
Nos interstícios da escolarização e da religiosidade: preconceito e intolerância religiosa em cursos de Educação de Jovens e Adultos¹

HELI SABINO DE OLIVEIRA^{*}

JERRY ADRIANI DA SILVA^{**}

¹ Agradecemos ao Prof. Dr. Leôncio Soares, professor da Faculdade de Educação da UFMG, por ter acolhido essa temática, bem como pela atenta orientação das pesquisas de campo que nos possibilitaram desenvolver este artigo.

Resumo

O objetivo com este artigo é analisar as formas pelas quais escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) lidam com a diversidade religiosa, bem como os jovens pentecostais ressignificam certas práticas escolares. Para tanto, tomamos como base duas propostas educativas: uma que aborda O Dia da Consciência Negra, visando à promoção da igualdade étnico-racial, e outra que desenvolve uma atividade denominada Festival de Talentos, cuja finalidade é colocar em evidência saberes dos educandos nas áreas do artesanato, da dança, da música e de teatro. Embora possuam objetivos distintos, essas propostas têm em comum o fato de terem sido redefinidas por jovens e adultos, estudantes pentecostais. Enquanto na primeira esses jovens questionam crenças de religiosidades de matrizes africanas, classificando-as como manifestações demoníacas, na segunda, usam o espaço para divulgar suas mensagens por meio de músicas e de pregações religiosas. Tanto em uma situação quanto na outra, os educadores silenciam, por

^{*} Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de História da Rede Municipal de Belo Horizonte.

^{**} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Matemática da Rede Municipal de Belo Horizonte.

não saberem como tratar essa questão nos estabelecimentos educativos. Neste trabalho, indaga-se por que a religiosidade é uma temática invisibilizada no contexto escolar e procura-se compreender como jovens pentecostais interpretam certas práticas educativas. Para tanto, adotou-se a perspectiva antropológica de Geertz (1989), que compreende a religião como um poderoso sistema simbólico, e a perspectiva dos Estudos Culturais, que destaca a esfera cultural como campo de produção e de disputa por significados. Os dados empíricos constituíram-se de coletas por meio de observação participante e entrevistas. Apesar de evidenciar a dificuldade de se abordar a questão religiosa no espaço escolar, na pesquisa de campo destaca-se a necessidade de questionar as relações sociais de poder, que produzem, não raro, diferenças e intolerâncias nos estabelecimentos educacionais.

Palavras-chave: Propostas educativas de EJA. Laicidade. Diversidade religiosa. Identidade e diferença cultural.

O fiel que comungou com o seu deus não é apenas homem que vê verdades novas que o incrédulo ignora: é homem que pode mais (Emile Durkheim)

Introdução

Durkheim (1989) afirma que não existe nada que seja essencialmente sagrado ou profano. A diferença entre um e outro está relacionada à sua finalidade social. Enquanto o primeiro diz respeito às atividades de cunho religioso, o segundo está associado às práticas seculares. O autor destaca que determinado elemento – uma data, um espaço social ou um objeto qualquer – é definido como sagrado ou profano quando se inscreve em um sistema de classificação socialmente construído por determinados grupos. Um exemplo disso é o pão e o vinho, alimentos comuns, que são, por meio de rituais religiosos, transformados, em objetos sagrados.

Woodward (2000, p. 41) sublinha a relação entre sagrado e profano e a constituição identitária dos sujeitos sociais:

O sagrado, aquilo que é ‘colocado à parte’, é definido e marcado como diferente em relação ao profano. Na verdade, o sagrado

está em oposição ao profano, excluindo-o inteiramente. As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, separando o 'nós' e 'eles'.

A identidade, embora represente aquilo que o sujeito é, faz sentido somente quando posta em relação à alteridade, ou seja, aquilo que o sujeito não é. Do ponto de vista simbólico, os nomes, os idiomas e a cultura são elementos que fornecem a distinção entre o eu e o outro, entre nós e eles. Nesse sentido, a identidade está ligada à necessidade de ser conhecido, de maneira específica, pelos outros. No entanto, como destacamos em trabalho anterior (OLIVEIRA; SILVA, 2011), para que exista dada identidade é preciso que haja diversidade e diferença cultural, que fornece as condições para a existência da primeira. A identidade é, nesse sentido, um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância:

Os Estudos Culturais defendem que a identidade não pode ser vista, do ponto de vista ontológico, como uma essência ou como algo natural e cristalizado que o indivíduo possui. Em vez disso, ela precisa ser vista como fruto de relações sociais de poder, marcado por processo de diferenciação e de normalização. (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 77)

O aspecto relacional da identidade nos leva a indagar sobre o "outro", sobre o processo de significação construído socialmente e sobre as relações de poder. Afinal de contas, são as relações de poder que autorizam determinadas pessoas a conferir ou não autenticidade às identidades sociais, dando visibilidade a alguns grupos e invisibilizando outros. A despeito disso, Torres (2001, p. 119) faz o seguinte comentário:

Quem confere a autenticidade a uma identidade autêntica?
Quem está autorizado a emitir carteira de filiação? Os limites

mudam no tempo e no espaço. A semelhança depende da cultura e dos objetivos da classificação. Para um transeunte ou um recenseador, eu sou um branco. Para um anti-semita, sou simplesmente um judeu. Para um judeu alemão, posso ser um judeu do Leste; para um sefardim, um judeu ashkenazi; para um judeu israelense, um americano; para um judeu religioso, um secular; para um seonista da direita, um apóstata, ou nem sequer um judeu.

Todos esses pontos inerentes à identidade estão relacionados aos termos “sagrado” e “profano”. Como destaca Woodward (2000), os objetos e práticas sagradas dependem das práticas profanas. Assim como a identidade não pode ser pensada sem a diferença, o sagrado não pode ser compreendido sem o profano, que fornece as condições de existência daquela. Cury (2001, p.225), ao estudar a instituição do Estado laico brasileiro, esclarece a relação intrínseca entre esses termos: “No cristianismo primitivo, a palavra século significa ‘mundo’ ou vida profana como algo oposto à vida religiosa. E profano, por sua vez, é o que está fora (*pro*) do espaço sagrado do templo (*fonum*), lugar de manifestação divina.”

