

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

**LAICIDADE E RELIGIOSIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS:**

um estudo de caso sobre práticas religiosas pentecostais e sua relação com a cultura escolar.

**ADILSON DOS REIS NOBRE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**LAICIDADE E RELIGIOSIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS:**

um estudo de caso sobre práticas religiosas pentecostais e sua relação com a cultura escolar.

**ADILSON DOS REIS NOBRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof. Dr.<sup>a</sup> Lana Mara de Castro Siman

**Belo Horizonte**  
**2013**

N754l Nobre, Adilson dos Reis  
Laicidade e religiosidade em escolas públicas: um estudo de caso sobre práticas pentecostais e sua relação com a cultura escolar / Adilson dos Reis Nobre. – 2013.  
190f. : il. enc.

Orientadora: Dra. Lana Mara de Castro Siman  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f. 168-176  
Inclui apêndices.

1. Escolas públicas -- Pentecostalismo – Belo Horizonte (MG) -- Teses. 2. Educação – Religiosidade -- Belo Horizonte -- Teses. 3. Leigos (Religião) -- Belo Horizonte -- Teses. I. Siman, Lana Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 371.07

**LAICIDADE E RELIGIOSIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS:**  
um estudo de caso sobre práticas religiosas pentecostais e sua relação com a cultura  
escolar.

ADILSON DOS REIS NOBRE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, em 04 de julho de 2013, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lana Mara de Castro Siman (Orientadora)**  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

**Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury**  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Faculdade de Educação

**Prof. Dr. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Karla Cunha Pádua**  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Universidade do Estado de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Educação e Formação Humana

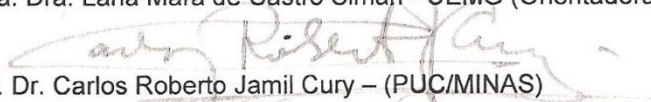
**ATA DA 26ª (VIGÉSSIMA SEXTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO  
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.**

Aos quatro dias do mês de julho de dois mil e treze, realizou-se no Auditório do 12º andar, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: "LAICIDADE E RELIGIOSIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS RELIGIOSAS PENTECOSTAIS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESCOLAR", do aluno Adilson dos Reis Nobre. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Lana Mara de Castro Siman – Orientadora, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha e Karla Cunha Pádua. Os trabalhos iniciaram-se às 9 horas, com a síntese da dissertação feita pelo aluno. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada.


Em conclusão, a banca examinadora considerou aprovado, ressaltando a relevância e atualidade do tema e a pertinência metodológica, resultando num trabalho sólido, provocativo de novas investigações. A banca recomenda a divulgação do trabalho de modo a atingir os mais variados públicos. O resultado final foi comunicado ao **Adilson dos Reis Nobre** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora.

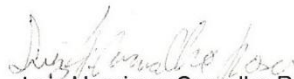
Belo Horizonte, 04 de julho de 2013.

  
Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman - UEMG (Orientadora)

  
Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – (PUC/MINAS)

  
Prof. Dr. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha – (UFRJ)

  
Profa. Dra. Karla Cunha Pádua – (UEMG)

  
Luiz Henrique Carvalho Rosa  
Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação  
Humana – FaE/UEMG

Dedico esta dissertação ao meu filho Noah  
e à Marlene, minh'aura de olor.

## AGRADECIMENTOS

Enquanto desenvolvia esta pesquisa, contei com o apoio de muitos amigos que me apresentaram sugestões e apontamentos. Nos momentos difíceis, próprios da trajetória de qualquer investigação, ofereceram-me ânimo e conforto, ou simplesmente ficaram por perto, mesmo em silêncio. A cada um de vocês dedico minha gratidão!

Quero agradecer, primeiramente, à minha orientadora, Lana, não somente pelo aprendizado intelectual que me proporcionou, mas, sobretudo, pela sabedoria, pela humanidade e inteligência emocional de que dispõe e utiliza de forma generosa para o bem dos outros.

À minha mãe, Maria Helena, que tenho sempre como exemplo de vida.

À minha esposa, Marlene, pela paciência e constante ajuda.

Ao meu filho, Noah, que, no decorrer do mestrado, não entendia porque eu ficava tanto tempo no computador. Chegava perto de mim como se não quisesse nada e, ato contínuo, me convidava para jogar bola. Você me ensinou muito nessas horas!

Aos meus irmãos: Denise, Denilson, Ronilson, Deniluce e Sirlene.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UEMG, pelo encorajamento, incentivo e dedicação.

Ao Heli Sabino de Oliveira, grande amigo e companheiro de jornada.

Ao Carlos Maciel, pelas correções que fez em muitos dos meus textos, pelo apoio e incentivo.

Aos professores Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e Dr.<sup>a</sup> Karla Cunha Pádua que me ofereceram preciosas colaborações na qualificação.

Aos meus amigos e companheiros da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC) e da Escola Estadual Romualdo José da Costa, instituições onde tenho a oportunidade e o prazer de exercer a docência.

Por fim, não poderia jamais esquecer aqueles que já partiram, deixando em meu coração uma imensa saudade. O exemplo e os ensinamentos que cada um deles me dedicou, fruto de pura gratuidade, continuam a me fortalecer e me animar na caminhada: Ao meu pai, Ataíde Antônio Nobre; aos meus avôs: Sebastião Antônio Nobre e Luiza Maria Nobre de Jesus; Augusto dos Reis (Tavinho) e Oralda Maria Reis. Trago no coração e na lembrança os preciosos e bons momentos que passamos juntos.

Ao Giovani Rodrigues Pinto, meu amigo, que ficou feliz quando soube que eu tinha sido aprovado para ingressar no curso de mestrado. Que pena você ter partido tão cedo!

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação é o resultado de uma investigação realizada com alunos pentecostais de uma escola pública da Rede Estadual de Educação em Belo Horizonte que se reuniam, no horário do recreio, para realizar práticas religiosas, imprimindo marcas e criando novas significações e embates no espaço e no tempo da escola. Teve como objetivo principal analisar como a religiosidade de jovens estudantes pentecostais interfere na forma como vivenciam e interpretam suas experiências no interior da escola, incidindo na relação entre educação, cultura escolar e laicidade do Estado.

Referenciais teóricos provenientes do campo da cultura e práticas escolares, da sociologia da religião, principalmente a perspectiva antropológica de Geertz, que compreende a religião como prática de significação, como um poderoso sistema simbólico que o sujeito religioso utiliza para compreender o mundo e torná-lo inteligível, foram centrais, tanto para dar consistência ao problema de pesquisa formulado, como para desenvolver a análise dos dados obtidos.

Para análise do nosso material empírico, fizemos um cruzamento dos dados através dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante; caderno de campo, para registrar os dados provenientes da observação participante; aplicação de questionário; entrevistas semi-estruturadas. O diálogo realizado entre os referenciais teóricos e os dados nos possibilitou construir quatro categorias: a) a relação dos estudantes pesquisados com os tempos e com o espaço escolar; b) o modo como se relacionavam com o conhecimento escolar; c) a relação com a alteridade; d) o papel do grupo religioso no espaço escolar.

Nossas análises demonstraram como as práticas religiosas dos sujeitos pesquisados são disponibilizadas e canalizadas para o modo como ressignificam os tempos e o espaço escolar, para a relação que constroem com o conhecimento escolar, para a expressão de tensões e conflitos que comprometem a relação com a alteridade e, por fim, para a emergência do grupo como espaço de afirmação e pertencimento.

Os achados desta pesquisa pretendem contribuir para a discussão da relação entre Religiosidade e Estado Laico no atual contexto de avanço da democratização da sociedade brasileira que, por sua vez, atribui à escola pública a finalidade, dentre outras, de educar para a diversidade e cidadania.

**Palavras-chave:** Religião, Pentecostalismo, Laicidade e Cultura Escolar.



## **ABSTRACT**

The research presented in this dissertation is the result of an investigation carried out with Pentecostal students of a public school, who attend State Education in Belo Horizonte, they gathered at recess time to perform religious practices, leaving marks and creating new meanings and struggles in space and school time. Our main aim was to analyze how the religiosity of young Pentecostal students affect the way they experience and interpret their experiences within the school, focusing on the relationship between education, school culture and secular state.

Theoretical frameworks from the field of culture and school practices, and sociology of religion, especially Geertz's anthropological perspective that understands religion as significance practice, and as a powerful symbolic system that religious people use to understand the world and make it intelligible were central, both to give consistency to the formulated search problem and to develop the data analysis.

For our empirical analysis, we crossed the data through the following research tools: participant observation; field notebook to record data from participant observation; questionnaire and semi-structured interviews. The dialogue held between the theory and the data enabled us to build four categories a) the students' relation with space and school time; b) how they relate to school knowledge, c) the relation to otherness; d) the role of the religious group in the school.

Our analysis show how the religious practices of the subjects studied are available and channeled to how they reframe space and school time, the relationship they build with school knowledge, the expression of tensions and conflicts that compromise relationship with otherness; and, finally, to the emergence of the group as a space of affirmation and belonging.

The findings of this research intend to contribute to the discussion of the relationship between religiosity and the Secular State in the current context of advancing democratization of Brazilian society that, in turn, assigns to public school the purpose, among others, to educate for diversity and citizenship.

**Keywords:** Religion, Pentecostalism, Secularism and School Culture

## RÉSUMÉ

La recherche présentée dans ce mémoire est le résultat d'une enquête menée auprès des étudiants pentecôtistes d'une école publique du système d'enseignement de l'état à Belo Horizonte qui se sont réunis pendant la récréation pour effectuer des pratiques religieuses, en mettant marques d'impression et en créant des nouvelles significations et des conflits dans l'espace et le temps de l'école. La recherche visait à analyser la façon dont la religiosité des jeunes étudiants pentecôtistes influence sur la façon dont ils vivent et interprètent leurs expériences au sein de l'école, en se concentrant sur la relation entre l'éducation, la culture scolaire et l'État laïque.

Les référentiels théoriques qui viennent du domaine de la culture et des pratiques scolaires, de la sociologie de la religion et surtout la perspective anthropologique de Geertz qui comprend la religion comme une pratique de signification, comme un système symbolique puissant où le sujet religieux l'utilise pour comprendre le monde et de le rendre intelligible ont été centraux tant pour donner de la consistance au problème de recherche formulées comme pour développer l'analyse des données obtenues.

Pour notre analyse empirique nous avons fait un croisement des données par l'intermédiaire les instruments de recherche suivants: l'observation participante; un cahier pour enregistrer les données de l'observation participante; un questionnaire et des entretiens semi-structurés. Le dialogue tenu entre les références théoriques et les données nous a permis de construire quatre catégories: a) le rapport des étudiants interrogés avec le temps et l'école; b) comment ils se rapportent à la connaissance de l'école, c) la relation à l'altérité; d) le rôle du groupe religieux à l'école.

Nos analyses ont montré comment les pratiques religieuses des sujets étudiés sont disponibles et canalisés pour la manière comme ils resignifient les temps et les espaces de l'école, pour la relation qu'ils construisent avec les savoirs scolaires, pour l'expression des tensions et des conflits qui compromettant la relation avec l'altérité, et, enfin, l'émergence du groupe comme un espace d'affirmation et d'appartenance.

Les résultats de cette recherche sont destinés à contribuer à la discussion sur la relation entre la religiosité et la laïcité dans le contexte actuel de faire avancer la démocratisation de la société brésilienne qui, à son tour, attribue à l'école publique le but, entre autres, d'éduquer pour la diversité et la citoyenneté.

**Mots-clés:** Religion, Pentecôtisme, Laïcité, Culture Scolaire

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABP</b>	Aliança Bíblica de Profissionais
<b>ABS</b>	Aliança Bíblica Secundarista
<b>ABU</b>	Aliança Bíblica Universitária
<b>ABUB</b>	Aliança Bíblica Universitária do Brasil
<b>ACA</b>	Associação Cristã de Acadêmicos
<b>ADC</b>	Ação Declaratória de Constitucionalidade
<b>ADIN</b>	Ação Direta de Inconstitucionalidade
<b>ALMG</b>	Assembléia Legislativa de Minas Gerais
<b>CCJ</b>	Comissão de Constituição e Justiça
<b>CIEE</b>	Comunidade Internacional de Estudantes Evangélicos
<b>CONJUVE</b>	Conselho Nacional de Juventude
<b>CD</b>	Conselho Diretor
<b>CF</b>	Curso de Férias
<b>CN</b>	Congresso Nacional
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CR</b>	Conselho Regional
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ESMU/UEMG</b>	Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FAE/UEMG</b>	Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>FAFI-BH</b>	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte
<b>FUNEC</b>	Fundação de Ensino de Contagem
<b>GREI</b>	Grupo Evangélico Interdenominacional
<b>GREIs</b>	Grupos Evangélicos Interdenominacionais
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFES</b>	International Fellowship of Evangelical Students
<b>ISER</b>	Instituto Superior de Estudos da Religião
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MPB</b>	Música Popular Brasileira
<b>MPC</b>	Mocidade para Cristo

<b>MPF</b>	Ministério Público Federal
<b>NEPP-DH/UFRJ</b>	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>OLÉ</b>	Observatório da Laicidade do Estado
<b>PBH</b>	Prefeitura de Belo Horizonte
<b>PSC - SP</b>	Partido Social Cristão – São Paulo
<b>PT-PR</b>	Partido dos Trabalhadores - Paraná
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>RCC</b>	Renovação Carismática Católica
<b>RME/BH</b>	Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte
<b>SCM</b>	Student Christian Movement
<b>SIND-UTE</b>	Sindicato dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TIA</b>	Treinamento Intensivo de ABS (Aliança Bíblica Secundarista)
<b>TIFS</b>	Treinamento Intensivo de Fim de Semana
<b>UEMG</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UMA</b>	União de Negócios e Administração Ltda (Centro Universitário UNA)
<b>UNI-BH</b>	Centro Universitário de Belo Horizonte
<b>URSS</b>	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS**

**Pg.**

Figura 1- Inscrição “Deus seja louvado” nas cédulas de Real .....	50
Gráfico 1: Escolaridade dos Avôs e Avós dos Estudantes Pentecostais .....	105
Gráfico 2: Escolaridade dos Pais dos Estudantes Pentecostais .....	105
Gráfico 3: Renda Familiar dos Estudantes Pentecostais.....	106
Gráfico 4: Religião dos Avôs dos Estudantes Pentecostais .....	107
Gráfico 5: Religião dos Pais dos Estudantes Pentecostais .....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
Considerações Iniciais .....	15
Percurso Metodológico .....	24
<b>CAPÍTULO I - RELIGIOSIDADE NO ESTADO LAICO .....</b>	<b>41</b>
1.1. Religião, um Construto Humano? .....	41
1.2. Laicização do Estado e Secularização da Sociedade Brasileira .....	46
1.3. Pentecostalismo, Religião dos Sujeitos Pesquisados .....	52
1.3.1. Movimento Pentecostal – O que é isto? .....	54
1.3.2. O Movimento Pentecostal no Brasil .....	58
1.3.3. Movimento Pentecostal e Processos de Globalização .....	60
1.3.4. Movimento Pentecostal e Processos Educacionais .....	66
<b>CAPÍTULO II – CULTURA ESCOLAR COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E CATEGORIA DE ANÁLISE .....</b>	<b>69</b>
2.1. Ensino Religioso na Cultura Escolar Brasileira .....	70
2.2. Cultura e Forma Escolar .....	74
2.3. Cultura Escolar como Categoria de Análise e Campo de Investigação .....	78
<b>CAPÍTULO III – PRÁTICAS RELIGIOSAS PENTECOSTAIS NA CULTURA ESCOLAR.....</b>	<b>87</b>
3.1. Contextualizando o surgimento da ABUB .....	90
3.2. Estrutura Organizacional da ABUB .....	95
3.3. A Aliança Bíblica Secundarista (ABS) .....	97
3.4. O Local e os Protagonistas da Pesquisa.....	103
3.4.1. Perfil Sócio-cultural dos Participantes da Pesquisa.....	104
3.5. Célula, modelo adotado pelos estudantes pesquisados.....	109
<b>CAPÍTULO IV – SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS PENTECOSTAIS AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>117</b>
4.1. As Práticas Religiosas Ressignificando os Tempos e o Espaço Escolar .....	119
4.2. A Repercussão da Fé nos Saberes Escolares .....	140
4.3. A Questão do Outro .....	147
4.4. O Grupo como Espaço de Afirmação e Pertencimento .....	153

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE I – EXEMPLOS DE ESTUDOS BÍBLICOS DA ABUB E ABS.....</b>	<b>177</b>
1.º Estudo – Twitter, a quem você tem seguido? .....	177
2.º Estudo – Palavrão com P.....	178
3.º Estudo – Epitáfio.....	179
<b>APÊNDICE II - TERMO DE ANUÊNCIA PRÉVIA .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE III - AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MAIOR DE 18 ANOS).....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MENOR DE 18 ANOS).....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE VII - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE VIII - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS.....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

---

O fiel que comungou com seu deus não é apenas homem que vê verdades novas que o incrédulo ignora: é homem que pode mais. Ele sente em si força maior para suportar as dificuldades da existência e para vencê-las.

**Durkheim (1989, p. 493)**

O axioma básico subjacente naquilo que poderíamos talvez chamar de “perspectiva religiosa” é o mesmo em todo lugar: aquele que tiver de saber precisa primeiro acreditar.

**Geertz (2008, p. 81)**

### *Considerações Iniciais*

Meu interesse em investigar a relação entre religião e processos educacionais emergiu quando ainda estava fazendo o curso de Graduação, na Faculdade de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG). A arquitetura da Faculdade foi responsável por me despertar, num primeiro momento, para essa relação. Intrigava-me o fato de que, não obstante estar estudando em uma instituição pública, portanto, laica, havia sinais evidentes da presença do catolicismo naquele espaço educacional, demarcando, claramente, a escolha de uma religião em detrimento de muitas outras também presentes no panorama cultural brasileiro.

Quem necessitasse acessar a biblioteca, o auditório ou as salas de aula, passava por um corredor que ostentava, próximo à porta que dava acesso a todo o complexo, uma imagem de Nossa Senhora amparando, em seus braços, o Menino Jesus. Como todos os funcionários, estudantes e visitantes tinham que transitar por aquele corredor, não ficou difícil concluir que o lugar em que aquela imagem estava colocada havia sido cuidadosamente escolhido de forma a não permitir que passasse despercebida.

Apesar de não ser católico, ao mirar a face de Nossa Senhora, ficava impressionado com a docilidade e ternura que seu olhar materno espargia. Chamava também minha atenção a fraqueza e dependência da criança que seus braços acolhiam de forma generosa. Contemplando-a, no transcorrer dos primeiros anos do meu curso de graduação, foi que, pela primeira vez, comecei a refletir em algo à primeira vista carregado de ambiguidade: como pôde depender da humanidade aquele que veio salvá-la? Algum tempo depois, meu pensamento deu uma cambalhota e comecei a inquirir a



presença daquela imagem a partir de um viés mais crítico. Ora, se aquele artefato religioso foi capaz de suscitar em mim indagações teológicas, então ele não devia estar ali apenas para cumprir um papel estético. Sua presença não era assim “tão inocente”! Pelo contrário, cumpria uma missão previamente formulada. Apesar de ocupar um espaço reconhecidamente laico, vinha de lugares sagrados como que para estabelecer, naquele lugar, um prolongamento da Igreja. Essa constatação deu vazão a outro pensamento: se não é permitido profanar o sagrado, por que então essa necessidade de sagrar o profano? Talvez a resposta para essa indagação descansa no fato de que, desde a sua concepção, o cristianismo emergiu como um movimento de missão. Ao mesmo tempo em que buscava se proteger da influência externa, considerada deletéria, num movimento contrário, procurava apreender o outro, trazendo-o para suas fileiras. Pode ser que resida aí a necessidade que os cristãos têm, alguns grupos mais, outros grupos menos, de demarcar os lugares já apreendidos, sem deixar de erguer os olhos para contemplar novos espaços que também serão alvos de incursões missionárias.

Se for esse o caso, então estamos diante de uma situação carregada de gravidade. A presença da imagem de Nossa Senhora, naquele lugar, informa-nos que o poder público, além de permitir a ingerência religiosa em um espaço laico, contribui ainda para estabelecer assimetrias, pois, ao acolher determinada manifestação religiosa, pretere várias outras, rompendo com os princípios da isonomia aclamados no texto da Constituição Republicana vigente. Como ficam aqueles cidadãos que não rezam na cartilha do catolicismo, ou mesmo aqueles que não se referenciam por nenhuma matriz religiosa?

No caso da instituição que estou trazendo à baila, a presença católica não se restringia apenas à imagem no corredor. Nas salas de aula, por cima da lousa, um crucifixo reafirmava novamente a força do Catolicismo, tirando qualquer dúvida em relação ao lugar privilegiado que o cristianismo ocupava naquele espaço educacional.

Quando me iniciei na profissão docente, a realidade que encontrei nas escolas públicas em que atuei não foi diferente da que tinha presenciado na Faculdade de Música. Se por um lado a escola continuava a afirmar sua laicidade, por outro lado, revelava sua ambiguidade ao não melindrar em expor sua relação com a religião. E não era qualquer religião! Era a religião cristã, principalmente a católica. A diferença que notei referia-se ao fato de que, se nos meus tempos de Graduação o Catolicismo era predominante, nas escolas onde agora atuava, ele tinha que dividir sua força com os evangélicos que também não perdiam oportunidade para demarcar seu lugar no espaço

escolar. No entanto, os mecanismos adotados por cada um desses grupos para se fazerem presentes guardava algumas diferenças significativas.

O Catolicismo, sendo ainda hegemônico em nosso país<sup>1</sup>, está de tal forma enraizado na cultura brasileira, que se torna muito difícil fazer um exercício de estranhamento de determinadas práticas, costumes ou ingerências desta religião no cotidiano escolar. Uma das formas de percebermos sua força encontra-se exatamente em sua capacidade de parecer invisível. Oliveira (2000) chama nossa atenção para esse fato. Em sua pesquisa de mestrado, ele demonstrou que determinados símbolos e práticas da Igreja Católica estava presente na rede escolar da Prefeitura de Belo Horizonte, *lócus* de sua pesquisa em pelo menos três formas distintas e complementares: institucionalizada, objetivada e incorporada. De forma institucionalizada, pelo fato de que 10% dos estabelecimentos de ensino da Regional da Prefeitura, onde ele fez sua pesquisa, serem identificados com nomes de santos ou prelados católicos, enquanto nenhuma escola recebia nome de outras matrizes religiosas. De forma objetivada, o Catolicismo se manifestava por meio de símbolos religiosos no espaço escolar (crucifixo, imagens de Nossa Senhora, grutas, oratórios), rituais pedagógicos ou do próprio tempo escolar cuja referência é o calendário adotado no País, repleto de feriados católicos, não letivos. Em alguns casos, escolas municipais desenvolviam alguma atividade pedagógica, como a festa junina, que fazia remissão aos santos católicos. Por fim, o Catolicismo se manifestava, também, de forma incorporada, quando, no ambiente escolar, alunos ou professores faziam o sinal da cruz, manifestando claramente sua opção religiosa.

Contudo, o foco de Oliveira (2000) não eram os católicos, e, sim, os alunos oriundos de igrejas evangélicas de viés pentecostal. Em sua dissertação, bem como em textos posteriores (OLIVEIRA, 2006; 2009; 2011), ele demonstra a forma como esses sujeitos tendem a demarcar seu lugar no espaço escolar. É comum se mobilizarem em estruturas como o clubinho evangélico, onde, no momento do recreio, eles cantam suas canções, fazem suas orações e comentam passagens bíblicas. Também é comum se apropriarem de festas como Dia das Mães, ou Dia da Família na Escola, ou até mesmo momentos cívicos para apresentar suas músicas e danças. Oliveira (2000) aponta

---

<sup>1</sup> Apesar de ainda ser hegemônico no Brasil, os censos do IBGE vem apontando o arrefecimento paulatino do catolicismo. Em 1940, ele representava 95,2% da população. Em 2000, havia declinado para 73,8%. No censo de 2010, o arrefecimento chegou a 64,6%. Com as Igrejas Evangélicas, se deu o contrário: se na década de 1940 os evangélicos representavam apenas 2,2% da população brasileira, este número foi se ampliando paulatinamente: 6,6% em 1980; 9,0% em 1990, chegando a 15,4% em 2000. No último censo do IBGE, realizado em 2010, a população evangélica havia saltado para 22,2%.

também que, dependendo da atividade ou do conteúdo que o professor estivesse lecionando, ele corria sério risco de ser questionado por alunos ligados a este movimento religioso, caso o conteúdo abordado entrasse em conflito com concepções que contrariavam a fé que professavam.

Em meu trabalho docente, algumas experiências pessoais que tive com alunos ligados a essa agremiação religiosa, possibilitaram-me fazer uma espécie de revisitação *in loco* do trabalho e das conclusões que Oliveira (2000) havia chegado. Constatei, porém, outras especificidades desse objeto que também me indagava, dirigindo-se a mim como que clamando para ser investigado. Faço, a seguir, um pequeno parêntese, para relatar algumas dessas experiências que me apontaram a relevância e o potencial para que eu pudesse dar continuidade à discussão e para que eu pudesse estendê-la no contexto acadêmico.

Uma delas aconteceu em 2003, numa turma de oitava série, em uma escola pública no município de Ribeirão das Neves - MG. Estávamos realizando um projeto sobre fotografia, quando um aluno, ao contrário dos colegas, se negou a fazer um trabalho de construção de um modelo de câmera filmadora. Estranhei a firmeza com que ele rejeitou a atividade, ainda mais porque era considerado por todos os professores como um dos melhores alunos da classe. Ao indagá-lo sobre as razões de sua recusa em fazer aquele trabalho, ficou claro que não era por indolência que ele o rejeitava. Ele alegou que deixava de fazer por convicção religiosa. Sua igreja não lhe permitia assistir televisão, o que implicava também afastar-se de tudo o que estivesse ligado à produção de imagens. Coincidentemente, a mãe deste aluno esteve na escola. Dirigi-me a ela, esperando obter de sua parte uma intervenção favorável em relação à participação de seu filho. Sua resposta revelou minha ingenuidade. Ela disse que o que estava acontecendo já era do seu conhecimento e, repetindo de cor várias passagens bíblicas, falou-me da necessidade de obedecer a Deus e não a homens.

Pouco tempo depois, estava fazendo um trabalho de campo em São João Del Rey com um grupo de alunos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Contagem, onde também era professor. Entramos na igreja de São Francisco e discutíamos sobre a estética barroca. Uma aluna interrompeu, chamando minha atenção em relação a uma integrante do nosso grupo que estava passando mal. Achei estranho, porque, antes de entrarmos na igreja, ninguém reclamara qualquer tipo de mal estar. Dirigi-me à aluna convalescente, que estava pálida e suando frio, tentando entender o que lhe estava acontecendo. A resposta foi surpreendente! Sendo evangélica, ela não

estava dando conta de permanecer no interior de uma igreja que reputava idolátrica e fora dos padrões que considerava suportável. Ao sair, ela imediatamente se recompôs.

