e a relação entre essas características anteriores, ou seja, a capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido.

“Ninguém pode construir a sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito, num processo intersubjetivo onde ‘eu sou para você o que você é para mim’. A identidade é, antes de tudo, um processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual” (DAYRELL, 1999, p. 11).

Em relação aos jovens pentecostais da EMIM, pode-se afirmar que, de um lado, parece que a religião está estabelecendo poderosas, penetrantes e duradouras

disposições e motivações em suas vidas, garantindo, até certo ponto, a permanência desses sujeitos no tempo (GEERTZ, 1977, p.104). Por outro lado, a instituição escolar, através de seus rituais, procura homogeneizar os comportamentos estudantis (MCLAREN,1992). É nesse processo que a identidade desses jovens está sendo construída.

Partindo desses pressupostos, acredito que na EMIM, ao contrário de outras instituições escolares que não possuem um grupo pentecostal organizado, o jovem, pertencente a esse ramo religioso, sente-se na obrigação de sustentar duplamente sua identidade religiosa: para si e para os Outros. Assim, eles satisfazem a sua consciência religiosa, bem como a expectativa dos que não pertencem ao grupo. E isto não porque sejam propriamente fundamentalistas (fanáticos, como afirmam algumas professoras), mas porque é isso que eles esperam de si mesmo, e que os demais esperam deles.

“O indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele” (ERIKSON, 1976, p. 21).

Em outras palavras, o jovem que assume a sua crença religiosa, no interior da escola, durante o intervalo, deve se comportar como tal em outras situações escolares, sob pena de ser cerceado tanto por outros jovens pentecostais (*Irmão, você não está dando testemunho de Cristão!*) quanto por outros alunos e professoras não evangélicas (*Você nem parece ser crente!*)<sup>27</sup>. Penso que esse jovem evangélico antes (ou depois) de proceder, de maneira divergente do que dele socialmente se espera, pode fazer a si próprio a seguinte indagação: “o que os Outros irão pensar de mim?”

---

<sup>27</sup> Durante as suas pregações, a expressão “irmãos, você tem que dá testemunho de Cristão!” foi proferida várias vezes pelos líderes evangélicos na EMIM. Segundo eles, os jovens evangélicos tementes a Deus são, em linhas gerais, honestos e cumprem com os seus compromissos sociais; abstêm-se de relações sexuais antes do casamento; não fazem uso de drogas, cigarros e bebidas alcoólicas. Além disso, não escandalizam ninguém. A expressão “você nem parece crente” foi dita por uma professora, quando determinado aluno evangélico estava infringindo a disciplina em sala de aula.

Ademais, os jovens pentecostais não podem ser vistos como sendo categoria homogênea e universal, pois, nos processos concretos cada jovem possui subjetividade, comportando-se socialmente de maneira diferenciada. Mesmo em espaço público como a escola, onde os jovens pentecostais são vistos, não raro, como “os crentes” e/ou “os evangélicos”, um mesmo jovem desse segmento religioso pode, em determinados momentos, agir de forma, eventualmente, contraditória e aparentemente incoerente<sup>28</sup>.

Isso ocorre porque, em vez da existência de identidade única, centrada, fixa, variando apenas de acordo com as necessidades de cada momento, os sujeitos podem ser visto como possuidores de variedade de identidades. LOURO (1997, p. 24) afirma que “os sujeitos possuem identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Sendo assim, os jovens estudantes pentecostais possuem outras identidades, pois estão envolvidos, concretamente, em múltiplos espaços além do religioso e do educacional. Conforme nos adverte DAYRELL (1999), “os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos: posições sociais, redes associativas e grupos de referências.” O que faz com que “o ‘eu’ se faça múltiplo: no ‘eu’ coexistem diferentes partes... assim não é só difícil identificar-se no tempo e dizer que somos agora o que éramos, mas também é difícil decidir que parte do ‘eu’, entre tantos, podemos ser agora”.

Nessa perspectiva, ANA LÚCIA MODESTO afirma que o indivíduo, vivendo em múltiplos espaços de rupturas ideológicas, acaba possuindo várias identidades, o que pode trazer algumas consequências para o mesmo. De acordo com MODESTO, como não existe finalidade que unifique esse campo dividido, não existe mais consenso mínimo sobre o que é virtude, verdade e valor.

---

<sup>28</sup> Em 1997, quando eu era Coordenador Pedagógico de uma escola noturna da Regional Venda Nova, em Belo Horizonte, um jovem estudante, pertencente a uma igreja pentecostal chegou à escola bêbado, ele que, segundo colegas, havia, anteriormente, se posicionado, em um debate público, contra o uso de bebida alcoólica. Este é um exemplo claro de comportamento incoerente, evidenciando conflito de identidade.

“A constituição de uma identidade torna-se, assim, um processo problemático e a indefinição aumenta a angústia. A crise de identidade que se verificava na adolescência, hoje, em alguns casos, acompanha o indivíduo adulto, retardando o amadurecimento.” (MODESTO, 1996, p. 80)

O pentecostalismo, ao dar sentido à existência do indivíduo, juntando compactamente as disjunções ideológicas presentes nos diversos campos sociais na atualidade, tem papel fundamental na formação de certas identidades sociais na sociedade brasileira. O que, no entanto, não garante a coerência plena entre as ações dos sujeitos e os valores religiosos pentecostais.

Finalmente, pode-se, em certo sentido, afirmar que explicar o comportamento social dos jovens pentecostais apenas pelo viés do proselitismo religioso é reforçar as imagens estereotipadas por meio das quais algumas professoras caracterizam, não raro, os evangélicos: alienados, possuidores de viseira ou vítimas de lavagem cerebral.

Segundo SPOSITO, o jovem, ao ser definido *a priori* por certos estereótipos, perde o seu direito de fala; o que reforça as imagens que lhe são imputadas exteriormente. Além disso, “*essas significações tornam-se, de fato, representações incorporadas pelo jovem no seu auto-reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor deforma sua identidade*”.

“o estereótipo é aliado íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo” (SPOSITO, 1996, p. 99)

Procurarei, a seguir, mostrar por que alguns alunos assumem alguma autoridade eclesial no interior da escola, estabelecendo um certo controle moral sobre os demais colegas que possuem, intersubjetivamente, uma mesma visão de mundo em relação ao sagrado.



## A construção social da liderança pentecostal no interior da escola

“O que faz o poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é de competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p.15).

À medida que passei a me relacionar com o grupo evangélico, fui percebendo que os encontros religiosos na escola, embora fossem iniciativa “espontânea” dos próprios alunos, possuíam interditos que precisavam ser melhor compreendidos. Assim como destacou FOUCAULT, em sua aula inaugural no Collège de France (02 de dezembro de 1970), constatei que os discursos proferidos pelos jovens pentecostais, nesses encontros, eram, ao mesmo tempo, controlados, selecionados, organizados e redistribuídos por certo número de procedimentos, conforme veremos mais adiante; e que tinham como função excluir os pensamentos desviantes da formação discursiva do grupo.

Nesse processo, Fernando e Sérgio possuíam um papel de destaque. Exercendo função análoga à de sacerdote, eles conduziam a celebração, distribuindo as falas entre os demais alunos participantes, segundo critérios nem sempre definidos em grupo. Somente esses líderes estavam autorizados a iniciar e encerrar os trabalhos religiosos no interior da escola.

“Não é qualquer pessoa em determinada sociedade que pode dizer o que quer que seja. Há falas distribuídas segundo regras (por exemplo, não é qualquer um que pode nomear, despedir, batizar, receitar, etc.” (POSSENTI, 1996, p. 2)

O culto se apresentava com um ritual simples e bem definido: após os jovens ficarem de pé, em círculo e de mãos dadas, Fernando ou Sérgio iniciava o culto sempre com uma oração, cujo tempo de duração oscilava, normalmente, entre dois a três minutos. Em seguida, “os *alunos sacerdotes*” assumiam a palavra, fazendo um breve comentário, não raro, sobre o prazer e a alegria de estarem mais um dia na presença de Deus. O que vinha depois dependia do calendário do grupo: geralmente, alternava-se “*Dia do Louvor*” — quando todos os alunos cantavam e batiam palmas, fervorosamente — com “*Dia da Palavra*”

— quando algum aluno, com anuência dos líderes religiosos, dava seu depoimento de fé<sup>29</sup>. Quando não havia nenhum aluno para falar de seu processo de conversão, eram Fernando e Sérgio que ocupavam o tempo, fazendo leitura e “comentário” de certas passagens bíblicas, conforme veremos mais adiante.

Enquanto a liderança de Sérgio se manifestava apenas durante o recreio, Fernando parecia continuar controlando os comportamentos dos jovens evangélicos também em sala de aula, e isso podia ser verificado pelas palavras de uma professora que trabalhou com esse aluno.

“Olha, outro dia eu estava no auditório, com os alunos da 801...né? eu fiquei espantada como Fernando silenciou Romeu no auditório... Lá tinha ainda alguns enfeites da festa do haloween do turno da manhã ne?... Romeu disse: por que esse ano nós não tivemos também a festa do halowenn, professora? Aí, antes que eu respondesse, Fernando disse: cuidado com o testemunho de cristão, hem! Aí Romeu, imediatamente, me disse: pode deixar professora”.

(Márcia, professora de Português)

Outro exemplo, demonstrando a grande liderança de Fernando sobre os jovens pentecostais fora do culto, pode ser observado a seguir. Geralmente, quando estão ao final do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, os alunos procuram fazer camisas com nomes dos colegas e dos professores, como forma de se garantir uma recordação da turma. Não foi diferente na turma de Fernando: os alunos decidiram aprovar, coletivamente, uma camisa em que havia na parte da frente os dizeres “pulando para o 2º grau” e com um desenho de um rapaz pulando muro; na parte de trás, havia os nomes das professoras e dos alunos da turma e nas mangas um ícone do Bad Boy.

<sup>29</sup> Durante a pesquisa de campo apenas em duas ocasiões esse calendário foi quebrado: o primeiro no mês de maio, quando um aluno entrou armado em sala de aula, amedrontando a escola. Na página 133, eu retomo esse fato, descrevendo-o a partir da ótica dos pentecostais. Outro momento em que o grupo não manteve as suas rotinas ocorreu no final do mês de novembro, quando Fernando resolveu, sem consultar o grupo, suspender o “*Dia do louvor*”. Em seu lugar, propôs aos colegas que o grupo orasse no auditório em prol da escola.

Fernando entendeu que os jovens evangélicos não poderiam usar uma camisa tendo o Garoto Mal em suas mangas porque eles representam o bem. Depois de muita polêmica, a turma decidiu que as camisas dos alunos evangélicos não teriam aquele desenho. Assim, a ausência do Bad Boy acabou sendo usada como um distintivo na turma, indicando os garotos bons (os evangélicos) e os garotos maus (os alunos não-evangélicos). Indagado, em entrevista, sobre essa postura, Fernando respondeu: “*nós, evangélicos, temos que ser diferentes!*”

Como Fernando se tornou líder dos jovens pentecostais na EMIM?

Em primeiro lugar, não se pode negar que esse jovem possuía certos atributos importantes, presentes na maioria dos líderes sociais: ele é desinibido e desembaraçado em sua fala, não tendo medo de se expressar publicamente. Em várias circunstâncias, ele demonstrou sua capacidade de comunicação, pregando aos colegas por mais de vinte minutos. Vista apenas sob esse ângulo, a sua liderança seria explicada tanto pelo conteúdo quanto pela forma de seu discurso. Esse aspecto parece ser reconhecido pelo menos em um depoimento:

“O irmão Fernando nos traz palavras de amor e de conforto para as nossas almas”.

(Aparecida, aluno da turma 801)

Entretanto, a eficácia das palavras de Fernando não pode ser explicada apenas pela força de seu discurso. Segundo PERRE BOURDIEU:

“Tentar compreender linguisticamente o poder das manifestações linguísticas ou, então, buscar na linguagem o princípio da lógica e da eficácia da linguagem institucional, é esquecer que a autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora, como bem demonstra o cetro que se oferece ao orador que vai tomar a palavra na obra de Homero. Pode-se dizer que a linguagem, na melhor das hipóteses, representa tal autoridade, manifestando-a e simbolizando-a. Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situação solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição” (BOURDIEU, 1982, p.87)

Se não devemos nos ater apenas à linguagem de Fernando para compreender a sua liderança no grupo pentecostal, como, então, podemos tentar analisar os efeitos de suas palavras sobre o grupo evangélico? Para Bourdieu, o porta-voz autorizado (no caso o aluno Fernando) dispõe de uma autoridade delegada pela instituição. Dessa maneira, podemos supor que existam certos valores pentecostais, apreendidos tacitamente pelo grupo, dos quais Fernando está investido e que o autorizam, assim, a falar em nome de Deus.

O antropólogo IOAN M. LEWIS (1977), depois fazer uma longa análise comparativa entre diversos grupos religiosos, conclui que a “*tomada*” do homem pela divindade, manifestada em experiências de êxtase e de comunhão com o sagrado, fortalece e legitima a autoridade dos líderes religiosos. Nesse processo, os que compartilham dessas interações simbólicas, em que as relações de comunicação implicam conhecimento e reconhecimento do mesmo universo cultural, acabam tendo também fortalecidas as suas crenças, pois puderam vislumbrar, através da experiência com o sagrado do líder religioso, a manifestação do sobrenatural.

No caso do pentecostalismo, creio que a situação seja a mesma. Como vimos no capítulo 2, são comuns, em igrejas pentecostais, eventos religiosos voltados para exorcismo, êxtase religioso e curas divinas. Os líderes religiosos que mediam essas experiências são chamados pelos fiéis de “*Homens de Deus*”. Segundo CAMPOS JR. (1996), esse fato acaba fazendo que as igrejas pentecostais se multipliquem por cissiparidade. Uma igreja pentecostal se desdobra em várias igrejas, tornando-se o fragmento do fragmento. De acordo com esse autor, isso ocorre porque o poder do líder pentecostal, normalmente, se assenta sobre o seu próprio carisma (dons espirituais) e não em função do peso da instituição religiosa: é que essas igrejas não possuem estrutura hierárquica rígida, como o catolicismo e assim, o líder religioso, caso discorde de certas determinações de

sua instituição, pode romper com ela e formar a sua própria Igreja, arrastando consigo centenas e até milhares de pessoas.