A consagração de objetos e práticas sociais está intimamente relacionada às relações sociais de poder. Bourdieu (1989) nos chama a atenção para o fato de que não é qualquer um, em qualquer momento e em qualquer lugar, que está em condições de transformar o profano em sagrado, mas apenas os líderes, aos quais foi conferida, pelas instituições religiosas, a autoridade para celebrar atividades religiosas. Nessa perspectiva, há clara separação entre atividades escolares em espaço público e atividades de cunho religioso. Além disso, existe uma relação entre práticas religiosas e relações sociais de poder. Não é qualquer um que está autorizado a conferir, em determinado tempo e espaço, sacralidade a certas práticas e objetos. Dessa maneira, a escola pública é algo secular, isto é, ela esteve e está, como destacamos, fora (*pro*) do espaço sagrado do templo (*fonum*), lugar de manifestação divina.

Isso não significa, no entanto, que questões religiosas estejam totalmente excluídas do processo educativo. Para demonstrar esse ponto de vista, selecionamos um trecho que, apesar de longo, caracteriza bem o caráter contestado da prática educativa:

Quando a professora Maria Aparecida contou na aula que o fóssil humano mais antigo encontrado nas Américas era o crânio de uma mulher, chamada Luzia, que viveu há cerca de 11.500 anos, ali mesmo em Lagoa Santa, vários alunos juraram que conheciam a caverna onde o crânio foi achado e muitos disseram até terem visto Luzia num museu. Depois, mais calmos, quiseram saber três coisas: o que é 'fóssil', o que é 'crânio' e se no tempo da Luzia não tinha dinossauros! Foi fácil explicar o que era fóssil, o que era crânio e que 'no tempo de Luzia não havia dinossauros porque eles desapareceram da face da Terra **milhões** de anos antes de aparecerem os **primeiros seres humanos**'. Então, alguém perguntou: 'Milhões de anos antes de Adão e Eva'? Uma colega contestou: 'Não pode! O mundo não tinha milhões de anos quando Adão e Eva foram criados; só tinha alguns dias!' Imediatamente, um dos alunos que questionara sobre os dinossauros acrescentou: 'O pai falou que não tem nada na Bíblia sobre os dinossauros!' Alguém lembrou que 'Se Deus criou todos os animais, então Ele criou dinossauros também!' Outro menino interpelou a professora: 'Professora: Bíblia é de Religião e dinossauros é de Ciências, ne'? Nessa altura, aquela agitação natural que acontece durante os trabalhos coletivos em aula já se tornava meio confusa, o ambiente começa a ficar um tanto tumultuado, com muitas discussões paralelas, em voz alta, algumas já mostrando animosidade e aspereza entre os debatedores. A professora Maria Aparecida, que havia sido pega de surpresa pela discussão e ainda estava um pouco atônita, percebeu que precisava tomar alguma atitude para reassumir o controle da situação (PERES, E.; PERES, S., 2004, p. 186, grifos dos autores).

Como se pode notar, trata-se de uma situação que ocorreu nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em outras modalidades, a tensão entre processo de escolarização e religiosidade

² Estamos designando como pentecostal, "o campo evangélico, derivado especialmente do metodismo, e que se 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 Assembléia de Deus em Belém do Pará)", a partir daí se desdobrando em inúmeras denominações religiosas: Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Pentecostal Deus é Amor, 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). Nas últimas décadas, surgiram algumas instituições religiosas, como Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus e Igreja Mundial do Poder de Deus, que têm radicalizados os princípios pentecostais, enfatizando, dentre outros aspectos, a batalha espiritual e a teologia da prosperidade. Além disso, faz uso massivo dos meios de comunicação, *marketing*, bem como dedicam parte do culto ao exorcismo e curas divinas. Em função das rupturas em relação ao pentecostalismo clássico, essas denominações têm classificadas como neopentecostais.

também acontece. Em nossas pesquisas de campo, realizadas durante o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (OLIVEIRA, 2000; SILVA, 2010), observamos que alguns jovens, oriundos do movimento pentecostal² (movimento religioso que tem adquirido grande visibilidade na sociedade brasileira, especialmente a partir da década de 1980), apropriaram-se de tempos e de espaços escolares para fins religiosos, colocando em xeque o caráter laico e secular dos estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos.

Neste artigo são descritas e analisadas duas circunstâncias em que as fronteiras entre sagrado e profano foram borradas. Trata-se de momentos em que, do ponto de vista simbólico, a diferença entre práticas escolares e práticas religiosas quase que desapareceu. Referimo-nos às propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Ilza Maria Marques e da Escola Municipal The Fevers, ambas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte³. A primeira, ao procurar promover a igualdade étnico-racial no contexto escolar, teve de enfrentar questionamentos de alguns jovens que classificaram as religiosidades de matrizes africanas como manifestação demoníaca. A segunda, ao buscar evidenciar os talentos dos estudantes jovens e adultos nas áreas do artesanato, da dança, da música e de teatro, teve de lidar com situações constrangedoras em que jovens passaram a usar a atividade escolar para fazer pregações, bem como cantar músicas religiosas.

Dividido em três partes, apresentamos, inicialmente, uma breve discussão sobre as causas da expansão do pentecostalismo nas últimas décadas no Brasil, bem como as implicações para o campo educacional da religião como sistema simbólico. Na segunda parte, analisamos as formas pelas quais jovens pentecostais indagam o "Dia da Consciência Negra", atividade escolar planejada pelos professores da Escola Municipal Ilza Maria Marques, com o objetivo de tratar o preconceito e o racismo no Brasil. Na terceira

parte, procuramos compreender por que estudantes pentecostais da Escola Municipal The Fevers, durante a *Mostra de Talentos*, apropriam-se de atividades escolares e culturais para fins religiosos. Na conclusão, destacamos a necessidade de questionar as relações sociais de poder que produzem, não raro, diferenças e intolerâncias nos estabelecimentos educacionais, além da necessidade de a questão da identidade religiosa ser inserida nos cursos de formação de professores. Os dados empíricos foram coletados por meio de Observação Participante e entrevistas. Apesar da dificuldade na abordagem da questão religiosa no espaço escolar, na pesquisa de campo destacou-se a necessidade de questionar as relações sociais de poder que produzem, não raro, diferenças e intolerâncias nos estabelecimentos educacionais.