O modo como essa aluna reagiu, quando colocada diante de determinados símbolos de uma igreja combatida pelas igrejas evangélicas, sobretudo as de linha pentecostal, não era um ato isolado. Talvez o estranhamento fosse mais pungente se o encontro entre essas alteridades tivesse acontecido em um terreiro de Candomblé ou Umbanda.

Um ano depois do ocorrido no interior da igreja de São Francisco, tive um pequeno vislumbre de como poderia ter sido esse encontro entre pentecostais e candomblecistas. Na feira de cultura daquele ano, cada grupo de professores ficou responsável por determinada turma e gozava de liberdade para trabalhar com seus alunos um tema das áreas de conhecimento que tivesse sido trabalhado no decorrer do ano. O professor de Sociologia, que algum tempo vinha discutindo uma série de temas relacionados à cultura afro-brasileira, resolveu desenvolver com sua turma um projeto sobre o Candomblé. Segundo ele, que não era religioso, seu objetivo era possibilitar um olhar menos preconceituoso em relação às religiões de matriz africana, que também faziam parte da matriz cultural brasileira. No dia da apresentação, cada turma organizou sua respectiva sala de forma a assumir as feições do projeto que elaboraram. A escola se transformou! Uma a uma, as salas foram recebendo novos contornos, desenhos, relevos e cores que traduzissem os objetivos buscados em seus respectivos projetos. A turma que fora apadrinhada pelo professor de Sociologia foi transformada em um terreiro de Candomblé. Os Orixás, cada um com sua simbologia própria, o Pai de Santo, os incensos com seus cheiros aromáticos, estava tudo lá. A turma caprichou nos detalhes. A reação pentecostal não se fez demorar. Os alunos ligados a essa matriz religiosa negaram-se a entrar na sala. Franziam a testa. Arrepiavam o corpo como se a escola tivesse sido visitada pelo próprio Demônio.

Percebi que era assim que quase sempre reagiam quando colocados diante de símbolos ou aparatos ligados a outras manifestações religiosas, sobretudo o Catolicismo e as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Os candomblecistas e umbandistas tinham seus símbolos e orixás “demonizados”, ou taxados de “macumba”; a igreja Católica era pejorativamente chamada de “engano”, religião “idolátrica” ou expressão semelhante.

Por causa de situações como as narradas acima, foi que me interessei em conhecer melhor os estudantes ligados ao pentecostalismo. Comecei participando das

reuniões que promoviam no horário do recreio, na escola onde eu trabalhava. Nesses momentos, eles cantavam suas canções, liam e interpretavam a Bíblia e tentavam “converter” à fé que professavam seus demais colegas e professores presentes às reuniões que dirigiam chamadas por eles de “clubinho evangélico”. Minha participação era motivada, por um lado, por meu interesse em aprofundar meus conhecimentos a respeito daquele grupo religioso, cada vez mais visível e militante, não somente na sociedade brasileira, mas também na escola. Por outro lado, continuava interessado na questão envolvendo a laicidade do Estado e, portanto, da educação pública. A experiência do “clubinho evangélico”, quando confrontada com o incidente ocorrido na feira de cultura, colocava à mostra determinadas demarcações culturais que pareciam presididas por uma lógica beligerante. Será que era pelo fato de ser uma cultura revestida de aura sagrada? Mas não ouvimos falar que a religião é presidida pela lógica do amor? Por que então a virulência? Por que um grupo se manifesta na escola e quer negar a manifestação do outro?

Duas outras experiências acontecidas posteriormente vieram somar a essas experiências anteriores e me aproximaram ainda mais dos estudantes pentecostais. A primeira veio nas reuniões de formação continuada de educadores promovidas pela Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), onde tive a oportunidade de aprofundarme em algumas discussões envolvendo as categorias “identidade” e “diferença”, principalmente por meio dos textos de Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2001) e Stuart Hall (2006), autores ligados aos Estudos Culturais. A segunda veio através do pesquisador que me referi anteriormente, Oliveira, de quem me aproximei e que, a esta altura, estava cursando Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em sua pesquisa de campo, que culminou posteriormente em sua tese do Programa de Doutorado daquela instituição, ele investigava um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços religiosos<sup>2</sup>, vinculados à Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (RME/BH). Ele estava conduzindo sua pesquisa em quatro espaços religiosos que ofereciam essa modalidade de educação em parceria com a Prefeitura, a saber: um espaço católico; um espaço espírita; um espaço ligado ao Candomblé e um espaço evangélico, de viés pentecostal. Convidado para auxiliá-lo, tive

---

<sup>2</sup> O pesquisador em apreço é Heli Sabino de Oliveira. Sua Tese de Doutorado foi defendida no dia 24 de fevereiro de 2012 sob orientação do Dr. Leôncio José Gomes Soares e Co-orientação do Dr. Luiz Alberto Gonçalves de Oliveira. Teve como título: *Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos*.

oportunidade de ter contato direto com os pentecostais, no lugar onde eles vivenciavam sua fé. Como o espaço de aprendizagem e a igreja se encontravam no mesmo ambiente geográfico, tive o privilégio de acompanhar os cultos que aconteciam no templo, quase contíguo à sala onde eram ministradas as aulas. Ao mesmo tempo, pude também conversar com alunos e com os dois professores da PBH que exerciam a docência naquele espaço religioso.

Através das entrevistas que esses atores nos concederam e das análises posteriores, pude aprofundar de forma relevante o conhecimento que tinha a respeito do Movimento Pentecostal. Foi no desenrolar dessa pesquisa que me interessei ainda mais por esse tema e me decidi por fazer o primeiro rascunho do projeto que, posteriormente, foi aceito no Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG).

Religião é um dos temas que a sabedoria popular nos previne a não discutir. Os populares, antes de articularem o famoso mote, costumam arquear as sobrancelhas. Depois, pronunciam-no de modo que termine com reticências. Realçam, assim, a gravidade reservada aos recalcitrantes que teimosamente decidam atravessar a porta, em cujo umbral pende a advertência: “religião não se discute...”. Parece que os pesquisadores da área da educação têm levado o mote popular a sério, pois encontramos uma bibliografia extremamente reduzida onde a relação religião e processos educacionais ou a laicidade da educação pública se apresenta como objeto de estudo. Talvez não seja um temor inconsciente. Pode ser que a dificuldade seja consciente. Discutir religião não é entrar em um terreno por demais escorregadio, complexo e conflitivo?

Como, porém, resolvemos atravessar os umbrais que a advertência popular nos aconselhou a não atravessar, cabe-nos agora apresentar a forma como delimitamos nosso objeto de investigação.

Foi levando em conta o que foi exposto até aqui, que resolvemos restringir nossa pesquisa à presença do Movimento Pentecostal na escola. Mais à frente, no próximo capítulo desta dissertação, apresentaremos com mais detalhes esse movimento religioso, sua história, principais referências doutrinárias, como se dá sua inserção no mundo globalizado, bem como sua relação com a educação. Propomos focar nosso olhar em alunos do Ensino Médio ligados a este movimento evangélico, que, por sua vez,

representa uma das ramificações do Protestantismo surgido no despontar do século XVI.

A Reforma Protestante, como ficou conhecida, marcou a segunda grande ruptura no interior do Catolicismo quando, no ano de 1517, um monge agostiniano chamado Martinho Lutero, escreveu 95 teses para combater o que ele considerava graves erros cometidos pela Cúria Romana. A maioria dessas teses era contra as indulgências que, à época, geravam volumosas vantagens financeiras para a Igreja.

Convém salientar que o protesto dos protestantes representava um desejo de mudança que inflamava a mentalidade do homem renascentista para além do campo religioso. A conduta iconoclasta estava presente tanto no espaço sagrado, quanto no espaço secular. De dentro da Igreja, vozes dissonantes zumbiam com intensidade cada vez mais forte, relativizando dogmas que o magistério católico havia levado anos para cristalizar. Enquanto isso, os humanistas abraçavam uma nova postura epistemológica em relação à ciência, onde o método empírico substituía a ideia de que Deus, nas escrituras ou no magistério da Igreja, revelava ao homem tudo o que este precisava para viver sua vida, tanto neste mundo, quanto em um possível mundo vindouro.

O Protestantismo nasceu nesse contexto. Filho de uma época de grandes rupturas, apareceu trovejando um discurso que ia de encontro ao discurso ideológico e teológico formulado pela Igreja Católica Medieval. Dizia-se portador do

“espírito da liberdade, da democracia, da modernidade e do progresso” e, “o Catolicismo, por oposição, é o espírito que teme a liberdade e que, como consequência, se inclina sempre para soluções totalitárias e se opõe à modernidade” (ALVES, 1982, p. 38).

Porém, ao que parece, ele teve dificuldades em lidar com a liberdade que dizia portar. Nasceu franzido. Fragmentado. Ao emergir, já dava mostras que se tratava de um movimento cindido. Quando seu nome era mencionado, vinha na memória de quem ouvia uma imagem multifacetada. Luteranos, Calvinistas e Anabatistas, todos se aninhavam à sua sombra, embora fosse uma convivência carregada de conflitos. Seria efeito colateral da liberdade? De lá para cá, a fragmentação foi constante. Desentendimentos internos, quase sempre motivados por interpretações divergentes da Bíblia, transformaram o movimento numa verdadeira fábrica de novas igrejas, todas se dizendo protestantes, como, por exemplo: Presbiterianos, Metodistas, Anglicanos, Episcopais e Congregacionais.

Na transição do século XIX para o século XX, eclodiu um novo movimento no interior do Protestantismo com força suficiente para influenciar, modificar ou, até mesmo, atrair as demais igrejas protestantes que o precederam. Ficou conhecido como Movimento Pentecostal. Tal como acontecia no contexto do movimento protestante mais amplo, do qual fazia parte, o Pentecostalismo foi gerando inúmeras outras igrejas, experiência ainda vívida no Movimento.

No próximo capítulo, ofereceremos um tratamento mais sistemático ao que até aqui foi apresentado de forma genérica. Sumariando, presenciar essa relação entre religião e processos educacionais, tanto no momento da minha formação, quanto na minha experiência como docente em escolas públicas, bem como a oportunidade que tive de me envolver em uma pesquisa sobre essa temática, animou-me a tomar como objeto de pesquisa a relação entre laicidade e religiosidade em escolas públicas, elegendo as práticas religiosas pentecostais como foco de interesse.

Nosso objetivo é analisar como a experiência religiosa desses educandos interfere na forma como vivenciam e interpretam suas experiências no interior da escola. Trabalhamos com o suposto de que a experiência e práticas religiosas podem resultar em comportamentos potencialmente geradores de tensões e conflitos, incidindo novos matizes na relação educação e cultura no interior do espaço escolar. Procuramos indagar sobre pontos de conflitos e tensões gerados por estudantes do Movimento Pentecostal em suas práticas de escolarização, bem como compreender, secundariamente, como jovens não pentecostais, direção, coordenação pedagógica e professores lidam com as manifestações de religiosidade no espaço escolar. Além disso, buscamos investigar a forma como jovens pentecostais se apropriam do espaço escolar para suas práticas religiosas e como as significam.

Buscando levar a bom termo a apresentação de nossa investigação, abrimos o primeiro capítulo fazendo uma reflexão sobre a religião, não deixando de articular essa discussão com a questão envolvendo a laicidade do Estado e o processo de secularização da sociedade brasileira. Em seguida, fazemos a apresentação do Pentecostalismo, por ser a religião dos sujeitos de nossa pesquisa.

Como cultura escolar é uma das categorias que também orienta o nosso trabalho, dedicamos a ela o segundo capítulo desta dissertação. Cabe ressaltar, porém, que colocamos como tônica da nossa discussão a relação entre a religião e a cultura escolar. Essa escolha encontra apóio na pesquisa bibliográfica que empreendemos, permitindo-



nos afirmar que a religião sempre esteve presente na dinâmica da escola pública brasileira, seja na arquitetura, nos rituais pedagógicos, ou na matriz curricular.

No desenvolvimento de nossa investigação, fomos surpreendidos com um achado que consideramos valioso. Se por um lado nossa pesquisa bibliográfica apontava as estratégias da Igreja Católica para se fazer presente na cultura escolar e, assim, continuar influenciando a vida espiritual dos sujeitos em processo de escolarização, por outro lado, os evangélicos, grupo religioso que mais tem crescido na sociedade brasileira nas últimas décadas, vem desenvolvendo estratégias ousadas para disputar espaço com os católicos no interior da escola. No capítulo três, procuramos apresentar algumas dessas estratégias que utilizam e que nos foi possível cotejar em virtude de nossa pesquisa empírica.

Por fim, no capítulo quatro, apresentamos nossas análises do trabalho empírico que empreendemos junto a um grupo de alunos do Ensino Médio, ligados a igrejas pentecostais, que se reuniam duas vezes por semana no horário do recreio, em uma escola pública da Rede Estadual de Educação, em Belo Horizonte, em diálogo com os indícios que recolhemos, por meio da observação do espaço e tempo escolar, bem como junto a alguns jovens não pentecostais que nos foi possível entrevistar.

Porém, antes de acessar os conteúdos destes capítulos, decidimos por apresentar o processo metodológico – em forma de percurso – que nos permitiu eleger o *lócus* de nossa investigação, assim como realizar os desdobramentos metodológicos que se fizeram necessários para elucidar nosso problema de pesquisa.

### ***Percurso Metodológico***

As primeiras experiências que nos permitiram construir um olhar mais amadurecido em relação ao *lócus* de nossa investigação foram os encontros do grupo de pesquisa que estava sob a orientação da Dr.<sup>a</sup> Lana Mara de Castro Siman, bem como os encontros individuais que ela promoveu ao longo do processo de investigação. Nessas reuniões, tivemos oportunidade de apresentar nossos projetos, discutir informações ligadas às possibilidades de nossas investigações, colocando em prática questões estudadas nas disciplinas obrigatórias e eletivas exigidas pelo curso e, ao mesmo tempo, receber críticas e sugestões importantes que nos permitiram delinear nossos trabalhos.

Sobre os resultados possibilitados pela pesquisa exploratória, ressaltamos que em um dos encontros promovidos por Siman, a Escola Estadual Amélia Miquelina<sup>3</sup>, emergiu com potencial para atender aos objetivos da presente investigação. Um de nossos colegas do Mestrado, que era professor de história naquela instituição, informou-nos a respeito da existência de um grupo de alunos do Ensino Médio com o perfil requerido pelo projeto.

Dois outros fatores contribuíram para a escolha em se realizar o trabalho exploratório naquela escola: primeiramente por ela estar inserida em um espaço estratégico e central, na Capital do Estado. A história da instituição, que remontava aos primeiros anos de Belo Horizonte, foi marcada por manifestações políticas e movimentos estudantis os mais diversos, colocando-a no imaginário coletivo como uma escola distinta das demais. Questionamos se lá não existiriam, também, um ou mais movimentos que tivessem como motivação política uma ideologia religiosa. Somou-se ainda o fato de ela ser uma escola com capacidade para atrair tanto alunos de regiões inseridas no centro e periferia de BH quanto de outros municípios da região Metropolitana, possibilitando-nos um perfil heterogêneo de estudantes, com características econômicas e sociais bem distintas, algo muito relevante para os objetivos da pesquisa que intentávamos fazer.

Resolvido parcialmente essa questão que envolvia o local onde a pesquisa pudesse ser realizada, era necessário uma aproximação daqueles que tinham poderes para nos franquear ou não o acesso à instituição e aos sujeitos alvos de nossa pesquisa. Naquele momento, foi muito importante a atuação do mesmo colega que, anteriormente, nos havia referenciado a escola. Como atuava como professor naquela unidade de ensino, ele conhecia as autoridades que nos deviam ser apresentadas, o que se encarregou de fazer de forma generosa. Assim, nosso estrangeirismo foi mitigado pelo fato de haver, entre nós e a instituição, um mediador comum. Estava resolvida a questão do local onde a pesquisa exploratória pudesse ser realizada.

Ao iniciarmos a investigação, nossa primeira preocupação foi conhecer o espaço físico, a arquitetura da instituição que nos acolhia, procurando sinais que demarcassem alguma opção religiosa. Fomos de pronto atendidos! Durante nossa primeira conversa com a diretora e a supervisora educacional a respeito dos objetivos da pesquisa que tínhamos interesse de realizar ali, notamos, sobre a mesa da supervisão, uma imagem de

---

<sup>3</sup> O nome da escola foi alterado, visando manter seu anonimato.

Nossa Senhora. Outros sinais foram aparecendo rapidamente: Na sala dos professores, pendurado em uma cruz, Jesus Cristo ostentava suas chagas. Na ante-sala da direção, no alto da parede que ficava atrás da mesa da secretária, havia um quadro cuja medida era de, aproximadamente, 0,30 X 0,60 cm, no qual a iconografia era uma representação do Sagrado Coração de Jesus. Ao lado dele, descansava um crucifixo de madeira feito de forma artesanal. Numa das paredes da biblioteca, uma escultura de Nossa Senhora descansava. Na parede de fundo de uma das salas administrativas que ficava ao lado da diretoria, por cima de alguns armários utilizados para arquivar documentos, havia “um altar” com crucifixo e outras imagens católicas. Numa das paredes laterais dessa mesma sala, duas folhinhas com temas religiosos de matriz Católica deixava claro a força que essa religião desfrutava naquele ambiente. Fomos informados, ainda, que em uma das salas, no fundo do pátio, do lado oposto da biblioteca, funcionara em tempos passados, uma capela Católica. Fomos averiguar. O que encontramos não lembrava em nada as imagens que havíamos construído quando ouvimos falar daquele lugar. A sala estava degradada. Tapumes de madeira escondiam-na dos olhares curiosos. Porém, quem pudesse olhar sobre algumas das frestas que os madeirames ostentavam, testemunhariam que aquele espaço, outrora lugar de orações, servia agora para guardar materiais e objetos de limpeza utilizados pelos funcionários em seus trabalhos no dia a dia. O tempo havia passado e deixado suas marcas. Apesar de os símbolos do Catolicismo estarem por toda parte do bloco administrativo da escola, o que havia acontecido com a capela apontava que já não era mais possível a escola pública ser uma extensão explícita da igreja. Porém, ela ainda continuava presente.

Na semana seguinte, nos encontramos com uma funcionária da escola que participava das reuniões promovidas pelos alunos ligados ao Movimento Pentecostal. Ela confirmou a existência do clubinho, conhecido como “geração escolhida” e que era liderado por um aluno do 3.º ano do Ensino Médio. Eles costumavam fazer suas reuniões em baixo de um pé de *flamboyant*, no pátio verde da escola. Indagada por que a reunião acontecia naquele local, ela respondeu que era pelo fato de que ali, embaixo daquela árvore, alguns estudantes costumavam se reunir para fumar cigarro e maconha. Os alunos pentecostais fizeram daquele lugar seu local de reuniões exatamente por esse fato. Nas palavras dela:

Começamos a reunir ali, porque aquele era o lugar que a moçada se reunia para fumar maconha e cigarro. Chegamos e começamos a louvar a Deus e a repreender. Eles foram se afastando, até sumirem. É assim mesmo, aonde

Deus chega, o Demônio tem que sair. (DÉBORA<sup>4</sup>, caderno de campo, junho/2012)

A conversa com essa funcionária possibilitou-nos algumas anotações que fizemos em um caderno que trazíamos conosco. Algumas questões que nossa informante dizia a respeito de práticas e crenças que informavam a cosmovisão pentecostal despertaram-nos para o fato de que tínhamos que pesquisar não somente a bibliografia apresentada pelos sociólogos que se debruçaram para investigar o Pentecostalismo, mas também a literatura promovida pelos próprios teólogos do movimento, possibilitando-nos fazer um cruzamento entre aquilo que era apresentado na literatura deles, na literatura sociológica e o que acontecia na concretude da ação daqueles sujeitos, naquele contexto escolar.

Na terceira semana, só encontramos a diretora na escola. É que o Sindicato dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais SIND-UTE, havia deflagrado uma greve na Rede Estadual de Educação objetivando cobrar, do governo mineiro, a aplicação de uma Lei Federal que tratava do piso nacional dos professores. A imperícia governamental para tratar a questão, o choque que se travou entre governo de um lado, o sindicato dos profissionais da educação que recebeu o respaldo dos deputados estaduais ligados à oposição, do outro lado, teve como consequência a greve mais longa dos professores do Estado de Minas Gerais até então, 112 dias contínuos<sup>5</sup>.

No nosso caso, foram quase quatro meses sem poder voltar à escola para dar continuidade à pesquisa exploratória. Quando retomamos, a configuração da administração da escola tinha mudado drasticamente. Tanto o diretor quanto os seus auxiliares, que tinham tomado posse no transcorrer da greve, nos eram desconhecidos. O clima hostil que vinha de cima, do governo do Estado, resultado de uma greve mal resolvida, fazia-se sentir no ambiente escolar, delineados nos semblantes cansados e desanimados dos professores, bem como nos rostos perplexos dos alunos, que tinham sido obrigados a permanecer inativos por tanto tempo. A desarticulação era geral. O ambiente escolar estava tomado de uma correria sem precedentes com toda equipe pedagógica movimentando-se de um lado para o outro para dar conta de repor as aulas e atenuar, ao máximo, os prejuízos causados pelos aproximadamente três meses e meio

---

<sup>4</sup> Estamos fazendo uso de pseudônimo, visando preservar o anonimato de nossa informante.

<sup>5</sup> A greve teve início no dia 08/06/2011. Seu encerramento foi votada por volta das 23:30 horas do dia 27/09/2011 em disputada assembléia dos professores, realizada no pátio da Assembléia Legislativa de Minas Gerais (ALMG).

sem aulas. Nesse quadro, o que conseguimos foi recomeçar nossa conversa com a nova administração escolar. Diálogo difícil, tanto com o diretor quanto com a supervisora. Tendo em vista o contexto histórico, o número de reuniões que ambos participavam era frenético, sendo muito difícil disputá-los. O que conseguimos foi renovar, com alguma dificuldade, nossa licença para dar continuidade à pesquisa exploratória e estabelecer dois encontros com Débora, a funcionária que participava dos cultos promovidos pelos alunos pentecostais.

Se a situação estava complicada para os professores, para os alunos parecia estar mais difícil ainda. Depois da greve, a atenção deles ficou focada tão somente em desenvolver estratégias que lhes permitissem apreender os conteúdos necessários para progredir para o ano escolar seguinte.

Neste contexto, as reuniões do clubinho *Geração Escolhida* foram ficando cada vez mais esporádicas, tendo em vista que nem todos os alunos podiam participar em razão do acúmulo de trabalhos escolares, ou de aulas de reforço que tinham que dar conta. O líder do movimento, aluno do 3.º ano, que era chamado pelos demais integrantes do grupo de “pastor”, não estava fora dessa ciranda e, em função dela, não deu conta de realocar o grupo, nem mesmo de formar uma nova liderança. Apesar de, no final do ano, terem realizado uma celebração com direito a amigo oculto, a sensação era de que o ano de 2011 se encerrava de forma melancólica para o clubinho *Geração Escolhida*. No ano de 2012, sem um líder para dar continuidade ao movimento, as reuniões – até então esporádicas – praticamente se esgotaram. A funcionária da escola, que também participava do grupo e ajudava em sua coordenação, começou a assumir a direção das reuniões. No entanto, provavelmente, por faltar o protagonismo dos estudantes, eles foram se afastando.

Sem o clubinho, que até então era o foco de nossa pesquisa, preocupávamos com o novo desenho que teríamos que empreender à investigação. Os alunos pentecostais estavam lá na escola; porém, dispersos em diferentes salas. Pretendíamos estudá-los levando em conta as interações que costumavam desenvolver a partir do clubinho. No entanto, a ausência desse tipo de convivência começou a conduzir nossa pesquisa para o contexto da sala de aula.

Foi nesse momento, quando estávamos ensaiando um novo desenho para a pesquisa, foi que a investigação deu uma reviravolta. Em meados de junho, dando continuidade à pesquisa exploratória em busca de pistas que sugerissem possíveis linhas de investigação, chamou nossa atenção uma fala de Débora, a funcionária da escola que

ajudava a coordenar o clubinho do Amélia Miquelina. Ela disse que em várias faculdades e até mesmo em algumas universidades de Belo Horizonte, existia um movimento estudantil evangélico de cunho parecido com o clubinho da Escola Estadual Amélia Miquelina. Já havíamos observado a atuação de clubinhos evangélicos em escolas públicas de nível médio em Belo Horizonte, Ribeirão das Neves e Contagem. A fala da funcionária de que o movimento também estava presente no Ensino Superior nos despertou para o fato de que poderia haver uma coordenação mais ampla, articulando os clubinhos. Até aquele momento, estávamos operando referenciados pelo trabalho de Oliveira (2000), que apresentava os clubinhos como um movimento espontâneo dos estudantes.