Parece que a autoridade de Fernando se explica pela capacidade que demonstrou, perante o grupo pentecostal, de estabelecer contato com a divindade e, por isso, ser considerado “*Homem de Deus*”: exatamente por seu carisma.

“Deus opera na vida de Fernando, quando ele ora nós sentimos a presença de Deus em nossas vidas.

(Luana, aluna da 702).

De fato, durante a pesquisa de campo, observei que Fernando se distinguia dos demais evangélicos na escola, dentre outras coisas, pela forma com que se relacionava com as questões espirituais. Esse jovem foi o único aluno que falou em “*línguas estranhas*” durante o culto; além disso, tanto em suas mensagens quanto em suas orações, procurava deixar claro que o que estava dizendo fora revelado por Deus.

“Essa noite, eu senti de Deus trazer essa mensagem para os irmãos”.

(Fernando, iniciando a sua pregação)

“É crendo que Jesus está comigo, que eu peço, nessa noite, que Deus derrame as suas bênçãos sobre nossas vidas”.

(Fernando, iniciando uma oração durante o recreio)

Para se perceber a dimensão da experiência espiritual de Fernando, apresentarei, de modo breve, dois depoimentos desse aluno, obtidos durante a realização de culto pentecostal no interior da escola.

O primeiro ocorreu no mês de abril, quando o grupo evangélico completava um mês de existência na EMIM. Durante o culto, Fernando informa aos colegas que estava em um ônibus, cantando um hino de louvor a Deus. De repente, um senhor desconhecido que estava na poltrona de trás bateu em suas costas e lhe disse: “você sabia que a sua voz é barítono?” O aluno respondeu que sim, procurando não estender o assunto. Em seguida, o ônibus parou em um

ponto: o rapaz que sentava ao lado de Fernando se levantou e o senhor que sentava no banco de trás aproveitou para se sentar ao lado do jovem pentecostal. Sem rodeios, esse homem desconhecido foi dizendo: “o seu nome é Fernando, você tem um colega na escola que se chama Sérgio, não é isso? O senhor Jesus me enviou para dizer para vocês não desanimarem com o trabalho de evangelização naquele estabelecimento de ensino porque Deus tem um plano na vida de cada jovem daquela escola”. Enquanto Fernando dava, de maneira dramática, esse depoimento ao grupo, modulando a voz, os alunos que o ouviam diziam, em voz alta: “*Glória a Deus!*”, “*Aleluias!*”.

No mês de maio, um aluno entra na escola armado, causando pânico aos alunos e professoras. No dia seguinte a esse incidente, Fernando informa ao grupo que havia sido revelado por Deus que o diabo estava procurando, de todas as formas, acabar com o trabalho dos jovens pentecostais na escola. Para tanto, Satanás estava espalhando a discórdia entre os alunos naquele estabelecimento escolar. Como forma de resistir ao espírito maligno, esse aluno propôs que se fizesse uma Campanha de Sete Sextas-feiras no Monte, onde os jovens pentecostais deveriam orar, para que Deus fosse glorificado na EMIM.

Não é meu objetivo julgar, a partir da dicotomia falso/verdadeiro, essas experiências vividas por Fernando. Concordo com IOAN M. LEWIS (1977, p. 28) que diz que, para aqueles que acreditam na capacidade dos homens em estabelecer contatos com a divindade, as forças místicas são realidade tanto no pensamento quanto em suas experiências sociais.

“Os que não entendem o que a gente fala, pensa que nós somos loucos”.

(Fala de Sérgio, durante uma pregação no interior da EMIM)

Isso porque o real não é apenas um dado empírico, como nos sugere a nossa experiência sensorial, mas também uma reconstrução de valores, intersubjetivamente, partilhados em interação social. De acordo com a abordagem fenomenológica, o que faz com que a realidade possua determinada coordenada social é a possibilidade de os sujeitos definirem valores e crenças de maneira comum; isso graças à existência de memória coletiva e de visão de mundo

partilhada social e historicamente. Nesse processo, os ritos sociais, ao definirem as posições dos sujeitos na sociedade, possuem lugar de destaque.

BOURDIEU, com o objetivo de compreender o surgimento da linguagem autorizada em determinada sociedade, recorre ao conceito de ritual de passagem, desenvolvido pelo antropólogo Arnold Van Gennep. Enquanto para esse autor, esse ritual marca a passagem temporal (por exemplo, da infância à idade adulta) de determinado sujeito na sociedade, Bourdieu procura enfatizar o poder simbólico que está presente nesses processos sociais: as pessoas se tornam aquilo que as credenciais e os títulos dizem que elas são. Isso ocorre porque tanto a sociedade quanto o indivíduo acreditam que os rituais, embora sendo arbitrários do ponto de vista cultural, possuem o poder de instituir determinados tipos de sujeitos que deverão ocupar determinadas posições no interior da sociedade (BOURDIEU, 1982, p.97). Por essa razão, em vez de utilizar a expressão ritual de passagem, esse autor prefere usar as expressões *ritos de consagração*, *ritos de legitimação* e *ritos de instituição*.

Os ritos de consagração que possuem grande peso no universo simbólico do pentecostalismo são basicamente três, a saber: o jejum, quando o fiel fica sem se alimentar durante longo período do dia; as vigílias, quando o crente passa noites sem dormir, orando e pedindo a Deus que o santifique e as visitas aos montes, quando o fiel passa uma noite inteira refletindo sobre “as coisas espirituais”. Segundo alguns pastores pentecostais, o poder de exorcizar os espíritos do mal, de realizar curas de enfermidades e a possibilidade de o crente estabelecer comunhão plena com Deus são obtidos somente por intermédio daqueles rituais de santificação (MACEDO, 1985). Em suma, são esses rituais que instituem pessoas que, por suas capacidades de estabelecerem contatos com a divindade, são chamadas “*Homens de Deus*”. De acordo com os ensinamentos pentecostais, sendo a santificação plena um longo processo que se atinge apenas com morte, é necessário que em vida tais rituais se repitam e se renovem.

Constatai, durante a pesquisa de campo, que, antes e depois de assumir a liderança sacerdotal na EMIM, Fernando passava, periodicamente, pelos rituais descritos anteriormente: todas as sextas-feiras, segundo seu próprio depoimento

durante o recreio, ele passava a noite em um monte num bairro próximo da escola. Em relação ao jejum, ele chegou até a causar um certo espanto:

“Era três horas da tarde e Fernando estava na escola fazendo não sei o quê. Como estava comendo uma coxinha, eu lhe ofereci. Aí ele me disse que não podia aceitar porque *estava na graça*. Somente depois é que eu fui saber que o que ele estava querendo dizer é que estava em jejum”.

(Sílvia, professora de Geografia)

Dessa maneira, a liderança de Fernando pode ser compreendida como uma construção social, resultante tanto da existência de um grupo na EMIM que o reconhecia como “*Homem de Deus*” quanto da posição simbólica que o mesmo possuía no universo cultural pentecostal.

Como afirmei anteriormente, Fernando não liderava sozinho o grupo evangélico na EMIM. Sérgio, durante o recreio, também exercia grande influência sobre o grupo. Entretanto, a liderança deste não possuía caráter místico, como no caso do Fernando.

Parece que Sérgio possuía carisma durante o recreio porque ele era quem comandava o *Dia do Louvor*: além de possuir voz bastante afinada, ele também sabia, de fato, tocar violão, único instrumento que acompanhava as músicas cantadas pelo grupo.

“O irmão Sergio é uma maravilha nas mãos do Senhor Jesus. Ele canta e toca hinos de louvor que são verdadeiramente uma benção”.

(Vagner, durante uma pregação religiosa.)

Havia outro jovem que também cantava e tocava de modo bastante semelhante a Sérgio. Era Vinícius, aluno da turma 701. Entretanto, esse jovem não estava autorizado a falar pelo grupo, pois se envolvia, constantemente, em confusão com outros alunos e professoras da escola. Além disso, em uma gincana no mês de setembro, Vinícius cantou e tocou na quadra poliesportiva da EMIM algumas músicas do grupo Legião Urbana, o que acabou afastando-o do grupo pentecostal.

“Ao cantar na gincana, Vinícius não deu testemunho de Cristão.”



(Romeu, comentando com os colegas a participação de Vinícius na gincana)

Ao contrário de Vinícius, Sérgio sempre foi considerado aluno disciplinado em sala de aula e sempre cantou e tocou apenas músicas evangélicas no espaço escolar. No final do ano, quando estava sendo organizada a “cerimônia de colação de grau”, esse aluno foi convidado pelas professoras para tocar algumas músicas durante a “Formatura”. Sérgio exigiu que todas as músicas fossem evangélicas.

“Eu não toco música mundana!”

(Sérgio, comentando a proposta das professoras)

Assim como Fernando, Sérgio exercia liderança espiritual sobre alguns jovens na EMIM porque possuía certos atributos de grande valor simbólico entre os pentecostais. Como afirma PINTO, (Apude, FRAGA, 1998, p. 22) “*a capacidade de um discurso de exercer poder está definitivamente associada à sua capacidade de responder a demandas, de se inserir no conjunto de significados de uma dada sociedade, reconstruindo posições e sujeitos*”.

Conforme foi destacado no início do presente capítulo, as lideranças de Fernando e Sérgio se materializavam nos cultos religiosos, celebrados durante o recreio escolar. Geralmente, quando era o *Dia da Palavra*, esses jovens ocupavam, de modo alternado, o tempo de pregação, fazendo leituras e “comentários” de certas passagens bíblicas. Os demais jovens os escutavam, atentamente, pronunciando, em determinadas circunstâncias, apenas as palavras “Glória Deus” e “Aleluia”. O que ocorria, efetivamente, nesses encontros, era o que SIROTA (1994) designou como contrato de comunicação. Os sujeitos falantes estavam autorizados a refletir sobre os textos sagrados porque, naquela situação de troca, eram reconhecidos pelos parceiros como os legítimos intérpretes das Escrituras.

No entanto, o processo de interpretação das Sagradas Escrituras nem sempre foi algo legitimamente atribuível a pessoas leigas, como Fernando e Sérgio; o que não impediu que esses alunos, embora não possuíssem formação

teológica em seminários religiosos, fossem reconhecidos, pelo menos por um grupo no interior da escola, como autêntico intérprete da Palavra de Deus. Assim, pode-se afirmar que o *Dia da Palavra* não era apenas produto de um arranjo eventual em que alguns jovens, com a anuência da Direção escolar, decidiam pregar o Evangelho no interior da EMIM, mas resultado de longo processo histórico. É o que pretendo demonstrar, em linhas gerais, na parte que se segue.

### ***Interpretando textos sagrados***

Não é objetivo desse trabalho analisar as múltiplas formas de leitura da Bíblia, produzidas, historicamente, pelo cristianismo. Embora pense que tal empreendimento é importante, especialmente em momento de expansão de grupos religiosos de caráter fundamentalista, creio que a concretização dessa meta é aqui inviável, seja porque se exigiria uma base teórica e bibliográfica muito maior do que aquela de que dispomos agora, seja porque excederia os propósitos dessa pesquisa. No entanto, quando se pretende analisar a maneira como os jovens pentecostais, no espaço escolar, interpretam as Escrituras Sagradas, penso que não se pode deixar de destacar, mesmo que de maneira sucinta, o peso desse livro no universo simbólico do mundo cristão.

Nas concepções religiosas fundamentalistas, os textos sagrados são, como foi tão bem descrito por ORO (1996), compreendidos como sendo algo fixo, estável, herdado do “*verdadeiro cristianismo*”. Abstraídos de seus contextos de produção, esses textos, ao invés de serem pensados como obras abertas e vulneráveis da criação simbólica — como ocorre com todas as produções literárias e acadêmicas, segundo UMBERTO ECO (1989) — são considerados como tendo um campo de significação fechado e transcendental. Perdendo tanto o seu caráter histórico (variável, móvel) quanto seu caráter social (construído), a Bíblia, se torna, dessa maneira, um objeto reificado da cultura. Como artefato cultural, cujo valor decorre de sua inserção nas redes de significados e crenças que estruturam o universo simbólico de judeus e, especialmente dos cristãos, as

Escrituras não podem, no entanto, ser reduzidas à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo.

Parafraseando SILVA (1996), podemos dizer que os textos sagrados dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com as coisas. O que faz com que as Escrituras Sagradas possuam caráter político e histórico. Assim, conferir historicidade à Bíblia significa apreendê-la como construto social. Isso implica que se podem “*fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com ela, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações*” (SILVA, 1996, p.164).

O que não quer dizer, de modo algum, que esse livro não seja sagrado. Afinal, não se pode esquecer que a Bíblia não é usada pelas pessoas apenas como instrumento de leitura e reflexão, mas também como amuleto espiritual. Eis aqui um exemplo: em alguns lares católicos, como forma de proteger a família contra os (im)previstos da vida (doenças, mortes, desempregos, etc.), a Bíblia fica, não raro, aberta, diariamente, sobre as estantes; também não é difícil encontrá-la nas bolsas ou mochilas de trabalhadores e/ou estudantes pentecostais que, provavelmente, não terão, em suas atividades seculares, tempo para estudá-la, mas se sentirão, com a presença da mesma junto aos seus objetos pessoais, protegidos e preparados para enfrentar as contingências da vida cotidiana, pois, como se diz no jargão evangélico, “*a Bíblia é a arma do crente*”.

O que se pretende enfatizar aqui é o processo de produção de sentido em que o leitor, diante das estruturas sintáticas e lexicais dos textos sagrados, não pode, sem intermediações dos códigos culturais religiosos, acessar os significados. Isso porque existe seleção e construção do que é escolhido no processo de leitura da Bíblia pelos fiéis. Trata-se de uns óculos especiais a partir dos quais os leitores veem de certa maneira, e não de outras, os textos bíblicos, selecionando-os e hierarquizando-os, dentro de uma lógica particular.