³ A fim de preservar a identidade dos atores sociais aqui investigados, os nomes dos sujeitos da pesquisa e dos estabelecimentos educativos são fictícios.

O avanço do pentecostalismo no Brasil

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 1990 e 1992, pelo Instituto Superior de Estudos da Religião (Iser), 90% dos templos construídos nesse período pertenciam a grupos denominados pentecostais. Na mesma pesquisa constatou-se, 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 desta pesquisa, somente uma nova paróquia católica foi criada (ORO, 1996, p. 10).

Entre as décadas de 1960 e 1970, como destaca Machado (1996, p. 43), 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 1950, o movimento pentecostal, grupo majoritário no 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 pareceu 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, conforme destaca Prandi (1997, p. 56), um dos coordenadores dessa pesquisa. Verificou-se, nesse trabalho, que os pentecostais estão crescendo em todo o 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%. Veja a tabela a seguir:

QUADRO 1
População religiosa do Brasil, segundo a religião declarada

População do Brasil	169.799.170
Católicos	124.976.912
Evangélicos pentecostais	26.166.930
Espíritas (kardecistas)	2.337.434
Evangélicos protestantes	1.572.532
Umbandistas	571.329
Outros	13.674.015

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2000.

O que pode explicar essa expansão vertiginosa dos pentecostais?

A partir da década de 1950, a expansão do movimento pentecostal na sociedade brasileira parecia colocar em xeque o principal

pressuposto teórico da Sociologia da Religião naquele momento: a teoria da secularização – modelo analítico, segundo o qual, a modernização das sociedades está relacionada à contração da esfera religiosa e à retirada gradual da religião do espaço público. Isso ocorreria porque os principais fenômenos físicos e sociais passam a 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, os teóricos da secularização cunharam 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 por meio do contínuo processo de racionalização. Para 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.

Em 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 a 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 secularização⁴?

⁴ Cury (2004, p. 183) define o conceito de secularização nos seguintes termos: "Secularização é um processo social em que os indivíduos ou grupos sociais vão se distanciando de normas religiosas quanto ao ciclo do tempo, quanto a regras e costumes e mesmo com relação à definição última de valores. Um Estado pode ser laico e, ao mesmo tempo, presidir a uma sociedade mais ou menos secular, mais ou menos religiosa. Grupos sociais podem professar-se agnósticos, ateus, outros preferem o reenchantamento do mundo, muitos continuarão seguindo várias e variadas confissões religiosas e todos podem convergir na busca da paz".

Em linhas gerais, afirmava-se que o processo de urbanização ocorrido naquele momento provocou um desenraizamento das populações rurais. Os camponeses, dado o processo de industrialização brasileira, ao migrarem para os centros urbanos, perderam seus referenciais simbólicos e entraram em estado de anomia. Ou seja, no meio urbano, os elementos constitutivos da cultura camponesa – as expressões linguísticas, os gestos, as preferências musicais, as festas religiosas, a força de trabalho, dentre outros – não eram valorizados; ao contrário, esses elementos são, geralmente, caracterizados como pertencentes às pessoas atrasadas e ignorantes. Esse fato faz com que a vida deixe de ser ordenada e significativa para esses indivíduos; eles 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

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 1950: 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.

Esse 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 à 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 (1997, p. 64), ao discutir a validade do paradigma da secularização no final do século XX, procura explicar as causas do crescimento religioso no mundo contemporâneo por meio dos problemas gerados pelo próprio processo de modernização⁵:

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

⁵ Souza (2000) nos lembra que a teoria da secularização é um desdobramento do pensamento da Ilustração, base das ciências modernas. Por meio do desenvolvimento de pesquisas científicas e da expansão de uma ampla rede escolarização pública aos mais distantes rincões, acreditava-se que a verdade revelada cederia lugar à verdade sustentada em métodos de verificação científica. Foi atribuída à religião a suposta paralisção da inteligência e a infantilização da humanidade. À ciência, foram conferidos o desenvolvimento da razão e o progresso. No final do século XX, verificou-se, no entanto, a revitalização das principais religiões: judaísmo, cristianismo e islamismo. Baseando-se na obra *A revanche de Deus*, do sociólogo francês Gilles Kepel, o autor sustenta que a vitalidade religiosa diz respeito às certezas oferecidas pelas religiões que estão acima das flutuações humanas. "Nessa medida, a Torah, os Evangelhos e o Corão, por serem provenientes de uma fonte que foge à angústia terrena, são o refúgio das pessoas em momentos de crise, pois atribuem sentido a uma vida conturbada pelo intempestivo processo de mudanças verificadas, sobretudo, mais recentemente" (SOUZA, 2000, p. 11).

geografia para geografia, num desenho de descontinuidades sucessivas e simultâneas. (PRANDI, 1997, p. 64)

Na década de 1970, com a consolidação da ditadura militar no Brasil, o próprio processo de modernização foi posto em xeque, uma vez o crescimento econômico e o desenvolvimento tecnológico e científico não implicam, necessariamente, desenvolvimento social; para tanto, era preciso que as estruturas sociais fossem transformadas. Nesse momento, o marxismo, em sua vertente ortodoxa, mecanicista e não dialética, passou a predominar nos meios acadêmicos e a religião passou a vista como *epifenômeno* social.

Talvez esse fato se devesse, em parte, a determinadas opiniões de Marx (1997 *apud* ALVES, 1982, p. 85), 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.

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, geralmente, 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”, como bem destacou Oliveira no prefácio da obra de Oro (1996, p. 16)

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

A religião não é aqui vista apenas como expressão cultural de determinado grupo social, mas, sobretudo, como um poderoso artefato produtivo, que, revestido de áurea sagrada, coloca em circulação imagens e representações. Dessa forma, pode-se dizer que ela interfere no processo de significação de muitas pessoas, inventando sentidos que circulam e operam nas arenas culturais em que o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. Nesse sentido, a definição de religião dada por Geertz (1989, p. 104) 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 factualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

O autor compreende a religião como prática de significação, ou seja, ela é feita de símbolos, ritos e mitos voltados para a compreensão do mundo social, almejando torná-lo inteligível.