Dirigimos, então, nossa atenção para a *internet* em busca de rastros de outros clubinhos evangélicos similares ao que havíamos encontrado na Escola Amélia Miquelina. Nosso objetivo era duplo. Estávamos, primeiramente, em busca de outro campo onde pudéssemos realizar a pesquisa empírica, tendo em vista o fato de o clubinho que estávamos pesquisando estar inoperante. Em segundo lugar, devido ao deslocamento que nossa atenção havia sofrido depois da fala de Débora. Procurávamos uma resposta para a pergunta: por que os clubinhos evangélicos estão presentes em tantas escolas? Navegando na *Internet* não demoramos muito para encontrar os primeiros clubinhos. Começamos pelo *Orkut*. Lá estava o clubinho *Geração Escolhida*. Apesar de constar apenas 11 membros na comunidade, a foto que destacava a página mostrava 18 alunos em baixo do pé de *flamboyant*, onde, até recentemente, os estudantes que participavam da pesquisa costumavam fazer suas reuniões. Outros clubinhos foram aparecendo, como, por exemplo, o clubinho evangélico da FAFI-BH<sup>6</sup> (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte), hoje UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte). Na página constava que ele tinha sido fundado em agosto de 1994. Entramos na galeria de fotos. Havia apenas uma, antiga, cuja legenda dizia se tratar de um “culto do clubinho – 1996”. Voltamos ao *Home*. Na parte inferior, um letreiro móvel, movimentando-se da direita para a esquerda informava: “o clubinho não é uma ‘denominação’, mas um grupo de pessoas com um único propósito: adorar ao único Deus”. Direcionamos nossa atenção para o *Facebook*. Foi possível visualizar várias comunidades. Passamos para o *Google*. As palavras ou expressões que digitávamos como “clubinho evangélico”, “clubinho escolar” ou “clubinho evangélico

---

<sup>6</sup> [http://reocities.com/CollegePark/square/4621/Fafi\\_1.html](http://reocities.com/CollegePark/square/4621/Fafi_1.html)

escolar”, nos conduziam para sítios que não tinham nada a ver com nossa pesquisa ou então para páginas que já tínhamos acessado no *Orkut* ou no *Facebook*. Tentamos, então, “missão estudantil”, que era um termo muito utilizado pelos alunos evangélicos da Escola Amélia Miquelina. Apareceram vários sítios. O primeiro que acessamos era de uma página do *Site* da Igreja Batista da Lagoinha, a maior igreja evangélica de Belo Horizonte e de orientação Pentecostal. O título era exatamente este, “missão estudantil”. Tratava-se de um estudo bíblico para ser utilizado em células<sup>7</sup> de adolescentes, cujo conteúdo apontava para a necessidade de os mesmos abraçarem a missão de levar o Evangelho, ou, conforme registrado na página eletrônica “anunciar o reino de Deus e falar do seu amor para as pessoas”. Baseado em um texto bíblico retirado do evangelho de Marcos “ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda a criatura” (MARCOS 16, 15), o articulista desenvolvia seu raciocínio começando pela segunda parte do versículo citado: “pregai o evangelho a toda a criatura” (MARCOS 16, 15b), enfatizando a ideia de que “não devemos evangelizar por obrigação e nem nos aproximarmos das pessoas para ‘ganharmos uma vida’ e sim única e exclusivamente porque o amor do Senhor nos impulsiona a isso” (Igreja Batista da Lagoinha, 2012)<sup>8</sup>. Chamou nossa atenção a ênfase que ele dava à ideia de evangelização como construção de relacionamentos significativos com outras pessoas:

Um grande exemplo é a vida de Jesus, pois seu ministério é marcado pelo relacionamento, suas atitudes revelavam seu amor. Ele ia de encontro (sic) às necessidades das pessoas: restaurava a saúde do doente, dava de comer e também falava sobre o arrependimento. Isso significa que não devemos olhar para as pessoas como ‘alvos’ a serem atingidos, mas o nosso olhar deve ser de amor, assim como eu, outros também têm a necessidade de se sentirem amados, entenderem o sentido das suas vidas e etc. Talvez esse seja um grande desafio, aprender a relacionar-se. O tratamento que damos as pessoas é algo muito importante. Elas entenderão o amor de Deus a partir do amor que demonstramos em nossas vidas. A primeira Bíblia que muitos vão ler é a nossa vida. (Texto localizado em: <http://redeadolescentes.lagoinha.org/lideranca/51-missao-estudantil>, acessado em 11/09/2012).

---

<sup>7</sup> Células são reuniões promovidas uma vez por semana, com caráter evangelístico. São comuns em igrejas evangélicas históricas e pentecostais, principalmente nestas últimas. Não são muito comuns nas igrejas neopentecostais. Geralmente são realizadas na residência de um membro da comunidade eclesial, ou em várias residências em forma de rodízio. Uma igreja possui várias células, porque a lógica é que elas congreguem um número menor de pessoas, geralmente uma quantidade que caiba na sala da residência que a acolhe, facilitando a participação de todos nas discussões do estudo bíblico da semana. Como os vizinhos são estimulados a participar das reuniões, as células geralmente crescem rapidamente. Quando isso acontece, ela é subdividida em outra célula que é automaticamente integrada à Igreja Mãe. Há células com discussões de diversas naturezas como, por exemplo: células que estudam determinados temas bíblicos, células para casais, células de discipulado, células de adolescentes (*teen*), células de jovens, células para pessoas que passaram por algum trauma, células para novos convertidos, etc.

<sup>8</sup> <http://redeadolescentes.lagoinha.org/lideranca/51-missao-estudantil>

Dito isso, o articulista passou a enfatizar a primeira parte do versículo, visto que ele havia iniciado seu raciocínio de trás para frente: “ide por todo mundo” (MARCOS 16,15a). No dizer do comentarista, para fazer o que está na segunda parte do versículo, que é levar o Evangelho, é necessário ir. Ele diz textualmente: “aprendemos que o ‘ide’ é para todos, mas onde? Onde estamos!” (Id, Ibidem).

Há aqui uma questão interessante no que diz respeito à geografia da missão: o que significa ir por todo mundo? Significa que teremos que atravessar os oceanos, nos aventurar em terrenos hostis em regiões praticamente desertas, seja pela ação do calor ou do gelo, subir montanhas ou cortar matas povoadas por vegetações e animais exóticos para pregar o evangelho? Pode ser que sim e a história do Cristianismo mostra que tais experiências realmente aconteceram nessa religião que, independentemente de se denominar Católica ou Protestante, sempre alimentou pretensões de ser universal. O articulista resolve a questão! Para cumprir o *ide* não precisamos ir, pois, independentemente do lugar para onde formos, nós já estamos. A pergunta dele: “aprendemos que o ‘ide’ é para todos, mas onde?” é retórica. Para onde iremos? Será que é para o norte ou para o sul? Para leste ou oeste? Ele mesmo nos dá a resposta logo em seguida: iremos para “onde estamos”. E onde estão os estudantes? Na escola. Os estudantes irão precisamente para onde já estão. É lá que eles vão cumprir o “ide”. É lá que pregarão o evangelho, tal como registrado pelo evangelista bíblico:

Como estudantes não há lugar melhor para anunciarmos o evangelho do que em nossa escola. Não é tão fácil para um pastor, evangelista, ou outro membro da igreja penetrar no ambiente estudantil. Mas os estudantes pertencem a esse ambiente, conhece seus anseios, sua linguagem, sua busca por respostas. Por isso são as pessoas mais indicadas para apresentar Cristo aos seus colegas. (Texto localizado em: <http://redeadolescentes.lagoinha.org/lideranca/51-missao-estudantil>. Acessado em 11/09/2012).

O articulista encerra suas considerações apresentando um pouco da história desse movimento estudantil na América Latina que, segundo ele, teve início no final da década de 1950 e que tomou corpo na década de 1960 com a criação de um movimento interdenominacional conhecida aqui no Brasil como Aliança Bíblica Universitária do Brasil (ABUB) que, por sua vez, é filiada a uma Comunidade Internacional de Estudantes Evangélicos, sigla em português CIEE.

Até aquele momento, não tínhamos ideia de que existisse uma instituição exterior à escola responsável por coordenar e fomentar a existência dos clubinhos em seu interior.



Depois de visitar o *Site* da Igreja Batista da Lagoinha, continuamos nossa pesquisa pelo *Google*. Não demorou muito para nos depararmos com outra organização intitulada Grupos Evangélicos Interdenominacionais (GREIs). Entre os objetivos da instituição, criada em 1995 por um professor, constava exatamente o de organizar e coordenar “missões estudantis”.

Outra organização evangélica apareceu em seguida, a MPC (Mocidade Para Cristo). Navegamos um pouco pelo *Site* da instituição. A página principal informava os principais ministérios<sup>9</sup> desenvolvidos pela entidade. Dois, dos três projetos ali presentes, eram direcionados aos estudantes, tanto de escola pública, quanto de escola privada, a saber: o *Clubão* e o *Estudantes em Ação*.

Por fim, procuramos o site da ABUB (Aliança Bíblica Universitária do Brasil). Ficamos extremamente surpresos com o que encontramos. Tratava-se de uma instituição muito bem organizada, articulada e com objetivos claros de trabalhar com, para e através dos estudantes universitários. Um *link* informava que a ABUB tinha também um braço no Ensino Médio, chamado ABS (Aliança Bíblica Secundarista), responsável por atuar nessa modalidade de ensino.

Nossas suspeitas de que, dado a existência de vários clubinhos escolares, em locais e estados diferentes da Federação, sugeria a existência de uma organização exterior à escola, coordenando-os, chegava ao fim. Tendo em vista a importância dessas instituições para os rumos de nossa pesquisa, o terceiro capítulo desta dissertação será dedicado, em sua maior parte, a elas. Lá, elas serão apresentadas de forma pausada e com um tratamento mais metódico.

Como nosso interesse repousava no Ensino Médio, através do *Site* da ABUB, conseguimos contatar uma das estudantes que fazia parte da diretoria da ABS, em Belo Horizonte. Em nossa primeira conversa, feita pelo telefone, percebemos a necessidade de reformular nosso trabalho. Ficou claro que não poderíamos tratar nosso objeto mirando-o apenas no interior da escola, como se fosse uma experiência “espontânea” dos alunos. Oliveira (2000), em sua pesquisa de mestrado, a única que encontramos discutindo a relação religião e processos educacionais, tendo como foco os pentecostais, trata assim o clubinho da escola onde ele realizou sua pesquisa – como uma experiência espontânea dos estudantes – apesar de, na sua própria dissertação, constatar que, em

---

<sup>9</sup> A nomenclatura “ministério” é utilizada pelos evangélicos para se referirem, por exemplo, a cargos, funções, projetos eclesiais, ou até mesmo uma determinada igreja (denominação) evangélica. Em alguns casos, pode significar o que as “pastorais” representam para os católicos.

1999, ano em que realizou sua pesquisa empírica, havia clubinhos evangélicos em 12 escolas na Regional Venda Nova, da Prefeitura de Belo Horizonte.

Compreendendo a necessidade de conhecer melhor a ABUB, conseguimos, através da estudante que havíamos contatado por telefone, participar de um encontro deles no dia 15 de setembro de 2012, em uma igreja evangélica no bairro Aeroporto, em BH. Nesse encontro, tanto os jovens universitários, quanto os estudantes secundaristas, se preparavam para a Semana do Cristianismo, um evento patrocinado pela ABUB, que iria ocorrer entre os dias 01 a 05 de outubro de 2012, em Belo Horizonte, voltado principalmente para os estudantes universitários.

O encontro foi muito proveitoso. Ficamos sabendo da existência de clubinhos ligados à ABUB em diversas faculdades e universidades de Belo Horizonte. Só na UFMG, havia 6 clubinhos. Na PUC, eles estavam presentes nas unidades Coração Eucarístico, São Gabriel e Contagem, bem como na UEMG, Izabela Hendrix e UNA.

Quanto aos estudantes secundaristas, descobrimos que também estavam presentes em diversas escolas públicas de Belo Horizonte e região metropolitana de BH. Essas informações abriram uma clareira das mais expressivas em nosso trabalho. Representava uma possibilidade que consideramos inédita, com força capaz de dar um novo sentido para a investigação.

O encontro com os Jovens da ABU e da ABS nos deram a clareza de que não teríamos condições de fazer a pesquisa dirigindo nosso olhar somente para o interior da escola. Como até então estávamos trabalhando com a ideia de que o movimento dos alunos pentecostais era “espontâneo”, tal como sugerido por Oliveira (2000) e, como a hipótese de que era possível o movimento dos clubinhos possuírem uma coordenação que acontecia fora da escola ter tido prevalência, tornou-se forçoso dar outro tratamento à pesquisa empírica. Agora, era necessário compreender a natureza, os objetivos e o *modus operandi* da ABS, para, depois, focar na experiência de pelo menos um grupo ligado a ela. A partir desse grupo, tencionávamos compreender como a religiosidade destes estudantes pentecostais interferia na forma como vivenciavam e interpretavam suas experiências no interior da escola, incidindo na relação entre educação e cultura escolar.

Entre os clubinhos dirigidos por estudantes ligados à ABS que chegaram ao nosso conhecimento, decidimos focar na Escola Estadual Betel<sup>10</sup>. Contribuíram para

---

<sup>10</sup> O nome da escola foi alterado, visando manter seu anonimato.

essa escolha os seguintes fatores: primeiramente, porque o clubinho organizado no interior daquela escola, composto em sua ampla maioria por alunos pentecostais, ia ao encontro dos objetivos do projeto de pesquisa, tornando-a, portanto, significativa para o que, até então, estava sendo proposto. Nesse caso, continuaríamos a trabalhar dentro do que já tínhamos definido no projeto inicial e, ao mesmo tempo, teríamos oportunidade de investigar a relação entre o grupo de estudantes daquela escola e a ABS.

Somou-se à justificativa anterior o fato de a Escola Estadual Betel estar situada em uma comunidade da periferia<sup>11</sup> de Belo Horizonte. As Comunidades Pentecostais, em sua maioria, são representadas por sujeitos oriundos das camadas populares, muitas delas vivendo em situação de vulnerabilidade social. Só recentemente, com o crescimento da classe média no Brasil, vem crescendo também o número de famílias pentecostais oriundas desse estrato social. Porém, a maior parte deles continua entre os grupos de menor renda e de menor escolarização.

Para atender as especificidades da investigação proposta, entendemos que a pesquisa qualitativa representava a melhor opção metodológica a ser adotada. A escolha de uma abordagem qualitativa deveu-se à característica do objeto que pretendíamos investigar. Como a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade e como a pergunta chave do nosso trabalho repousava nos indivíduos sociais que tinham vinculação significativa com o problema investigado, ela se apresentava com contornos suficientes para atender aos reclamos da pesquisa, como afirma Minayo:

Os dados qualitativos são importantes na construção do conhecimento e, também eles, podem permitir o início de uma teoria ou a sua reformulação, refocalizar ou clarificar abordagens já consolidadas, sem que seja necessária a comprovação formal quantitativa. (MINAYO, 1996, p.96).

Como estratégia para a coleta de dados na nossa investigação, optamos por utilizar os seguintes instrumentos de pesquisa: aplicação de questionário aos alunos que participavam do clubinho de estudantes da Escola Estadual Betel; caderno de campo,

---

<sup>11</sup>Utilizamos a categoria *periferia* como um construto simbólico relacional, ou seja, um lugar que é concebido em relação a outro, que representa o *centro*. Enquanto este é visto, normalmente, como a referência, como modelo, a *periferia* é reconhecida pela falta, pela precariedade dos serviços públicos básicos como educação e saúde. Moassab (2011) ressalta que a segregação que acontece na periferia não é apenas territorial, mas também simbólica, por meio de discursos hegemônicos que mostram a cidade como um espaço de “todos”, enquanto a periferia, um lugar à parte, é o espaço dos pobres, da delinquência, da violência e do alcoolismo, por exemplo.

para registrar os dados provenientes da observação participante; entrevistas semi-estruturadas; análise de documentos produzidos pela ABS.

Através do questionário, fizemos um levantamento de informações preliminares a respeito dos sujeitos que participavam do grupo pesquisado. Levando-se em conta que o movimento pentecostal não é homogêneo, como veremos mais adiante, por meio do questionário, foi possível fazer um levantamento inicial a respeito das práticas religiosas e do contexto sócio-econômico e cultural dos sujeitos pesquisados.

A observação participante revestiu-se de importância fundamental, visto se tratar de uma técnica que oferece amplas possibilidades para o pesquisador interpretar articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. Como nos afirma André:

Sua principal preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, em toda a sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. Para Spradley a cultura é, pois, “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos”. Nesse sentido a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam. (ANDRÉ, 1995, p.19)

GEERTZ (2008) descreve a observação participante como “descrição densa” e alerta-nos que se trata de um instrumento de pesquisa que nos exige estar atentos não apenas para o contexto em que o grupo social que investigamos está inserido, mas também para os *significados* que eles atribuem às relações que estão sendo construídas. Este tipo de técnica de coleta de dados supõe uma disposição em problematizar as categorias utilizadas tanto pelo grupo objeto da investigação quanto pelo próprio investigador, visando uma familiarização do estranho, acompanhado de um estranhamento do familiar. Nesse caso, o pesquisador procura acessar o *sentido* que os sujeitos dão às suas ações aparentemente desordenadas. Geertz concebe a cultura como um sistema de símbolos construídos,

não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos (Id. Ibid., p.10).

André (1995), dialogando com Geertz (2008), observa que, nessa perspectiva, o pesquisador

encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p. 20).

Concordando com André e com Geertz, nos aproximamos ao máximo do universo conceitual dos sujeitos de nossa pesquisa, visando entender como se expressavam e que tipo de sentido davam aos acontecimentos e às interações sociais que engendravam no contexto escolar, ou seja, quais significados e sentidos atribuíam às suas experiências e vivências e como procuravam constituir suas identidades nesse processo de participação no grupo religioso no qual se inseriam no contexto escolar. Nesse sentido, reunimos, num diário de campo, uma gama de informações sobre os sujeitos, suas práticas litúrgicas e religiosas, suas ações.

No que diz respeito à entrevista semi-estruturada, nós a utilizamos para documentar o não documentado, conforme destaca Minayo (1996). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o eixo das entrevistas assumiu a seguinte configuração: “o quê?”, “como?” e “quem?”.

*O que* pretendíamos buscar na entrevista? Compreender os sentidos atribuídos pelos jovens pentecostais às suas experiências de escolarização. Ato contínuo, queríamos também perceber *como* as principais categorias da religiosidade desses educandos interferiam na forma como eles interpretavam suas experiências e geravam discursos e ações com o potencial de trazer novas configurações à cultura da escola. *Quem* seria entrevistado? A partir da observação participante e das respostas ao questionário, entendemos que deveriam ser entrevistados tanto os educandos ligados à religiosidade pentecostal quanto professores mais diretamente envolvidos com os mesmos, buscando compreender o olhar desses profissionais em relação a esses sujeitos, alvos de nossa pesquisa.

O instrumento utilizado foi um roteiro de perguntas que consta no apêndice desta dissertação. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2012, todas elas no interior da Escola Estadual Betel, depois de termos acompanhado as reuniões do grupo no turno da manhã, todas as quartas e sextas-feiras, no horário do recreio, entre os meses de outubro a dezembro do referido ano.

Como o número de alunos pentecostais que se reuniam para realizar práticas religiosas no momento do recreio era de cerca de 30 estudantes, a partir da observação participante e da aplicação do questionário a todo o grupo, foi que selecionamos os alunos que seriam entrevistados. Em um primeiro momento, separamos 6 estudantes<sup>12</sup>: Paulo e Rute, por serem os líderes do grupo; Tiago e Isaque, que atuavam como vocalista e violonista, respectivamente, nos momentos de louvor do clubinho. Nossa escolha, nesse caso, não descansou apenas na atuação militante e animada desses dois sujeitos, mas também pela significativa importância da música no contexto do Movimento Pentecostal, como veremos no quarto capítulo desta dissertação. Ester, a quinta aluna selecionada, foi pinçada pelo fato de ter se convertido do Catolicismo para o Pentecostalismo naquele ano, e, apesar de neófito, era bem atuante no movimento; Raquel, a última selecionada, foi pelo fato de ser a única participante do grupo oriunda de uma igreja evangélica não pertencente ao Movimento Pentecostal.

Enquanto entrevistávamos esse grupo previamente selecionado, veio uma surpresa! Uma aluna que, no decorrer da observação participante não tinha chamado nossa atenção com potencial para ser entrevistada, foi aparecendo ostensivamente na fala de seus colegas. Ela era a representante mais velha do grupo e namorava Isaque, violonista do grupo. Aparentemente, não exercia liderança direta no movimento. Circunspecta, mantinha certo silêncio, uma reserva que a colocava quase em situação de invisibilidade. Não gostava de aparecer. Sua presença se deu na 3.<sup>a</sup> pessoa, na fala dos seus colegas previamente entrevistados, que a imputavam como uma pessoa sensível para perceber os sinais da manifestação de Deus. Dessa forma, ela agia como uma espécie de profetisa, alguém que ouvia a voz divina e a manifestava ao grupo. Porém, indiretamente, pois o fazia aos líderes que, por sua vez, transmitia ao grupo.

Outros que surgiram na fala dos nossos entrevistados compunham um grupo de alunos que os alunos pentecostais participantes da pesquisa chamavam de “góticos”. Tratava-se de um grupo de estudantes que gostavam de vestir roupas com tons escuros, por cima do uniforme. Ostentavam também outros acessórios como *piercing*; colares, que se faziam acompanhar de pingentes em forma de crânio humano, arma de fogo, ou por correntes de grosso calibre; no antebraço, na altura do pulso, vários deles portavam

---

<sup>12</sup> Estaremos fazendo uso de pseudônimos, visando preservar a identidade de nossos entrevistados. Como se trata de sujeitos que valorizam a Bíblia, resolvemos adotar nomes de personagens bíblicos, imputando-os aos nossos entrevistados. Adotamos o mesmo procedimento em relação à escola onde estudavam (Betel), em relação à funcionária da Escola Estadual Amélia Miquelina (Débora), onde foi feita a pesquisa exploratória, bem quanto aos membros da diretoria da ABS (Acsa e Quésia).

pulseira *spike*. Algumas das meninas do grupo pintavam seus cabelos com cores consideradas exóticas, como azul ou roxo. Era também comum o uso de argola no nariz. Talvez tenha sido por essas peculiaridades que os pentecostais os chamavam de “góticos”. Quando falavam a respeito deles, a voz de nossos informantes era modulada em tom menor. Assumia cores acinzentadas, revelando a forte tensão que havia entre os dois grupos. Levando-se em conta que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2000, p.14), entendemos que, neste caso, era fundamental ouvir esse grupo que aparecia de forma pejorativa no discurso dos pentecostais. Procurados, aqueles foram solícitos de modo que pudemos entrevistar dois de seus representantes, Donatello e Michelângelo<sup>13</sup>.

As entrevistas foram fundamentais. Mercê delas, informações que não teríamos, caso contássemos apenas com o questionário e a observação participante, não teriam emergido. Detalhes como postura, tom de voz, anseios do entrevistado proporcionaram, em muitos casos, novas indagações e, conseqüentemente, novas descobertas, confirmando suas vantagens, como também suas possíveis desvantagens, tal como apontadas por Lavihe e Dione (1999):

(...) sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. (...) a flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos, imagem cuja generalização será, todavia delicada e exigirá cuidado e prudência por parte do pesquisador (LAVILLE e DIONE, 1999, p.189-190).

Por meio das entrevistas, procuramos confirmar, anular ou reformular nossas hipóteses de trabalho. Além disso, pretendíamos penetrar nas vivências dos educandos e dos profissionais da escola, a partir do ponto de vista deles.

No que diz respeito à análise documental, começamos a perceber a relevância e o potencial desse instrumento de pesquisa por ocasião da pesquisa exploratória. Como já nos referimos anteriormente, determinadas práticas e crenças que informavam a cosmovisão pentecostal despertaram-nos para o fato de que era necessário conhecer

---

<sup>13</sup> Trata-se, mais uma vez, de nomes fictícios para a preservação do anonimato de nossos informantes.

mais profundamente o grupo a partir da literatura produzida pelos teólogos do movimento. Posteriormente, a descoberta de instituições como a GREI, a MPC e a ABUB nos alertaram para o fato de que era preciso reforçar nossa atenção tanto para documentos materializados quanto para documentos eletrônicos que pudéssemos acessar.

A partir daí, começamos a ser mais diligentes em pesquisar através da *Internet* e a visitar livrarias evangélicas de Belo Horizonte, no intuito de adquirir livros e periódicos que trouxessem informações a respeito das práticas pentecostais e dos significados de determinadas categorias que apareciam na fala dos sujeitos que pesquisávamos como, por exemplo, “batalha espiritual”, “testemunho”, “conversão”, “missão”, “unção” etc. Além do mais, tivemos, também, acesso a documentos que a ABUB, através da ABS, utilizava no treinamento dos estudantes que dirigiam núcleos nas escolas. Chegamos até mesmo a participar de um desses treinamentos oferecidos pela ABS, no caso, o Treinamento Intensivo de ABS (TIA).

A análise desses documentos, completada pelos demais instrumentos de pesquisa, fortaleceram a coluna que dava sustentação à investigação. Tim May (2004) observa a importância dessa junção, visto que ela é capaz de possibilitar um meio de

reforçar o entendimento em estudos de caso pela capacidade de situar os relatos contemporâneos em um contexto histórico. Também permitiria fazer comparações entre as interpretações dos eventos feitas pelo observador e aquelas registradas nos documentos relacionados aos mesmos. Ao mesmo tempo, essas fontes podem ser utilizadas por seu próprio mérito. Elas podem nos dizer muitas coisas sobre a maneira na qual os eventos são construídos, as justificativas empregadas, assim como fornecer materiais sobre os quais basear investigações mais aprofundadas (MAY, 2004, p. 205).

Portanto, além dos documentos primários, produzidos pelos próprios estudantes, analisamos documentos secundários como a literatura produzida pelos teólogos e líderes que, de certa forma, referenciavam as práticas religiosas, respingando na forma como estes sujeitos se posicionavam no contexto escolar. Outra fonte secundária levada em conta foram os dados estatísticos, principalmente governamentais, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois, como afirmam Laville e Dione:

Apresentam dados já tratados e organizados, muitas vezes com textos que analisam vários aspectos das realidades econômicas, políticas ou sociais e sua evolução. É, aliás, uma das vantagens de tais repertórios: como são



publicados a intervalos regulares, permitem seguir a evolução dos fenômenos e das situações no tempo (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 167).

Consideramos tais instrumentos de pesquisa suficientes para atingir os objetivos propostos no projeto inicial de pesquisa, cujos resultados apresentam-se neste trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que, para análise do nosso material empírico, fizemos um cruzamento dos dados que obtivemos através dos instrumentos de pesquisa utilizados. O diálogo realizado entre os referenciais teóricos que aparecem principalmente no segundo e no terceiro capítulo desta dissertação e os dados obtidos na empiria nos possibilitaram construir as categorias analisadas no terceiro e no quarto capítulo.

## CAPÍTULO I - RELIGIOSIDADE NO ESTADO LAICO

---

O homem que busca a salvação está primariamente preocupado com atitudes relativas ao aqui e ao agora. O além é um horizonte que os homens constroem para dar sentido e perspectiva às vidas concretamente vividas, no seu mundo social.

**Rubem Alves (1982, p. 39)**

Os movimentos religiosos aparecem como portadores de certezas porque se referem a algo que parece estar acima das flutuações das dúvidas humanas.

**Gilles Kepel (*Apud* SOUSA, João Valdir Alves de, 2000, p. 11)**

### ***1.1. Religião, um Construto Humano?***

A religião, qualquer que seja ela, é uma experiência que foi e tem sido central no desenvolvimento da humanidade. O que vale dizer que ela tem forte potencial em oferecer sentido, influenciando na forma como os indivíduos interpretam e reagem às suas experiências no dia a dia. Os agrupamentos humanos mais antigos de que temos notícia dão-nos sinais claros de que já havia, naquela época, uma relação de intimidade entre o ser humano e a instituição religiosa. Quando os vestígios dessas culturas do passado são trazidos à luz pelas ferramentas dos arqueólogos, informações acerca de símbolos, demônios, deuses e rituais religiosos nos são revelados, muitos deles já contando com um cuidadoso e sofisticado trabalho de elaboração.