Para destacar a pluralidade de leituras das Escrituras Sagradas, sob efeito de diversos códigos culturais dos grupos religiosos, cito dois possíveis exemplos de como podem ser selecionados os versículos bíblicos: o primeiro no momento do sermão de um padre, formado nos princípios da Teologia da Libertação, e o segundo, de um pastor pentecostal. Provavelmente, o padre destacará o caráter

político da fé cristã, apresentando, em suas homilias, passagens das Escrituras Sagradas que justifiquem a inserção *coletiva* dos cristãos em movimento sociais em luta contra as discriminações de classe, gênero e raça. Pelo contrário, o pastor, possivelmente, enfatizará, a partir de certas afirmativas da Bíblia, a necessidade *individual* de cada fiel possuir uma experiência pessoal e genuína com Deus.

Mas as variações de interpretação dos textos sagrados, de um grupo religioso para outro, podem ser bastante sutis, não apresentando diferenças tão claras como as descritas anteriormente. Conforme vimos no capítulo 1, com o avanço tecnológico, especialmente na área da comunicação, o campo religioso brasileiro se tornou bastante competitivo nos últimos anos. A utilização do rádio, da televisão e da Internet são apenas algumas das estratégias usadas pelas religiões na disputa pelos novos fiéis. Essa situação acabou produzindo uma realidade nova: agora as instituições religiosas têm que demonstrar, diariamente, que são mais eficientes, em todos os aspectos, que as concorrentes, sob pena de ver o rebanho diminuído drasticamente. Assim, elas procuram deixar claro, para os consumidores de bens sagrados, que possuem tanto as chaves da verdadeira interpretação da Bíblia quanto das soluções dos problemas sociais decorrentes da atual conjuntura social, política e econômica.

Se, por um lado, as ofertas de bens sagrados se diversificaram na sociedade, colocando em xeque a hegemonia do catolicismo e criando, assim, uma situação de pluralismo e disputa religiosa, por outro lado, a linha que demarca os limites simbólicos das religiões no mundo Ocidental se tornou, paradoxalmente, móvel. O que significa que as diferenças entre os grupos religiosos são, na atualidade, bastante tênues. As práticas religiosas da Renovação Católica Carismática, por exemplo, são, em muitos aspectos, semelhantes aos dos cultos pentecostais. Isso porque, na disputa pelo mercado religioso, as religiões têm se apropriados de simbologia, rituais e valores de religiões adversárias, como forma tanto de se evitar perdas de seus fiéis quanto de expandir o número de adeptos. Mas existem movimento religiosos que se apropriam de rituais e simbologias de outros grupos para contestá-los. De acordo com Leonildo Silveira Campos (1998), a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), durante os cultos de exorcismo, utiliza algumas simbologias da umbanda, como sal grosso e arruda, com o

objetivo de desfazer possíveis trabalhos de macumbaria. Além disso, a IURD, paradoxalmente, cita os guias espirituais das religiões afro-brasileiras como sendo nomes particulares de demônios. Eis um exemplo de como, num processo de sincretismo, a religião pode se apropriar de símbolos e crenças da religião adversária, não para enriquecer o seu culto, mas para negar a experiência religiosa do Outro.

Os próprios indivíduos podem interpretar as Escrituras Sagradas sem recorrer a nenhuma religião em particular. Hoje, graças aos meios de comunicação, os indivíduos não precisam ir mais a um templo para meditar sobre as coisas espirituais. Por isso, como tão bem nos demonstrou PRANDI (1999), não é difícil uma pessoa, num processo de bricolagem, conseguir juntar elementos de diferentes tradições religiosas, formando a sua própria religião. Esse fenômeno tem sido denominado pelos especialistas como privatização do sagrado.

Mas nem sempre foi assim. Como destaca VAUCHEZ (1994), durante a Idade Média, somente a Igreja Católica Apostólica Romana possuía o direito de (re)interpretar as Escrituras Sagradas. Isso ocorria não apenas porque essa instituição possuía eficientes mecanismos coercitivos e ideológicos, capazes de, até certo ponto, controlar os grupos dissidentes, mas, principalmente, porque a maneira como a sociedade feudal se organizava no plano político, econômico e social facilitava a influência católica sobre a população de modo geral.

O fato é que as leituras e as meditações acerca dos textos bíblicos eram realizadas apenas nos mosteiros. As pessoas que ocupavam os postos hierárquicos mais elevados da instituição católica procuravam controlar o processo de produção de sentido das Escrituras Sagradas, não permitindo que o clero, de modo geral, contestasse e levantasse pontos polêmicos que pudessem colocar sob suspeita os dogmas religiosos vigentes.

De modo geral, a leitura da Bíblia não fazia parte da vida cotidiana das pessoas que estavam distantes não somente do mundo letrado, mas também da cultura acadêmica e eclesiástica. Isso não quer dizer que elas não conhecessem alguns trechos dos textos sagrados: durante as missas de Domingo, o padre da paróquia local citava, em latim, algumas passagens bíblicas; o que acabava

fazendo que esse livro continuasse sendo, do ponto de vista institucional, um elemento orgânico e de peso no universo cultural do Ocidente Cristão.

Os impasses teológicos vividos pela Igreja em função de determinadas discordâncias no campo semântico bíblico, no entanto, deveriam ser resolvidos pela hierarquia Católica, não cabendo, nesses debates, a participação dos leigos e do baixo clero. Mas, como afirma SILVA (1999 b, p. 15), “*a prática disseminante e produtiva da significação, da cultura (...) não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, espalha-se incontrolavelmente*”. Assim, surgiram os grupos hereges.

A Igreja considerava herético um movimento religioso, não tanto pelas crenças e valores que defendia, mas pelo caráter contestatório frente à hierarquia católica. Pedro Valdès, no séc. XII, baseado no texto de Mateus, XIX, 21 pregava, tal como São Francisco de Assis, a pobreza voluntária. Enquanto o segundo obteve a permissão da Igreja para pregar os seus ensinamentos, o primeiro foi perseguido e condenado à fogueira, pelo Tribunal de Inquisição do Santo Ofício.

“Não interessava tanto o conteúdo de suas pregações, se estavam ou não de acordo com o que dizia o Evangelho, mas sim a atitude desses homens ante a instituição com sua hierarquia, disciplina e ordem. Os inícios da vida de Francisco de Assis têm muito em comum com a de Pedro Valdès; a grande diferença foi a de Francisco ter caído nas graças do papa Inocêncio III, por se ter submetido à autoridade eclesiástica” (QUEIROZ, 1988, p. 31).

Assim, independente de sua sustentação ou não na Bíblia Sagrada, qualquer mudança de concepção religiosa deveria ser realizada com anuência da Igreja. Talvez a emergência da economia monetária, após as Cruzadas religiosas no séc. XII, fosse o melhor exemplo desse fato. Como tão bem nos mostrou Jacques Le Goff, por mais de mil anos, a Igreja, baseando-se em certas passagens bíblicas, como Eclesiástico (XXXI, 5), Mateus (VI, 24), Lucas (XVI, 13), sustentou que a usura era um pecado grave.

Para que o capitalismo fosse gestado, era preciso não somente que as forças produtivas se desenvolvessem e as relações sociais de produção se

tornassem assalariadas, como afirmam diversas interpretações historiográficas marxistas, mas também era necessário que os novos homens, esmagados por símbolos antigos, ressignificassem os textos sagrados (LE GOFF, 1988, p.9) que pudessem condenar as práticas econômicas burguesas.

“O impulso e a difusão da economia monetária ameaçam os velhos valores cristãos. Um novo sistema econômico está prestes a se formar, o capitalismo, que para se desenvolver necessita senão de novas técnicas, ao menos do uso massivo de práticas condenadas desde sempre pela Igreja. Uma luta encarniçada, cotidiana, assinalada por proibições repetidas, articuladas a valores e mentalidades, tem por objetivo a legitimação do lucro lícito que é preciso distinguir da usura ilícita” (LE GOFF, 1989, P.10) .

Entretanto, os antigos símbolos que orientavam as condutas sociais não poderiam ser removidos sem o consentimento da própria instituição religiosa. Nesse contexto, a burguesia, classe social em ascensão, cujas atividades comerciais estavam em dissonância com a mentalidade católica, era discriminada socialmente. Mas, embora precisasse construir uma representação social positiva de si mesma, demonstrando aos Outros que havia falhas na interpretação das passagens bíblicas que condenavam a usura e o lucro, restou à burguesia apenas pedir perdão pelos seus pecados no momento da extrema-unção. Como demonstração de arrependimento, tornou-se comum os burgueses deixarem, em seus testamentos, algumas de suas propriedades à Igreja.

Assim, essa classe social foi conquistando os religiosos da época; o que implicará, paulatinamente, em nova postura da instituição religiosa frente às novas atividades comerciais: aos poucos, a usura será considerada pecado somente quando o usurário, não possuir outra ocupação econômica. Afirmava-se que os negócios dos burgueses precisavam, continuamente, de novos investimentos financeiros, o que seria impossibilitado se o dinheiro estivesse emprestado a alguém. Em outras palavras, a usura deixava de ser atividade pecaminosa, segundo a Igreja, apenas nos casos em que o tempo de empréstimo representava perda de dinheiro para o seu dono.

Com efeito, as passagens bíblicas que condenavam, de alguma forma, a prática usurária foram sendo redefinidas, ganhando novas e inesperadas inflexões. Cabe sublinhar que este fato não ocorreu num processo histórico linear e de *curta*

*duração*, mas se arrastou por séculos, provocando, algumas mudanças — não sem grandes tensões e conflitos — no imaginário social e católico: foi nesse contexto, nos conta LE GOFF, que o purgatório foi criado.

Se, na Idade Média, a Igreja Católica conseguiu, de certa forma, controlar o processo de construção de sentido dos textos sagrados, a partir do século XVI a situação vai ser diferente. Com a difusão da imprensa, os antigos métodos de compilação, tão fundamental para a preservação de obras preciosíssimas da Antiguidade Clássica, foram postos de lado. Consequentemente, a Bíblia Sagrada pôde ser produzida em grande escala, espalhando-se rapidamente por toda a Europa.

A Reforma Protestante, ocorrida no século XX, foi crucial nesse processo: esse movimento religioso acabou contribuindo, de alguma forma, para o desencadeamento daquilo que MICHEL DE CERTEAU (1993) denominou de privatização do processo de produção de sentido dos textos bíblicos. Ao defender a alfabetização das camadas populares, tendo em vista a formação de leitores da Palavra de Deus, ao defender o livre exame das Escrituras Sagradas, sem a mediação dos líderes religiosos<sup>30</sup>, o protestantismo possibilitou a difusão da leitura da Bíblia para além do círculo fechado da hierarquia católica.

Ao analisar o Protestantismo da Reta Doutrina (segmento da Igreja Presbiteriana no Brasil) a partir da segunda metade do século XX, RUBEM ALVES (1982) coloca sob suspeita o discurso do “*livre-exame*”, tão propalado pelos protestantes. De acordo com esse autor, existem, subjacentes ao ato de ler as Escrituras Sagradas, certos princípios, apreendidos tacitamente nas interações sociais, que impõem determinados tipos de leituras da Bíblia. Esses princípios, ativados pelo leitor durante o processo de leitura, servem como índices, possibilitando uma maneira especialíssima de compreensão dos textos sagrados.

Nesse sentido, o “*livre-exame*”, no Protestantismo da Reta Doutrina, seria apenas um recurso retórico herdado da Reforma, utilizado como recurso

---

<sup>30</sup> O próprio Lutero, com o objetivo de incentivar o “livre” exame das Escrituras Sagradas, traduziu a Bíblia do grego para o alemão; como constatou ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES (1981, P. 14), Lutero, em 1527, chegou a pedir diretamente para as autoridades públicas o estabelecimento de escolas cristãs. Calvino, nessa perspectiva, também defendia a massificação do processo de escolarização, ou melhor, a alfabetização, condição *sine qua nom* para que se conhecesse a *verdade* revelada por Deus, sem as amarras institucionais.



estratégico na luta contra o catolicismo. Sendo a Bíblia, antes de mais nada, um livro de texto fixo, representante da imutável Palavra de Deus, o que ali está escrito é como se fosse uma gravação feita por Deus, milhares de anos atrás, não podendo ser posta sob suspeita por ninguém. Trata-se de uma concepção religiosa que procura eliminar as mediações dos autores empíricos que escreveram os textos bíblicos. Além disso, o tempo e o espaço geográfico em que viveram os redatores dos textos sagrados não fazem diferença, e com isso, são abolidas as condicionantes históricas.

Isso porque os Protestantes da Reta Doutrina, segundo RUBEM ALVES (Ibidem), consideram a Bíblia, não como um conjunto de livros produzidos por diversos autores em tempos cronologicamente diferentes, os quais procuravam transmitir visões sociais particulares interessadas da realidade, mas como o livro revelado por Deus. Por isso, em vez dos símbolos bíblicos representarem uma realidade metafórica, eles são, não raro, reduzidos a signos denotativos.

Para demonstrar esse ponto de vista, o autor cita o fragmento de um jornal evangélico — *Brasil Presbiteriano* — escrito em 1957, onde um estudante secundarista escreve ao conselho editorial, indagando sobre a teoria da evolução e sua possível relação com a origem do mundo, descrita em Gêneses. Eis a resposta do jornal:

“A Bíblia discorda inteiramente dessa tese ou teoria. A chamada teoria da evolução, de Darwin, de Huley e outros, é hoje tese morta e desprestigiada cientificamente. A teoria da evolução foi inventada para excluir completamente a idéia da existência de Deus. Ela é antes de mais nada, um ataque à inspiração das Escrituras.”(BP, 1957, apud Alves, 1982)

O livre-exame, defendido no protestantismo, ficava, dessa maneira, comprometido, pois havia certos princípios, adquiridos fora da leitura dos textos sagrados, que deveriam ser ativados pelos leitores ao fazer, institucionalmente, a leitura correta.