Quando tomamos como objeto de reflexão os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, verificamos que são, como fartamente documentou a literatura educacional, pessoas que não tiveram acesso à educação escolarizada, na infância e na adolescência, ficando alijadas, pelo menos diretamente, da cultura letrada. Além disso, muitos são do campo e/ou imigrantes do meio rural, residentes na periferia dos centros urbanos. Eles são discriminados, não raro, pelas questões de gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimento étnico-racial. Privados dos bens socioculturais, em razão da pobreza e vulnerabilidade social, da inserção precária no mundo do trabalho e por serem moradores da periferia (SILVA, 2010), muitas vezes, encontram na religião o sentido para lidar com suas aflições.

Assim, ao tomar como pressuposto a religião como sistema simbólico, pode-se afirmar que ela é, fundamentalmente, uma

prática de significação que dá sentido e inteligibilidade à ação dos sujeitos. Os seres humanos não podem viver no caos: cúmulo de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas, também, *interpretabilidade*. Para se inserir na vida social, o ser humano precisa construir um sistema simbólico de orientação por meio 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 o que é diferente, estranho, misterioso – ou pelo menos ter a convicção de que é possível dar conta do fenômeno.” (GEERTZ, 1989, p. 118).

Quando isso não acontece, 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 do desconhecido, do estranho. Nesse caso, a recompensa pela adesão ao grupo religioso, como afirma Rolim (1999), é o sentimento de segurança diante da sociedade hostil, não somente do ponto de vista econômico, mas também político e social. Por um lado, podem-se constatar os crescentes índices de homicídios e de desempregos, verificados nos últimos anos. Por outro lado, pode-se verificar o impacto das novas formas de se relacionar com a natureza e com a sociedade, proporcionada pelas novas tecnologias que estão subvertendo antigas formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Louro (1999, p. 10) lembra de alguns episódios que têm ocorrido 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 as trocas de identidade são frequentemente utilizadas. Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face a face.

De qualquer forma, a categoria *interpretabilidade*, cunhada por Geertz (1989) para designar a capacidade de os discursos religiosos se inscreverem no campo de significação dos indivíduos, permite não somente a suposta compreensão do estranho, mas também a aceitação do sofrimento⁶.

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 (GEERTZ, 1989, p. 119).

Essa perspectiva analítica entra em choque com parte do pensamento marxista, que reduz o discurso religioso à alienação política. Isso explica, em parte, por que a religiosidade é uma questão forte entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Berger (1985) afirma que, assim como as ferramentas e a linguagem, as religiões se inscrevem no aparelho do pensamento simbólico das pessoas, respondendo à 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.

A inscrição da religião no aparelho simbólico dos seres humanos permite o ordenamento e a classificação do mundo social.

⁶ Em uma de suas canções, o compositor Renato Teixeira apresenta a história de um caipira (termo pejorativo que designa pessoas oriundas do campo) que busca, em Aparecida do Norte, paz para sua turbulenta vida. Filho de camponeses, o romeiro assistiu ao fracasso dos irmãos, viveu a dor de sua separação conjugal e enfrentou o estrangulamento de suas finanças. Na perspectiva de Geertz (1989), pior que as perdas pessoais vividas pelo camponês foi a falta de *interpretabilidade* dos fatos. Eis aqui o sentido da romaria: dar sentido ao caos social vivido pelo camponês. Vejamos a letra da música: É de sonho e de pó/ o destino de um só/ feito eu perdido em pensamento por sobre meu cavalo/ é de laço e de nó e gibeira/ o destino cumprido a sol/ o meu pai foi pião/ minha mãe solidão/meus irmãos perderam-se na vida à custa de aventura/ descasei, joguei, desisti/ se há sorte, eu não sei, nunca vi/ Me disseram, porém, que eu viesse aqui/ pra pedir em romaria e prece paz pros meus desaventos/como não sei rezar, só queria olhar, o teu olhar/ Sou caipira de Pirapora, Nossa Senhora de Aparecida / Ilumine minha mina escura e funda/ oh trem da minha vida! (TEIXEIRA, R. *Romaria*. Disponível em: <www.letras.com.br/renato-teixeira/romaria>. Acesso em: 18 ago. 2010)

Devemos entender que o conhecimento é [...] capacidade de ordenar, classificar, distinguir e atribuir um sentido às coisas. É dessa forma que dizemos que a Religião também é uma esfera *produtora de conhecimento*, e se este saber pode ser falso para o cientista, em muitos casos é eficaz para os grupos sociais. Através de suas representações, a Religião transmite ao indivíduo meios para expressão e explicação dos infortúnios e, com isto, possibilita a domesticação da angústia (MODESTO, 1995, p. 81, grifo nosso).

Em Durkheim (1989), a religião aparece como sistema de classificação. Para o autor, sem símbolos, os sentimentos sociais teriam apenas uma existência precária. Os rituais fornecem, do ponto de vista cognitivo, elementos que nos permitem ter a sensação de que as coisas parecem fazer sentido:

A religião é algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que expressam realidades coletivas: os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, a manter ou recriar certos estados mentais nesses grupos (DURKHEIM, 1985, p. 98).

No entanto, o conhecimento não é, para o autor, o elemento principal. Para ele, a função da religião é auxiliar os indivíduos em seu modo de ser e de agir no mundo social.

A verdadeira função da religião não é nos fazer pensar, de enriquecer nosso conhecimento, de acrescentar às representações que devemos à ciência, representações de outra origem e de outro caráter, mas de nos fazer agir, de nos ajudar a viver (DURKHEIM, 1989, p.115).

Certamente, o pensamento de Durkheim (1989) não coaduna com o de Geertz (1989). *Grosso modo*, enquanto o primeiro destaca a supremacia do coletivo sobre o indivíduo, o que reifica o mundo social, o segundo sublinha o caráter ativo do indivíduo, que, mediado pela cultura, interpreta sua ação social. De qualquer

forma, as duas passagens que citamos possuem certa relação com a perspectiva analítica adotada neste trabalho, seja porque apreende a religião como elemento constitutivo da realidade, seja porque destaca o peso da religião como modo de pensar e agir dos seres humanos.