Contudo, essa relação da humanidade com a religião nem sempre tem sido pacata. Recentemente, com o advento da Modernidade, esta elegeu a religião como uma das instituições a ser combatida e, desde então, ambas tem vivido em um estado crescente de tensão. Essa crise pode ser ilustrada, por exemplo, na forma como determinados ateus da atualidade têm se organizado para combatê-la. Diferentemente de seus pares do passado que se contentavam apenas em afirmar seu ateísmo, estes têm sido pungentes em sua militância, desenvolvendo uma espécie de “missão” laica contra Deus e as religiões. Entre os que se encontram nas fileiras dos incrédulos militantes podemos destacar nomes como Christopher Hitchens (2007) e Richard Dawkins (2006), partidários de uma linha antirreligiosa radical. Todavia, podemos destacar outros autores que advogam um ateísmo mais comedido. Apesar de também não acreditarem na existência de Deus, reconhecem conquistas importantes legadas pelas religiões. Entre

esses temas Terry Eagleton (2011) e Alain de Botton (2011). Este último afirma, por exemplo, que é possível ser secular sem se abdicar de algumas das partes mais úteis e atraentes das religiões:

não é que o secularismo seja errado, mas que com muita frequência secularizamos de maneira inadequada – na medida em que, no processo de nos livrarmos de idéias inviáveis, desnecessariamente abdicamos de algumas das partes mais úteis e atraentes das fés (BOTTON, 2011, p.16)

A crise entre religião e Modernidade pode ser explicada se levarmos em conta que esta, desde o momento que emergiu, revelou-se como um fenômeno polifônico. Tecida com uma urdidura emaranhada de diversos fios, muitos deles entravam em choque direto com concepções cristalizadas pela Igreja Católica, até então “senhora do mundo”.

É no início da Modernidade que a humanidade vai descobrir a polifonia no momento em que seus músicos começaram a executar, sincronicamente, diversas linhas melódicas numa única peça musical. E compreenderam que as diferentes vozes que se juntavam à melodia, nem sempre eram desavindas. Lembremos que a Igreja Católica não aceitava qualquer murmúrio que soasse diferente do padrão que ela havia estabelecido, logo, a lógica apontava que havia algo de estranho nas concepções que o magistério eclesiástico havia imobilizado.

É também no início da modernidade que os artistas vão desenvolver os estudos de perspectiva, quebrando o paradigma bidimensional Medieval, e vão perceber que determinado objeto ou fenômeno poderia ser melhor compreendido na medida em que fosse analisado a partir de pontos de vistas diversificados. Ora, não era exatamente isso que estava acontecendo naquele momento histórico, onde o viés teológico, consagrado pela Igreja como o único através do qual o homem medieval deveria enxergar o mundo, estava sendo colocado em xeque pelo empirismo científico?

Além dessas mudanças, desabrochavam ainda muitas outras, entre as quais podemos destacar: o aparecimento das cidades, provocando uma nova ordem urbana; o surgimento dos estados nacionais, redefinindo o poder político; a reforma protestante, possibilitando a pluralização de crenças religiosas que até então eram monopólio Católico; e, no que diz respeito à educação, a Modernidade vai ser responsável por renovar a forma da relação pedagógica “mestre” e “aluno”, redefinindo a questão do tempo e do espaço da aprendizagem. Assim, a Modernidade vai instaurar mudanças drásticas que vão romper definitivamente com concepções consideradas canônicas pela

mentalidade Medieval que vivia sob a égide do catolicismo. Daí a tensão crescente entre as duas. Na medida em que a Modernidade foi avançando, sua relação com a religião foi se tornando cada vez mais crítica. Se por um lado, a crença da Igreja estava assentada em valores considerados abstratos, etéreos; por outro lado, a Modernidade ancorava-se em concepções materiais e históricas. Nas palavras de Hargraeves:

A modernidade assenta em crenças iluministas de que a Natureza pode ser transformada e que o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e econômica. (HARGREAVES, 1994, p.28).

Como nos lembra João Valdir Alves de Souza (2000), o edifício da modernidade foi erguido sob a crença da razão ordenadora do mundo e de uma razão instrumental:

Uma crença inabalável na calculabilidade, enquanto elemento norteador de uma Ciência objetiva que desse suspensão a novos postulados de verdade, assim como as crenças de que as luzes da Razão clareariam as trajetórias individuais rumo a uma unidade universal foi o mote que orientou a vida e a obra de respeitáveis cientistas, filósofos e políticos, durante todo o século XIX. (SOUZA, 2000, p.12).

O Projeto Iluminista é, dessa forma, filho da Modernidade e matriz da teoria da secularização, a qual sentenciava que a expansão dos conhecimentos técnicos científicos, ao apresentar uma verdade baseada em métodos empíricos, destruiria a verdade revelada, defendida pelos grupos religiosos. Eis a forma pela qual Prandi (1996) enuncia os princípios da teoria da secularização:

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. (PRANDI, 1997, p.65)

Ocorre, contudo, que essa mesma Modernidade que prometia à humanidade a libertação do jugo do mito, da religião e da superstição, próprios do homem comum, alijado da luz da ciência, foi se revelando ambígua, pois, na medida em que o tempo foi passando, ela mostrou que possuía “potencial para fortalecer a condição humana, mas também para a empobrecer” (HARGREAVES, 1994, p. 29). Reverberando Max Weber, Hargreaves diz tacitamente:

A modernização transporta consigo a erosão do sentido, o conflito interminável dos valores politeístas e a ameaça representada pela jaula de ferro da burocracia. A racionalização torna o mundo ordeiro e fiável, mas não é capaz de o tornar significativo. (HARGREAVES, 1994, pg. 29).

Ao que parece, foi justamente essa ambigüidade produzida pela Modernidade a responsável por fazer com que a religião não perdesse seu lugar no seio da humanidade, tornando-a completamente secular. Teóricos como Durkheim (1989), Marx (2005) e Weber (1982, 2002), que reservaram em seus trabalhos estudos importantes sobre a religião, haviam preconizado que ela tenderia a fenecer, na medida em que a modernidade fosse se aprofundando. Caso sobrevivesse, a melhor das hipóteses apontava para a possibilidade de que ela se redesenharia, assumindo novos contornos que a compatibilizasse com a mentalidade vigente, como apontava Durkheim (1989), que via na religião uma forma de sobrevivência da própria sociedade. Talvez seja essa a explicação para o que alguns estudiosos, como Modesto (1996), têm chamado de “reavivamento do sentimento religioso”:

Ao contrário dos pensadores do século passado, hoje se fala na morte da modernidade, no advento de uma pós-modernidade, onde já não domina a visão iluminista de um homem puramente racional, definitivamente liberto do fascínio religioso. Viveríamos, hoje, no início de uma era neo-romântica, com o ser humano sendo atraído por tudo aquilo que aparece envolto em mistério, enigma, misticismo. O mundo é reencantado. (MODESTO, 1996, p.78)

Não dá para dizer, com isso, que tal reavivamento tenha tornado a sociedade menos secular. Há países, por exemplo, que mantêm vínculos estreitos com a religião, possuindo, no entanto, uma sociedade profundamente secularizada. O contrário também pode ser notado, Estados que mantêm relativa distância das instituições religiosas, tendo, não obstante, uma sociedade densamente religiosa. Parece uma ambigüidade o que estamos dizendo; porém, alguns autores têm demonstrado haver uma relativa independência, por um lado, entre a laicização de determinado Estado e, por outro lado, a secularização de sua sociedade. Para compreendermos melhor essa questão, acredito que vale a pena fazermos uma pequena digressão, para analisarmos os conceitos de secularização e laicização.

Ranquetat (2008) informa que estes dois conceitos referem-se a processos sociais que surgiram com a modernidade. Diferem-se entre si no sentido de que,

enquanto laicização é um conceito que concerne ao Estado, secularização é um conceito que concerne à vida social, à cultura.

Berger (1985) define secularização em termos de um processo “pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos” (BERGER, 1985, p.119). Ranquetat Jr.(2008), por sua vez, assinala que a secularização apresenta uma dimensão sócio-cultural, correspondendo a uma diminuição ou declínio da influência da religião e de seu papel central e integrador da vida social. Neste caso,

o direito, a arte, a cultura, a filosofia, a educação, a medicina e outros campos da vida social moderna se baseiam em valores seculares, ou seja, não religiosos. As bases filosóficas da modernidade ocidental revelam uma concepção de mundo e de homem dessacralizadora, profana que contrasta com o universo permeado de forças mágicas, divinas das sociedades tradicionais e primitivas. O desenvolvimento da ciência, da técnica e do racionalismo faz recuar as concepções sacrais e religiosas do homem e mundo (RANQUETAT JR., 2008, p.2)

Já o conceito de laicização<sup>14</sup> diz respeito à prerrogativa do Estado de se manter neutro no que concerne à religião, o que não quer dizer ele vá assumir um comportamento anti-religioso. Significa que não pautará suas decisões baseado em concepções religiosas, qualquer que seja ela.

Embora laicização e laicismo informem a respeito de um projeto civilizacional e cultural com os mesmos objetivos, Ranquetat (2008) aponta para a existência de uma diferença fundamental no que diz respeito à forma, ou modo que seus defensores procuram constituir o Estado laico.

Enquanto a laicização é um modelo de laicidade implementado de modo flexível, o laicismo aponta para uma tentativa beligerante, anti-clerical e anti-religiosa de um Estado adotar a laicidade. Nas palavras de Ranquetat Jr., “uma forma agressiva, combativa de laicidade que procura eliminar, extirpar a religião da vida social” (Id, *Ibidem*, p.11), neste caso, fazendo uso até mesmo do aparato estatal.

---

<sup>14</sup> Laicização é um conceito que se opõe ao conceito de religioso, clerical. Deriva do termo laico, leigo. “Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso. Àquilo que é clerical” (RANQUETAT JR., 2008, p.4).

Como observa o Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ), é importante destacar ainda que, entre a laicização de determinado Estado e a secularização de sua sociedade, não existe um processo contínuo, e muito menos sincrônico:

Há países que mantêm estreita relação com uma sociedade religiosa, havendo mesmo religião de Estado, mas que a sociedade é bastante secularizada, como a Grã-Bretanha e a Dinamarca. Outros, por sua vez, têm Estado laico numa sociedade com instituições permeadas pelo sagrado, como os Estados Unidos e a Índia. Outros, ainda, ocupam posições intermediárias e transitivas. Na Argélia e na Turquia, o Estado laico sofre fortes pressões para fundir-se com o Islamismo dominante na sociedade e assumir as prescrições corânicas para o corpo político. (OLÉ, 2013. Disponível em <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao6.html>. Acessado em 13/03/2013).

Um quadro em forma de esquema, produzido pelo OLÉ, nos oferece uma possibilidade de comparar como foi se constituindo, em alguns países do mundo, a relação entre os seus processos de laicidade, por um lado, e, por outro lado, o grau de secularização da sociedade que representam.

### SECULARIZAÇÃO DA SOCIEDADE

L A I C I D A D E	D O E S T A D O	a l t a	baixa	alta	a l t a
			<b>EUA</b> <b>Índia</b>	<b>França</b>	
			<b>Irã</b> <b>Israel</b>	<b>Grã-Bretanha</b> <b>Dinamarca</b>	
			baixa	alta	

Fonte: OLÉ (<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao6.html>)

### *1.2. Laicização do Estado e Secularização da Sociedade Brasileira*

O site do Observatório de Laicidade do Estado informa-nos ainda que, no caso brasileiro, o processo de laicização do Estado tem acontecido num processo

acompanhado de retrocessos e avanços, assim como foi e tem sido a experiência de muitos outros países ao redor do mundo. Segundo o OLE, no Brasil “a secularização da sociedade avança enquanto a laicidade do Estado está freada” (<http://www.neppdh.ufrj.br/ole/conceituacao6.html>. Acesso em 13/03/2013). Vale à pena fazermos um retrospecto histórico.

No período Colonial e Monárquico, o Brasil era regido pelo Padroado, o que significa dizer que os padres seculares recebiam suas cômputas diretamente dos cofres públicos. O Catolicismo era religião oficial, não sendo permitida a manifestação de nenhum outro tipo de culto (CUNHA, 2011; RIBEIRO, 1981).

Por ocasião da chegada da família real, em 1808, houve a abertura dos portos brasileiros para as nações amigas. O Brasil recebeu uma leva significativa de imigrantes estrangeiros que vieram aqui trabalhar, principalmente ingleses que professavam o protestantismo, a maioria deles anglicanos. Como a Inglaterra tinha sido a fiadora de Portugal, protegendo a família real em sua fuga para o Brasil (Cunha, 2011), um tratado realizado em 1810, chamado de “Tratado de Amizade e Aliança”, cuidou de afrouxar a legislação para que a manifestação de outros cultos em terras brasileiras fossem “tolerados”. A Constituição Imperial, de 1824, ratificava, em seu Art.5, essa inovação trazida pelo tratado supracitado. A Carta Constitucional rezava: “A Religião Católica apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”. Embora pomposa, a expressão “todas as outras religiões” tinha, na prática, um sentido bastante restritivo. As religiões indígenas ou africanas eram sequer consideradas. Restavam os diferentes protestantismos professados pelos imigrantes recém chegados. Mas, também para estes, a lei guardava algumas delimitações: seus templos não poderiam ostentar nenhum sinal da fé cristã como, por exemplo, cruzeiros, torres ou sinos, de forma que os distinguissem como lugar de oração. Teriam que assumir, portanto, os contornos de uma casa comum.

Embora essa Constituição tivesse sido promulgada por Dom Pedro I, sob protesto dos prelados católicos que viam nela um esgarçamento do padroado, ela nos dá um vislumbre da relação estreita que ainda havia entre o Estado e a religião católica. Segundo Cunha (OLÉ, 2013), todo o período monárquico foi marcado pela simbiose entre o Estado brasileiro e a Cúria romana:

A Constituição do Império (1824) foi promulgada por Pedro I "em nome da Santíssima Trindade". O catolicismo era religião oficial e dominante. As



outras religiões, quando toleradas, eram proibidas de promoverem cultos públicos, apenas reuniões em lugares fechados, sem a forma exterior de templo. As práticas religiosas de origem africana eram proibidas, consideradas nada mais do que um caso de polícia, como até há pouco tempo. O clero católico recebia salários do governo, como se fosse formado de funcionários públicos. O Código Penal proibía a divulgação de doutrinas contrárias às "verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma". Os professores das instituições públicas eram obrigados a jurarem fidelidade à religião oficial, que fazia parte do currículo das escolas públicas primárias e secundárias. Só os filhos de casamentos realizados na Igreja Católica eram legítimos, todos os outros eram "filhos naturais". Nos cemitérios públicos, só os católicos podiam ser enterrados. Os outros tinham de se fingir católicos ou procurarem cemitérios particulares, como o "dos ingleses" (evangélicos), no Rio de Janeiro (OBSERVATÓRIO DE LAICIDADE DO ESTADO. O Estado brasileiro é laico? Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/posicionamentos2.html>. Acesso em 13/03/2013).

Com o advento da República, em 1889, tudo indicava que a laicização iria ganhar um espaço até então inédito. De fato, a Constituição Republicana, de 1891, construída com ampla mobilização “de uma elite intelectual de orientação europeia, liberal-maçônica ou positivista” (Cunha, 2011, p.7) lograram alçar a laicidade como política do Estado republicano, principalmente no que dizia respeito à educação pública, que, no texto constitucional, foi declarada leiga, ou seja, laica. No entanto, Cunha afirma que “as classes dominantes, as classes médias e as classes populares continuaram religiosas, principalmente católicas, praticando diferentes graus de sincretismo, especialmente estas últimas” (Id, Ibidem, p.7). Neste caso, podemos dizer que a laicidade do Estado havia ganhado força; porém, a sociedade continuava densamente religiosa.

Nas décadas que se seguiram, principalmente a partir da de 1930 em diante, houve “idas e vindas” no processo de laicização. Em um curto período de seis décadas, o Brasil viu alternar cinco Cartas Magnas, o que é altamente revelador das acirradas disputas que foram travadas pelos diferentes atores sociais nos últimos 80 anos. Determinadas questões colocadas na “ordem do dia”, foram e tem sido até hoje debatidas em sessões quentíssimas, onde argumentos trazidos da esfera religiosa são tomados como referência para abalizar a dignidade dos temas colocados sobre a mesa. As Constituições de 1934, 1937 (outorgada), 1946, 1967 e 1988 carregam em suas páginas, em maior ou menor relevo, os sinais e cicatrizes dessas disputas.

A educação pública foi, sem dúvida, um dos campos onde aconteceram as mais renhidas batalhas. Um exemplo é o caso da disciplina de Ensino Religioso que voltou a se fazer presente a partir da Constituição de 1934, nunca mais se ausentando nas

Constituições que vieram após. A Ditadura Militar foi responsável por outra dessas regressões ao forçar no currículo a disciplina de Educação Moral e Cívica. Esta, carregava uma ideologia religiosa cristã muito forte, principalmente católica e era ministrada em todos os níveis de ensino, inclusive nas graduações, onde recebia o nome de “Estudos dos Problemas Brasileiros”.

Cunha aponta ainda outras situações que, segundo ele, colocam o Brasil ainda longe de se caracterizar como um Estado laico:

As sociedades religiosas não pagam impostos (renda, IPTU, ISS, etc) e recebem subsídios financeiros para suas instituições de ensino e assistência social. O ensino religioso faz parte do currículo das escolas públicas, que privilegia o Cristianismo e discrimina outras religiões, assim como discrimina todos os não crentes. Em alguns estados, os professores de ensino religioso são funcionários públicos e recebem salários, configurando apoio financeiro do Estado a sociedades religiosas, que, aliás, são as credenciadoras do magistério dessa disciplina. Certas sociedades religiosas exercem pressão sobre o Congresso Nacional, dificultando a promulgação de leis no que respeita à pesquisa científica, aos direitos sexuais e reprodutivos. A chantagem religiosa não é incomum nessa área, como a ameaça de excomunhão. Há símbolos religiosos nas repartições públicas, inclusive nos tribunais. (...) O Estado brasileiro tem tratados com o Vaticano, ente estatal da Igreja Católica, em matérias como a capelania militar, além de concordatas implícitas, como a que mantém o *laudêmio*. Este é um resquício do direito medieval, que persiste até hoje no Brasil. Ele consiste numa taxa que o proprietário de um imóvel tem de pagar anualmente (*foro*). Além disso, cada vez que o imóvel sujeito ao *laudêmio* é vendido, tem-se de pagar uma taxa calculada à base de 2,5% a 5,5% do valor da transação - chega a ser maior do que o imposto de transmissão devido à Prefeitura Municipal. Além da família imperial, dioceses da Igreja Católica e irmandades religiosas beneficiam-se do *laudêmio* nas áreas centrais das cidades mais antigas do país. Se as Igrejas Evangélicas não recebem recursos do *laudêmio*, beneficiam-se de outros privilégios, como as concessões de emissoras de rádio e televisão, além de acesso a recursos públicos para atividades assistenciais e educacionais. O art. 150 da Constituição proíbe a criação de impostos federais, estaduais e municipais sobre "templos de qualquer culto" (OBSERVATÓRIO DE LAICIDADE DO ESTADO. O Estado brasileiro é laico? Disponível em: <http://www.neep-dh.uftj.br/ole>. Acesso em 13 de março de 2013).

No entanto, quanto a esta questão, Cunha não é pessimista. Embora ele diga que o Estado brasileiro não tenha consolidado a laicidade, ele compreende que o processo de laicização está em marcha:

Se, na última década do século XIX a laicidade do Estado foi uma plataforma política de elite, na primeira década do século XXI, configura-se uma nova plataforma, mas com base de massa, algo sem precedentes na história do Brasil. A grande novidade é que, ao invés de se rejeitar toda e qualquer religião, é a própria dinâmica do campo religioso que contribui para induzir essa nova laicidade (CUNHA, 2011, p.16).

Duas questões trazidas na citação de Cunha chamam nossa atenção. A primeira é a que diz respeito ao deslocamento que aconteceu na plataforma para a laicidade do Estado brasileiro, antes um movimento de elite, agora, um movimento de massa. A segunda é a de que a própria dinâmica do campo religioso, cada vez mais plural, tem contribuído para potencializar esse processo.

Talvez isso nos ajude a compreender algumas das disputas recentemente travadas na esfera pública. Se levarmos em conta apenas o início deste último século, as movimentações protagonizadas pelos diversos atores posicionados de um e do outro lado do campo já daria para formar um rosário repleto de contas.

À guisa de exemplo, em 2009, o Ministério Público Federal entrou com ação civil pública, solicitando a retirada de símbolos religiosos das repartições públicas, inclusive tribunais. O MPF justificou a sua demanda dizendo que a presença de tais símbolos afrontava o princípio do Estado laico, a liberdade de crença e a isonomia. Dizia ainda que,

embora a maioria populacional professe religiões de origem cristã (católicos e evangélicos), o Brasil optou por ser um Estado Laico, em que não existe vinculação entre o Poder Público e uma determinada igreja ou religião, sendo a todos assegurada a liberdade de consciência e crença religiosa (AÇÃO CIVIL PÚBLICA n.º 2009.61.00.017604-0 DO MPF, em 27/07/2009).

Três anos depois o MPF voltou à carga, agora se contrapondo à inscrição “Deus seja louvado” que consta em todas as cédulas de Real, desde o governo do presidente José Sarney. O MPF entendia que a expressão constrangia a “liberdade religiosa e violava os princípios da laicidade do Estado brasileiro, da legalidade, da igualdade e da não exclusão das minorias” (AÇÃO CIVIL PÚBLICA n.º ACP 00119890-16.2012.4.03.6100 DO MPF, em 12/11/2012).

Tanto em uma, quanto em outra demanda, o MPF não logrou êxito.



Figura 1: Inscrição “Deus seja louvado” nas cédulas de real

As disputas em prol da laicidade, oferecidas pelo MPF, nem sempre contaram com o apoio da bancada evangélica instalada no Congresso Nacional. Essa última disputa então, a de tirar o nome de Deus das cédulas, foi veementemente rechaçada por deputados e senadores ligados àquela bancada que, ato contínuo atacava também, de forma virulenta, outros temas trazidos à ordem do dia, como o reconhecimento da união civil entre homossexuais, repetindo o que já haviam feito, anteriormente, com relação à descriminalização do aborto, ou a realização de pesquisas com o uso de células tronco.

Freston (1994), Mariano (1999) e Rocha (2012) vêm apontando como os evangélicos estão fortalecendo cada vez mais suas trincheiras nos espaços de poder, principalmente nos Poderes Legislativos federal, estadual e municipal, impedindo a aprovação de leis contrárias aos seus preceitos religiosos e criando outras compatíveis com a interpretação bíblica que sustentam. A bancada evangélica, instalada na Câmara dos Deputados, vem ampliando sua força política a cada legislatura. Dependendo do tema que é trazido à mesa, ela tem conseguido fortalecer ainda mais sua força política, recebendo a solidariedade de outras bancadas que também sustentam posições conservadoras como, por exemplo, a bancada ruralista, a maior da Câmara dos Deputados.

Descontentes com recentes decisões emanadas do Supremo Tribunal Federal (STF) que colocou o Judiciário à frente do Poder Legislativo Federal em relação a determinados temas como a permissão de união civil entre homossexuais e o aborto em caso de gravidez de anencéfalos, a estratégia adotada pela bancada evangélica foi uma tentativa de emenda constitucional, apresentada em 2011. Nela, se propunha incluir entidades religiosas de âmbito nacional entre as entidades em condições de propor Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) e Ações Declaratórias de Constitucionalidade (ADC) ao STF. Ao ser apresentada, tal proposta encontrou resistência dentro da Câmara entre deputados que entendiam que ela atentava contra o Estado Laico. Outros viam nela uma estratégia dos evangélicos de ocupar mais espaço e poder sobre o Judiciário. A Constituição de 1988 garante direito para propor ADIN e ADC somente ao Presidente da República, Governadores, Procurador-geral da República, Mesas do Senado e da Câmara, Assembléias Legislativas dos Estados, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Partidos Políticos representados no Congresso Nacional, Confederação Sindical ou Entidade de Classe de âmbito nacional. Se esta proposta que está sendo analisada pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara (CCJ) for aprovada, entidades religiosas de âmbito nacional como a Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica, ou então Convenções Gerais de Igrejas Evangélicas, se juntarão ao rol das entidades em condições de propor as ADIN e ADC.

Recentemente, a assunção do deputado Marco Feliciano (PSC-SP) à presidência da Comissão dos Direitos Humanos da Câmara, desencadeou uma série de manifestações de grupos e entidades contrárias à sua permanência à frente daquela comissão, que o acusavam de ser homofóbico e racista. Marco Feliciano, que é pastor pentecostal, granjeou tais reações ao revelar suas interpretações teológicas da Bíblia que iam de encontro aos interesses e deliberações anteriores da própria comissão que liderava.

Essas disputas, cada vez mais acaloradas, têm também favorecido o surgimento de discussões que, não poucas vezes, são utilizadas com objetivos claramente oportunistas. Na campanha para presidente da república, em 2010, bem como para a prefeitura de São Paulo, em 2012, determinados candidatos forçaram a discussão de temas como o aborto e a união civil entre homossexuais, visando granjear os votos do eleitorado religioso fundamentalista, ainda que eles mesmos não defendessem a plataforma que haviam trazido para o debate. Situações como essas deixam claro como o discurso religioso, que circula no interior da sociedade, está em disputa tanto com outros processos de significação de outros grupos religiosos quanto com formas seculares de compreensão do mundo.

### ***1.3. Pentecostalismo, Religião dos Sujeitos Pesquisados***

Os teóricos das ciências sociais<sup>15</sup> concebem a religião como um construto humano; portanto, como uma prática cultural que os sujeitos se valem para dar significação e fornecer interpretabilidade aos eventos contingentes. Da mesma forma, também compreendem a cultura como campo de luta entre os diversos atores sociais que, posicionados assimetricamente, procuram impor, à sociedade mais ampla, seus significados culturais, sua concepção de mundo. Nas palavras de Silva

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente

---

<sup>15</sup> Ver, por exemplo, Silva (1999, 2000 e 2001), Geertz (2008) e Berger (1985)

envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2001, p. 134).

Nesse sentido, o discurso religioso que é um aparato cultural revestido de áurea sagrada, coloca em circulação imagens e representações que interferem profundamente na forma que as pessoas dão sentido às suas experiências. Se levarmos em conta os sujeitos que estamos pesquisando, poderíamos indagar: qual a influência dessas imagens e representações na forma que os jovens pentecostais lidam e se apropriam do espaço escolar? Como os significados e sentidos que eles dão ao mundo circulam e operam nas arenas culturais estabelecidas no espaço escolar?

A forma como Geertz define religião parece nos ajudar: 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 fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 2008, p.67).

A definição acima mostra como a religião, com todo o seu aparato simbólico, pode ser capaz de induzir e definir as disposições do indivíduo e de toda uma sociedade. Tanto Geertz (2008) quanto Berger (1985) têm enfatizado a importância do sistema de símbolos que a religião é capaz de produzir nas pessoas, de forma a despertar nelas um sentido de direção, de atitude, de disposições e motivações<sup>16</sup>, modelando

o crente a um certo conjunto distinto de disposições (tendências, capacidades, propensões, habilidades, hábitos, compromissos, inclinações) que emprestam um caráter crônico ao fluxo de sua atividade e à qualidade de sua experiência (Idem, Ibidem, p.70).