Em relação aos jovens pentecostais da EMIM, constatei que, em certos aspectos, eles possuem determinados códigos culturais, herdados do Protestantismo da Reta Doutrina, que são condição *sine qua non* para o processo de leitura da Bíblia.

Para os jovens pentecostais, as Escrituras Sagradas também contêm toda a verdade de que a humanidade precisa, e os autores dos livros sagrados, escrevendo sob inspiração divina, foram apenas instrumentos de Deus.

Mas, como eram lidos e interpretados os textos sagrados pelos jovens pentecostais? Como eram organizadas as pregações religiosas durante o recreio da EMIM? Eis algumas questões a que procurarei responder nas linhas que se seguem.

## **O Dia da Palavra**

Como tentei demonstrar no início do presente capítulo, Fernando e Sérgio, em função de seus comportamentos e discursos, eram reconhecidos, por um grupo significativo de alunos pentecostais, como líderes espirituais.

A familiaridade que esses jovens possuíam com os textos sagrados era patente: na mesma pregação, eles citavam, muitas vezes de cor, diferentes versículos de livros distintos da Bíblia. Ao demonstrar para os Outros como eram entendidos na Palavra, Fernando e Sérgio acabavam corroborando as suas lideranças no grupo.

Analisando dez pregações realizadas por esses jovens no espaço escolar, constatei uma imobilidade discursiva, dentro de um método circular: um dia falava-se das virtudes dos jovens cristãos, outro dos problemas enfrentados pelos jovens que ainda não conhecem Jesus, outro da missão dos jovens cristãos, e assim por diante, de maneira que os temas, os exemplos dados, as passagens bíblicas evocadas, por mais diferentes que fossem, sempre acabavam se tocando.

“Os jovens que conhecem a palavra de Deus não andam segundo a vontade de carne; eles procuram fazer o que ordena o senhor Jesus(...) a sua vida é abençoada e a sua felicidade não é passageira(...)  
(Pregação de Fernando, no dia 15 de maio)

“A maioria dos rapazes e das moças da EMIM estão andando nas trevas, fazendo a vontade da carne(...) bebendo, drogando, prostituindo”.  
(Fernando, setembro de 1999)

“Nós, que somos luz, temos que pregar para aqueles que não conhecem Jesus e vivem nas trevas”.  
(Fernando, outubro de 1999)

As categorias que permeavam as pregações eram, praticamente, as mesmas: *Deus/diabo*, *santidade/pecado*, *luz/ trevas*, *trigo/joio*, *bem/mal*, *céu/inferno*. Tratava-se de pares binários que tinham como principal função explicar, de modo metafísico, os fenômenos naturais (física) e os fenômenos humanos (ética, política e técnica) que afetam a humanidade neste final de século.

Os versículos bíblicos e as parábolas ilustrativas, com ensinamento moral, variavam de uma pregação para outra, dando a impressão de que as mensagens religiosas traziam em seu bojo sempre alguma novidade. Mas, se atentarmos para sua estrutura textual, podemos perceber que todas as pregações se reduziam à mesma fórmula.

De modo geral, as funções narrativas eram, basicamente, as seguintes: o mundo se encontrava em pecado; os atos de violências, a fome, o desemprego e as guerras noticiadas pelos meios de comunicação de massa eram apenas sinais de como, no mundo, não existe a possibilidade de salvação; os jovens, andando segundo os desígnios mundanos, são os principais reféns do diabo; existe, no entanto, uma minoria de jovens cristãos que vivem segundo a vontade do Espírito e, por isso, praticam “*boas obras*”; essa minoria tem, como principal missão, pregar o Evangelho aos jovens que se encontram perdidos.

A ordenação das ideias das pregações não era, necessariamente, essa. Dependendo do objetivo, o pregador poderia destacar, com maior ênfase, apenas um desses aspectos, deixando os demais em segundo plano. Entretanto, de maneira geral, esses elementos estavam, em menor ou maior escala, presentes em todas mensagens religiosas.

Os versículos bíblicos, citados durante a pregação, eram evocados apenas para reforçar o ponto de vista do pregador. Uma vez que não era estabelecido nenhum nexos entre as condições de produção do texto sagrado e a sua reutilização em tempo histórico distante, as Escrituras Sagradas eram utilizadas apenas como pretexto para apresentação de um discurso religioso definido *a priori*.

Trata-se de uma estratégia discursiva, segundo CARLOS MACIEL DA CUNHA, muita usada por pregadores ou por grupos que se dedicam à reflexão comunitária:

A partir de um texto, que funciona **apenas** como mecanismo de aquecimento emocional e/ou intelectual, desencadeiam-se ideias, apelos, comentários, considerações, etc. que, por vezes, muito se distanciam do texto inicial. É uma atividade que não padece de limites, sendo tudo possível sob a cobertura ritual do texto-mecanismo (CUNHA, 1984, p. 18).

No entanto, os enunciados produzidos pelos líderes religiosos, a despeito de seus caracteres maniqueístas, não podem ser considerados como tendo campo de significação fixo e estável, advindo de signos linguísticos que descrevem a realidade de maneira binária. Afinal, como afirma SILVA (1999b, 19) “*o sentido e o significado (...) não são produzidos de forma isolada, circulando como átomo, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como ideia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seu desdobramento em enunciados, independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem. Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas e relações.*”

Portanto, para que se compreenda o significado do “*Dia da Palavra*”, é preciso que se compreendam as relações que os jovens pentecostais estabeleceram não somente na escola, mas também na sociedade mais ampla. É o que pretendo fazer no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 6**

### **ESCOLA NOTURNA E JOVENS: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E RELIGIOSIDADE**

O processo de significação se torna ideológico quando tenta esconder as marcas, as pistas do processo social de sua construção, quando o caráter precário, mundano, profano se transmuta em natureza, em transcendência. Tomaz Tadeu da Silva.

## O grupo de estudantes pentecostais: socialização e sociabilidade juvenil

Este capítulo aborda o processo de socialização e de sociabilidade dos jovens pentecostais, bem como a relação deles com o conhecimento escolar. Para tanto, caracterizo perfil dos jovens que participavam do culto pentecostal no interior da escola. Em seguida, analiso letras de algumas músicas evangélicas, articulando-as com o contexto social e cultural dos jovens pentecostais. Finalmente, trataremos da tensão entre algumas atividades escolares e identidade pentecostal.

Do ponto de vista quantitativo, é bastante difícil precisar quantas pessoas frequentaram, ao longo de 1999, o culto na EMIM, pois houve, nesses encontros, grande rotatividade de alunos. Constantemente, novas pessoas participavam das celebrações — o que era quase sempre ressaltado publicamente pelos “*alunos sacerdotes*” — mas, geralmente, sem aderir ao estilo de vida do grupo. Além disso, cabe destacar que alguns jovens preferiam, em vez de entrar no círculo que era formado no pátio da escola pelos pentecostais, ficar ouvindo, a certa distância, as músicas e as pregações religiosas que ocorriam nesses encontros.

Um questionário aplicado ao grupo permitiu constatar que havia quinze jovens (8 moças e 7 rapazes) que podem ser, pelos critérios estabelecidos na parte introdutória dessa dissertação, considerados pentecostais. Isso porque, além de estar frequentando cultos em igrejas desse ramo religioso, foram batizados nas águas<sup>31</sup>. Durante a Observação Participante, verifiquei que eram, geralmente, esses os jovens que possuíam maior frequência durante ao culto.

A faixa etária deles oscilava entre 15 e 21 anos de idade; o que caracteriza, nitidamente, um descompasso entre série (ciclo?)/idade. Para cerca de 53% dos jovens (oito alunos), a escolarização não tem sido um processo linear. Embora a

---

<sup>31</sup> Como já foi destacado na introdução, o fato de alguns jovens serem batizados nas águas não garante fidelidade à instituição religiosa: Fernando, por exemplo, já foi membro das seguintes igrejas: Igreja Evangélica Assembleia de Deus, Igreja Pentecostal Nova Jerusalém de Cristo e Igreja Batista Renovada e Sérgio da Igreja Pentecostal, Assembleia de Deus, Quadrangular e Batista renovada. Apesar disso, devido ao peso que o batismo águas possui no pentecostalismo, não se pode negar a importância desse ritual de passagem na formação da identidade pentecostal.

reprovação fizesse parte do currículo desses estudantes, foi a evasão escolar a principal causa da defasagem escolar desses alunos.

Nesse sentido, os casos de Fernando, com 17 anos de idade e Sérgio, com 20 anos, alunos da Oitava Série, são emblemáticos: enquanto o primeiro, após concluir a 4ª série, teve que se afastar, por dois anos, do estabelecimento escolar, em razão da distância entre sua casa e a nova escola (na época, a EMIM possuía apenas as séries iniciais e a família não possuía condições financeiras para pagar condução para o aluno estudar em outro lugar), o segundo se desligou, por quatro anos, da escola, após a separação conjugal dos pais, pois a mãe não pôde, sozinha, manter os estudos do filho. Entretanto, ambos nunca tiveram reprovação escolar.

Ao cruzar os dados obtidos em nosso questionário com dados do IBGE, constata-se que o índice de escolaridade dos jovens pentecostais da EMIM não é superior ao da média nacional. De acordo com ALMEIDA E CHAVES (1998, p.676), cerca de mais de 52% dos jovens pentecostais no Brasil, possuem apenas de 4 a 7 anos de escolarização: basicamente, o mesmo período de escolaridade do grupo pentecostal da EMIM.

Não acredito que as razões desses baixos níveis de escolaridade tenham, efetivamente, alguma ligação com a religiosidade desses jovens, como nos poderiam sugerir os dados estatísticos. Penso que, provavelmente, a evasão escolar dos jovens pentecostais se deve principalmente ao fato de os mesmos pertencerem a uma classe bastante desfavorecida socialmente. Em pesquisa realizada pelo sociólogo REGINALDO PRANDI foi constatado que os pentecostais possuem a menor renda familiar de todos os grupos religiosos brasileiros.

“Dos pentecostais, 33% são muito pobres, com renda familiar mensal de até duzentos dólares. A taxa de 8% de desempregados entre os pentecostais está acima da média nacional de 6%, enquanto a taxa de ocupados como trabalhadores irregulares – os que vivem de bicos e biscates, componentes da parcela marginal de trabalhadores – chega a 27%, quando a taxa nacional é de 19%. **A proporção de analfabetos é bem mais alta entre os pentecostais que todos os brasileiros**” (PRANDI, 1997, p. 17) (Grifo meu).

Estes dados nos demonstram que o pentecostalismo é um movimento religioso constituído majoritariamente (não exclusivamente) pelos excluídos sociais (ORO, 1996, p.49), o que pode explicar, em parte, os baixos índices de escolaridade dos jovens desse segmento religioso. Isso porque, como afirma DAUSTER (1996), a escolarização é, na modernidade, fenômeno de longa duração: para concluir o curso superior, uma pessoa deverá estudar, pelo menos, 15 anos. Dessa maneira, em função de ser o processo longo e dispendioso, as camadas populares terão enormes dificuldades para manter os seus filhos na escola.

Cabe sublinhar que, mesmo estudando em escolas públicas, a aquisição de material escolar e uniformes representa grande ônus para o orçamento doméstico dessas famílias. Como vimos, 33% dos pentecostais, em todo Brasil, possuem uma renda familiar mensal de até U\$\$ 200,00<sup>32</sup>.

Questões relacionadas à avaliação, organização do tempo escolar, currículo, capital cultural, entre outros, podem explicar os altos índices de evasão escolar do ensino noturno. Mas, quando se analisam os jovens pentecostais, não se pode deixar de mencionar a questão da baixa renda familiar.

A inserção subordinada desses jovens no mercado de trabalho pôde ser constatada em nosso questionário: a baixa remuneração e a ausência de quaisquer direitos trabalhista foram elementos marcantes, em quase todas as respostas dos alunos.

De acordo com os dados obtidos, não pode ser desprezada, a relação entre sexo e remuneração: prestando serviços nas imediações da escola, como babás, domésticas e caixas de supermercados, as jovens pentecostais recebiam, sem exceção, remuneração inferior ao salário-mínimo. Fato que não ocorria com os rapazes que, embora trabalhassem, em quase sua totalidade, sem carteira assinada, recebiam, pelo menos, uma remuneração equivalente ao valor mínimo estipulado pelo Governo Federal. Entretanto, trabalhando como pintor, mecânico, servente de pedreiro, repositor de estoque em supermercado e oficebóis em locais distantes de

---

<sup>32</sup> Não se pode perder de vista que esta pesquisa foi realizada em 1994, época em que o real estava supervalorizado em relação ao dólar. Atualmente, com a crise financeira que se abate sobre o Brasil, a situação social dos pentecostais deve ser ainda mais degradante, pois o desemprego, como se sabe, afeta, com mais intensidade as camadas sociais com menor nível de escolaridade.



suas residências, esses jovens eram obrigados a ficar, diariamente, pelo menos um hora e meia no interior de lotações.

Assim, em virtude do reduzido tempo entre o término do trabalho e o início da aula, esses jovens eram, em sua maioria, obrigados a ir direto do trabalho para a escola. O que equivale a dizer que eles não podiam descansar, jantar e tomar banho, em casa. Não obstante, eles sempre se apresentavam, durante as celebrações religiosas no recreio, de modo alegre e contagiante, não demonstrando nenhum sinal de cansaço. Aliás, como dispunham de pouco tempo para cantar, orar e fazer proselitismo religioso, eles não merendavam na escola. “*Deus sustenta as pessoas que trabalham em sua obra*”, respondeu Sérgio ao ser indagado sobre essa questão.

Embora orassem, constantemente, pelos alunos evangélicos desempregados, Fernando e Sérgio nunca refletiram sobre as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo: em suas pregações, o trabalho era visto, não como um fardo, mas, acima de tudo, como uma virtude dos jovens pentecostais.

“Você não vê um jovem crente nos bares, bebendo e fumando. Quando ele não está na igreja, ele está ou estudando na escola ou está trabalhando”.