Nesse sentido, a categoria *interpretabilidade* é um conceito teórico fecundo, pois nos permite, por um lado, compreender como os sujeitos interpretam a própria vida; por outro, ajuda-nos a apreender a religião como algo análogo a um mapa.

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).

A categoria *interpretabilidade*, compreendida como mapa que direciona alguém receoso em se perder nos “tortuosos caminhos da vida”, permite-nos, assim, compreender as dicotomias presentes nos discursos religiosos: certo-errado, salvação-perdição, crente-desviado, bom-mal, belo-feio, etc.

Religiosidade e relação com o conhecimento

A Escola Municipal Ilza Maria Marques, localizada na Regional Venda Nova, decidiu trabalhar, nos meses de outubro e novembro, com o projeto *Africanidades*⁷. O objetivo era destacar a contribuição da cultura da África para a formação da nação

⁷ A Escola Municipal Ilza Maria Marques é caracterizada pela presença de jovens pentecostais que, durante o intervalo, leem a Bíblia, cantam músicas evangélicas e fazem proselitismo religioso. (Cf. OLIVEIRA, 2010)

brasileira e analisar a resistência negra durante o período da escravidão no Brasil.

Assim, foram selecionados textos sobre culinária, música, expressões linguísticas oriundas da África, que fazem parte da cultura brasileira, bem como filmes, danças e teatros que tratassem dessa temática. Seguindo os princípios da pedagogia de projeto, que salienta a importância de um ambiente educativo, sem o qual os educandos não atribuem sentidos e significado ao trabalho pedagógico, os educadores buscaram mobilizar o interesse dos estudantes para a temática. Entretanto, o trabalho foi questionado por jovens pentecostais em duas situações: a primeira quando houve apresentação de um grupo de Congado. Embora os educadores procurassem destacar o caráter estético e a expressão corporal manifestada na dança, esses jovens se recusaram a participar de tal evento. A segunda, quando uma educadora analisou, em sala de aula, a letra da música *Cada irmão* de Oswaldo Montenegro:

⁸ MONTENEGRO, Oswaldo. *Cada irmão*. Disponível em: <letras.terra.com.br › O › Oswaldo Montenegro>. Acesso em: 18 ago 2010.

Se cada irmão
se todo irmão
De cada credo e cor
Despertar
Ganha clareza a 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*⁸

Os alunos pentecostais recusaram-se a cantar a música, alegando tratar-se de uma invocação ao diabo. Embora a professora

argumentasse que era preciso respeitar as diferenças culturais, tais jovens permaneceram irredutíveis. Somente os alunos católicos (nenhum aluno se identificou como de religiosidade de matriz africana ou de outro grupo religioso) realizaram a atividade proposta. Essa situação se relaciona às lutas simbólicas inerentes à cultura da sala de aula:

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 (MCLAREN, 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. As diferenças de classe, raça, gênero e cultura podem, nesse sentido, interferir no processo de aprendizagem dos educandos.

Dessa maneira, o mencionado conflito entre a professora de História e os alunos pentecostais não pode ser visto aqui como algo decorrente do emprego de metodologias de ensino, nem como questão de didática, 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 uma perspectiva multiculturalista, integrar ao currículo escolar elementos da cultura africana. 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 enquanto patrimônio cultural da sociedade brasileira.

⁹ O campo religioso é marcado por disputas sobre autoridade, saberes legítimos e interpretação autorizada. Um exemplo que ilustra isso é a Reforma Protestante, que assinalou, pela primeira vez, a possibilidade de leitura de textos sagrados sem mediação do clero. Os reformadores afirmavam que, por meio da leitura da Bíblia, as pessoas podiam conhecer verdadeiramente a vontade de Deus. Esse procedimento foi designado por Lutero como Livre Exame. No entanto, como destaca Oliveira (2006), subjacentes ao ato de ler as Escrituras Sagradas, existem certos princípios, apreendidos tacitamente nas interações sociais, que autorizam certos tipos de leitura da Bíblia e desautorizam outras formas de interpretação dos textos sagrados. Os princípios institucionais, ativados pelo leitor durante o processo de leitura, serviam como índices, possibilitando uma maneira especialíssima de compreensão dos textos sagrados. Como se sabe, a concepção religiosa protestante desconsiderou, pelo menos no período da Reforma Religiosa, as mediações dos autores empíricos que escreveram os textos bíblicos. Além disso, o tempo e o espaço geográficos em que viveram os redatores dos textos sagrados não foram levados em conta, e com isso foram abolidas as condicionantes históricas. Qualquer leitura contextualizada da Bíblia era, no tempo de Lutero, considerada um equívoco.

Entretanto, não se considerou a cultura como campo de luta em torno de significação: “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.” (SILVA, 1999)

Além disso, os pentecostais constroem, de um lado, sua identidade social em oposição ao catolicismo, considerado como uma degeneração do cristianismo; por outro lado, em oposição às religiões afro-brasileiras, consideradas seitas demoníacas (OLIVEIRA, 2003). 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 televisão⁹.

Em suas programações, ocorrem, diariamente, seções de exorcismo, nas quais os guias espirituais da umbanda e do candomblé são apontados como “verdadeiros” demônios. 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, procuramos apresentar, a seguir, uma possível explicação para o conflito.

Na semana que antecedeu as discussões em sala de aula, Dalcy, estudante da turma 801, havia me dito que participara, no domingo anterior, de um estudo, na Igreja do Evangelho Quadrangular, cujo tema era: “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, por meio 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 anunciou que o pregador estava chegando à igreja. Os fiéis olharam, imediatamente, para a porta de entrada do templo. Carregando duas malas, o “palestrista” entrou, de maneira teatral, arrastando-se na igreja, criando um clima de suspense. Na mão direita, o pregador carregava uma mala à altura da cabeça, dando a entender que a bagagem era bastante leve; na mão esquerda, arrastava a outra mala no chão, sugerindo que se tratava de uma carga bastante pesada. De acordo com Dalcy, no altar, o “palestrista”, após cumprimentar os presentes, afirmou, de maneira estudada, que a vida das pessoas aqui na Terra é uma viagem, na qual todos os seres humanos trazem consigo uma mala, que pode conter tanto coisas de Deus quanto coisas do diabo. Depois de fazer essas considerações iniciais, ele começou a retirar os conteúdos da chamada mala do *diabo*: revólver, faca, imagens de santos, etc.; para cada objeto retirado da mala, era feito um comentário específico.