Geertz enfatiza que o estudo da religião necessita de uma operação em dois estágios: “no primeiro, uma análise do sistema de significados incorporados nos símbolos que formam a religião propriamente dita e, no segundo, o relacionamento desses sistemas aos processos sócio-estruturais e psicológicos” (Idem, Ibidem, p.91). É exatamente isto que pretendemos fazer neste trabalho. Num primeiro momento,

---

<sup>16</sup> “A diferença mais importante entre disposições e motivações talvez resida no fato de que as motivações são ‘tornadas significativas’ no que se refere aos fins para os quais são concebidas e conduzidas, enquanto as disposições são ‘tornadas significativas’ no que diz respeito às condições a partir das quais se concebe que elas surjam. Interpretamos os motivos em termos de sua consumação, mas interpretamos as disposições em termos de suas fontes.” (GEERTZ, 2008, p.72)

buscamos compreender os símbolos religiosos que, no torvelinho do tempo, têm tecido a mentalidade pentecostal e são responsáveis em dar sentido ao mundo habitado pelos fiéis ligados a esse movimento religioso. Ato contínuo, procuraremos compreender as repercussões desse aparato simbólico presentes na engenharia social do referido grupo, no curso de suas ações sociais, de modo especial, na escola.

Portanto, convém fazermos agora uma delimitação da nossa análise, focando o grupo alvo de nossa investigação para, em seguida, tentar enxergá-los em ação, no cotidiano escolar.

### **1.3.1. Movimento Pentecostal – O que é isto?**

O Movimento Pentecostal surgiu nos Estados Unidos da América, entre o final do século XIX e início do século XX, no seio de movimentos avivalistas<sup>17</sup> ligados, principalmente, à Igreja Metodista. Por sua vez, o avivamento metodista fazia eco a um movimento anterior que se havia estabelecido no seio de igrejas protestantes do final do século XVII conhecido como Pietismo, que veio à tona a partir do livro “*Pia Desideria*” (*desejos piedosos*), escrito pelo pastor Luterano Felipe Spener (1635-1705). Num primeiro momento, o Metodismo era um movimento de jovens ligados à Igreja Anglicana, impactados pelos ideais pietistas, comprometidos com o cultivo de uma vida de oração e de busca de santidade. Com o tempo, o movimento adquiriu vida própria, distanciando-se da Igreja Anglicana para tornar-se a Igreja Metodista.

Aqueles jovens metodistas introduziram, no arcabouço teológico protestante, o conceito de uma segunda obra da graça de Deus que teria lugar, na vida do crente, após a experiência da salvação. O principal líder do grupo, John Wesley, que era presbítero

---

<sup>17</sup> O Avivamento é compreendido, no meio evangélico, como uma experiência de vida nova quando os crentes, cheios do Espírito Santo, transformam situações de pecado, maldades e escuridão em momentos de prazer e deleites na presença de Deus. Cf. SHEDD, Russel. **Avivamento e renovação**: em busca do poder transformador de Deus. São Paulo: Shedd publicações, 2004.

O Avivamento, como movimento Protestante, é oriundo do século XVIII. Em 1727, um grupo de protestantes, seguidores de Huss, Lutero, Calvino e outros reformadores, fugindo de perseguições de caráter religioso, acharam asilo em Herrnhut, no patrimônio do conde de Zinzendorf, na Alemanha. Influenciados pelos ideais pietistas, passaram a orar e, num domingo, receberam o derramamento do Espírito Santo de uma forma intensa, com êxtase. Este grupo ficou conhecido como os morávios – por que grande parte deles tinha saído da província Moravia (Checoslováquia). Esta fase é conhecida como o Avivamento Morávio.

anglicano, chamava essa experiência de perfeição cristã<sup>18</sup>. Na segunda metade do século XIX, diversas igrejas protestantes já contavam com esses movimentos de perfeição também conhecidos como *holiness*.

Convém lembrar que, nessa época, o Movimento Romântico – que valorizava a subjetividade – dava o tom cultural. Influenciados por esses ideais do romantismo, o movimento *Holiness* acabou adquirindo outra marca distintiva. A experiência de piedade, de santidade, até agora adquirida de forma demorada, à custa de uma longa jornada de exercícios espirituais, começou a ser obtida quase instantaneamente através do que eles chamavam “batismo com o Espírito Santo”. É principalmente esse movimento *Holiness* que vai dar vida ao Pentecostalismo no limiar do Século XX.

A marca distintiva dos Pentecostais em relação aos grupos que continuaram alinhados com o Protestantismo histórico consistiu numa nova leitura teológica da Pessoa e Obra do Espírito Santo – considerado na teologia clássica cristã a Terceira Pessoa da Trindade – na vida do fiel. Devido a essa nova ênfase teológica, houve uma valorização especial da subjetividade, matizada pela experiência direta do fiel com Deus e que desembocou, nos momentos de celebração do grupo, em fortes apelos emocionais e manifestações físicas<sup>19</sup>.

A narrativa bíblica que vai dar nome ao movimento está registrada no início do livro de Atos dos apóstolos, quando ainda eram recentes os acontecimentos que haviam levado à morte de Cristo. Segundo o relato bíblico, haviam passado apenas cinquenta dias. Como a morte de Jesus tinha acontecido na Páscoa, os Judeus estavam comemorando, portanto, a festa de Pentecostes<sup>20</sup> que acontecia cinquenta dias após a festa da Páscoa.

---

<sup>18</sup> O movimento de santificação surgiu com João Wesley entre os metodistas, quando foram estabelecidas normas de comportamento e conduta, para a busca do que eles chamavam perfeição cristã.

<sup>19</sup> Matos (2006) enfatiza que o Cristianismo tem experimentado, ao longo de sua história, a ocorrência de manifestações de entusiasmo religioso, e coloca o Pentecostalismo como um destes representantes. Nesse caso, o termo “entusiasmo” (do grego *ev* = em e *theós* = Deus), aponta para situações em que os fiéis afirmam receber revelações diretamente de Deus, acompanhadas de êxtases místicos, visões e outros fenômenos associados a uma experiência religiosa de grande fervor e intensidade.

<sup>20</sup> O vocábulo “Pentecostes” tem origem grega “petêkonta hêmeras” (qüinquagésimo) que por sua vez é tradução do hebraico “hamishsîm yôm” cujo significado é “cinquenta dias”. Era uma festa dos judeus – **Festa de Pentecostes**. Contava-se cinquenta dias depois da Páscoa e celebrava-se esta festa que também coincidia com a colheita da cevada. Por essa razão era também a Festa da colheita e ainda: dia das Primícias. Como o lapso temporal entre a Páscoa e esta festa era de 7 semanas, chamavam também o dia de Pentecostes de “Festa das Semanas”. Independente do dia da semana que caía, este dia era um “sábado” que, para os Judeus, era dia de descanso. Cf. **O NOVO DICIONÁRIO DA BÍBLIA**. Ed. ORGANIZADOR: J.D.Douglas M.A.PhD. Vol.III, p. 1265- Edições vida Nova- S. Paulo - 1986.



Nos momentos em que se davam as celebrações, algo extraordinário aconteceu. O Espírito Santo desceu do céu como um vento impetuoso, dando aos discípulos a capacidade de comunicar os ensinamentos de Jesus na língua das pessoas que estavam presentes à festa. O relato bíblico registra o incidente da seguinte forma:

Ao cumprir-se o dia de Pentecostes, estavam todos reunidos no mesmo lugar; de repente, veio do céu um som, como de um vento impetuoso, e encheu toda a casa onde estavam assentados. E apareceram, distribuídas entre eles, línguas, como de fogo, e pousou uma sobre cada um deles. Todos ficaram cheios do Espírito Santo e passaram a falar em outras línguas, segundo o Espírito lhes concedia que falassem. Ora, estavam habitando em Jerusalém judeus, homens piedosos, vindos de todas as nações debaixo do céu. Quando, pois, se fez ouvir aquela voz, afluiu a multidão, que se possuiu de perplexidade, porquanto cada um os ouvia falar na sua própria língua. Estavam, pois, atônitos e se admiravam, dizendo: Vede! Não são, porventura, galileus todos esses que aí estão falando? E como os ouvimos falar, cada um em nossa própria língua materna? Somos partos, medos, elamitas e os naturais da Mesopotâmia, Judéia, Capadócia, Ponto e Ásia, da Frigia, da Panfília, do Egito e das regiões da Líbia, nas imediações de Cirene, e romanos que aqui residem, tanto judeus como prosélitos, cretenses e arábios. Como os ouvimos falar em nossas próprias línguas as grandezas de Deus? (ATOS 2, 1-11)

A experiência das “línguas estranhas” do Pentecoste teve o efeito de fazer com que as “grandezas de Deus” fossem ouvidas por todos os povos que estavam em Jerusalém para as festividades. Ao regressarem para suas terras levariam essa nova mensagem. Parecia ser esse o objetivo das novas línguas que eram pronunciadas.

O Movimento Pentecostal tomou esse incidente bíblico como referência das suas origens, de seu labor teológico e de sua prática litúrgica. Segundo Freston (1994), naquela transição entre os séculos XIX e XX, quando surgiram, eles acreditavam que o advento (segunda vinda) de Cristo estava próximo e que seria precedido de um grande Avivamento marcado pelo retorno do fenômeno das línguas estranhas (glossolália), tal como havia acontecido no Pentecostes. Porém, na medida em que o tempo foi passando, como a segunda vinda de Cristo não se concretizava, o fenômeno da glossolália acabou se firmando como doutrina central na prática pentecostal.

Para Freston (1994) não é coincidência que o movimento tenha nascido em Los Angeles, nos Estados Unidos, que, naquela altura era “a cidade que mais crescia no país, com muitas minorias étnicas e ethos de fronteira” (pg.74).

Dois líderes vão marcar o início do movimento, Charles Parham (1873-1929) e William Joseph Seymour (1870-1922), mas, no geral, os estudiosos do Movimento Pentecostal vão atribuir a origem do Pentecostalismo ao segundo. Parham sistematizou as bases teológicas que orientou o movimento. Foi professor de teologia de William

Seymour, mas, por este ser negro, Parham não aceitava sua permanência no interior da sala de aula junto com os outros alunos, o que obrigou Seymour a assistir as aulas pela janela. Souza sintetiza bem o que estamos querendo dizer:

É possível ver na criação desse movimento e na figura do seu principal fundador vários traços que marcam toda a trajetória do pentecostalismo. E quanto a isso, talvez, podemos dizer que a tese que coloca Charles Parham como o criador do pentecostalismo faça muito sentido a partir do ponto de vista teológico, pois realmente ele sistematizou uma série de crenças basilares desse segmento religioso. No entanto, da ótica sociológica essa tese não se sustenta. As características mais fortes que viriam marcar a trajetória do pentecostalismo como um movimento de massa, uma religião da massa, e assim fazer dela o que nós conhecemos hoje, são avessas à personalidade e ao tipo de organização religiosa de Charles Parham. O seu intelectualismo e o seu racismo o colocam a milhas de distância do que seria o pentecostalismo. Já o seu aluno, Willian Joseph Seymour, tido por muitos como o fundador do pentecostalismo moderno, trazia no corpo (classe social e etnia) e na mente os traços mais marcantes do pentecostalismo (SOUZA, 2012, p. 312).

Portanto, do ponto de vista sociológico, será Willian Seymour, representante de “uma massa de habitantes urbanos, não totalmente incorporados à cidade” (Souza, 2012, p.313), negro, descendente de escravos, cego de um olho e que trabalhava como garçom, o líder responsável por apresentar o Pentecostalismo ao mundo. Ele alugou um salão na Azusa Street, n.º 312, para dar início à sua missão conhecida como “Missão de Fé Apostólica.” Dali o movimento irradiou-se rapidamente, assumindo em curto espaço de tempo proporções internacionais.

Souza nos aponta as principais características que marcaram o movimento, naquele início do século XX:

Formada por negros, imigrantes pobres e um número significativo de mulheres, a *Apostholic Faith Mission*, fundada por Seymour na Azusa Street, era um espetáculo de êxtase religioso que assustava a classe média e as religiões tradicionais. O falar em línguas ininteligíveis, a cura de doenças e outros milagres eram acompanhados pelo êxtase corporal, do balançar dos corpos, da música. Outra característica marcante era a tentativa de se derrubar as barreiras raciais. O profeta negro que sentia na pele o *apartheid* americano (certamente a experiência com Parham não foi a única humilhação que tinha passado por ser negro) sonhava com uma sociedade sem barreiras raciais e esperava que o Espírito Santo pudesse fazer isso nos cultos na *Azuza Street*. Na verdade, existia na *Azuza Street* um clima de liberdade e, sobretudo, de subversão. Estava ali presente uma contestação da ordem tanto religiosa como social. A sede da *Apostholic Faith Mission* era um lugar onde negros e brancos, homens e mulheres dividiam o mesmo espaço, promovendo um culto barulhento e que soava horripilante para as classes tradicionais religiosas, as quais classificavam aquilo como antirreligioso. Também não agradava nem um pouco às classes médias e elites, o que de certa forma acirrou o racismo já existente. Uma postura anti-intelectualista que marcou a trajetória de todo o pentecostalismo já estava presente em *Azuza Street*. Aquele caldeirão emocional dissolvia qualquer enunciado racional. (SOUZA, 2012, pg. 313).

Segundo Freston (1994), os seguintes fatores contribuíram para o rápido crescimento do Pentecostalismo: a novidade doutrinária do “batismo com o Espírito Santo” acompanhado do fenômeno de línguas estranhas e a rede já organizada de diversos movimentos dos *Holiness* que estava presente e atuante em diversas igrejas protestantes da época, bem como “os muitos missionários americanos no exterior que mantinham contato com os acontecimentos na pátria, e os muitos imigrantes nos Estados Unidos em contato com seus países de origem e com patrícios emigrados para outros lugares” (FRESTON, 1994, p.75).

### **1.3.2. O Movimento Pentecostal no Brasil**

A soma desses fatores potencializou a rápida expansão do Movimento Pentecostal pelo mundo. No Brasil, chegou praticamente na mesma época em que desabrochou na América do Norte. Corria o ano de 1910, quando um pregador de origem italiana chamado Louis Francescon, que participava das reuniões promovidas por William Seymour, aportou no Brasil trazendo a novidade. Ele fundou, em São Paulo, a primeira Igreja Pentecostal Brasileira, a Congregação Cristã do Brasil.

Em 1911, chegaram também dos Estados Unidos dois pregadores suecos: Daniel Berg e Guinnar Vingren que fundaram, no estado do Pará, a Igreja Assembléia de Deus. A partir de então, o Pentecostalismo foi crescendo num ritmo tão vertiginoso que acabou resultando em um Movimento extremamente diversificado. Estudá-lo é tarefa complexa. Matos (2006) aponta que “assim como está se tornando comum falar em protestantismos, também se faz cada vez mais necessário falar em pentecostalismos, tal a diversidade do movimento” (p.24).

Paul Freston (1994) apresenta uma tipologia que visa a facilitar a compreensão de como aconteceu a inserção ou implantação do Pentecostalismo em terras brasileiras que, segundo ele, deu-se em “três ondas”. A “primeira onda” se refere às igrejas pentecostais que surgiram por ocasião da chegada dos primeiros missionários estrangeiros. A Congregação Cristã no Brasil (1910) e a Assembléia de Deus (1911) enquadram-se nesta “primeira onda” que dominou o campo pentecostal até a década de 1940. O sociólogo Ricardo Mariano (1999) nomeou a primeira onda como Pentecostalismo Clássico.

A “segunda onda” representa as igrejas surgidas nas décadas de 1950 e 1960, baseadas na ideia de cura divina e divulgação da mensagem religiosa através do rádio. Neste grupo, podemos citar: a Igreja do Evangelho Quadrangular (1951), A Igreja Pentecostal O Brasil para Cristo (1955) e Deus é Amor (1962). Matos (2006) chama nossa atenção para duas questões. A primeira é que essa segunda onda coincidiu com a expansão do processo de urbanização e crescimento das grandes cidades do País; e, a segunda, é que dentre as três igrejas citadas, a primeira veio dos Estados Unidos, e, as outras duas, são autóctones, revelando a crescente nacionalização do Pentecostalismo Brasileiro. Mariano (1999) nomeou a segunda onda como “deuteropentecostal”<sup>21</sup>, tendo em vista que as modulações doutrinárias entre a primeira e a segunda onda serem muito tênues.

Por último, as igrejas da “terceira onda”, surgem a partir das décadas de 1970 e 1980, tendo como características principais a defesa da teologia da prosperidade, da batalha espiritual, do uso maciço da mídia de massa, sobretudo a TV. São exemplos desse grupo a Igreja Universal do Reino de Deus (1977), fundada pelo Bispo Edir Macedo; Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (1979); Igreja Internacional da Graça de Deus (1980), fundada por R. R. Soares e, mais recentemente, a Renascer em Cristo (1986), fundada pelo Apóstolo Stevam Hernandez e Mundial do Poder de Deus, fundada pelo Apóstolo Valdemiro Santiago. As igrejas representantes dessa onda são também conhecidas como Neopentecostais, não somente por serem mais recentes, mas também por apresentarem diferenças teológicas mais expressivas em relação às duas ondas que lhe antecederam.

É importante salientar ainda a existência de outro grupo de igrejas que fazem parte do Movimento Pentecostal, mas que tiveram sua origem no interior das igrejas que representam o Protestantismo Histórico; por isso, são também conhecidas como “históricas renovadas”. Esse fenômeno aconteceu também na Igreja Católica Romana que, influenciada pelo Pentecostalismo, viu surgir em seu seio a Renovação Carismática Católica (RCC). No caso Protestante, trata-se de igrejas oriundas de denominações históricas tradicionais como Presbiterianas, Metodistas, Episcopais, Congregacionais e Batistas que abraçaram ensinamentos pentecostais e romperam com suas denominações de origem, criando outras igrejas como, por exemplo, Presbiteriana Renovada,

---

<sup>21</sup> Mariano (1999) utilizou o radical *deutero*, que significa “segundo” ou “segunda vez”, presente no quinto livro bíblico “Deuteronômio”. Ele justifica o uso deste radical, tendo em vista que a segunda onda pentecostal mantinha algumas distinções evangélicas e ênfases doutrinárias em relação à primeira onda; contudo, as diferenças teológicas entre uma e outra não eram significativas.

Metodista Wesleyana, Batista Nacional, etc. São, portanto, igrejas desavindas do protestantismo clássico e que se tornaram carismáticas por acreditarem na contemporaneidade dos dons do Espírito Santo, à moda pentecostal, razão porque são também consideradas Igrejas Pentecostais.

### **1.3.3. Movimento Pentecostal e Processos de Globalização**

Em um artigo intitulado **Globalização, fatalidade ou utopia?** Santos (2005) apresenta a moderna globalização como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, jurídicas e religiosas que estão interligadas de modo diversificado e complexo.

Ao caracterizar assim o processo de globalização, Santos assinala a necessidade de compreendê-la não como um fenômeno homogeneizante e uniforme, com tentáculos meramente econômicos, nem como um processo espontâneo, automático, inelutável e irresistível. Na concepção deste autor a globalização é fruto de um conjunto de decisões políticas intencionalmente formuladas. Portanto, identificadas no tempo, no espaço e na autoria, a saber: na década de 1980, em Washington, celebrada pelos Estados que compunham o quadro de países hegemônicos. Embora fosse um processo antigo, foi atualizado e inaugurou um novo período e um novo modelo de desenvolvimento social que Sousa Santos denomina de sistema mundial em transição.

Na perspectiva de Santos, falar de globalização é, acima de tudo, falar de relações que estão sendo construídas tanto pelos países hegemônicos quanto por grupos que estão subordinados a esses interesses. Os países centrais do sistema mundial, através do receituário produzido pelo “consenso neoliberal”, produzem, “de cima para baixo”, o globalismo-hegemônico. No entanto, no interior de movimentos sociais e de grupos subalternos dos países periféricos e semiperiféricos, gesta-se uma reação às tentativas de desumanização, de imposição e de submissão que, num movimento contrário, procura promover uma construção “de baixo para cima”. Trata-se do globalismo contra-hegemônico.

Dado esse caráter conflituoso e diversificado do fenômeno, faz-se de mister um olhar que seja capaz de inquirir e problematizar cada uma de suas muitas faces, como elas são alcançadas e alimentadas pela globalização e, ao mesmo tempo, num movimento contrário, como se articulam para retroalimentar o fenômeno.

O que globalização tem a ver com religião? Quais os reflexos que a globalização traz sobre a religião e, ao mesmo tempo, a religião sobre os processos de globalização?

Dentro da perspectiva apontada por Sousa Santos (2005) de que a globalização é “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (SANTOS, 2005, p.27), não fica difícil deduzir que a religião encontra-se também inserida neste campo de lutas transnacionais. Na análise que empreendeu, Santos foi tímido em dar explicações a respeito da relação entre religião e globalização, tendo em vista que não era essa a tônica do seu artigo. No entanto, não é difícil deduzir, do texto do autor, como é que a globalização alcança o cenário religioso e vice-versa.

Como se sabe, o Cristianismo nasceu na região da Palestina, sob a égide de um fenômeno religioso de missão, no auge do Império Romano. Embora fosse extenso o Império, o Cristianismo nasceu com a pretensão de alcançá-lo em toda sua extensão e transcendê-lo. Talvez seja nessa direção que devemos compreender a narrativa de Lucas, interpretando as palavras que ele assinala terem sido ditas por Cristo aos seus discípulos um pouco antes do Pentecoste: “recebereis poder ao descer sobre vós o Espírito Santo, e sereis minhas testemunhas tanto em Jerusalém como em toda a Judéia e Samaria e até aos confins da terra” (Atos 1, 8). Ou seja, de um fenômeno inicialmente judaico, o Movimento Cristão tinha pretensões, desde sua origem, de chegar até aos confins da terra: partindo de Jerusalém, local de sua origem, alcançaria as regiões da Judéia e Samaria até açambarcar os confins do mundo – portanto, passados dois mil anos, trata-se de uma missão ainda em processo.

Com o advento da Modernidade, encontramos o primeiro germe da globalização. As caravelas que singravam os mares à procura de novas terras, de novos produtos, não traziam em seu interior apenas os colonizadores. A igreja da contra-reforma estava lá representada no seu trabalho de missão. Onde os colonizadores chegavam, sincronicamente era também rezada a primeira Missa. Fé e pretensões mercantis andavam juntas. Numa mão, o colonizador carregava a espada, noutra, a cruz. As terras conquistadas tornavam-se também católicas. Depreende-se, portanto, que o processo de colonização, característico da globalização primitiva, era altamente favorável às pretensões expansionistas da fé cristã que, com ela, mantinha uma relação dialética. Por um lado, a igreja era alimentada pelo novo fenômeno; por outro lado, o alimentava.

Da mesma forma que aconteceu com a experiência cristã católica, a moderna globalização parece ser favorável à prática cristã pentecostal e vice-versa.

Primeiramente porque é uma fé que carrega as mesmas exigências expansionistas do Catolicismo, no qual tem origem remota. Um pequeno vislumbre do início da história do Pentecostalismo já seria o bastante para enxergarmos essas pretensões. Ao ressignificar a experiência do Pentecostes, localizando-o como paradigma de suas origens, o Movimento Pentecostal deixa-nos antever que é também uma religião sem fronteiras. Sua origem está espiritualmente localizada no mesmo tempo e espaço que a Igreja Católica arroga para si: no Pentecostes, em Jerusalém.

Da mesma forma que aconteceu com a experiência católica, Jerusalém parece pequena para abarcar o “mistério” que o Pentecostalismo carrega. Ele já nasce poliglota, grávido de novos espaços. Está aqui, mas anseia estar também lá. Quer alcançar os lugares mais distantes do globo. Como nos afirma Otávio Velho: “Valeria a pena lembrar que o Espírito de Pentecostes se manifestaria não pelo retorno a uma única língua, mas pela capacidade de comunicação em todas elas” (VELHO, 1997, p.59).

Essas pretensões, levadas às últimas conseqüências, têm levado o Movimento Pentecostal a fazer uso maciço da mídia: rádio, programas televisivos, jornais etc., beneficiando-se de todo aparato tecnológico que se constituiem como meios de globalização. Da mesma forma que um adulto fica perplexo com a facilidade que os adolescentes têm em manipular a parafernália eletrônica produzida pela Modernidade, os Católicos e os Protestantes históricos têm ficado boquiabertos diante da engenhosidade e criatividade com que os Pentecostais e, principalmente os Neopentecostais, vêm trabalhando com a mídia, o que tem dado um fôlego sem precedentes para a expansão do Movimento.

Reginaldo Prandi ressalta que, além desse detalhe citado anteriormente, o Movimento tem utilizado, para sua propagação, fórmulas que não são tiradas da Teologia, mas da Economia:

Igrejas de grande sucesso descobriram fórmulas racionalizadas muito eficazes para sua propagação, fórmulas que são tiradas da economia e não da teologia: a igreja é um empreendimento, como o líder religioso deve ser um empreendedor em matéria administrativa, para o que conta com um arsenal de soluções pré-testadas, e que em matéria estritamente religiosa repete fórmulas simples e pasteurizadas controladas pela hierarquia, e que podem ser ouvidas em qualquer lugar do mundo onde essas igrejas vão se instalando. E, no mundo atual, nem é mais preciso ir ao templo; basta ligar a televisão e sintonizar um dos inúmeros canais acessíveis pelas antenas convencionais agora multiplicadas pelas antenas parabólicas e conexões por cabo, ou então ligar o computador e navegar até um site da Internet. (...) a expansão da religião mais e mais se vale de todas as formas disponíveis de difusão de produtos e idéias, e que **são meios de globalização**. Há setores do neopentecostalismo, por exemplo, que já se valem do modelo de franquia (ou

seu simulacro) como meio para a sua prosperidade, religiosa e material (PRANDI, 1997, pg. 69 Grifo nosso).

A essas questões, soma-se uma outra que caracteriza bem a moderna globalização e que são amplamente utilizadas na prática pentecostal, que é o “processo de decomposição e recomposição da identidade individual e coletiva que fragiliza os limites simbólicos dos sistemas de crença e pertencimento” (PACE, 1997, p. 32). ALMEIDA (2006) também chama nossa atenção para essa questão, procurando apontar a facilidade com que os Pentecostais têm demonstrado em extrapolar suas fronteiras institucionais e, não raramente, incorporar mecanismos de funcionamento de religiões não cristãs. O autor traz pelo menos três dimensões desses processos para o debate: a fluidez dos conteúdos simbólicos; o trânsito religioso do ponto de vista do indivíduo; e, por fim, os vínculos religiosos como fator de atração e integração social. A soma desses fatores produz

o aparecimento de uma dupla tendência: ou a abertura à mestiçagem cultural ou o refúgio em universos simbólicos que permitem continuar imaginando unida, coerente e compacta, uma realidade social profundamente diferenciada e fragmentada (PACE, 1997, p. 32).