(Trechos da pregação de Fernando)

JOSÉ DE SOUZA MARTINS (1999) procura razões para a valorização do trabalho no pentecostalismo, a despeito das condições sócio-econômicas em que se encontra a maioria das pessoas pertencentes a esse grupo religioso. Para esse autor, a proliferação do fundamentalismo pentecostal se explica, em parte, pelo fato de eles não se considerarem excluídos, mas escolhidos. O pentecostalismo “*opera como técnica social de reinclusão dos desesperados e até reinclusão preventiva dos condenados ao limbo da sociedade atual. Ele dá sentido a essa reinclusão marginal justificando-a, ao invés de condená-la, pois destaca nela o fator de conversão e de salvação*”.

Segundo GEERTZ (1977), os seres humanos não podem viver no caos: tumulto de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas também,

interpretabilidade. Para não cair na anomia e poder lidar na vida social, o ser humano precisa construir um sistema simbólico de orientação através do qual a realidade faça sentido.

Isso porque o maior problema humano não consiste em conviver com situações adversas, mas em não compreender por que elas acontecem. “*É preciso dar conta de tudo que é diferente, estranho, misterioso – ou pelo menos ter a convicção de que é possível dar conta do fenômeno* (GEERTZ, 1977, p.118) . Quando isso não acontece a pessoa entra em estado de anomia: a vida deixa de ser compreensível, o que pode acarretar insegurança quanto ao conhecimento e à postura morais.

Ao construir um saber que precede, ultrapassa e, ao mesmo tempo, inclui o indivíduo, a religião fornece o supremo escudo do homem contra o horror da anomia. Esse fato faz que a vida tenha sentido e, sobretudo, que o sofrimento tenha outro significado social:

“Como problema religioso, o problema do sofrimento é, paradoxalmente, não como evitar o sofrimento, mas como sofrer, como fazer da dor física, da perda pessoal, da derrota frente ao mundo ou impotente contemplação da agonia alheia algo tolerável, suportável – sofrível, se assim podemos dizer.” (Idem, p. 119)

Esse ponto de vista nos ajuda a compreender por que os jovens pentecostais, a despeito de suas condição sócio-econômica desfavorável, não problematizam, em suas pregações, a questão do trabalho e da escolarização na perspectiva do direito. Para eles, a carência social e econômica são vistas como parte do plano da Providência Divina. Como diz Fernando, em uma de suas pregações, citando Jesus Cristo, “*no mundo tereis aflição, tenham bom ânimo. Eu venci o mundo e vós podeis também vencer*”. A palavra *mundo* aqui é uma expressão guarda-chuva que serve para designar todos os problemas que as pessoas evangélicas podem enfrentar em sociedade.

Algumas letras de músicas, cantadas pelos jovens pentecostais, no “*Dia do Louvor*”, ilustram bem como a inserção subordinada dos pentecostais na sociedade ganha um novo significado.

“ Essa paz que eu sinto em minha alma, não é porque tudo me vai bem.  
 Esse gozo que sinto em minha alma, é porque o sirvo ao meu senhor, Jesus.  
 Não olho circunstância, não, não, não. Olho o seu amor.  
**Não me guio por vista, alegre estou.**  
 Ainda que a figueira não floresça e a vide não dê o seu fruto....  
 Ainda que os montes se lancem ao mar, eu hei de confiar, hei de confiar.  
 (Música evangélica)

Observe que o trecho “*não me guio por vista*” sugere que o crente não deve se deixar levar pelos problemas que atingem as pessoas quotidianamente. De modo explícito, a música cita algumas catástrofes naturais, como terremoto e falta de fertilidade do solo, mas também nos podem sugerir outras, de ordem social: fome, desemprego, falta de moradia, violência urbana, etc.

Embora estejam vivendo em uma sociedade, onde os meios de comunicação de massa propagandeam, incessantemente, que as pessoas encontram felicidade somente no consumo, algumas músicas pentecostais procuram construir outro campo de significação, outro sentido para a existência humana.

“Quero que valorize o que você tem.  
 Você é um ser, você é alguém,  
 tão importante para Deus.  
 Chega de ficar sofrendo angústia e dor  
 Com esse complexo inferior  
 Dizendo, às vezes, que não é ninguém.  
 Eu venho falar de um valor que você tem.  
 Eu venho falar de um valor que você tem.  
 Ele está em você, o Espírito Santo se move em você  
 Fazendo gemidos inexprimíveis, inexprimíveis.  
 Daí você pode, então, perceber  
 Prá Ele algo importante é você,  
 Por isso, levante e cante, exalte ao senhor  
 Você tem um valor, o Espírito Santo se move em você.

Aqui, a presença do Espírito Santo nas vidas dos seres humanos é considerada um valor supremo: o fracasso no campo afetivo, econômico e social

não deve comprometer a auto-estima do fiel. PETER BERGER (1985) afirma que, assim como as ferramentas e a linguagem, as religiões se inscrevem no aparelho do pensamento simbólico das pessoas, respondendo a vocação dupla e solidária: fazer com que a vida possua sentido, dando plenitude às coisas das quais o fiel parece ser privado; e arrancar cada ser humano de seu isolamento, enraizando-o numa comunidade que o conforte e ultrapasse.

Assim, a religião proporciona às pessoas uma rota.

“Mapas têm significações totalmente diferentes para estudantes de geografia e para aqueles que se encontram perdidos em meio a uma viagem. Para o geógrafo, mapas representam simbolicamente o espaço. Ele pode desenhá-los, sem que isto signifique nenhum plano de viagem. Para o homem que se perdeu, que partiu em direção a um destino e não sabe que direção tomar, o mapa assume uma função vital. Dele depende a escolha de uma direção, que poderá conduzir à vida ou à morte. Para o geógrafo o mapa é uma questão acadêmica. Para o perdido, assim, o mapa exerce a função de caminho” (ALVES, 1982, p. 135).

Em situação escolar em que os jovens apresentam, em maior ou menor escala, defasagem em relação idade/série (ciclo?), em que as condições sócio-econômicas dos estudantes são bastante desfavoráveis, em que a escolarização não garante, como se acreditavam em tempos anteriores, a ascensão social, em que o sistema educacional está em crise, incerto quanto aos conteúdos que precisam ser realmente ensinados, em tal situação escolar não é difícil concluir que, para se garantir a permanência do estudante em sala de aula, não basta apenas o poder público expandir a rede de ensino; é preciso que os próprios estudantes encontrem uma “boa” razão para justificar a continuidade de seus estudos. Afinal, como afirma FORQUIM (1993, p.9), não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, garantia da autoridade pedagógica do professor.

“Depois de participar do culto na escola, eu me sinto renovada para assistir as duas últimas aulas”.

(Patrícia, aluna da 802)

Acredito que a formação do grupo pentecostal possibilitou, nesse contexto, aos jovens pentecostais permanecer na escola, não apenas para fazer proselitismo religioso, mas, principalmente, para construir laços de solidariedade e sentimento

de pertencimento de grupo. A escola passou a ter para eles um significado a mais, além do processo de escolarização: a possibilidade de se auto-afirmar perante o grupo.

“Se eu pudesse, não sairia da EMIM. Vai ser muito difícil ter que começar tudo de novo em uma outra escola”.  
(Romeu, aluno da 801, às vésperas da conclusão do Ensino Fundamental).

Desde a formação do grupo pentecostal na escola, os líderes afirmavam, quotidianamente, que o principal objetivo dos jovens evangélicos era “*ganhar almas para Jesus*”. Ao ser indagado sobre o possível fracasso dessa missão, já que o número de fiéis permaneceu o mesmo durante todo o ano, Sérgio nos deu a seguinte resposta:

“Outro dia eu estava orando a Deus, fazendo essa mesma pergunta a Ele. Aí, eu senti no coração que isso não era verdade. O nosso grupo não fracassou de maneira nenhuma. Quantos jovens puderam, através de nosso trabalho, ouvir a Palavra de Deus? Com certeza, a Palavra de Deus foi plantada aqui nessa escola (...) Agora a gente não pode esquecer que muitos jovens evangélicos que na escola não possuíam compromisso com Deus, passaram a dar testemunho de cristão. Eu passei a ficar mais perto de meus irmãos, nós passamos a falar de nossas dificuldades como jovens. Nós passamos a falar de nossos problemas. Nós passamos a nos encontrar nos finais de semana. Nós passamos a nos sentir mais preparados para servir ao Senhor”.

A satisfação de estar associado a outras pessoas, a possibilidade de a solidão ser resolvida através da proximidade, da capacidade de união com outros, o sentimento de aceitação pelos os integrantes do grupo, eis as principais características da sociabilidade, segundo GILBERTO VELHO (1986, p. 13). Para o autor, no processo de sociabilidade, os sujeitos não estão presos a necessidades e interesses específicos. Será que, quando Weslei afirma que os jovens pentecostais integrantes do grupo evangélico da EMIM puderam ficar mais perto uns dos outros para falar de suas dificuldades existenciais, de seus problemas quotidianos, ele não estava nos dizendo, em outras palavras, que a sociabilidade que se construiu entre eles era mais importante do que proselitismo religioso, tão propalado no grupo pentecostal?

Nas palavras de PHELIPPE PERRENOUD (1994, p. 29), “*Qualquer adulto se recorda que o que contava, durante a sua própria escolaridade, não era*

*certamente a gramática ou a geometria, mas a **afirmação de uma liderança no grupo** ou a competição desportiva, a **aceitação pelos outros**, a relação com o outro sexo e as discussões em grupo”* (Grifo meu). Esses elementos, destacados pelo autor, como os mais importantes no processo de escolarização, puderam, em maior ou menor escala, ser detectados no grupo pentecostal da EMIM.

Observe-se a letra da música a seguir.

“Recebi um novo coração do Pai,  
Coração regenerado, coração transformado  
Coração que é inspirado por Jesus  
Como fruto desse novo coração,  
Eu declaro a paz de Cristo  
te abençoe meu irmão,  
preciosa é a nossa comunhão.

Somos corpos assim bem ajustados  
Totalmente ligados, unidos, vivendo em amor  
Uma família sem qualquer falsidade  
Vivendo a verdade, expressando a glória do Senhor  
Uma família vivendo o compromisso  
do grande amor de Cristo  
Eu preciso de ti, querido irmão  
Precioso és para mim  
Querido irmão  
Precioso és para mim

Cantada no ‘*Dia do Louvor*’, essa música possuía, diferentemente das demais, um ritual próprio: ao mesmo tempo em que os jovens cantavam, eles se cumprimentavam com aperto de mão e abraços. Às vezes, a emoção era tão grande que provocavam risos e prantos. Ao chamarem uns aos outros de irmãos, creio que a ideia de pertencimento a uma comunidade-família, como apontada na letra da música, ganhava força. Era comum encontrarmos os jovens pentecostais próximos uns dos outros não somente durante o intervalo, mas também após o término das aulas. Eles também se encontravam, em alguns finais de semana, para jogar bola ou para participar de alguma festa religiosa.

Assim, as celebrações religiosas na EMIM significavam, não apenas a possibilidade de se fazer proselitismo religioso, mas, sobretudo, como nos sugere PERRENOUD (Ibidem), a possibilidade de ser aceito pelo outro, de se discutir em grupo e de afirmação de uma liderança no grupo.

Como nos disse Sérgio, a construção do grupo criou condições para os jovens pentecostais falarem mais de seus problemas existenciais. O que não quer dizer que a aceitação do outro fosse irrestrita. Vinícius, aluno da 702, teve grandes dificuldades de aceitação pelo grupo por se envolver em conflitos com as professoras e alunos. Além disso, esse aluno cantou música do grupo Legião Urbana durante gincana realizada na escola. Rodrigo, após participar da Festa Junina, promovida pela escola, foi censurado pelos colegas.

A aceitação do outro ocorria dentro dos limites impostos pela identidade pentecostal.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que socialmente, lhe seja atribuído um significado. Não existe identidade sem significação” (SILVA, 1999, p. 106).

Enquanto os outros — católicos, espíritas, ateus, etc. — poderiam, por serem “*mundanos*”, participar de festividades, como festas juninas, os jovens pentecostais não deveriam se envolver, como fez Vinícius e Rodrigo, com essas celebrações. Para que os mesmos pudessem receber o perdão de Deus (ou do grupo), foi preciso que demonstrassem, publicamente, que estavam arrependidos. Somente assim, eles puderam compartilhar com os demais o sentimento de aceitação pelo outro.

A recompensa pela adesão ao grupo pentecostal, como afirma ROLIM (1999), é o sentimento de segurança, frente à sociedade hostil, não somente do ponto de vista econômico, mas também político e social. De um lado, os crescentes índices de homicídios e de desempregos, verificado nos últimos anos. Por outro lado, as novas formas de se relacionar com a natureza e com a sociedade proporcionada pela novas tecnologias que estão subvertendo antigas formas de gerar, nascer, de crescer, de amar ou de morrer. LOURO nos lembra de alguns episódios que têm ocorridos na vida cotidiana:

“Jornais e revistas informam, agora, que um jovem casal decidiu congelar o embrião que havia gerado, no intuito de adiar o nascimento de seu filho para um momento em que disponha de melhores condições para criá-lo; contam que mulheres estão dispostas a abrigar o sêmen congelado de um artista famoso já

morto; revelam a batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma identidade civil feminina para completar o processo de transexualidade que empreenderam. Conectados pela Internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, tempo, gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidades múltiplas nos quais o anonimato e a troca de identidade são frequentemente utilizados. Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face-a-face”. (LOURO, 1999, p. 10)

Diante de uma situação estranha e de difícil compreensão, os jovens pentecostais encontram, na religião, segurança e respostas para as incertezas que marcam a sociedade neste final de século. Dessa maneira, o sentimento de pertencimento à comunidade torna-se mais forte do que a possível discriminação de que os jovens poderiam, eventualmente, ser vítimas na sociedade mais ampla. Observe-se a letra de uma música, muito cantada no “*Dia do Louvor*”.

“Eu, eu, eu, eu quero é Deus.  
Eu, eu, eu, eu quero é Deus.  
Não importa o que vão pensar de mim  
Eu quero é Deus.