Dalcy 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 foi 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 leve e mais feliz.

No final do culto, foi oferecida aos fiéis uma apostila que abordava 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. (OLIVEIRA, 2000, p. 205).

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

Acreditamos que o conflito que se estabeleceu em sala de aula entre professoras e alunos pentecostais não se deu em razão de um processo de amadurecimento cognitivo intelectual, como nos sugere Gadotti (1994). Para o autor, uma aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é abalado em suas convicções; enquanto os velhos conceitos não são questionados, o educando não pode construir novos conhecimentos. Em relação às aulas de História, verificamos 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. Como

destacou Campos (1998), os pentecostais elegeram as religiosidades de matrizes africanas como inimigo preferencial. Além disso, o processo de formação de identidades pentecostais, na Escola Municipal Ilza Maria Marques, implicava também o policiamento das fronteiras simbólicas do grupo, conforme foi analisado em outro trabalho (OLIVEIRA, 2009).

A religiosidade na EJA: os educandos, a escola e a relação com o sagrado e com o profano!

Localizada na Regional Barreiro, a Escola Municipal The Fevers criou a *Mostra de Talentos*, com o objetivo de valorizar os saberes dos estudantes. Trata-se de um evento que visa à promoção do artesanato, da dança e da música. Sobre essa atividade, destacamos o seguinte comentário da coordenadora pedagógica:

Já tivemos, também, uma mostra de talentos, quando os estudantes mostravam o que sabiam fazer, desde artesanato até dança e música. Então o que acontecia? A gente tem na comunidade um grupo muito grande de talentos. Aí, de repente, o Gospel começou a tomar conta do evento. A atividade ficou confusa: parava de cantar o Gospel e vinha o hip hop, com as meninas lá com aqueles shortinhos dançando. [...] A atividade ficou polêmica, primeiro porque o menino fez um rap lá meio que complicado. Em segundo lugar, porque um aluno começou a pregar lá. Ele era um evangélico muito fervoroso. Ele começou a pregar e aquilo ficou muito chato. Aí a gente deu um tempo pra discutir com os estudantes: O que é uma mostra de talentos? O que a gente deve mostrar? O que deve ter nessa cultura? Aí eles começaram a criticar, as donas lá começaram a criticar as meninas com aqueles shortinhos curtinhos, elas dançando.

No começo deu tudo certo, estava legal! Depois começaram os comentários dos alunos: uns diziam: 'Ah não! essa menina sem vergonha está de bunda de fora'. Outros comentavam que não gostava das músicas de crente. Os evangélicos reclamavam também. Aí a gente deu um tempo. Isso, porque a gente tem que reestruturar. Até eles me cobram: Os professores também podiam mostrar talentos (Martinha).

Aqui podem ser percebidos pelo menos três pontos de tensão: o primeiro diz respeito à idealização e execução da atividade escolar pelos educadores; o segundo refere-se à apropriação do trabalho pelos educandos e o terceiro está ligado ao confronto cultural entre os próprios educandos.

Como destaca a coordenadora, o projeto foi pensado para promover o intercâmbio cultural dos estudantes e para dar visibilidade aos talentos dos/as educandos: *A gente tem na comunidade um grupo muito grande de talentos. Pode-se deduzir, no entanto, que os talentos pensados pela escola não eram exatamente os talentos que os educandos julgavam possuir: Aí de repente o Gospel começou a tomar conta do evento. A atividade ficou confusa: parava de cantar o Gospel e vinha o hip hop, com as meninas lá com aqueles shortinhos dançando.*

Observe-se que a coordenadora usa a expressão *a atividade ficou confusa* para dizer que o evento se distanciou da concepção de talentos pensada pelos educadores. Seja o que for que os educadores haviam pensado sobre esse trabalho escolar, o certo é que não tinham a intenção de criar um espaço para apresentações de músicas evangélicas e/ou de “letras complicadas” de *hip hop*, muito menos para pregações religiosas ou para as meninas dançarem de shortinho.

Entre os próprios educandos/as não havia um consenso sobre o que poderia ser exibido na mostra de talentos. A perda de controle sobre o processo levou à supressão da referida atividade escolar.

No começo deu tudo certo, estava legal! Depois começaram os comentários dos alunos: uns diziam, ah não! Essas meninas sem vergonha estão de bunda de fora. Outros comentavam que não gostavam das músicas de crente.

Para solucionar a tensão entre valores religiosos e valores seculares, os educadores prefeririam retirar a *Mostra de Talentos* do planejamento pedagógico escolar. *Aí a gente deu um tempo. Isso, porque a gente tem que reestruturar.* Note-se que a atividade foi retirada porque se tornou um campo minado, fora do controle do educador. Em outros espaços, o grupo convive com essa tensão, sem que a cultura evangélica deva desaparecer para a preservação da cultura *hip hop*, ou vice-versa, contudo, a escola prefere silenciar.

Os Estudos Culturais insurgiram na década de 1960, na Inglaterra, contra a concepção de cultura impregnada de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas. Em vez de classificar as manifestações culturais entre alta e baixa cultura, esse movimento procura valorizar o gosto popular. A cultura deixa de ser vista como expressão orgânica de uma comunidade ou como esfera autônoma de formas estéticas, para ser compreendida como local de disputa, como terreno contestado e lugar de práticas conflituosas e de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais. Para Hall (2009, p. 33), a cultura é o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas as distinções entre grupos.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético e intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida como artefatos produtivos, que são práticas de representação, inventam sentidos que operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (COSTA *et al.* 2003, p. 38).