No que diz respeito à fluidez dos conteúdos simbólicos, Almeida (2006) procura apontar como é recorrente o “sincretismo às avessas” praticado pelos Neopentecostais. Ao mesmo tempo em que negam as práticas das religiões afro-brasileiras, assimilam seus universos simbólicos, suas formas de apresentação, oferecendo uma magia de matriz cristã. São comuns reuniões nessas igrejas em que os fiéis têm contato com expressões retiradas do universo da Umbanda ou do Candomblé, porém, ressignificados com uma roupagem cristã como, por exemplo: os “orixás”, que são demonizados; “campanha do descarrego”; “sal grosso”, “mal olhado” etc. Contudo, Almeida aponta que:

no englobamento da diferença, a própria religiosidade evangélica está sendo reinventada. Donde resulta uma religiosidade mais fluida, embora apresente-se como rígida. Assim, o aparente paradoxo de negar/assimilar é a chave para a compreensão dos mecanismos simbólicos do expansionismo evangélico que encontra entre os pentecostais a sua maior intensidade (ALMEIDA, 2006, p.6)

No que diz respeito ao trânsito religioso, que Almeida também traz para nossa discussão, ele aponta os resultados de um *survey* realizado na Região Metropolitana de São Paulo, em 2003, em que foi possível constatar que havia uma circulação no interior



do próprio segmento evangélico sem resultar em perda de identidade. Esse alargamento de fronteira possibilitava uma experiência de fé parcialmente comunitária e fortemente individualizada com

possibilidade ao indivíduo para compor ele mesmo seu padrão religioso evangélico pentecostal com mais ou menos música, mais ou menos corporalidade, mais ou menos doutrina, mais ou menos moral, mais ou menos teologia, em suma, ele mesmo pode realizar a “calibragem” da sua religiosidade e do seu vínculo com um grupo específico. (...) na circulação, a doutrina, os comportamentos, os constrangimentos da comunidade moral atingem-no menos. Neste sentido, a forma alargada do pentecostalismo em relação ao universo simbólico estende-se também para a elasticidade no pertencimento às denominações, de forma que é muito freqüente encontrá-lo como um momento da série de vínculos religiosos de uma trajetória individual. As circulações de conteúdos religiosos e de pessoas não se sobrepõem *pari passu*, mas são correlatas, e elas conferem aos pentecostais e a alguns evangélicos não-pentecostais um dinamismo intenso e uma ampla elasticidade em que a religiosidade é vivida de maneira mais alargada do que aquela confessada pelo indivíduo (ALMEIDA, 2006, p.8).

Quanto aos vínculos religiosos como fator de atração e integração social, podemos dizer que eles têm conexões diretas com o contexto de vulnerabilidade que os processos de globalização têm trazido principalmente para os países localizados na periferia do capitalismo: aumento do desemprego e da informalidade, flexibilização das relações de trabalho, diminuição do papel do Estado e terceirizações que vêm comprometendo cada vez mais a rede de proteção social (ANTUNES; ALVES, 2004).

As Comunidades Pentecostais, em sua maioria, são representadas por sujeitos que vivem na periferia, em situação de vulnerabilidade social. São cidadãos que têm enfrentado dia a dia os agravos daquilo que Cury tem chamado de “inclusão excludente” (CURY, 2008). Vivem em um mundo que se lhes apresenta extremamente hostil. Assim, precisam criar seus próprios mecanismos de sobrevivência.

O modo como, frequentemente, eles têm resolvido essa equação macabra é estabelecendo laços de confiança, gerando ajuda mútua e promovendo entre os membros da irmandade o aumento da autoestima. Criam entre si um circuito de trocas que envolvem dinheiro, alimentos, informações, recomendação de trabalho que vai para além do campo religioso (ALMEIDA, 2006). Não é sem razão ser muito comum entre eles o casamento entre pessoas da mesma fé. O casamento com “infieis”, ou seja, com pessoas que não são pentecostais, é sistematicamente desautorizado pela comunidade com a justificativa de que se trata de “casamento misto”. Contudo, o que acontece é que, através deste comportamento, os “irmãos de fé” vão se tornando também parentes, fazendo com que o laço entre eles fique ainda mais resistente, potencializando a rede de

solidariedade que atenua a vulnerabilidade social em que estão envolvidos. Alvito coloca a questão da seguinte forma:

A igreja, formada pela comunidade de fiéis, atua como uma rede de proteção social, fornecendo apoio psicológico e até material a uma população que vive em situação de grande vulnerabilidade social. Funciona como um círculo de solidariedade entre os fiéis, que se tornam amigos, conseguem empregos uns para os outros, envolvem-se em namoros e casamentos, solidificando ainda mais esses laços “internos”. Em áreas degradadas e estigmatizadas, pertencer a uma igreja evangélica eleva o status do fiel perante seus vizinhos e mesmo diante dos empregadores, aumentando a possibilidade de ascensão profissional e relativo sucesso financeiro. (ALVITO, 2012, p. 29)

Almeida (2006) sugere que “as redes religiosas de perfil evangélico geram maior integração social, principalmente naquelas denominações que sobrepõem outros vínculos como de parentesco e de trabalho e isto é um forte fator de atração de adeptos” (ALMEIDA, 2006, p. 11), ou seja, de pessoas que se encontram envolvidas nas mesmas condições de vulnerabilidade dos pentecostais e que, portanto, estão na posição de potenciais adeptos.

Nesse caso, uma das razões da sintonia dos Evangélicos Pentecostais com a modernidade se encontra, por ironia, exatamente nessa tentativa de eles procurarem resolver alguns dos problemas que a modernidade e os processos de globalização tendem a produzir no indivíduo: o solapamento das certezas e o rompimento da unidade, tanto do sujeito, como da cultura. Modesto salienta que, para os sujeitos ligados ao Pentecostalismo:

A religião tem oferecido os elementos básicos da cultura: uma visão de mundo que, com rigidez e simplicidade, dá às coisas uma ordem unívoca, instrumento eficiente contra a aflição. Por outro lado, uma rede de relações sociais, formada pela irmandade, torna-se bem sólida devido à confiança e lealdade que marcam a vida dos grupos pentecostais (MODESTO, 1996, p. 81)

As palavras de Modesto dão vigor à análise de Boaventura Sousa Santos (2005) quando ele salienta a aparente contradição entre globalização e localização. Por localismo ele quer dizer tanto a “territórios reais ou imaginados como a formas de vida e de sociabilidade assentes nas relações face-a-face, na proximidade e na interactividade” (SANTOS, p. 60) como foi realçado na análise conduzida por Almeida (2006) e por Modesto (1996).

Finalizando essa seção, faz-se mister pontuar que a globalização repercute na formação da identidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo ligado ao Movimento Pentecostal possui as suas especificidades locais, ele é influenciado pela cultura global onde as questões religiosas também estão presentes e em disputa com seus símbolos culturais, buscando a hegemonia. Essa permanente tensão faz com que a realidade religiosa e social esteja em permanente transformação produzindo uma identidade caracterizada por uma costura de contextos.

#### **1.3.4. Movimento Pentecostal e Processos Educacionais**

Quanto à relação do Movimento Pentecostal com os processos educacionais, os incipientes estudos que têm aparecido vêm demonstrado que só recentemente eles têm enveredado na organização de suas primeiras escolas (FERNANDES, 2006). O que os levou só recentemente a trilhar esse caminho?

Os protestantes que representam a ala histórica, desde que chegaram ao Brasil em meados do século XIX, demonstraram preocupação em constituir escolas que tivessem o objetivo de atender às demandas religiosas das comunidades, que envolviam a leitura e interpretação da Bíblia. Sobre essa questão Ribeiro (1981) afirma:

Ao batizar uma criança, o pastor presbiteriano devia, desde tempos remotíssimos, receber dos pais o compromisso de “ensinar a criança a ler a Palavra de Deus”. Ao publicar-se no Brasil o Diretório para o Culto Divino, assim se determinava: “Os filhos dos membros da Igreja visível, e dedicados a Deus pelo Batismo, estão sob a inspeção e governo da Igreja, e dever-se-lhes-á ensinar a ler”. Ao apresentar a criança ao batismo os pais deveriam prometer perante a Congregação “ensinar-lhe ou mandar ensinar-lhe a ler, para que venha a ler por si mesmo a Santa Escritura” Entre os valores a realizar na nova sociedade, talvez nenhum obtivesse maior ênfase que o da instrução pois a leitura da Bíblia é indispensável à fé reformada (p. 183,184).

Por outro lado, era também do interesse dos primeiros protestantes oferecer um sistema educacional alternativo para educar os filhos da classe dominante. O objetivo era que, mesmo se não se convertessem à nova fé, provavelmente seriam mais tolerantes em relação à nova religião (RIBEIRO, 1973, 1981).

Norteados por essa estratégia, as Igrejas ligadas ao protestantismo histórico como os Anglicanos, Luteranos, Metodistas, Batistas e Presbiterianos, desde que aqui chegaram, tiveram como hábito constituir colégios.

Quanto aos Pentecostais, por representarem um grupo inserido no segmento populacional de maior vulnerabilidade social, seus fiéis estão na fatia da população brasileira com menor grau de escolarização<sup>22</sup> e renda.

Todavia, com o crescimento da classe média no Brasil, tem crescido também o número de famílias pentecostais oriundas desse estrato social sensibilizadas com um projeto de educação que seja extensão da sua vivência espiritual. Uma escola que seja parceira no processo de socialização de seus filhos e que facilite que o mundo objetivado<sup>23</sup> dos adultos seja simétrico em relação à subjetividade religiosa da nova geração, o que tem resultado no aparecimento dos primeiros colégios oriundos dessa tradição religiosa, principalmente na Igreja Assembléia de Deus e nas “igrejas renovadas”, como, por exemplo, as Batistas.

À guisa de exemplo há cerca de quatro anos atrás, pela “Rede Super” – um canal de TV da Igreja Batista da Lagoinha<sup>24</sup>, o pastor presidente da referida igreja protagonizava, juntamente com sua filha mais nova, um comercial da escola confessional da instituição. Numa decoração sugerindo um ambiente familiar, o pastor, assentado ao lado da filha, multiplicava razões para convencer seus ouvintes, oriundos, em sua maioria, de famílias evangélicas e pentecostais, sobre a importância de matricular os filhos numa instituição pautada por valores cristãos. A filha ao lado era exemplo das preocupações que ele havia nutrido quando também teve que lidar com a escolha de uma instituição onde a mesma deveria estudar. Na época, disse ele, não teve dúvida! Escolheu uma instituição onde tinha certeza de que a filha estaria recebendo, em sua formação, valores cristãos. Ao final da propaganda, ele desafiava os ouvintes a fazerem o mesmo e, ato contínuo, apresentava a instituição escolar da Igreja.

---

<sup>22</sup> Rubem César Fernandes, em estudo realizado no final da década de 1980, pelo núcleo de pesquisas do Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER), na região metropolitana do Rio de Janeiro, constatou que os Pentecostais faziam parte do grupo com maior percentual de pessoas com menos de 3 anos de estudo, e um menor percentual de pessoas com mais de 12 anos de educação (FERNANDES, 1994, p. 173). Os dados do IBGE de 2010 mostram que os pentecostais persistem entre a fatia da população brasileira com menor renda e escolaridade. Os dados disponibilizados demonstravam que 63,7% dos evangélicos pentecostais recebiam até 1 salário mínimo. Eram também o grupo com a maior proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade sem instrução (6,2%) e também com o ensino fundamental incompleto (42,3%).

<sup>23</sup> Para aprofundar o conceito de mundo objetivado, cf. BERGER, 1985

<sup>24</sup> É a maior igreja pentecostal de Belo Horizonte. Da década de 1990 para cá experimentou um crescimento exponencial. Possui boa inserção entre a juventude, talvez devido à popularização do estilo gospel pelas bandas musicais da igreja como o grupo “Diante do Trono” e de cantores como Nívia Soares e o pastor André Valadão. Potencializou essa popularização o investimento pesado em Mídia: DVD’s, CD’s, e a Rede Super de televisão. Recentemente, a Igreja começou também a investir em literatura e educação com publicações de livros evangélicos e fundando um colégio.

Levando em conta categorias como “socialização” e “identidade” as preocupações do pastor e das famílias a quem a propaganda era dirigida são razoáveis, por isso mesmo vieram à tona no comercial, seja diretamente através das palavras do pastor, ou do próprio cenário onde foi produzida. A escola é espaço da diversidade, de convivência, de construção, de troca de significados. É na juventude que os sujeitos terão que lidar com as maiores demandas no que diz respeito à constituição da própria identidade. Da sexualidade, passando pelas questões afetivas, de saúde, de gostos musicais e até mesmo da religiosidade. O ambiente escolar contribui nessa construção, pois lá os sujeitos estão interagindo o tempo todo com outros sujeitos, seja com os colegas, com os professores, seja com os conteúdos escolares, ou com o próprio espaço. Seu mundo objetivado estará sendo confrontado com outros mundos em um momento crucial de suas vidas. Ao que tudo indica, para essas famílias pentecostais, uma escola confessional funcionaria como uma espécie de extensão dos valores cristãos que seus filhos recebem em casa e na igreja.

Mas, e quando essa escola não é confessional? É o que buscaremos refletir no próximo capítulo, onde planejamos orbitar nossa discussão em torno da categoria cultura escolar, mais especificamente no contexto de um Estado laico, como presumimos ser o brasileiro.

## CAPÍTULO II – CULTURA ESCOLAR COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E CATEGORIA DE ANÁLISE

---

Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

**Boaventura Sousa Santos (2006, p. 462)**

Encerrada a discussão anterior, onde a religião foi protagonista, convém trazer agora para os nossos holofotes uma discussão mais voltada para os processos educacionais, não deixando, contudo, de relacioná-la com a questão religiosa. Os sujeitos alvos de nossa pesquisa estão inseridos e participam de forma ativa em atividades que envolvem tanto a cultura religiosa, quanto a cultura escolar. Na verdade, eles chegam à escola trazendo consigo as experiências que vivenciam em seus processos de socialização mais ampla, onde a religião exerce papel fundamental a ponto de as práticas escolares desses sujeitos se tornarem atravessadas por suas práticas religiosas. Porém, a presença da religião no contexto escolar, nem sempre partiu dos sujeitos em processo de escolarização; sua origem, no Brasil, remonta ao início da colonização, onde a fronteira entre o Estado e a Igreja Católica encontrava-se borrada, impedindo identificar onde esta terminava e aquele começava.

Como vimos no capítulo anterior, a República não foi capaz de cindir inteiramente a relação entre o Estado e a Igreja, embora, no momento em que foi instituída, acenasse para essa direção, ao anunciar que o Estado seria laico. De fato, a primeira Constituição deste novo período da história brasileira, realizada no ano de 1891, ratificou essa aspiração em seu artigo 72, parágrafo 6.º, que dizia textualmente: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Tal dispositivo constitucional eliminou a permanência do ensino da religião na escola pública brasileira, pelo menos naquele momento histórico.

Com a ditadura imposta por Vargas, o Ensino Religioso voltou à grade curricular através do decreto 19.941 de 30 de setembro de 1931 que foi recebido com severas críticas através do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, de 1932. A Igreja Católica reagiu e, organizando uma ampla mobilização política, conseguiu transformar o que era decreto em texto constitucional, por ocasião da Constituição de 1934. Desde então, o Ensino Religioso jamais se ausentou das Cartas Constitucionais que sucederam a de 1934.

Cunha e Cavaliere apontam três etapas distintas quanto à ministração da disciplina de Ensino Religioso na escola pública brasileira:

(i) ensino da religião católica nas escolas públicas durante todo o período imperial (1822-1889); (ii) proibição do ensino da religião nas escolas públicas nas primeiras quatro décadas do período republicano (1889-1930); (iii) patrocínio estatal para o ensino da religião nas escolas públicas, formalmente facultativo para os alunos (1931 até o presente). (CUNHA e CAVALIERE, 2011, pg. 113)

A presença da disciplina de Ensino Religioso na grade escolar é uma demonstração clara da força da religião, sobretudo da Igreja Católica que sempre foi hegemônica na sociedade brasileira, nas ações de um Estado que não conseguiu se desvencilhar da ingerência religiosa na administração da coisa pública. Portanto, nos deparamos com uma contradição. De um lado, a laicidade da escola pública, determinada pelo Estado e sacramentada por força da Lei, e, do outro lado, a presença da religião no cotidiano dessa escola que se diz laica.

Tendo em vista que essa discussão é coerente com as demandas de nossa pesquisa, nos debruçaremos, na próxima seção, neste debate que envolve a presença da disciplina de Ensino Religioso na escola pública, antes de fecharmos nosso foco na questão mais específica envolvendo a cultura escolar propriamente dita.

## ***2.1. Ensino Religioso na Cultura Escolar Brasileira***

Como vimos no capítulo anterior, o Brasil passou todo o período colonial e monárquico sob a égide do padroado, tendo o Catolicismo como religião oficial. Com o advento da República, em 1889, o Estado brasileiro tornou-se laico. O que equivale a dizer que se distanciou dos cultos religiosos não tendo, por um lado, nenhum deles como confissão oficial, e, por outro lado, não impedindo a manifestação de qualquer credo religioso, simplesmente deslocou do âmbito estatal e público para o âmbito particular e privado as questões concernentes à fé e o sagrado (CURY, 1993, 2004, 2008).

No entanto, o Catolicismo já havia estabelecido raízes profundas na cultura brasileira e suas marcas já estavam bem delineadas em todos os contornos da vida social. Do nascimento até a morte, católico ou não, ninguém passa incólume, ao longo de sua trajetória existencial, de ter contato ou mesmo experienciar algum ritual, festa ou

simbolismo ligado à religiosidade católica. Ela está presente em festas populares; nos nomes com que “batizamos” nossas instituições, ruas, praças, cidades e até estados da Federação como São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina; está no calendário oficial com seus feriados, devidamente guardados.

A escola, e estamos aqui nos referindo à escola pública, também carrega as marcas de séculos de influência da catequese católica, facilmente perceptível nos nomes de grande número de nossas unidades escolares, na presença de símbolos sagrados em seu interior como crucifixo, imagens de santos, oratórios ou festas ligadas ao calendário católico. Essas questões nos impõem algumas reflexões: sendo o Brasil um país multicultural, não estaria a escola reproduzindo graves injustiças ao privilegiar uma matriz religiosa em detrimento de muitas outras, tendo em vista que, ao escolher uma, estaria colocando-a como superior em relação às demais? Sendo também o Estado Brasileiro laico, como conciliar a presença de manifestação religiosa, qualquer que seja ela, no interior da escola pública? Nossa reflexão pode ser ainda mais restringida se pensarmos na questão que envolve a disciplina de Ensino Religioso na grade curricular. Será que, historicamente, ela não privilegia o Cristianismo, hegemônico em nosso país, reproduzindo no contexto escolar uma postura preconceituosa e discriminatória em relação a outras matrizes religiosas, silenciadas ou relegadas à subalternidade?

Alguns poderiam retrucar que tal fenômeno acontece pelo fato de ser impossível separar o Catolicismo da cultura brasileira. No entanto, convém lembrar que, no período da colonização, a religião católica silenciou as matrizes religiosas africanas e indígenas, que também faziam parte do nosso universo cultural, relegando-as como manifestações primitivas ou diabólicas.

Nesse processo, a identidade católica foi se constituindo como a identidade “normal” em relação à qual as outras identidades religiosas foram sendo avaliadas e hierarquizadas, é claro, de forma negativa. Essa assimetria continua a ser alimentada e reproduzida na contemporaneidade. E a Igreja Católica foi ciosa em manter sua hegemonia ainda que, para tal, a própria escola fosse utilizada como instrumento para manutenção de seu lugar privilegiado no mercado religioso.

Na Constituição Federal de 1988, às vésperas da República completar 100 anos, a Cúria Católica deu mostras de que continuava forte, conseguindo prever, ainda que em caráter facultativo, mas com ônus para o administrador público, a ministração do Ensino Religioso na educação fundamental. O texto constitucional diz, peremptoriamente:



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

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Cury (1993) e Pauly (2004) apontam uma ambiguidade do texto constitucional no que diz respeito à relação religião/educação visto que, no inciso VI do art. 5.º, a *religião* é contemplada como direito individual: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. No art. 6.º a educação é apresentada como direito social “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. O art. 210, por sua vez, coloca o Ensino Religioso na esfera pública (escola) e privada (liberdade de consciência) ao mesmo tempo, forçando um hibridismo que vai desaguar, nas palavras de Pauly (2004), em um “dilema epistemológico”.

A Lei n.º 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embaralhou ainda mais a questão, colocando a disciplina de Ensino Religioso da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo<sup>25</sup>.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Essa previsão do Ensino Religioso no texto constitucional e na LDB, ainda que em caráter facultativo, impõe o dilema epistemológico de que Pauly (2004) nos fala e, por sua vez, um grande desafio: como assegurar que essa disciplina não venha descaracterizar esse valor tão importante que é a laicidade e que representou um avanço tão importante para o Estado brasileiro? O parágrafo 2.º do artigo 33 da LDB deixa claro que essa preocupação não é gratuita, visto que praticamente coloca o Estado refém

---

<sup>25</sup> A primeira grafia do caput do Art. 33 da LDB dizia que a disciplina de ensino religioso seria oferecida “sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis”. Articulações posteriores (deputado Padre Roque PT/PR) ensejaram aprovar a Lei n.º 9475/97 que alterou o art.33 nos termos em que agora se encontra.

das “diferentes denominações religiosas” que, à primeira vista o ajudarão na “definição dos conteúdos do Ensino Religioso”. O caput do art. 33 da LDB sugere outra problematização ainda: como fazer com que essa disciplina assegure e promova, ao mesmo tempo, a educação de cidadãos conscientes e atuantes no contexto de uma sociedade multicultural e pluriétnica visto que ela deve assegurar o respeito à “diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”? Vê-se que o dilema persiste visto ser necessário, por um lado, separar os interesses privados das religiões e, por outro lado, o interesse público da escola.

Talvez essas indagações possam ser devidamente respondidas se levarmos em conta duas questões cujas respostas a própria LDB nos parece apontar: visto que, no contexto de um Estado laico, não podemos confundir escola pública com religião *Quem* deve ministrar as aulas de Ensino Religioso? *Qual* deve ser a habilitação do professor dessa disciplina?

Débora Diniz e Vanessa Carrião, em estudo que realizaram em 2010 em todos os Estados da Federação brasileira e no Distrito Federal, visando classificar a forma que a disciplina de Ensino Religioso era abordada, chegaram à seguinte classificação:

*a) ensino confessional:* o objetivo é a promoção de uma ou mais confissões religiosas. O ensino religioso é clerical e, de preferência, ministrado por um representante de comunidades religiosas. É o caso do Acre, da Bahia, do Ceará e do Rio de Janeiro;

*b) ensino interconfessional:* o objetivo é a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas na sociedade brasileira. É o caso de Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins;

*c) ensino de história das religiões:* apresenta a história das religiões, assumindo a religião como um fenômeno sociológico das culturas. O ensino religioso é secular, devendo ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história. É o caso de São Paulo (DINIZ e CARRIÃO, 2010, p. 28. Grifo nosso).

Tendo em vista que as próprias pesquisadoras notaram uma imprecisão na demarcação entre as fronteiras do Ensino Religioso confessional e o interconfessional, somente o Estado de São Paulo se desvencilhava em apresentar a disciplina sob um viés religioso. O que mostra que continuam fortes as interferências confessionais na proposição dessa disciplina, sobretudo das religiões de matriz cristã, mormente Católica.

Quanto à habilitação do professor, Diniz e Carrião (2010) compreendem que se trata de uma questão fundamental, visto que ela é altamente reveladora para apontar os objetivos do que é ensinado, se atende a demandas confessionais ou a promoção de valores de uma sociedade multicultural e pluriétnica:

O tema da habilitação do docente é um dos pontos-chave para analisar a fronteira entre ensino religioso para promover a diversidade religiosa e valores centrais a uma democracia laica, como pluralismo e tolerância, e educação religiosa para promover crenças religiosas específicas. Esse é o dispositivo que mais intensamente ameaça a justiça religiosa, em razão da clara hegemonia das religiões cristãs, em particular da Igreja Católica (DINIZ e CARRIÃO, 2010, p. 31).

A possibilidade da formação de um professor distinta da formação dos demais professores é incoerente, sob todos os pontos de vista. Contudo, o estudo de Diniz e Carrião aponta certa tolerância do poder público em muitos casos. Se a escola é pública, a formação docente tem que ser encarada como formação profissional, não como formação religiosa que, por seu caráter, não caberia em um espaço laico que defende a “diversidade cultural religiosa” e é avesso a “quaisquer formas de proselitismo”.

Delimitando um pouco mais o nosso foco, será que uma reflexão acerca da origem e da forma como a escola foi se desenvolvendo ao longo da história, nos ajudaria a compreender essa questão que estamos tratando, bem como, mais especificamente, o objeto de nossa pesquisa? Acreditamos que sim e é o que passaremos a fazer a partir de agora.

## ***2.2. Cultura e Forma Escolar***

Vincent *et al* (2001) localiza o surgimento da forma escolar, nos termos que conhecemos hoje, entre os séculos XVI e XVII e mostra que não é possível desvincular sua aparição do contexto político e social que possibilitou seu advento: “nossas instituições escolares correspondem não a necessidades universais do homem que chegou a um certo grau de civilização, mas a causas definidas, a estados sociais muito particulares” (2001, pg. 9). Ao falar de “estados sociais muito particulares”, Vincent está fazendo remissão aos fios que urdiram a trama dos fios que teceram a Modernidade. Entre eles, e que diz mais respeito à educação, a redefinição do tempo e do espaço da aprendizagem que renovou a relação pedagógica “mestre” e “aluno”.

Vincent *et al* (2001) aponta que, até então, tanto os artesãos comuns quanto os nobres aprendiam na relação direta com seus mestres. O espaço da aprendizagem coincidia com o espaço onde as relações eram construídas no dia a dia – o espaço da casa e da família. Quanto ao tempo, não havia também um momento determinado para o aprendizado que ia ocorrendo ao longo do dia. Aprender e fazer eram uma coisa só ou, dito de outra forma, aprendia-se fazendo.

O surgimento da forma escolar moderna vai provocar uma quebra nesses padrões, nessa forma de conceber o *tempo* e o *espaço*. Se até então o espaço para aprender era o comum, do dia a dia, até mesmo com possibilidades nômades, agora ele terá endereço fixo. A relação pedagógica entre mestre e aluno passa a acontecer em um lugar específico, diferente dos lugares sociais a que tanto um quanto o outro estavam habituados, e num tempo também previamente estabelecido e fixado para se dar a aprendizagem.