Eu, eu, eu, eu quero é Deus  
Eu, eu, eu, eu quero é Deus  
Ninguém morreria assim em meu lugar  
Foi uma morte terrível pra me salvar  
Por isso, eu declaro, eu amo esse Deus

Eu, eu, eu quero é Deus  
Eu, eu, eu quero é Deus  
Não importa o que vão pensar de mim  
Eu quero é Deus”.

O grupo pentecostal da EMIM pode, pelo menos para Fernando e Sérgio, significar também a possibilidade de afirmação de liderança. Como vimos, para falar em nome de Deus, eles passaram por vários rituais de santificação. Em certo sentido, foram esses rituais que instituíram esses jovens como representantes legítimos do grupo pentecostal na EMIM. Segundo PIERRE BOURDIEU, esses rituais dão aos indivíduos aparência de que a vida possui sentido e razão de ser, de fato.



“Será que os ritos de instituição, quaisquer que sejam, poderiam exercer o poder que lhes cabe (estou pensando no caso mais evidente, o das “chupetas”, como dizia Napoleão, que são as condecorações e outras honrarias) se não fossem capazes de dar ao menos a aparência de um sentido, de uma razão de ser, a esses seres humanos, lhes dar o sentimento de ter uma função, ou mais simplesmente, uma importância, livrando-os assim da insignificância? O verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside sem dúvida no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa” (BOURDIEU 1996, p. 106)

Em certo sentido, para esses jovens pentecostais, estar matriculados na EMIM significou, não apenas a possibilidade de adquirir diploma, de obter novos conhecimentos, mas também a possibilidade de participar de interações sociais que produzem uma razão para viver.

Mas nem todos os jovens pentecostais participavam do grupo evangélico da EMIM, conforme foi dito anteriormente. Na pesquisa de campo, constatei que alguns jovens, embora fossem batizados nas águas e frequentassem determinadas igrejas desse ramo religioso, preferiam usar o horário do intervalo para fazer outras atividades não religiosas.

Apresento, a seguir, apenas de maneira ilustrativa, dois casos em que essa situação foi verificada.

O primeiro se refere ao casal de namorados Sara e Itamar. Apesar de serem pentecostais desde o nascimento, esses jovens dificilmente participavam dos cultos durante o intervalo. Fernando chegou a sugerir, em pregação, que eles pareciam ter vergonha de servir, publicamente, Jesus. Entretanto, parece que para esse casal o intervalo escolar significava, como nos sugere PERRENOUD, a possibilidade de contato com o sexo oposto. Indagada sobre essa questão, a jovem foi bastante direta, dando uma resposta como se estivesse sendo cobrada a sua presença junto aos demais jovens.

“Desde criança, eu sempre fui à igreja. Trabalho, como doméstica, praticamente, de segunda a sábado. Quase não vejo Itamar. Ele é de um sala, eu sou de outra. O único momento que tenho para conversar com ele é na hora do recreio. Eu acho que não tem nada demais nisso.  
(Sara, aluna da turma 503, respondendo-me a seguinte pergunta: Por que você não participa do culto com os jovens evangélicos na hora do recreio?).

O segundo exemplo diz respeito aos jovens pertencentes a Igreja Cristã do Brasil. Como destaca FRANCISCO CATARXO ROLIM (1988), essa é a única igreja do ramo pentecostal que discorda do proselitismo religioso realizado na esfera pública. Para esse segmento religioso, a prática de convencimento religioso deve ser exercido na esfera particular. Isso porque *a obra do Senhor deve ser realizada com decência e ordem*, nos diz Victor, aluno da turma 801.

“Esse jovens que pregam na escola, na minha opinião, querem aparecer, pois a Bíblia não nos ensina que sua Palavra deve ser pregada a qualquer hora e em qualquer lugar. Pelo contrário, as Sagradas Escrituras nos diz que há hora para tudo. Na escola, a hora é de estudar (...) às vezes eu não concordo com o que o professor fala, mas eu tenho que entender que ele é o professor. Os alunos evangélicos não podem sair de sala, como aconteceu outro dia, porque não concorda com as palavras do professor (...) Veio na escola um moço para fazer um palestra sobre *doenças sexualmente transmissíveis* e falou que os jovens tem que usar camisinha, aí a moça saiu da sala. Eu penso o seguinte: se você está com muita fome e se alguém te dá um prato de comida, com o feijão cheio de pedra e o arroz cheio de marinheiro, você vai deixar de comer? É lógico que você primeiro vai retirar as impurezas. Assim, deve ser o crente na escola ele deve selecionar o que vai alimentar, o resto ele joga fora. Mas alguns aqui quer aparecer, discordando do professor.”

Após conversar com esse jovem, eu me convenci de que deveria analisar os jovens pentecostais, não apenas em atividades escolares extra-classes, como Festa Junina, Festa da Família, Gincana e as celebrações religiosas durante o intervalo, mas também em sala de aula. Em sua fala, pode-se observar uma certa tensão entre algumas crenças pentecostais e alguns saberes escolares.

Como dispusemos de tempo bastante limitado, não foi possível estabelecer, de um lado, as bases sociais e epistemológicas do currículo escolar daquele estabelecimento de ensino, e, por outro lado, analisar o sistema de avaliação, a formação de ciclo desse estabelecimento de ensino. Assim, o que proponho fazer aqui é apenas verificar se, de fato, da interação entre valores/conhecimentos pentecostais e conhecimentos/experiências escolares, resultam tensões e conflitos e como estes podem interferir no processo educativo.

## ***A relação com o conhecimento***

Como verifiquei, por meio de questionário, que a turma 801 possuía o maior número de alunos evangélicos da escola, cerca de oito alunos, decidi assistir às aulas de Ciências, no mês de novembro. A escolha dessa disciplina não foi aleatória: em primeiro lugar, a professora conhecia a nossa proposta de pesquisa e se dispôs a nos acolher como observador em sua sala de aula; em segundo, era de nosso conhecimento que certos alunos evangélicos discordavam, não raro, de alguns conhecimentos abordados por essa disciplina, como orientação sexual e teoria da evolução.

Como procurava verificar se, de fato, as crenças e os valores pentecostais, em interação com espaço escolar, geravam tensões e conflitos e como estes podem interferir no processo educativo, pensava que as aulas de Ciências poderiam me auxiliar nessa investigação.

Nesse período, de maneira geral, as professoras procuravam, com o objetivo de desmistificar a História tradicional, desenvolver um projeto de trabalho interdisciplinar, intitulado “*Brasil, 500 anos*”.

Em reuniões pedagógicas, as professoras decidiram, coletivamente, selecionar conteúdos específicos para cada disciplina. As aulas de Ciências deveriam, por exemplo, focalizar as doenças que brancos legaram aos grupos africanos e aborígenes durante o processo de colonização, enquanto, em História, os alunos deveriam estudar o choque cultural que se estabeleceu durante esse contato.

Nas primeiras aulas a que assisti, a professora procurou catalogar as doenças que os europeus trouxeram: gripe, sarampo, coqueluche, etc. Em seguida, ela falou dos sintomas de cada enfermidade em questão e das dificuldades de seu tratamento no século XVI.

Faltavam apenas oito aulas de ciências para o término do ano letivo. Não conseguia fazer nenhuma distinção entre a participação dos alunos católicos e pentecostais em sala de aula. Se, por um lado, Fernando era muito participativo, procurando sempre fazer algum comentário sobre as considerações feitas pela professora, por outro, Rogério, aluno católico, não ficava para trás, pois possuía

muitas informações sobre o tema em debate. Ambos os alunos pareciam muito indignados com a forma como o Brasil fora colonizado, sendo as culturas afro e indígenas subordinadas aos valores portugueses.

A diferenciação entre esses alunos apareceu somente no dia 19 de novembro de 1999. Como forma de se debater o dia da *Consciência Negra* em sala de aula, a professora apresentou a letra da música “Cada irmão” de Osvaldo Montenegro.

“ Se cada irmão  
 se todo irmão  
 De cada credo e cor  
 Despertai  
 Se cada irmão  
 Se todo irmão  
 Sem preconceito de credo e cor  
 Despertai  
 Eu digo p’ra vocês:  
 Cada irmão , todo irmão  
 De cada credo e cor  
 Despertai  
 Ganha clareza e força dos elementos  
 A força da chuva, do vento e do sol  
 Diz o ditado:  
 Pior cego é aquele que não quer  
 Ver.  
 Há um palmo esse farol  
 Se cada irmão...  
**Xangô, Oxossi, Ogum**  
**Santa Bárbara**  
**Valei-me com sua luz**  
**Meu pai Oxalá**  
**Jesus fora da cruz**

O negro no branco do olho  
 A pérola guia  
 E o mundo sem fronteira  
 Como Lenom nos dizia

Eu digo prá vocês:  
 Se todo irmão  
 Se cada irmão...

Os alunos pentecostais, liderados por Fernando, se recusaram a cantar essa música, alegando que era uma invocação ao diabo. Embora a professora procurasse argumentar que era preciso respeitar as diferenças culturais, esses

jovens permaneceram irreduzíveis. Somente os alunos católicos (nenhum aluno se identificou como espírita, ou de outro grupo religioso) realizaram a atividade proposta<sup>33</sup>.

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos. E, além disso, uma arena simbólica, onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga.(MACLAREN, 1992, p. 35).

Nessa concepção, a relação que os alunos estabelecem com o conhecimento escolar é altamente influenciada pela posição que o sujeito ocupa na sociedade mais ampla. As diferenças de classe, raça, gênero e cultura podem interferir no ritmo de aprendizagem do educando, como nos advertem os pressupostos da Escola Plural (SMED, 1995).

Dessa maneira, o mencionado conflito entre a professora de Ciências e os alunos pentecostais não pode ser visto aqui como algo decorrente do emprego de metodologias de ensino, mas, sobretudo, como efeito de disjunções de culturas e símbolos, presentes em sala de aula.

Com o objetivo de combater o preconceito racial em sala de aula, a professora procurou, em perspectiva multiculturalista, integrar ao currículo escolar elementos da cultura afro. Acreditava-se que, após compreender o processo histórico de colonização do Brasil, em que os indígenas e os africanos foram, de modo subordinado, incorporados à sociedade colonial, os valores e as crenças religiosas desses grupos étnicos fossem respeitados pelos alunos como patrimônio cultural da sociedade brasileira.

Entretanto, não se considerou a cultura como campo de luta em torno de significação. Como nos diz TOMAZ TADEU DA SILVA (1999a, p. ) “*a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla*”. De acordo com a Sociologia da Religião,

<sup>33</sup> Foi nesse contexto que algumas professoras, em Reunião Pedagógica, utilizaram as expressões do tipo “eles possuem viseira”, “eles são alienados”, “eles sofreram lavagem cerebral de suas igrejas” para designar os jovens pentecostais.

os pentecostais constroem, de um lado, as suas identidades sociais em oposição ao catolicismo, considerado degeneração do cristianismo, por outro lado, em oposição as religiões afro-brasileiras, consideradas seitas demoníacas.

Na luta pela imposição desses significados à sociedade mais ampla, os pentecostais têm utilizado os meios de comunicação de massa, especialmente o rádio e a televisão. Em suas programações, ocorrem, diariamente, seções de exorcismo, nas quais os guias espirituais da umbanda e do candomblé são apontados como sendo “*verdadeiros*” demônios. Em seu livro “*Caboclos, guias e orixás: deuses ou demônios?*”, EDIR MACEDO (1988) afirma, categoricamente, que as religiões afro-brasileiras existem para fazer o *mal* às pessoas que ainda não conhecem Jesus Cristo.

Com o objetivo de demonstrar como os conflitos em sala de aula podem remeter a uma situação de vivência cultural fora dos limites do muro da escola, procurei apresentar, a seguir, uma possível explicação para o conflito, descrito anteriormente, entre os pentecostais e a professora de Ciência.

Na semana que antecedeu às discussões em sala de aula, Romeu, estudante da turma 801, havia me dito que participara, no Domingo anterior, de um estudo, na Igreja do Evangelho Quadrangular, cujo o tema era o seguinte: “*A mala de Deus e a mala do diabo: em que mala você está?*”

Segundo esse jovem, para realizar esse “*estudo bíblico*” foi convidado um Pastor de outra Igreja, especializado em questões referentes ao demônio. Afirmava-se que, por ter sido, antes de aceitar Jesus, *pai-de-santo* em um terreiro de macumbaria, esse pregador conhecia todas as artimanhas de *Satanás*. O aluno conta que o evento foi, através de faixas, cartazes e carros-de-som, amplamente divulgado no bairro: os anúncios diziam, em linhas gerais, que o evento fora preparado para libertar pessoas enfermas, com problemas amorosos ou que estivessem desempregadas.

Contou ainda que, quando chegou o dia da realização desse evento, a igreja estava com todos os bancos ocupados e com dezenas de pessoas em pé nos corredores. No momento da abertura do culto, o Pastor da igreja informou aos fiéis que o palestrista da noite não havia ainda chegado, mas já estava a caminho. Enquanto isso, os fiéis deveriam cantar e bater palmas em louvor ao Senhor Jesus.

Finalmente, o Pastor anuncia que o pregador está chegando à igreja. Os fiéis olham, imediatamente, para a porta de entrada do templo. Carregando duas malas, de maneira teatral (a mala que estava na mão de direita, o pregador a levava sobre à altura da cabeça, dando a entender que a bagagem era bastante leve, enquanto que a mala que estava na mão esquerda era arrastada no chão, sugerindo que a bagagem era bastante pesada), o palestrista entra na igreja, criando um clima de suspense. De acordo com Romeu, no altar, o pregador, após cumprimentar os presentes, afirmou, de maneira estudada, que a vida dos seres humanos aqui na Terra é uma viagem, na qual todos seres humanos trazem consigo uma mala. Esta pode ter em sua bagagem tanto coisas de Deus quanto coisas do diabo. Depois de fazer essas considerações iniciais, ele começa a retirar os conteúdos da chamada mala do *diabo*: revolver, faca, imagens de santos, etc.; para cada objeto retirado da mala, era feito um comentário específico.