Segundo essa concepção, com a decisão de criar o *Festival de Talentos*, a Escola Municipal The Fevers definiu o que se podia

ou não mostrar em público. Não era qualquer música, qualquer dança ou qualquer apresentação que atendia aos interesses pedagógicos dos educadores e de alguns alunos. No entanto, como o encontro se tornou uma arena em que o significado é negociado e contestado e como os educadores não tinham elementos para fazer esse enfrentamento cultural, a proposta foi suspensa.

Conclusão

Nas duas situações descritas e analisadas, os educadores não tinham o objetivo de abordar questões religiosas. Pelo contrário, buscavam fortalecer o caráter público e secular dos respectivos estabelecimentos educativos. No entanto, ambas desembocaram nessa problemática. Embora as constatações tenham sido verificadas em estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos, o confronto entre saberes e práticas religiosas *versus* saberes e práticas seculares perpassam todo o sistema escolar. Geralmente, os educadores optam pelo silêncio ou pela supressão da atividade que gera o conflito.

Em razão da mudança no campo religioso nas últimas décadas, acreditamos, no entanto, que o debate sobre a questão da laicidade escolar esteja apenas começando. O censo demográfico vem acusando a diminuição do número de católicos no Brasil e a elevação expressiva do número de evangélicos, especialmente da vertente pentecostal, conforme destacamos.

Há uma comprovação empírica do fato. Em 1940, os católicos eram 95% da população. Em 1950, o percentual caiu para 93%. Em 1960, caiu para 93%. Em 1970, o percentual era 91,1%. Em 1980, os que se declaravam católicos eram 89,2%. Em 1991 caiu para 83,3%, e finalmente, no ano 2000, houve uma queda para 73,8%. (PIERUCCI, 2008, p. 16)

O material empírico coletado em nossas pesquisas de campo nos permite inferir que o pluralismo religioso chegou às escolas públicas. Nesse sentido, longe de ser uma ameaça à laicidade da educação, acreditamos que os jovens pentecostais estão auxiliando os educadores no processo de construção de uma escola pública laica, inclusiva e plural. Para tanto, essa temática precisa fazer parte dos cursos de formação de professores.

Supomos que, ao entrar em contato com estudos sobre a religiosidade brasileira, os educadores terão oportunidade de compreender, por um lado, não somente sobre ritos, mitos e crenças de seus educandos, mas também analisar relações sociais de poder que produzem, não raro, diferenças e intolerâncias nos estabelecimentos educacionais. Terão condições de analisar como a escola está ativamente envolvida na produção de identidades religiosas. Como destacado em outro estudo, os educadores caracterizam, não raro, os jovens pentecostais de modo ambivalente: eles são, muitas vezes, descritos como exemplos de comportamentos estudantis que devem ser seguidos, pois, durante as explicações ficam, geralmente, em silêncio, procurando realizar os exercícios propostos prontamente. Contudo, quando questionam certos conhecimentos e atividades escolares, os professores os descrevem como possuidores de viseiras, fanáticos, fundamentalistas e vítimas de lavagem cerebral realizada por pastores inescrupulosos. Além disso, quando cometem, em sala de aula, ato de indisciplina, esses rapazes e moças são indagados, tanto pelos professores quanto pelos como colegas, sobre suas identidades religiosas: a frase “Você nem parece crente!” é, via de regra, usada, no contexto escolar, sempre que os pentecostais se afastam das condutas morais que defendem, demonstrando que a identidade não é algo que se constrói somente para si, mas principalmente para os outros. Isso porque a identidade é um ato relacional, e não algo fixo e imutável.

A identidade pentecostal é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância. Ela se situa no entrecruzamento de um processo subjetivo em que sou para você o que você é para mim; isso porque a identidade pentecostal se materializa na relação com o outro. Dessa forma, os comentários das professoras sobre os jovens pentecostais não são inocentes e neutros, tampouco pretendem defender o caráter laico da escola, como se pode supor. Ao classificar os comportamentos estudantis dos jovens pentecostais como alienados, fanáticos e fundamentalistas, as educadoras estão [...] afirmando, mesmo que de forma não consciente, que o catolicismo é a identidade religiosa legítima e aceitável no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 77)

Em uma pedagogia crítica e questionadora, os educadores prestariam atenção na produção da identidade e na diferença religiosa. Eles estranhariam não somente com o fato de algumas escolas públicas da Rede Municipal de Belo Horizonte ter nomes de santos e sacerdotes católicos, mas também com a permanência, no espaço escolar, de símbolos ligados ao catolicismo (OLIVEIRA, 2009). Além disso, ficariam atentos ao caráter relacional e performativo da construção identitária. Afinal de contas, a linguagem

A identidade não é essência: não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, um relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 97)

Em ambas as situações tratadas nesse artigo, as escolas compreendiam a questão do multiculturalismo como um vago e

benevolente apelo à tolerância e ao respeito para diversidade e a diferença religiosa. Em momento algum se questionavam sobre as relações de poder que autorizam certas práticas e desautorizam outras, tampouco sobre as hierarquias sociais sustentadas por questões religiosas. Os estudos sobre cultura religiosa no espaço escolar discordam do princípio do senso comum que diz que religião é algo que não se discute. Como nos lembra Bernstein (1995, p. 52), o silêncio é a eloquência do poder.

Abstract

IN THE INTERSTICES OF SCHOOL EDUCATION AND RELIGIOSITY: PREJUDICE AND RELIGIOUS INTOLERANCE IN YOUNG AND ADULT EDUCATION COURSES

This paper aims to analyze how Young and Adult Education schools cope with religious diversity and how some Pentecostal youngsters re-signify some school practices. The analysis approaches two education proposals: one concerning Black Awareness Day, which aims at promoting ethnic-racial equality and cultural activities between Pentecostal students and others of African-rooted religion; and the other concerning the Talent Festival, aimed at acknowledging students' performance in handicraft, dance, music, and theater. Despite their different objectives, both proposals were redefined by young and adult, Pentecostal students. While they have questioned African-rooted religious beliefs, classifying them as demoniac in the first proposal, they have taken the second as an opportunity to spread their word with music and religious preaching. In both situations, teachers remained silent because they did not know how to deal with the issue in education institutions. This paper questions why religiosity is taken as an invisible issue in the school context and attempts to understand how Pentecostal youngsters interpret some education practices. Geertz's (1989) anthropologic perspective is adopted to understand religion as a powerful symbolic system, and the Cultural Studies perspective is used as a means to understand the cultural dimension as an area of meaning production and dispute. The empirical data were collected by means of participant observation and interviews. Despite the difficulty of approaching religion in the school space, field research points to the need of questioning the social power relations, which sometimes produce differences and intolerance in education institutions.