Se de um lado o *tempo* e o *espaço* foram ressignificados para dar luz a essa nova forma escolar, por outro lado, percebeu-se também a necessidade de se desenvolver uma arquitetura, tecer um corpo físico, para dar sustentação e visibilidade a essa nova escola, nesse espaço urbano que também estava sendo constituído. Surge, então, toda uma materialidade substantivada no edifício, no mobiliário e nos materiais específicos para o empreendimento pedagógico. Além disso, instauram-se também cursos em classes separadas, cada uma delas marcando níveis diferentes de progressão na carreira estudantil, bem como a formação de um corpo profissional especializado no trabalho docente. Dominique Júlia (2001) pinça esses três elementos, a saber: espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico como essenciais na constituição de uma cultura escolar no interior dessa nova forma escolar. Vincent *et al* (2001), por sua vez, considera inerentes a essa nova forma escolar: a obediência a determinadas regras; a relação pedagógica caracterizada pela submissão a regras impessoais e a repressão da espontaneidade. Mas qual cultura escolar essa nova forma de conceber a escola possibilitou engendrar?

Antes de qualquer coisa, ao discutirmos sobre cultura escolar, convém levarmos em conta o alerta que Terezinha Cardoso (2001) nos faz no que concerne à necessidade de especificarmos com mais precisão alguns termos ligados à noção de cultura no contexto escolar, termos à primeira vista correlatos, mas, se analisados de forma mais rigorosa, revelarão suas especificidades: “cultura escolar”, “cultura na escola” e “cultura da escola”.

Como foi dito algumas linhas atrás, o surgimento de uma nova forma escolar, no início da Modernidade, possibilitou também o desenvolvimento de uma *cultura escolar* que Dominique Júlia definiu como

conjunto de **normas** que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (...) enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JÚLIA, 2001, p. 10-11. Grifos do autor)

Faria Filho *et al* (2004), comentando esta definição de cultura escolar, chama nossa atenção para o fato de que a proposta que Júlia (2001) almejava era no sentido de retirar um pouco nosso olhar do excessivo peso e valor que eram dados às normas escolares, dirigindo-o um pouco à experiência das práticas que aconteciam entre os diversos sujeitos em interação, no interior da escola:

Júlia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da ‘caixa preta’ adquiria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente **externalistas**, como a história das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino. (FARIA FILHO *et al* 2004, p. 144. Grifo do autor)

Cabe também destacar que, entre os pesquisadores que têm se debruçado para investigar cultura escolar, não tem havido consenso a respeito de uma definição única a respeito do tema, resultando, nas palavras de Faria Filho, em

apropriações que se concentram em torno de três perspectivas, provisoriamente definidas como saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino (FARIA FILHO *et al* 2004, p. 149).

Dependendo da perspectiva a ser analisada pelos pesquisadores, dentre as três apresentadas acima, o que tem acontecido é o aparecimento de definições distintas acerca do conceito de cultura escolar.

Cardoso (2001), em seu trabalho de doutorado, faz uma interessante análise dos termos “cultura escolar”, “cultura na escola” e “cultura da escola” que gostaríamos de trazer à baila. Tendo em vista o caráter polissêmico de cultura e a necessidade de precisar o conceito, a autora principia sua análise posicionando-se ao lado de Geertz que compreendia cultura como uma teia de significados tecidas pelos homens, bem como

um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, *apud* CARDOSO, 2001, p. 33)

Norteadas por essa concepção de cultura, Cardoso recorre também a Juarez Dayrell para construir sua abordagem sobre cultura escolar. Para Dayrell (1996), compreender a escola sob o viés da cultura significa analisá-la

sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, *apud* CARDOSO, 2001, p. 31)

Portanto, ao falar de *cultura na escola*, Cardoso está enfatizando a ação dos sujeitos como atores sociais, como sujeito ativo na vida social e escolar. Quanto à categoria *cultura escolar*, amparada por Forquin (1993), ela define como as

ortodoxias da escola, ou seja, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas (CARDOSO, 2001, p.33).

Por fim, no que diz respeito à *cultura da escola*, a autora afirma que se trata de um termo que nos possibilita compreendermos a escola como um “mundo social”. Para ela, a cultura da escola não está dada *a priori*, é construída tendo em vista as interações que se processam no seu interior, no entrelaçamento das seguintes condicionantes:

A dimensão das políticas de gestão da educação, da história da escola e do seu funcionamento; a dimensão da subjetividade dos atores (historicamente situados); e a dimensão da cultura local do lugar em que está situado o estabelecimento de ensino” (Ibidem, p. 34).

Portanto, para Cardoso, a categoria *cultura da escola* aponta para a singularidade de um dado estabelecimento de ensino.

### ***2.3. Cultura Escolar como Categoria de Análise e Campo de Investigação***

Faria Filho et al (2004), agrupou as pesquisas que tomam como referência a noção de cultura escolar tanto como categoria de análise quanto como campo de investigação em três grandes eixos norteadores, a saber: “saberes, conhecimentos e currículos”; “espaços, tempos e instituições escolares”; “materialidade escolar e métodos de ensino” (Ibidem, p. 150).

Entre estes três eixos, o segundo deles, relacionado aos tempos e espaços escolares, é, acreditamos, o mais relevante como categoria de análise para dialogar com nosso objeto de pesquisa. Nossa hipótese é que, mercê dele, é possível investigar determinados aspectos das relações dos *tempos e espaços* escolares vivenciados pelos sujeitos da nossa pesquisa, articulando-os com os tempos e espaços sociais mais amplos que vivenciam – seus contextos familiares e religiosos. De que forma as representações e práticas sociais, estruturantes da vida social e cultural desses sujeitos são mobilizadas no intuito de dotar as instituições escolares de racionalidades que se harmonizam ou se acotovelam com seus processos de socialização religiosa? É bem possível que a noção de cultura escolar, utilizada como categoria de análise, venha a se constituir uma chave hermenêutica das mais importantes no desenvolvimento do nosso trabalho. Faria Filho *et al* (2004) se revela empolgado com as possibilidades de crescimento de trabalhos norteados por essa perspectiva:

Na mesma linha de argumentação, cremos que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva traz, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a igreja e o mundo do trabalho (Ibidem, p. 154).

Ao estudar espaço, tempo e instituição escolar aplicados à categoria de análise cultura escolar, acreditamos ser também fundamental levar em conta as observações de Cardoso (2001) que nos lembra que espaço é tanto um lugar físico na arquitetura da escola como também o “lugar de onde se fala”, ou se cala. Ou seja, “lugar carregado de

subjetividade, de relações vitais e sociais concretas” (Ibidem, p. 34). Quanto à questão do tempo, essa autora nos mostra a importância de articular, no estudo do mesmo, tanto a dimensão *chronos*, quanto a dimensão *kairós* de temporalidade. A dimensão *chronos* diz respeito ao tempo cronológico – do relógio, do calendário. É o tempo objetivo, do cotidiano da escola organizado na hora/aula, no tempo do recreio, nas reuniões e eventos que acontecem no decorrer do ano letivo. A dimensão *kairós* diz respeito ao tempo subjetivo que atravessa a temporalidade cotidiana. Nas palavras da autora *kairós* corresponde ao “movimento inesperado, não apreensível pelo planejamento racional (porque, apesar de previsível, nunca o é de modo absoluto) que desencadeia alterações em todo o contexto ao qual está ligado” (PONCE, *apud* CARDOSO, 2001, p. 35). Assim

espaço e tempo se entrelaçam em seus significados objetivos, de lugar e cronologia; e subjetivos, de vivência e construção de significados. O espaço de construção e de relações junta-se ao tempo *chronos e kairós*. (...) a noção espaço/tempo, ao ser incorporado à vida do cotidiano escolar, expressa as tessituras que dão legibilidade e visibilidade às relações sociais que se dão nesse ‘campo de relações’ (Ibidem, p. 35. Grifos da autora).

Através de sua fala, Cardoso (2001) nos desperta, no mínimo, para o fato de que existem inúmeras atividades acontecendo no dia a dia da escola como, por exemplo, no horário do recreio, nos eventos no decorrer do ano, na cotidianidade da escola e que revelam uma enorme capacidade inventiva por parte dos sujeitos em interação de que nem sempre nos damos conta. O tempo e espaço subjetivo, “de vivência e construção de significados”, entrelaçado com os tempos e espaços objetivos de lugar e cronologia é campo fértil para o desenvolvimento do potencial criativo dos sujeitos, bem como para tantas outras atividades que escapam à nossa percepção. No caso dos sujeitos que estamos investigando, cabem algumas indagações que poderão nos servir de diretrizes em busca de respostas: como eles se apropriam dos tempos e do espaço escolar? Como se relacionam com a alteridade, tendo em vista que os ideais cristãos, historicamente, tem assentado na concepção de missão, de conquista, de conversão do outro? As interações religiosas destes sujeitos repercutem de alguma forma em seus processos de escolarização?

Sacristán e Gómez (2000), navegando nas mesmas águas que os autores anteriormente citados, chamam nossa atenção para a necessidade do pesquisador ter um olhar antropológico em relação aos processos de socialização que acontecem no interior



da escola, visto que tais processos têm um valor vital profundo na vida dos educandos, capaz até mesmo de transbordar os singelos limites dos contornos da escola:

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como conseqüência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como conseqüência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula. Além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para a aprendizagem dos alunos/as, como veremos depois com mais profundidade, não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois, enquanto que a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da escola (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p.17).

Para destacar melhor essa questão envolvendo as interações sociais dos estudantes no espaço escolar, Sacristán e Gómez recorrem a Fernández Enguita:

a escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno/a com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado. Por que então continuar olhando o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar além das idéias que se transmitem? (ENGUITA, *apud* SACRISTÁN E GÓMEZ, 2000, p.17)

A forma que os alunos ordenam o espaço e o tempo na aula e na escola, bem como no que diz respeito ao clima de relações sociais que desenvolvem no âmbito escolar, se presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade ou se da colaboração e solidariedade apresenta-se como referencial teórico fundamental. Urge, nesse caso, fazer coro com outras vozes, como a de Juarez Dayrell (2007), que também discute com propriedade essa forma dos jovens ressignificarem o espaço escolar:

Na freqüência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele freqüenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar se apresenta como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos (...) nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, ou reelaboração expressas pelas sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social (DAYRELL, 2007, pg. 1118).

Em outra obra, Sacristán (1999) faz novas avaliações em sua discussão a respeito dos processos de escolarização que vem somar às suas contribuições anteriores. Dentre elas, gostaríamos de pinçar cinco aspectos que emergem com potencial de contribuir em nossa investigação:

Primeiramente, o fato de que a aculturação escolar é algo mais que o currículo. O que significa a existência de traços culturais no interior da escola que, embora não estejam contemplados no currículo oficial, são trazidos à baila em um plano encoberto ou oculto, seja pela própria instituição escolar ou pelos grupos sociais organizados no interior dela, caso dos sujeitos que dispus a investigar.

Outra questão levantada por Sacristán (1999) e complementar à anterior, diz respeito à ruptura do conceito acadêmico de cultura. Desde o início da Modernidade, quando surgiu essa forma escolar que sobrevive até nossos dias, ela tem operado sob os ditames de uma perspectiva adjetivada da cultura, uma visão ilustrada do conhecimento e dos objetivos da instituição escolar que fez dela uma mera reprodutora dos símbolos culturais da classe dominante. Dizer que cultura é muito mais do que essa escola insiste em transmitir, é dizer também que ela não dá conta de contemplar a complexidade presente na tessitura da vida cotidiana e social. Até quando a mobilização dos diversos grupos organizados no interior da escola, como é o caso dos alunos pentecostais que estamos pesquisando, resiste ou contribui para suprir demandas, ausências ou hiatos do currículo acadêmico oficial?

Santomé (1998) reforça essa questão pontuada por Sacristán (1999). Ao analisar os “conteúdos que são objeto de atenção explícita na maioria das instituições escolares e nas propostas curriculares” (SANTOMÉ, 1998, p.131), ele chama nossa atenção quanto a presença abusiva dos conteúdos próprios das culturas hegemônicas, seguida de silenciamento, estereotipação ou deformação dos conteúdos das culturas que “não dispõem de estruturas importantes de poder” (Ibidem, p.131). Ao valorizar determinadas culturas em detrimento de outras, diz esse autor, a escola está trabalhando para a manutenção de preconceitos e discriminações que deveria estar combatendo:

Ao revisar as disciplinas dos diferentes cursos e níveis do sistema educacional e seus correspondentes temas, perceberemos rapidamente o tipo de cultura que a escola valoriza e contribui para reforçar, enquanto notamos as ausências, isto é, tudo aquilo que essa mesma instituição não considera digno de ocupar sua atenção (Ibidem, p.135).

Essa perspectiva de Santomé (1998) é claramente o ponto de vista adotado por Tomaz Tadeu Silva, que observa que o currículo não pode ser compreendido fora da construção de relações sociais e de poder, não é terreno neutro. Identidades estão sendo colocadas em jogo, e uma das formas mais eficazes de uma delas atingir seus objetivos é não se fazendo sentir. Sendo a “norma”, a partir dela todas as outras identidades estarão sendo ordenadas e classificadas:

Normalizar é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, ‘étnica’ é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é sexualizada, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p.83).

Uma terceira questão que Sacristán acrescenta às duas anteriormente pontuadas diz respeito ao resgate e valorização da cultura popular. Para este autor, não há hierarquia entre as diversas manifestações culturais. Dessa forma, a cultura popular se apresenta como conteúdo legítimo no contexto do currículo escolar:

Se entendemos tudo por cultura e se existem culturas delimitadas, coerentes consigo mesmas, e não podemos hierarquizá-las, a popular deve encontrar um lugar ao lado e no nível de qualquer outra, evitando o etnocentrismo que suporia escolher somente dentro das culturas próprias de algumas determinadas classes sociais (SACRISTÁN, 1999, p.175).

No entanto, no que diz respeito à forma e o modo que as manifestações religiosas são abordadas, seja no currículo escolar, seja de forma objetivada na arquitetura e nos tempos escolares – através de seus símbolos e rituais, por exemplo – torna-se evidente a proeminência de manifestações das igrejas de matriz cristã tradicionais, sobretudo da Igreja Católica ou do Protestantismo Histórico, deixando à margem outras manifestações religiosas de grupos como os Pentecostais, Neopentecostais e Afro-brasileiras. Resgatar a cultura popular implica, portanto, não silenciar no currículo as manifestações religiosas de milhares de educandos que, talvez,

tenham na dimensão religiosa o eixo organizador mais importante de suas vidas, como aponta Valla:

Sendo o código cultural que o povo domina, a manifestação religiosa é, em parte, responsável tanto pelo modo de ser e de pensar quanto por crenças e esperanças de uma parte significativa de pessoas. (...) A questão da religiosidade é um tema que permeia a vida cotidiana de uma grande parte das camadas populares, e neste sentido, dos alunos da escola pública. Se este fato não for reconhecido, é possível que muitos preconceitos tendam a ser perpetrados no interior da própria escola pública. Tanto os meios de comunicação como frequentemente os próprios livros utilizados nas escolas, quando mencionam a questão religiosa nas aulas de História ou Ciências Sociais, tendem a centrar sua atenção na Igreja Católica, frequentemente tratada como ‘A Igreja’ – e nas igrejas protestantes conhecidas como históricas e as de orientação judaica. Com isso, ficam marginalizadas da discussão geral centenas de igrejas evangélicas, pentecostais, neopentecostais e as afro-brasileiras, como as de Umbanda e Candomblé (VALLA, 2001, p. 8)

Estes três pontos, abordados anteriormente, levaram Sacristán (1999) a apontar, naturalmente, uma quarta questão para dar prosseguimento ao seu debate a respeito de cultura escolar, que ele chama de “derivações da relativização cultural: universalidade e diferenças no currículo”. Ele principia sua discussão levantando uma questão que já é consensual entre os pesquisadores: a inexistência de categorias culturais universais.

Historicamente, as nações hegemônicas justificavam sua pretensa superioridade afirmando-se possuidoras de uma cultura superior porque abrigavam verdades supostamente reveladas. Justificava-se, portanto, sua imposição sobre outros povos. Este tipo de argumento foi utilizado ostensivamente para fundamentar as atrocidades que informavam os processos de colonização. Hoje, esse movimento continua presente, por exemplo, no seio de igrejas cristãs que, por acreditarem serem detentoras de verdades reveladas, são também religiões de missão, vendo-se na obrigação de levar sua mensagem a outros povos e culturas, num processo constante de conquista do outro.

No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, como é que essa cosmovisão influencia na relação deles com jovens identificados com outras manifestações religiosas ou mesmo com grupos que, tradicionalmente, são alvos de intolerância em face do tradicional *ethos* cristão? Como é a relação deles com a alteridade e qual tem sido a repercussão deste comportamento em relação aos demais grupos e colegas no ambiente escolar?

Por fim, Sacristán aborda a relação “sujeito e cultura – a identidade como dever escolar”, apontando que “o sujeito é o membro de um grupo; sua identidade depende do

fato de pertencer ao mesmo” (SACRISTÁN, 1999, p.191). Ao trabalhar com um grupo com características que os fazem singulares em relação a outros grupos no contexto escolar, a categoria “identidade” reveste-se de fundamental importância para ser objeto de análise. O sujeito não carrega apenas o seu nome, leva também consigo o nome de um grupo ou instituição e sua identidade depende disso. Nas palavras de Sacristán

a identidade equivale à interpretação que uma pessoa faz de quem é e das características que o definem como indivíduo. Envolve conhecimento de si e reconhecimento por parte dos outros, e é uma necessidade básica. Quando o conhecimento próprio e o reconhecimento dos outros não são congruentes, podem ocorrer processos importantes de ruptura pessoal. (...) A identidade cultural apela para o conhecimento e reconhecimento de que alguém é membro ou possui características próprias de um certo grupo cultural, com a conseqüente conotação emocional de sentir-se como tal (Ibidem, p.191)

Sacristán (1999) aponta a necessidade de fazermos uma abordagem aprofundada da categoria “identidade”, tendo em vista a relevância e possibilidades desse conceito. No caso dos alunos pentecostais, convém indagar: quais os limites e possibilidades de ação políticas que o núcleo do qual participam possui no contexto escolar? Até quando a construção do grupo permite angariar apoio emocional entre seus membros e demais membros da comunidade escolar para essa construção espiritual? Participar do grupo influencia de alguma forma no sucesso ou fracasso escolar? Como também estamos falando de identidade religiosa, como é a relação do grupo com outros grupos existentes na escola?

Outra provocação interessante que Sacristán (1999) traz à tona diz respeito à preservação da identidade individual, a não homogeneização pessoal face ao grupo. Assim ele se expressa:

É difícil aceitar que todos os indivíduos devam basear o sentido de sua identidade necessariamente, nas mesmas peculiaridades pessoais e sociais com a mesma intensidade, ou que a relevância e o peso de cada um delas se mantenha constante ao longo da vida. Da mesma forma, é difícil aceitar que a cultura de referência seja um aspecto que tenha sempre e para todos a mesma importância no estabelecimento de sua identidade. O comunitarismo e as reivindicações de identidade têm o risco de inserir os sujeitos nas demarcações culturais da comunidade, reforçando os critérios de identidade iguais para todos, menosprezando a importância de outras experiências individuais, que destacam a unicidade da biografia e do projeto de cada indivíduo (Ibidem, p.192).

Ou seja, se a forma de sentir a comunidade de referência é desigual entre seus membros, então outra questão que se impõe em nossa análise é: como o grupo administra essas assimetrias? Até qual medida eles dão conta de respeitar as

experiências individuais? Visto que esses sujeitos se encontram inseridos no contexto de uma sociedade mais ampla, urge a necessidade de abrir uma clareira em nossa reflexão, procurando alargar seus horizontes. Referimos ao fato de que esses jovens vivem em uma sociedade cada vez mais globalizada onde a identidade é cada vez mais mutante, frágil e fragmentada, fruto de vivências múltiplas e justapostas. Por outro, lado não há como escapar de outra pergunta: até quando a instabilidade provocada por essa modernidade permitiu a emergência de grupos tais como os pentecostais? Sacristán insinua essa possibilidade: “talvez, seja a instabilidade para onde nos levou a modernidade que tenha desencadeado essa reação em direção ao ‘lar seguro da tribo’” (Ibidem, p.194). Citando Castell, Sacristán comenta de forma pungente

...a identidade está tornando-se a principal e, às vezes, a única fonte de significado em um período caracterizado por uma ampla desestruturação das organizações, por uma deslegitimação das instituições, pelo desaparecimento dos principais movimentos sociais e por expressões culturais efêmeras. Cada vez é mais comum vermos que as pessoas não organizam seu significado em torno daquilo que fazem e sim do que são ou acreditam ser (CASTELL, *apud* SACRISTÁN, 1999, p.194)

Modesto (1996) parece concordar com Sacristán e Castell, entendendo que os problemas que a modernidade tende a produzir no indivíduo – o solapamento das certezas e o rompimento da unidade, tanto do sujeito, como da cultura – parecem oferecer uma forte razão reativa para a configuração de grupos como os pentecostais. Até qual medida o grupo representa um “porto seguro” no contexto de um mundo que se apresenta, não poucas vezes, tão hostil e sem sentido?

E já que estamos falando de sentido, entendemos que nenhuma outra instituição conseguiu se rivalizar à altura da religião em seu trabalho de dar *inteligibilidade* e *interpretabilidade* aos indivíduos no exercício de suas ações e experiências do dia a dia. Em qual medida isso se relaciona com os sujeitos de nossa pesquisa? E em qual medida se relaciona com o Estado, ao permitir, ou, até mesmo, fomentar a manifestação de determinadas religiões no espaço público que, por lei, deveria ser laico e, como vimos, será também pelo exercício da lei que sua laicidade será estranhamente ferida? Quais interesses estariam por trás dessas ambigüidades?

Como constatamos no início deste capítulo, a presença da religião no contexto escolar, nem sempre partiu dos sujeitos em processo de escolarização. Foi por isso que o iniciamos discutindo a questão que envolve a presença da disciplina de Ensino Religioso na matriz curricular do Ensino Fundamental. Nesse caso, nossa motivação é

fazer um exercício de estranhamento. Como compreender a presença de uma disciplina que tradicionalmente visa ensinar o que deveria ser ensinado na esfera religiosa? Privilegiar determinada matriz religiosa não seria uma forma de relegar todas as outras? E quanto à existência de símbolos religiosos no espaço escolar, não seria uma forma de presença de um “currículo oculto”?

Se visarmos enxergar esta questão, a partir dos sujeitos que estamos pesquisando, sujeitos que utilizam o espaço da escola pública para realizar práticas religiosas, poderíamos fazer ainda novas reflexões e indagações. Talvez eles dissessem: como sempre houve manifestação religiosa no espaço escolar, estamos simplesmente fazendo mais do mesmo, ou, então: estamos fazendo de outra forma o que sempre foi feito com a aquiescência estatal. Nesse caso, a ação de nossos sujeitos não seria uma espécie de mimese? O outro faz, eu também posso e vou fazer! Poderíamos problematizar ainda de outra forma: e se os nossos sujeitos estivessem interessados no embate? Se se tratar, por exemplo, de uma vertente religiosa de caráter militante, talvez o fiel não se sinta na responsabilidade de comunicar a “verdade” onde entenda que esteja fluindo a “mentira”?

Cabe também destacar que com a pluralização de crenças na sociedade brasileira, ocorrida, sobretudo a partir de meados do século passado, está aumentando cada vez mais o número de pessoas migrando de uma religião para outra. A possibilidade de encontrarmos pessoas que nasceram no seio de famílias que professavam determinada religião e migraram para outra religião, a meio da vida, está se tornando uma experiência comum. O resultado desse fenômeno é o acirramento da disputa no mercado religioso. Não seria ingenuidade pensar que essa disputa não tenha chegado também no espaço escolar?

## CAPÍTULO III – PRÁTICAS RELIGIOSAS PENTECOSTAIS NA CULTURA ESCOLAR

---

Ao contrário do que afirma certo jornal pentecostal, para quem o pentecostalismo é ‘movimento do Espírito Santo’ e, por conseguinte, imune aos condicionamentos naturais das sociedades humanas, o cristianismo exige uma sociologia de si mesmo porque reivindica ser uma revelação temporal e envolvida na história. A reivindicação de uma base histórica para sua fé deve levar os cristãos a se submeterem com humildade à análise histórica e sociológica.

**Paul Freston** (*Apud* ROCHA, 2012, p. 73)

Como nos referimos na Introdução, antes de iniciar a pesquisa exploratória, supúnhamos, à semelhança de Oliveira (2000), que as práticas religiosas realizadas através dos clubinhos, no interior das escolas, eram experiências espontâneas dos alunos. Contudo, no desenrolar da pesquisa, os dados que foram aparecendo apontavam a existência de instituições estranhas à escola que davam “cobertura” ao trabalho dos “clubinhos”. No geral, essas instituições eram representadas por uma igreja evangélica local, geralmente de médio ou grande porte, ou por instituições paraeclesiais que recrutavam e treinavam líderes estudantis para atuarem nas universidades, ou escolas onde estudavam.

Como essas igrejas ou instituições teriam dificuldade de entrar nas escolas para falar diretamente aos estudantes, tendo em vista que essa prática fugiria dos objetivos da escola e também colocaria em xeque a laicidade do Estado, a solução que aparentemente encontraram foi valer-se daqueles que já transitavam tanto em um, quanto noutro espaço. É nesse sentido que uma dessas igrejas, localizada em Belo Horizonte, desafia seus fiéis-estudantes:

O evangelismo estudantil é algo que (muitas vezes) incomoda o estudante crente. Pois é nesse momento (e contexto) que sua fé é questionada, sua identidade é firmada e devido a sua necessidade de ser aceito (pelos colegas) o estudante dificilmente aceita esse desafio. Além disso, ele se julga isento dessa responsabilidade já que participa dos ministérios da sua igreja local. Mas se engana quem pensa dessa maneira e ainda perde uma preciosa oportunidade para crescer. O evangelismo na escola é para muitos o primeiro ministério, a primeira oportunidade para falar do amor de Deus de forma criativa e ousada, entender seus próprios princípios como cristão e exercer sua autoridade como ministro do Reino (IGREJA BATISTA DA LAGOINHA. (<http://redeadolcentes.lagoinha.org/lideranca/51-missao-estudantil>). Acessado no dia 27/07/2012).



Além de igrejas locais, algumas instituições evangélicas de caráter interdenominacional, que carregam este nome pelo fato de não pertencerem a uma igreja evangélica exclusiva e, por isso, transitam entre diversas denominações que compõem o amplo guarda-chuva de igrejas do universo protestante, se interessam também em realizar esse tipo de trabalho missionário entre os estudantes. Em uma rápida pesquisa pela *Internet*, identificamos de pronto três dessas instituições interessadas nessas “almas”. Fizemos referência a todas elas, a saber: GREI (Grupos Evangélicos Interdenominacionais), fundada por um professor no ano de 1995 e que tem, entre seus objetivos, organizar e coordenar missões estudantis; a MPC (Mocidade para Cristo); e a ABUB (Aliança Bíblica Universitária do Brasil).