Romeu nos contou que o palestrista, durante a fala, possuía um gingado que evocava o personagem do filme “*O máscara*”, estrelado pelo ator norte-americano Jim Carey. Na parte final da pregação, a mala de Deus era aberta. Eis a grande descoberta: a Bíblia Sagrada era o único objeto que o crente levava em sua bagagem. Com ela, a passagem do homem sobre a Terra se tornaria mais feliz.

No final do culto, foi oferecida aos fiéis uma apostila, abordando o assunto. Eis um trecho, extraído desse material.

“Por que os nomes dos exus, caboclos, orixás que são cultuados como deuses na Umbanda, Quimbanda e Candomblé estão ligados diretamente a imagens de ‘santos’ da Igreja Católica. A história diz que quando os escravos africanos vieram para o Brasil trazidos pelos portugueses para deles conseguirem mão-de-obra gratuita na colonização de nossa terra, o império português era totalmente católico, e os negros escravos invocavam os espíritos de engano em seus rituais africanos. Quando os portugueses começaram a descobrir esta prática religiosa, imediatamente a proibiram e passaram a caçar os terreiros e matar os escravos que estivessem desobedecendo aquela ordem. Como os escravos não queriam obedecer, eles armaram uma tática: nas suas invocações de demônios, eles colocavam uma imagem de idolatria da igreja católica, para quando um soldado português chegasse e encontrasse a imagem de santo pensasse que os escravos tinham se convertido ao catolicismo romano e então poupavam suas vidas. Daí o

nome dos demônios estarem associados às imagens da igreja católica até o dia de hoje”.<sup>34</sup>

Como essa apostila circulou entre os jovens pentecostais, quando a professora apresentou a música de Osvaldo Montenegro aos estudantes, os alunos pentecostais, liderado por Fernando, contestaram a atividade escolar proposta.

Acredito que o conflito que se estabeleceu em sala de aula entre professoras e alunos pentecostais não se deu em função de um processo de amadurecimento cognitivo intelectual, como nos sugere GADOTTI (1994). Para o autor, uma aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é abalado de suas convicções; enquanto os velhos conceitos não são postos em dúvidas, o aluno não pode construir um novo conhecimento.

Em relação às aulas de Ciências, penso que o que ocorreu foi fruto de competições entre ideologias e disjunções de classe, cultura e símbolos, que compõem o mosaico cultural da sociedade mais ampla. Por um lado, como destacou CAMPOS (1998), os pentecostais elegeram o espiritismo como seu inimigo preferencial. Por outro lado, conforme procurei demonstrar, ao longo desse capítulo, o processo de formação de identidade pentecostais no interior da EMIM implicava também no policiamento das fronteiras simbólicas do grupo.

## **Conclusão**

Nesse capítulo, seguindo a orientação geral que informou esse trabalho, considereei a religião como prática de significação constitutiva da realidade e não como algo determinado, superestrutural e epifenomenal que comanda de fora a vida das pessoas.

Em primeiro lugar, foi discutido o processo de formação social da liderança de Fernando e Sérgio. Para tanto, procurei destacar o peso de certos símbolos e rituais nesse processo. Em seguida, para analisar os discursos dos

---

<sup>34</sup> Esse fragmento de texto nos mostra que o palestrista evocou o processo de colonização portuguesa para explicar a correspondência entre os guias da umbanda e do candomblé com nomes de alguns santos católicos. Observem que, nesse momento, os alunos estavam estudando, dentro de outra perspectiva é claro, os primeiros contatos entre os portugueses e os grupos africanos. Ver, em anexo, a apostila em sua totalidade.



líderes no *Dia da Palavra*, discutimos a historicidade e o valor simbólico das Escrituras Sagradas no mundo cristão.

Na parte final do capítulo, tentei articular o discurso pentecostal às práticas sociais dos jovens, procurando destacar o processo de sociabilidade desses encontros e a sua capacidade de dar sentido à existência de uma parcela da juventude que está excluída socialmente.

Em relação ao grupo pentecostal, a busca da liderança e a aceitação do outro foram os significados mais importantes que pudemos detectar durante a pesquisa de campo. O que não quer dizer que o processo de escolarização propriamente dito esteja em segundo plano. Fernando pretende se tornar professor para trabalhar na EMIM ou ingressar em um seminário religioso, enquanto Sérgio afirma que pretende ser músico profissional com formação superior. A participação desses jovens no grupo pentecostal foi decisiva para a escolha desses projetos. Ainda que provisória, essas escolhas profissionais podem servir de estímulo para a continuidade do processo de escolarização desses alunos.

A pesquisa de campo nos mostrou ainda que nem todos os alunos pentecostais estão predispostos a participar de atividades de cunho religioso na escola. De um lado, existem aqueles que encontram nas atividades e nos tempos escolares uma forma de se libertar das amarras institucionais religiosas. Esse fato pôde ser ilustrado tanto pelos namoros de jovens evangélicos durante o recreio quanto pela participação em atividades, como a festa junina, gincanas, competições e outros eventos, descritas anteriormente. Por outro lado, existem jovens pentecostais pertencentes às Igrejas Cristãs do Brasil que discordam da existência de trabalhos de cunho religiosos nas escolas, por entenderem que o proselitismo religioso deve ocorrer apenas na esfera privada.

Para aqueles que, como Fernando e Sérgio, construíram sua identidade pentecostal no interior da escola, haverá, provavelmente, predisposição estável e durável para contestar os conhecimentos e as atividades escolares que estão em desacordo com os ensinamentos pentecostais. Isso porque a identidade é sempre relacional, dependente da imagem de identificação construída pelos outros, num processo intersubjetivo onde o sujeito se constrói em relação à construção do outro.

## **CONCLUSÃO**

Na primeiro capítulo, apresentei alguns dados estatísticos que demonstram o avanço pentecostal na sociedade brasileira nos últimos anos, bem como algumas explicações sociológicas para esse crescimento. Como vimos, num momento em que cresce o número de pesquisas acerca da diversidade cultural no interior da sociedade, a área educacional, praticamente, não se debruça sobre as crenças religiosas de alunos e professores. Enquanto isso, o horário de intervalo em determinadas escolas noturnas da Regional Venda Nova, em Belo Horizonte, tem sido redefinido por alguns jovens pentecostais. Como já foi destacado, além de cantar e orar, esses alunos fazem proselitismo religioso junto aos demais colegas da escola, bem como contestam certos saberes e atividades que estão em desacordo com as suas convicções religiosas. Com o objetivo de analisar os significados que esses jovens pentecostais atribuem às suas experiências, procurei, por um lado, fazer uma revisão bibliográfica que me permitisse compreender a dinâmica do campo religioso na sociedade brasileira e, por outro lado, passei a observar esses jovens durante o recreio e em algumas situações fora e dentro da sala de aula.

No segundo capítulo, tentei analisar, de modo sucinto, o contato entre os portugueses, os aborígenes e os africanos durante o processo de colonização e a sua implicação com a religiosidade popular brasileira. Além disso, procurei descrever, em linhas gerais, alguns traços dos principais grupos religiosos de nossa sociedade: catolicismo, kardecismo, religiões afro-brasileiras, protestantes históricos e o pentecostalismo.

No terceiro capítulo, descrevi o percurso teórico-metodológico, dando ênfase, por um lado, as principais categorias de análise e o perfil dos sujeitos da pesquisa. Além disso, apresentei os instrumentos de coletas de dados.

No quarto capítulo, abordei tanto as características do ensino noturno frequentado pelos sujeitos de minha pesquisa quanto a proposta pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. Vi que existem certos limites, como, por exemplo, ausências de professores e funcionários de bibliotecas; o que tem dificultado o trabalho pedagógico, mas também estão sendo gestadas novas possibilidades de organização de tempo escolar que procuram assegurar a permanência do aluno-trabalhador na escola, bem como uma nova maneira de se

pensar a Educação de Jovens e Adultos: elaboração de propostas curriculares que estejam em sintonia com as demandas dessa modalidade de ensino; educação que tem como prioridade a formação do jovem e do adulto e não a redução do tempo de escolaridade e o aligeiramento dos conteúdos, como tem acontecido com os sistemas de supletivos; respeito às diversidades socioculturais que compõem a realidade do ensino noturno, etc.

No quinto e no sexto capítulo, analisei os significados que os jovens pentecostais atribuem às suas experiências escolares, desconfiando de que o proselitismo religioso estivesse, de fato, orientando a formação dos grupos religiosos durante o intervalo. Tentei, inicialmente, destacar tanto o lugar social ocupado pelos líderes durante a celebração religiosa quanto o peso das escrituras sagradas no universo simbólico dos grupos cristãos. Na parte final, tentei analisar os discursos pentecostais durante o intervalo, articulando-os aos processos de sociabilidades vividos pelos jovens adeptos dessa crença religiosa. Detectei que o grupo, ao promover encontros, formar lideranças, dá sentido à existência de uma parcela da juventude que se encontra excluída socialmente de certos materiais e vivendo em um ambiente escolar que não oferece, como se acreditava até pouco tempo, perspectiva de ascensão social. Vi ainda que alguns jovens pentecostais não participam dos encontros religiosos na escola, seja porque encontram, nesse espaço, possibilidade de se livrar das amarras institucionais, promovidas pela igrejas que frequentam, seja porque os seus grupos religiosos discordam do proselitismo na esfera pública. Além disso, notei que, dada a identidade social do pentecostal, os jovens que assumem papel de destaque, no espaço escolar, acabam contestando os conhecimentos e as experiências escolares que contrariem os dogmas desse segmento religioso.

Os significados que os jovens pentecostais atribuem às suas experiências apresentadas nesta dissertação não podem, no entanto, ser generalizados para toda e qualquer situação escolar. Dependentes da posição social que ocupam socialmente, os significados não são unívocos, mas contingentes e relacionais. Dessa maneira, sem se levar em conta o contexto específico em que os estudantes estão inseridos e as relações sociais que estabelecem em seu cotidiano, não se

pode dizer como os jovens que vivenciam experiências religiosas no pentecostalismo interpretam o seu processo de escolarização.

Isso não quer dizer que a religião, entendida aqui como expressão simbólica e, portanto, parte constitutiva da realidade, não tem influenciado as experiências educacionais. CARVALHO (1998), focalizando a coalizão política estabelecida entre os grupos evangélicos conservadores e o Partido Republicano, analisa as razões do fortalecimento do fundamentalismo religioso nos Estados Unidos. Esse autor afirma que esses grupos religiosos, seguindo a propensão inerente à sua visão de mundo, conseguiram incorporar à plataforma de governo republicano alguns pontos ligados à educação porque os conservadores precisavam restaurar a sua hegemonia política, ameaçada pelos crescentes movimentos sociais desde os anos 60.

A direita cristã é contra a educação sexual nas escolas, é contra os currículos escolares federais e estaduais e deseja abolir o Ministério de Educação. Seus membros não acreditam na educação pública, porque ela prega um pluralismo que estimula as crianças a se misturarem com os diferentes e as confrontarem com a alteridade, ideal para eles indesejáveis. Não querem ver o Estado envolvido com a tarefa de disseminar conhecimento: exigem escolas privadas e educação doméstica. Querem que o dinheiro do governo seja aplicado somente a nível local, porque nesse nível eles podem controlar o conteúdo didático (CARVALHO, 1998, p..91).

Em um artigo recente, APPLE (2000) analisa as causas da supressão da Teoria da Evolução do currículo escolar, em 1999, no estado de Kansas, Estados Unidos. Para o autor, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e **religião**, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. Uma vez que o conhecimento escolar não é neutro e desinteressado, os grupos sociais, situados em diferentes posições de poder na sociedade, sempre procuraram impor, ao currículo escolar, os seus conceitos, as suas categorias e as suas visões de mundo.

Entretanto, a aliança entre republicanos e evangélicos conservadores, bem como as suas respectivas intervenções no currículo escolar representam uma grande ameaça ao sistema escolar público, já que coloca em xeque o ensino laico, importante conquista de algumas nações ocidentais, em fins do século XIX. A

laicização do ensino público significou não o estabelecimento de uma sociedade atéia, como acusam os conservadores estadunidenses, mas apenas o reconhecimento de que a produção do conhecimento não precisa se atrelar necessariamente à atuação de forças sobrenaturais.

Ao currículo escolar, se submetido aos interesses de grupos cristãos fundamentalistas, como tem ocorrido nos Estados Unidos, pode subjazer não somente a perda da relativa autonomia dos professores no processo pedagógico, como também e, sobretudo, a possibilidade de se construir uma sociedade cujos valores estejam ancorados no respeito à diversidade cultural.

A intervenção dos grupos evangélicos conservadores nos currículos escolares estadunidenses demonstra a vitalidade dos grupos religiosos nesse final de século: longe do desaparecimento, como previam os adeptos da teoria da secularização em meados do século XX, a religião ganha força política no mundo inteiro, exigindo novo tratamento pelos teóricos educacionais.

Talvez por essa razão os educadores franceses deixaram, nos últimos anos, de ignorar o peso da religiosidade na vida dos alunos. Nesse país, a religião, em vez determinar os conteúdos que podem ser ministrados, como tem ocorrido nos Estados Unidos, passou a ser objeto de estudo nos colégios. Segundo JEAN PAUL WILLAIME (1998), o ensino de cultura religiosa, em sala de aula, não tem o objetivo de suprimir o processo de laicização, empreendido pelos republicanos franceses no final do século passado. Pelo contrário, trata-se apenas de reconhecer que as religiões, de modo geral, fornecem, através de seus sistemas simbólicos, orientação para as condutas sociais da vida, dando sentido à existência de milhões de pessoas e que o desconhecimento desse fato pode gerar intolerância religiosa. Partindo do pressuposto de que, para compreender o outro, é preciso conhecê-lo, os cursos de cultura religiosa na França estudam não somente os símbolos, os mitos e ritos dos diversos grupos religiosos, mas também os grupos que negam a existência de Deus.

Ao propiciar aos estudantes contatos com diferentes crenças, os educadores franceses acreditam que estarão contribuindo não somente com a diminuição da intolerância religiosa, verificadas em alguns países neste final de século, especialmente na região dos Bálcãs, mas também com a formação de

estudantes cidadãos — conhecedores do processo de formação social e cultural do mundo cristão. Isso porque o estudo da cultura religiosa permite conhecer símbolos e significados, com quais os diversos grupos sociais, dando sentido à sua existência, construíram, historicamente, a sociedade ocidental.