Key words: Young and Adult Education practices. Laicity. Religious diversity. Identity and cultural difference.

Résumé

DANS LES INTERSTICES DE LA SCOLARISATION ET DE LA RELIGIOSITÉ: PRÉJUGÉS ET INTOLÉRANCE RELIGIEUSE AU SEIN DE L'ÉDUCATION DE JEUNES ADULTES

L'objectif de l'article est d'analyser les formes selon lesquelles les écoles d'Éducation de Jeunes Adultes (EJA) ont affaire à la diversité religieuse; on examine aussi la façon dont les jeunes pentecôtistes ressignifient certaines pratiques scolaires. Pour entamer l'analyse on a considéré deux propositions éducatives: celle qui considère O dia da Consciência Negra (Jour de la Conscience Noire) dans le but de promouvoir l'égalité ethno- raciale et celle qui développe une activité appelée Festival de Talentos (Festival de Talents) dont la finalité est de mettre en évidence les connaissances des élèves dans les domaines de l'artisanat, de la danse, de la musique et du théâtre. Malgré leur divergence sur le plan des

objectifs, ces propositions ont en commun le fait d'avoir été redéfinies par des jeunes adultes qui sont en outre des pentecôtistes. Alors que dans la première proposition les jeunes mettent en question les croyances religieuses d'origine africaine en les considérant comme des manifestations démoniaques, dans la seconde il s'agit plutôt de divulguer des messages religieux à travers la musique et les prédications. Dans les deux cas, les éducateurs ont beaucoup de difficulté à traiter les questions qui surgissent dans le cadre de l'établissement scolaire. Ainsi, on essaie de comprendre pourquoi la religiosité est difficilement traitable dans le contexte scolaire et comment les jeunes pentecôtistes interprètent certaines pratiques éducatives. C'est pourquoi on adopte ici la perspective anthropologique de Geertz (1989), pour qui la religion est un puissant système symbolique, et aussi la perspective des Études Culturelles, qui voit la sphère culturelle comme un champ de production et des disputes autour des signifiés. Les données empiriques sont constituées par des observations et des entretiens. La recherche de terrain confirme le besoin de mettre en question les relations sociales de pouvoir qui produisent souvent des différences et des intolérances à l'intérieur des établissements scolaires.

Mots-clés: Propositions éducatives de l'EJA. Laïcité. Diversité religieuse. Identité et différence culturelle.

Recebido em 18/5/2011

Aprovado em 6/6/2011

Referências

AGUIAR, A. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Paidéia: revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Fumec)*, ano 6, n. 7, jul. 2009. p. 101-121.

ALVES, R. *Protestantismo e repressão*. São Paulo: Ática, 1982.

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

BERNSTEIN, Basil. *Estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CAMPOS, L. S. *Templo, teatro e mercado: organização marketing empreendimento neopentecostal*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COSTA, Marisa Vorraber et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 27, set./out./nov./dez., 2004.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 27, set./out./nov./dez., 2004.

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

FRAGA, A. B. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

GEERTZ, C. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

HALL, S. *DA Diáspora*. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/.../censo2000/...demograficas/tendencias.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2010

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias das sexualidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACEDO, E. *Orixás, cablocos e guias: deuses ou demônios?* Rio de Janeiro: Gráfica Universal, 1988.

MACHADO, M. D. C. *Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar*. São Paulo: ANPOCS, 1996.

MARX, K. *Critique of Hegel' philosophy of righth*. Cambridge Press. 1977 apud ALVES, Rubem. *Protestantismo e repressão*. São Paulo: Ática, 1982.

- MCLAREN, P. *Rituais na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- MODESTO, A. L. Religião, escola e os problemas contemporâneos. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 76-84.
- MONTENEGRO, Oswaldo. *Cada irmão*. Disponível em: <letras.terra.com.br > O > Oswaldo Montenegro>. Acesso em: 18 ago. 2010.
- OLIVEIRA, H. S. Educação de Jovens e Adultos e religiosidade: um estudo sobre práticas religiosas católicas e pentecostais em espaço escolares. *Paidéia: revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Fumec)*, Ano 6, n. 7, 2010. p. 73-100.
- OLIVEIRA, H. S. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. In: SOARES, L. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 91-119.
- OLIVEIRA, H. S. Interpretando textos sagrados. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). Recife, 2006. CD-ROOM.
- OLIVEIRA, H. S. *Jovens pentecostais e escola noturna: significados atribuídos às experiências escolares*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.
- OLIVEIRA, H. S. Laicidade e religiosidade em escolas públicas de BH. In: ENCONTRO REGIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, São Carlos, 2009.
- OLIVEIRA, H. S. Prefácio. In: ORO, I. P. *O outro é o demônio*. Rio de Janeiro: Paulus, 1996.
- OLIVEIRA, H. S.; SILVA, J. A. Sujeitos em mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. p. 49-82.
- ORO, A. P. *O avanço pentecostal e a reação católica*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.
- ORO, I. P. *O outro é o demônio*. Rio de Janeiro: Paulus, 1996.
- PERES, E. T.; PERES, S. *Escola, sociedade e diversidade religiosa*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2004, p. 185-2008. (Coleção Veredas: Formação Superior de Professores. Módulo 6, v. 1).
- PRANDI, Reginaldo. *Um sopro do Espírito*. São Paulo: Edusp, 1997.
- ROLIM, F. C. *A religião numa sociedade em transformação*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1999.
- SILVA, J. A. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educadores/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.
- SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, R. *Romaria*. Disponível em: <www.lettras.com.br/renato-teixeira/romaria>. Acesso em: 18 ago. 2010.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 8-60.