Não é preciso dizer que o caso francês é diametralmente oposto ao caso norte-americano. Enquanto nos Estados Unidos as crenças religiosas de alguns grupos cristãos conservadores se impõem no espaço escolar, limitando, até certo ponto, tanto determinados discursos científicos quanto outras crenças religiosas presentes na sociedade, na França, o currículo escolar está voltado para um ensino que leve em conta a pluralidade cultural daquele país. Mas em que medida esta situação possui alguma ligação com a dissertação ora apresentada? A existência de jovens pentecostais que contestam certos saberes e experiências escolares em alguns estabelecimentos educacionais representa uma ameaça à democracia e ao ensino laico? Até que ponto a autonomia pedagógica dos profissionais da educação está sendo ameaçada, como tem ocorrido na sociedade estadunidense, quando os jovens pentecostais contestam certos saberes e experiências escolares?

Acredito que não se pode, sem que se façam as devidas mudanças, estender as conclusões de APPLE (2000) para a sociedade brasileira:<sup>35</sup> aqui, por exemplo, ao contrário da sociedade estadunidense, não existe nenhum partido político que esteja patrocinando as contestações que determinados jovens pentecostais fazem a certos saberes e experiências escolares. Aliás, cabe enfatizar que alguns dos alunos que assumem essa identidade religiosa no estabelecimento escolar é que têm entrado em conflito com alguns saberes e atividades escolares; o que é compreensível se se considerar que os estudantes são, no processo de escolarização, ativos construtores de significados. Ademais, no Brasil, as atividades de cunho religioso sempre fizeram parte da paisagem escolar sem provocar, nos educadores, o sentimento de perda de autonomia e de ameaça à laicidade da escola pública. Basta lembrar as missas de formatura que acontecem em vários estabelecimento de ensino ao final de ano; as aulas de Ensino Religioso

---

<sup>35</sup> Segundo GONÇALVES (1998), não é possível compreender as regras do multiculturalismo sem se explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem. Aquilo que se nos apresenta como politicamente correto em um dado contexto pode se tornar a quintessência da incorreção em outro contexto.

que, ao apresentar biografias de santos, acabam prescrevendo os valores católicos; as rezas no pátio antes de o aluno entrar para sala de aula; a presença do crucifixo (em alguns casos, nas gargantilhas usadas pelos professores e alunos) e/ou da imagem de Nossa Senhora Aparecida na sala da Direção<sup>36</sup>. Esta situação pode ser compreendida, por um lado, porque a escola é um espaço sociocultural onde professores e alunos interagem com os seus conceitos, com as suas escalas de valores e com a sua visão de mundo. Por outro lado, porque essas manifestações de caráter religioso fazem parte do universo simbólico da maioria da população, devido ao passado colonial da sociedade brasileira. Isso explica, pelo menos em parte, porque essas atividades religiosas não são vistas, de modo geral, como uma ameaça à laicidade e à autonomia pedagógica do professor.

Entretanto, as outras religiões, ao se distanciarem das redes de significados da cultura hegemônica, podem não ter esse reconhecimento e serem tratadas com desprezo, medo ou hostilidade. Devido ao passado escravista brasileiro, as religiões afro-brasileiras são, por exemplo, as mais estigmatizadas, chegando, em alguns casos, ao ponto de os alunos pertencentes a esse grupo religioso terem de se identificar, no espaço escolar, como católicos.

Isso porque, quando uma visão religiosa (no caso católica) se torna o centro do pensamento social, corre-se o risco de os outros grupos serem, no espaço escolar, pensados e sentidos através dos modelos e valores dominantes; o que pode acabar interferindo na (de)formação da identidade do educando. Mesmo lidando, quotidianamente, com a alteridade, os educadores podem ter dificuldades em pensar as diferenças culturais de modo geral e as diferenças religiosas de modo particular. Parece ser esse o caso em que as professoras rotulam os jovens pentecostais como alienados, portadores de viseiras e vítimas de lavagem cerebral feitas por pastores inescrupulosos.

Assim, em vez de pensar que a laicidade do ensino público brasileiro corre o risco de ser suprimida pelas manifestações de cunho religioso que têm sido observadas, nos últimos anos, em algumas escolas noturnas de Belo Horizonte<sup>37</sup>,

---

<sup>36</sup>Em 1999, os alunos do primeiro turno da Escola Municipal Ilza Maria eram obrigados a rezarem no pátio o Pai Nosso e a Oração de São Francisco, antes de entrarem para sala de aula.

<sup>37</sup> Em 1999, havia doze escolas na Regional Venda Nova em que os jovens pentecostais se organizavam, durante o recreio, para realizar práticas religiosas similares às apresentadas nesta dissertação.



será que não é o momento de se perceber que o pluralismo religioso está chegando aos estabelecimentos de ensino, exigindo um novo olhar educacional sobre a questão religiosa? Será que, em vez de estranhar a interferência dos jovens pentecostais na dinâmica das escolas, não é hora de os educadores procurarem compreender o que esses estudantes estão querendo dizer quando assumem certos comportamentos fundamentalistas no espaço escolar?

Talvez, longe de serem ameaça à democracia e à escola laica, como se poderia imaginar, os jovens pentecostais estejam auxiliando no processo de construção de uma escola pública inclusiva e plural, contribuindo, assim, para a formação de professores capazes de dialogar com as diferenças socioculturais, certos de que o diferente não é *ipso facto* nem inferior nem perigoso.

## Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a Educação democrática numa era conservadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Bringing the World to God: education and the politic Authoritarian religious populism*. Madison, University of Wisconsin (Mimeo), 2000.

ALVES, Alda Judith. *Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (77), 53-61, 1991.

ALVES, Rubem. *Protestantismo e Repressão*. São Paulo: Ática, 1982.

ALMEIDA, Ronaldo & CHAVES R.M. *Juventude e Filiação Religiosa no Brasil*. AMPCS, Caxambú, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

AZZI, Riolando. *A Cristandade Colonial: um projeto autoritário: Paulinas: 1987*.

BASTIDE, Roger. *Religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1981.

BARROS, Andréa. *Soldados da fé e da prosperidade*. In. Veja: n.º 26, p.86 – 93 1997.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. I.

BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da Religião*. São Paulo: Paulus, 1985.

\_\_\_\_\_. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BETO, Frei. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOGDAN, Bogdan & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Editora do Porto, 1991

BOSI, Alfredo. *A dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- BOURDIEU, Pierre. *Economia das troca simbólica*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- \_\_\_\_\_ *Economia das trocas lingüística*. São Paulo: Edusp, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, Helena H. Naganine. *Subjetividade, Argumentação e Polifonia: a propaganda da petrobrás*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- CAMPOS JR., Luís de Castro. *Pentecostalismo*. São Paulo: Ática, 1995.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. *Templo, Teatro e Mercado: organização marketing empreendimento neopentecostal*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CARVALHO, José Jorge de. *Religião, mídia e os predicamentos da convivência pluralista: uma análise do evangelismo transnacional norte-americano*. In: MOREIRA, Alberto da Silva (Org.) *Sociedade global: cultura e religião*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CERTEAU, Michel. *A cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 1993
- CESAR, Valdo & SHAULL, Richard. *Pentecostalismo e futuro das igrejas cristãs*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COHEN, Jeffrey Jerome. *A cultura dos monstros: sete teses*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CORTEN, André. *Os pobres e o Espírito Santo: o Pentecostalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1980.
- \_\_\_\_\_ *Conformismo e resistência: aspecto da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Carlos Maciel da. *A explicação de textos*. Belo Horizonte, Fundação Cultural, 1984.
- DAYRELL, Juarez. *Educação do aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa*. In. Educ. Rev., Belo Horizonte n.º15: 21-29, jun. 1992

\_\_\_\_\_. *A Escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares na educação e cultura*. Belo Horizonte, U.F.M.G. 1996. pp. 136-161.

\_\_\_\_\_. *Juventude, grupos de estilo e identidade*. Belo Horizonte. Mimeo, 1998.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Brasiliense: São Paulo, 1985.

DAUSTER, Tânia. “ Construindo pontes - a prática etnográfica e o campo da Educação.” In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG 1996 p. 64-72.

DROOGERS, André. *A religiosidade mínima brasileira*. Religião e Sociedade, 1987, p. 62-87.

DURKEIM, Emile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

ERIKSON, Erick. *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRAGA, Alex Branco. *Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa moça nas práticas escolares*. Rio Grande do Sul: dissertação de mestrado, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1975.

FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológica do Conhecimento escola*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo, Loyola, 1996.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997. 26ª edição.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1994.

GALINDO, Florencio. *O fenômeno das seitas fundamentalistas*. Rio: Vozes, 1995.

GEERTZ, Clifort. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: 1977, Jorge Zahar.

- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu e da vida*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GUARESCHI, Pedrinho. *Sem dinheiro não há salvação: ancorando o Bem e o Mal entre os Neopentecostais*. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH(Org.) *Textos em Representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Rio de Janeiro: vozes, 1987.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1997.
- HAYNES, Gary. *O segredo do sucesso: princípio de Deus para uma vida de sucesso*. Belo Horizonte: Ed. Atos, 1997.
- IRELAND, Timoth D. *Educação popular: outros caminhos*. AFONSO Celso Scacuglia, José Francisco de Melo Neto (orgs): UFPB, 1999. P 169-184.
- LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida: a usura na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Memória*. In: Enciclopédia Einaudi, vol. I, Memória-História. Porto, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.
- LEWIS, Ioan M. *Êxtase religioso: um estudo antropológico da possessão por Espírito e do xamanismo*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa*. São Paulo: Loyola, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MACHADO, Maria das dores campos. *Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar*. São Paulo: ANPOCS, 1996.

- MACEDO, Edir. *Orixás, cablocos eguais: deuses ou demônio?* Rio de Janeiro: Gráfica Universal, 1988.
- MAESTRE, Mario. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: Atual, 1994.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Umbanda*. São Paulo: Ática, 1991.
- MCLAREN, Peter. *Os Rituais na Escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MODESTO, Ana Lúcia. “Religião, Escola e os problemas contemporânea” In. DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p 76-84.
- MORIM, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.
- NASCIMENTO, Gilberto. *O Tesouro do Bispo*. ISTO É nº1369 p. 20-21. 1995.
- OLIVA, Margarida. *O diabo no “Reino de Deus: por que proliferam as seitas?* São Paulo: Musa, 1997.
- ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- OLIVEIRA, Pedro de Assis Ribeiro. In prefácio: *O outro é demônio*. Oro, Ivo Pedro, São Paulo: Paulus, 1996.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de. *A (re)construção de uma identidade*. Memorial apresentado ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial para o ingresso no curso de Mestrado. Belo Horizonte: (Mimeo), 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. nº12, 1999. pp.59-73
- ORO, Ari Pedro. *O avanço Pentecostal e a reação católica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ORO, Ari Pedro. *Globalização e Religião*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ORO, Ivo Pedro. *O outro é o demônio: uma análise sociológica do fundamnetalismo*. São Paulo: Paulus, 1996.
- PARKER, Cristian. *Religião popular e modernização capitalista: outra lógica na América Latina*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

- PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990.
- PERRENOUD, Phelippe. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1994.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Fim da união Estado-Igreja ampliou oferta de religiões*. In: Folha de São Paulo, Caderno Especial Fé ano 2000, 26/12/99, pp. 7.
- \_\_\_\_\_. *As religiões no Brasil*. In Apêndice: *O livro das Religiões*. HELLERN, Victor et alli. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- PRANDI, Reginaldo. *Um sopro do Espírito*. São Paulo: Edusp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A Religião no planeta global* In: ORO, Ari Pedro. *Globalização e Religião*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p.63-70.
- \_\_\_\_\_. *Religião não é mais herança, opção* . In: Folha de São Paulo, Caderno Especial Fé ano 2000, 26/12/99. pp. 4 e 5
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento e Silêncio*. São Paulo: Vértice, 1989.
- POSSENTI, Sírio. *Por uma Análise do Discurso*. Campinas: Unicamp (mimeo), 1996.
- QUEIROZ, Tereza Aline Pereira. *As heresias medievais: a heresia no universo da ordem*. São Paulo: Atual, 1988.
- ROLIM, Francisco Cartaxo. *O que é Pentecostalismo*. São Paulo: Brasiliense 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pentecostalismo: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ROLIM, Francisco Cartaxo. *A Religião numa sociedade em transformação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural*, Belo Horizonte, 1994.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Turmas acelerada: retrato de uma realidade Plural*. Belo Horizonte, 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação, Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática*. Belo Horizonte, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação básica de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *O passo da Escola no Compasso da vida: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos*. Belo Horizonte, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *O tempo na Educação básica de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação de jovens e adultos: cadernos da Escola Plural*. Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documentos e identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 a.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 b.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Do trabalho para a escola*. Dissertação de Mestrado-FaE-UFMG, 1987.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. *Transformações e movimento da escola no mundo atual*. CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR. SMED, Belo Horizonte, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. TEMPO SOCIAL. REVISTA DE SOCIOLOGIA DA USP. São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. *Juventude: crise, identidade e Escola*. In. DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1996. p 76-84.

\_\_\_\_\_. *Estudo sobre juventude em educação*. Revista Brasileira de Educação. Pg. 37-52. 1997.



\_\_\_\_\_. Juventude ou juventudes. MEC. Ministério da Educação e do desporto. Documento preparatório à reunião dos países do merco sul, 1998.

UMBERTO, Eco. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VAINFAS, Ronaldo & SOUZA, Juliana Beatriz de. *Brasil de todos os santos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

VAUCHEZ, André. *A espiritualidade na Idade Média ocidental(séculos VII a XIII)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedade Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

WILLAIME, Jean Paul. *École et culture religieuse Présentation*. REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE: École et culture religieuse. N.º 125 – octobre-novembre- décembre 1998.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