Referenciamos, também, que, pesquisando no site da MPC, um dos ambientes que ali encontramos, intitulado “ministérios”, dois, dos três projetos apresentados são direcionados aos estudantes, o “Clubão” e o “Estudantes em Ação”.

O Clubão foi criado pela MPC em 1972, na cidade de Belo Horizonte com o “objetivo de reunir os clubinhos bíblicos realizados nas escolas para juntos estudarem a Bíblia com mais tempo” (<http://www.mpc.org.br/ministerios/clubao/>). Ao que parece, funcionava como uma espécie de “encontrão” entre os participantes dos clubinhos escolares para treinamento, motivação e estudo da Bíblia. Ou seja, como agência de irradiação de seus propósitos para o clubinho. Daí o nome deste (clubinho) ser um diminutivo daquele (clubão).

O *Site* diz textualmente que nestes quarenta anos o Clubão passou por “mudanças de formato e propósitos” (<http://www.mpc.org.br/ministerios/clubao/>), sugerindo que os objetivos iniciais que informavam sua atuação deram lugar a outros, o que não significa que a MPC tenha perdido interesse pela escola. Se por um lado ela imputou ao Clubão novos desafios, por outro lado criou o “Estudantes em Ação” que é apresentado da seguinte forma:

Este ministério é voltado exclusivamente a proclamar a salvação em Cristo na grande seara estudantil pelo estudo da Palavra de Deus, reuniões e programas especiais. É uma estratégia nascida no coração de Deus para alcançar mais jovens e adolescentes carentes do Seu amor.

A ênfase está no fato de que o próprio estudante cristão é missionário em sua escola. Não há métodos padronizados para evangelizar na escola. Isto porque não é possível enquadrar o comportamento do Espírito Santo de Deus.

Por isso, a cada dia temos descoberto novas estratégias e o Senhor tem usado os estudantes que se dispuseram a servir através de impactos evangelísticos, correspondência, folhetos, rádio e/ou jornal da escola, aulas de ensino religioso, times esportivos, testemunho pessoal, promoção de palestras e filmes e, entre tantos métodos, o Clubinho Bíblico. (MOCIDADE PARA

Observa-se que, à semelhança do conteúdo observado na página eletrônica da igreja anteriormente citada, o *Site* da MPC enfatiza a atuação missionária do próprio estudante no interior da escola. Outra questão importante é que o projeto “Estudantes em Ação” propõe o “Clubinho Bíblico” como uma possibilidade de atuação no contexto escolar, dentre várias outras possibilidades. Assim, seu *modus operandi* é aberto, daí as palavras “a cada dia temos descoberto novas estratégias”. Sobre sua forma de atuar e organizar os Clubinhos no interior da escola o *Site* ensina:

Também chamado de célula, núcleo ou grupo, é uma reunião que acontece em geral na própria escola, normalmente no horário do intervalo (recreio ou almoço), uma ou várias vezes por semana. O objetivo principal é evangelizar e toda a dinâmica do Clubinho é direcionada aos não-cristãos.

Para começar um Clubinho Bíblico na escola é fundamental que o estudante seja comprometido com a oração e com o testemunho pessoal. A partir daí, basta seguir alguns passos:

- Faça contato com outros jovens cristãos e transmita-lhe a visão que Deus tem lhe dado.

- Forme um grupo-base (mesmo que seja você e mais um) e faça um planejamento que envolve questões do tipo: quem vai liderar? Quais serão os dias das reuniões? Qual o melhor local? O que vamos fazer nas reuniões (cantar, ler a Bíblia, orar, compartilhar, etc.)?

- Faça um contato com a direção da escola/faculdade para comunicar a existência do trabalho e solicitar permissão. Tenha sabedoria neste momento e conte com a graça de Deus para abrir as portas necessárias.

- Divulgue de todas as formas possíveis: cartazes, avisos de sala em sala, panfletos, rádio e/ou jornal da escola, faixas, camisetas... É só usar a imaginação. Mas não esqueça o melhor e mais simples método: pessoa a pessoa (MOCIDADE PARA CRISTO. Disponível em <http://www.mpc.org.br/ministerios/estudantes-em-acao/>. Acessado no dia 11/09/2012).

A terceira instituição interdenominacional que encontramos foi a ABU (Aliança Bíblica Universitária), também conhecida no Brasil como ABUB (Aliança Bíblica Universitária do Brasil). Ela desenvolve sua missão principalmente nas universidades enfatizando, à semelhança das duas anteriores, a atuação dos próprios estudantes como protagonistas: “os estudantes são os missionários da ABUB. E são eles que compõem a base de trabalho, em suas universidades” ([www.abub.org.br](http://www.abub.org.br)). As seguintes informações contidas no *Site* desta instituição dão-nos um vislumbre sobre sua forma de atuação:

“Estudante alcançando estudante” é o nosso lema. Isso significa que os próprios estudantes são os nossos missionários por excelência, atuando por meio de núcleos de estudo bíblico, acampamentos evangelísticos, grupos de oração e cursos de treinamento. É desta forma que ocorrem nossas principais atividades: evangelismo, discipulado e formação para o serviço.

Acreditamos que os estudantes são os mais aptos para compartilhar a mensagem do Evangelho de forma significativa, convincente e criativa em suas universidades e escolas, pois convivem com seus colegas e conhecem as facilidades e dificuldades de seu próprio contexto (ALIANÇA BÍBLICA DO BRASIL. Disponível em <http://www.abub.org.br/como-trabalhamos> Acessado no dia 11/09/2012).

Dentre as três instituições apresentadas: GREI, MPC e ABUB, nos ocuparemos, neste capítulo, com esta última. Alguns fatores levaram-nos a focá-la em detrimento das outras duas: primeiramente porque a GREI, fundada em 1995, é ainda muito incipiente. Além disso, dá mostras de que é muito refém de seu fundador, assumindo contornos personalistas.

Quanto a MPC, apesar de a mesma fazer incursões missionárias no meio estudantil e apresentar boa vitalidade, não tem conseguido suplantar a organização extremamente intrincada, bem como a penetração que a ABUB vem alcançando no meio estudantil.

Soma-se ainda à nossa escolha o fato de o grupo de estudantes que pesquisamos estarem vinculados a essa instituição. Foi através deles, inclusive, que tomamos conhecimento da existência da ABUB com mais profundidade. Portanto, a partir da seção seguinte, delimitando nosso objeto, passaremos a apresentá-la.

### ***3.1. Contextualizando o surgimento da ABUB***

Em seu *Site* institucional encontramos um apanhado, ainda que sucinto, da história da ABUB, de “como tudo começou”. São essas as palavras utilizadas na página eletrônica para dar nome ao título que nos conduz aos seguintes dizeres:

No final da década de 50, cristãos de diversos países estimularam o surgimento de movimentos estudantis evangélicos na América Latina. Robert Young e Ruth Siemens foram os pioneiros no Brasil, despertando os estudantes brasileiros a levar a mensagem de Cristo ao meio universitário. Na década de 60, a ABUB foi criando raízes e surgiram os primeiros obreiros brasileiros, missionários remunerados. Os anos 70 e 80 foram de consolidação do movimento, que já começa a auxiliar na formação de líderes para a igreja evangélica brasileira. Desde então, a urgência de se proclamar um Evangelho Integral e impactante numa sociedade cada vez mais pluralista, relativista e carente de Deus tem sido o nosso desafio constante (ALIANÇA BÍBLICA DO BRASIL. Disponível em <http://www.abub.org.br/historia>. Acessado no dia 11/09/2012).

Algumas informações contidas no texto chamam de pronto nossa atenção. Apesar dele não pontuar o contexto político da época, explicita-se que a ABUB surgiu na década de 1950; ou seja, após a II Guerra Mundial, em plena vigência da Guerra Fria. Segundo o *Site* foi exatamente nessa época que “tudo começou”. Será coincidência a emergência dessa organização paraeclesiástica, precisamente nesse período histórico? É praticamente impossível desvincular o início da ABUB dos acontecimentos políticos que demarcavam o embate de forças travado, de um lado, pelos Estados Unidos da América (EUA), que defendia a economia de mercado e, do outro lado, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que propugnava a economia planificada. Em comum, tanto os Americanos, quanto os Soviéticos procuravam estender seus ideais políticos sobre as nações subdesenvolvidas, mormente no espaço periférico em que estavam geograficamente localizados.

Antônio Gouvêa de Mendonça (1990) informa-nos que este cenário possibilitou o eclodimento de diversas organizações paraeclesiásticas aqui no Brasil, sobretudo no final da década de 1950. Tais organizações, a despeito de transmitirem uma mensagem com conteúdo religioso, acabavam também por servir aos interesses ideológicos expansionistas dos Estados Unidos na América Latina. Este autor cita, a guisa de exemplo, algumas organizações criadas nesse período como a “Visão Mundial”, que procurava “envolver as denominações em geral em campanhas evangelísticas de grande amplitude” (MENDONÇA, 1990, p.57); a organização “Palavra da Vida”, especializada em realizar acampamentos de juventude, geralmente no período de férias escolares; e Editoras como “Betânia” e “Vida Nova”, responsáveis pela publicação de literatura religiosa. Segundo Mendonça (1990, p.57), essas organizações atuavam, no geral, em três diferentes níveis: evangelização de massa, acampamentos para juventude e literatura.

É interessante notar que essas três formas de atuação estão presentes no *menu* da ABUB, todas elas visando açambarcar as principais áreas que caracterizam o conteúdo da mensagem cristã: a evangelização (*kerigma*), o discipulado (*didaqué*) e a formação para o serviço (*diakonia*). O *kerigma*, a *didaqué*, e a *diakonia* acontecem tanto nas escolas quanto através de acampamentos, como nos informa o *Site* da ABUB:

Os próprios estudantes são os nossos missionários por excelência, atuando por meio de núcleos de estudo bíblico, acampamentos evangelísticos, grupos de oração e cursos de treinamento. (...) Além dos estudos bíblicos nas universidades os estudantes realizam acampamentos, reuniões de comunhão, vigílias, apresentações artísticas, culturais, videodebates, entre outros

(ALIANÇA BÍBLICA DO BRASIL. Disponível em: [www.abub.org.br](http://www.abub.org.br) Grifo nosso).

Não há como desenvolver tais atividades sem o concurso de uma literatura adequada, ainda mais se levarmos em conta que o público alvo da ABUB é composto de estudantes universitários. Para tal, ela criou uma editora que leva a cabo a missão de fazer a interlocução entre o “pensamento científico” e a “revelação bíblica”, a *ABU Editora* que, segundo o *Site*:

Publica e oferece literatura cristã de qualidade para estudantes, líderes cristãos e público evangélico em geral, abordando temas relevantes da atualidade sob o ponto de vista bíblico. O diálogo entre o pensamento científico e a revelação bíblica é uma constante nos livros (ALIANÇA BÍBLICA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.abub.org.br/como-trabalhamos>. Acessado no dia 11/09/2012).

Em suma, as ênfases e objetivos da ABUB parecem estar em conexão com as preocupações das nações hegemônicas do capitalismo mundial, naquele contexto da década de 1950, quando surgiu. O período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX não tinha sido fácil para o cristianismo de viés protestante. Como afirma Mendonça (1990), de um lado, e sob influência do Iluminismo, ele viu nascer em seu interior o que ficou conhecido como Teologia Liberal. Esta relativizou a Teologia Conversionista, de missões protestantes, ao reduzir a fé a uma questão de consciência e não de revelação, colocar em xeque a inspiração da Bíblia e o próprio papel de Jesus Cristo como salvador da humanidade. De outro lado, a revitalização de diversas nações não-cristãs na Ásia e entre países árabes, proporcionou também perdas e crises no trabalho missionário evangélico, pois, até então, era comum justificarem sua pretensa superioridade afirmando que o Protestantismo era a religião dos países mais avançados do mundo.

Mendonça afirma que o surgimento de determinadas organizações paraeclesiásticas, logo após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, respondia a esse contexto teológico no interior de igrejas protestantes, ávidas por expandir sua fé, “ainda vista como garantia dos valores e do *statu quo* das nações dominantes do capitalismo mundial” (Mendonça, 1990, pg.56). A Teologia Conversionista se prestaria a este papel:

A teologia conversionista, componente da tradição missionária, repousa sobre o princípio de que convertendo-se os indivíduos a sociedade toda acabará se convertendo e mudando para melhor. (...) a estrutura ideal é essa que está aí, que precisa apenas ser aperfeiçoada. O grande responsável pelos males e injustiças é o pecado individual. Daí a ênfase na conversão dos indivíduos.

Desse modo a retomada da teologia tradicional viria desempenhar o duplo papel de, ao mesmo tempo, reparar as brechas provocadas pela teologia liberal e prosseguir a ocupação ideológica do *statu quo*. Mas o veículo não podia ser mais a velha estrutura das Igrejas, que revelava certo cansaço e alguma relutância em aceitar missionários estrangeiros por causa do nacionalismo e do surgimento de liderança própria. (MENDONÇA, 1990, p.56).

Embora nossa leitura esteja subjacente ao texto extraído do site da ABUB, citado no início desta seção, acreditamos que é nos termos que foram até aqui colocados que devemos compreender a emergência desta instituição. Não seria muita coincidência ela vir à luz exatamente no final da década de 50, em plena Guerra Fria? Se também levarmos em conta *quem* a criou e *para quem* ela foi direcionada, as coincidências serão potencializadas de tal forma que ficaria difícil continuar reafirmando-a. O texto diz “cristãos de diversos países estimularam o surgimento de movimentos estudantis na América Latina” ([www.abub.org.br/historia](http://www.abub.org.br/historia) Grifos meus). Quais são esses países que “estimularam o surgimento” de movimentos estudantis? O texto eletrônico não diz, mas os nomes dos missionários pioneiros que vieram “despertar” os estudantes brasileiros são altamente reveladores de onde procediam. Se localizarmos no mapa político do pós 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, os países de “quem veio” e os países “para onde vieram” encontraremos uma situação sintomática demais para ser encarada apenas como mera coincidência.

Um segundo documento que tivemos acesso, escrito por uma ex-assessora da ABUB, preencheu os vãos que o documento anterior havia deixado. Nele, percebemos que o interesse pelas “almas dos estudantes” era mais antigo que supúnhamos. A autora localiza o surgimento de movimentos evangélicos nas universidades entre o final do século XIX e início do Século XX:

Poderíamos tomar como ponto de referência o fim do século XIX e o início deste século [XX] como o momento de início do movimento dos estudantes na Inglaterra que deu origem à Comunidade Internacional de Estudantes Evangélicos [CIEE], da qual faz parte a Aliança Bíblica Universitária do Brasil [ABUB]. Como resultado do avivamento espiritual que sacudiu a Inglaterra nos anos de 1860 a 1880, e como fruto do ministério dinâmico do pastor anglicano Charles Simeon, os universitários começaram a se reunir nas dependências das escolas para estudar a Bíblia e levar adiante a mensagem evangélica aos seus colegas. (ITIOKA, 1994, p.2A).

Neuza Itioka (1994) cita um dos Movimentos que visavam “alcançar” os estudantes nas universidades, no caso, o CIEE, Movimento Internacional, no qual a ABUB encontra-se congregada. Mais à frente, porém, ela aponta, ainda, para a

existência de muitas outras instituições evangélicas, em diversas partes do mundo, interessadas no público estudantil. Cita de forma pejorativa o *Student Christian Movement* (SCM), dizendo se tratar de um grupo que abandonou suas convicções evangélicas “no eclesialístico e litúrgico imitando o católico, e no intelectual, os protestantes liberais” (Id, *Ibidem*, p.2B).

Segundo a autora, quando a ABUB chegou ao Brasil, encontraram atuando entre os estudantes brasileiros um grupo evangélico denominado “Associação Cristã de Acadêmicos” (ACA), que era vinculado à SCM. Itioka faz uma apresentação negativa deste grupo, identificando-o como “ecumênico”, e “revolucionário”, o que é altamente revelador da posição adotada pela ABUB:

Os anos de implantação da ABU no Brasil, de 1957 a 1962, foram anos de expectativas, decepções e surpresas. Existia, em nossa terra, um grupo chamado de Associação Cristã de acadêmicos (ACA), vinculado ao Student Christian Movement já mencionado. Aparentemente os líderes desse movimento se ressentiram com o aparecimento da Aliança Bíblica Universitária do Brasil. A presença da ABU foi interpretada como uma ameaça à antiga organização. As atitudes de alguns líderes evangélicos da época deram margem à interpretação de que o novo movimento estava chegando para combater a organização ecumênica dos estudantes. Pela literatura que a ACA publicava na época, podemos notar muito de cunho evangélico nas suas páginas. Mas seguindo a orientação que vinha da organização internacional, a Federação Mundial de Estudantes, com teologia declaradamente liberal, e seguindo a liderança de certas alas da igreja no Brasil, e no intuito de contextualizar a teologia para o ambiente da revolução social e política pela qual passava o Brasil, a ACA começou a mudar, tornando-se integrante daquilo que muitos sociólogos da época chamavam de processo revolucionário brasileiro. Seria exagero dizer que uma geração de líderes da mocidade evangélica, sob a influência daquela teologia, sucumbiu com a Revolução de 1964? (ITIOKA, 1994, p.6A).

A partir da análise da fala da autora, fica claro que a ABUB surgia para fazer um contraponto ao movimento evangélico que já estava em operação nos círculos universitários brasileiros. Como o evangelho que a ACA anunciava era de “teologia declaradamente liberal” e “ecumênica”, tornava-se “premente” um evangelho que restabelecesse “a ordem” das coisas, a social, inclusive. Robert Young, assessor da *Intervarsity Christian Fellowship* dos Estados Unidos e Ruth Siemens, que, segundo Neuza Itioka (1994), “veio à nossa terra, inicialmente como professora da Escola Graduada de São Paulo, para ministrar a americanos residentes nessa cidade,” (p. 4B) foram os arautos dessa mensagem:

Para um contexto como este em ebulição, era evidente que o Espírito de Deus impulsionava os pioneiros do movimento estudantil vinculado à Comunidade (CIEE) para dar continuidade ao trabalho iniciado. Era mais do que

necessário uma orientação bíblica acadêmica da juventude universitária brasileira. A Palavra de Deus tinha que ser recolocada no seu devido lugar de autoridade para mudar vidas e mentes que tentavam pensar, com sinceros e honestos questionamentos (ITIOKA, 1994, p.6A).

Foge dos objetivos deste nosso trabalho saber o que ocorreu com a ACA e a SCM. Estudos posteriores poderão contemplar o papel destes movimentos estudantis evangélicos na luta contra a ditadura civil-militar instalada no Brasil entre 1964-1985.

Faltam ainda outras questões para serem analisadas. Quem são os sujeitos que justificaram a existência da ABUB, e para os quais ela foi enviada? Será que o lugar que ocupavam é que os tornaram alvos? A página eletrônica da ABUB nos dá uma pista: “Desde então, a urgência de se proclamar um Evangelho Integral e impactante numa sociedade cada vez mais pluralista, relativista e carente de Deus tem sido o nosso desafio constante” ([www.abub.org.br/historia](http://www.abub.org.br/historia)). Se entendermos o pluralismo, o relativismo e a falta de Deus como responsável pelas injustiças e males do mundo, então, estaremos diante de uma brecha que a Teologia Conversionista procurará fechar o mais rapidamente possível. Se a conversão dos indivíduos implica na transformação da sociedade, porque não começar então por aqueles que possivelmente terão maior poder de influenciar a sociedade mais ampla? Não é essa a situação dos universitários? A formação deles em Ensino Superior, ainda hoje encarada como privilégio no Brasil, não reserva para eles uma posição com amplas possibilidades de repercussão na vida de muitas outras pessoas? O lugar que ocupam é estratégico demais para serem ignorados. Daí a necessidade de investir neles antes, durante e depois do percurso na universidade. Não seria essa a justificativa da existência da ABUB e dos projetos (ministérios) que ela tratou de implementar da década de 1950 em diante?

### ***3.2. Estrutura Organizacional da ABUB***

Para levar a bom termo sua missão institucional, a ABUB, implementou uma estrutura organizacional que compreende três níveis: local, regional e nacional.

O nível local é composto de “núcleos de estudo bíblico”, que são as reuniões que acontecem nas escolas e universidades e o “grupo local”, composto por diversos núcleos de determinada cidade

Os grupos locais realizam também treinamentos e outros eventos que proporcionam crescimento espiritual para os estudantes missionários. Eles



podem ser de um dia ou de fim de semana. Estes treinamentos dão base e apoio para o evangelismo e discipulado na universidade e na escola ([www.abub.org.br/local](http://www.abub.org.br/local)).

Os grupos locais, por sua vez, formam uma “região”. Atualmente, a ABUB possui sete regiões no território brasileiro. Nem sempre essas regiões coincidem com a divisão geopolítica adotada pelo Brasil. Por exemplo, o Estado de Minas Gerais é por si só, uma região. Cada região tem uma diretoria e assessores. Há também um Conselho que é formado pelos estudantes da esfera administrativa inferior, que é o grupo local. Cada grupo local envia dois estudantes ao Conselho. Lá eles são chamados para desenharem os planos e os contornos da missão da ABU naquela região onde atuam.

O último nível na estrutura organizacional da ABUB é a nacional. Ela “possui dois órgãos: o Conselho Diretor e o Congresso Nacional. Já na área de capacitação existem dois treinamentos nacionais: o Instituto de Preparação de Líderes e o Curso de Obreiros” (<http://www.abub.org.br/nacional-0>).

O Conselho Diretor é responsável pelo planejamento, coordenação e administração a nível nacional. Reúne-se pelo menos uma vez no ano e é formado pela diretoria nacional, mais três representantes de cada uma das sete regiões da ABUB no Brasil. Já o Congresso Nacional, órgão maior da ABUB, reúne-se a cada dois anos, sendo composto pelos representantes dos grupos locais. É ela que elege a diretoria nacional, define as diretrizes gerais do Movimento, formula e altera seu estatuto.

Ao longo de sua trajetória e, ao que parece para dar densidade ao trabalho que se propôs a fazer, a ABUB foi criando outros ministérios (projetos). Ao vislumbrarmos os objetivos de cada um deles, não fica difícil perceber que eles possuem interfaces que os ligam direta ou indiretamente ao objetivo típico da ABUB, que é “alcançar” missionariamente o público universitário. Em seu *Site* são apresentados cinco ministérios, a saber:

**ABU** – Aliança Bíblica Universitária – visa à evangelização, discipulado e treinamento de estudantes universitários, segundo a visão de um Evangelho integral.

**ABS** – Aliança Bíblica Secundarista – trabalha com a evangelização, discipulado e treinamento de estudantes do ensino médio.

**ABP** – Aliança Bíblica de Profissionais – É um grupo formado por ex-abeuenses e profissionais que procuram dar suporte aos estudantes e aos próprios profissionais cristãos.

**Diaconia** – Desenvolve e apóia projetos de defesa de direitos, por meio da Rede Fale, e participa do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), contribuindo para o diálogo com a sociedade civil e o Estado, na formulação de políticas públicas de juventude.

**ABU Editora** – publica e oferece literatura cristã de qualidade para estudantes, líderes cristãos e público evangélico em geral, abordando temas relevantes da atualidade sob o ponto de vista bíblico. O diálogo entre o pensamento científico e a revelação bíblica é uma constante nos livros (**ALIANÇA BÍBLICA DO BRASIL**. Disponível em: <http://www.abub.org.br/como-trabalhamos> Grifo nosso).

O primeiro dos cinco ministérios apresentados acima é o carro chefe da ABUB, é a locomotiva que conduz os outros quatro vagões. Não é sem razão que está presente e viva no próprio nome da instituição, ela é uma Aliança Bíblica que visa “alcançar” os estudantes universitários. É para isso que ela existe, para levar o “evangelho integral” através da evangelização, discipulado e treinamento de universitários. No entanto, vislumbrar este público de forma muito estrito poderia levar a uma fragmentação com sérios riscos para o seu próprio objeto apeteído. Parece que a ABUB descobriu isso. Como o viajante que quer chegar ao seu destino deve forçosamente atentar para o que está acontecendo ao seu lado e às suas costas, para que sua perspectiva continue viva, a ABUB, de igual modo, mirou seu retrovisor e enxergou de forma intencional aqueles que vinham às suas costas e pelas suas laterais, a saber: os estudantes secundaristas e os profissionais, que são os universitários já formados e com possibilidades de dar suporte à instituição. Não parece ser essa a razão do surgimento da ABS; da ABP; da Diaconia, voltada para a juventude; e da ABU Editora? Estes ministérios criados pela ABUB, verdadeiros tentáculos, lhe tem permitido deslocamentos mais amplos e convergentes rumo a sua missão principal, “alcançar” os estudantes universitários. Cada um desses ministérios funciona como um fio que, entrelaçados, formam uma espécie de rede intrincada voltado para o público universitário.

### ***3.3. A Aliança Bíblica Secundarista (ABS)***

Como o objetivo principal deste trabalho está focado nos estudantes do Ensino Médio e não nos estudantes universitários, delimitaremos um pouco mais nosso objeto, atendo-nos, a partir de agora, em apresentar a ABS (Aliança Bíblica Secundarista). No capítulo quatro, procuraremos fazer uma restrição maior ainda, focando um “clubinho”, ou melhor, um núcleo ligado à ABS em ação, no contexto concreto de uma unidade escolar da Rede Pública.

Como citado na seção anterior, a estrutura da ABS é similar à estrutura da ABU. A diferença está no fato de que esta é voltada para os estudantes universitários, enquanto que aquela é voltada para os estudantes secundaristas.

Como foi também afirmado anteriormente, o objetivo típico da ABUB está focado nos estudantes universitários; todavia, ter um olhar para os estudantes que estão a caminho da universidade é uma forma de adiantar o processo e, ao mesmo tempo, receber um público mais amadurecido na ABU. A ABS contribui e constitui essa ponte. Da mesma forma, é também importante manter a parceria com os estudantes que estiveram ligados a ABU durante o curso universitário e se formaram. A ABP cumpre esse papel. Quem foi um estudante-missionário da ABU, durante a faculdade, tem possibilidade de continuar sendo através da ABP (Aliança Bíblica de Profissionais).

No caso da ABS, Aliança Bíblica Secundarista, sua estrutura é a mesma da ABU. A diferença é que ela é dirigida para os estudantes do Ensino Médio (secundaristas), tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas. Uma apostila de “Treinamento Intensivo de ABS”, conhecido entre eles por TIA, com data de realização em abril de 2012, em Belo Horizonte, apresenta a estrutura da ABS e da ABU similares a nível local, regional e nacional. Como a maioria desses estudantes ligados a ABS farão parte da ABU, acreditamos que uma mesma estrutura foi organizada visando cumprir alguns objetivos, como, por exemplo: facilitar os estudantes migrarem de um nível para o outro, sentindo-se em casa; manterem o ritmo e o fluxo de atuação dentro da instituição.

Na esfera local, os clubinhos instalados nas escolas recebem o nome de “núcleos”, que são os grupos de estudos bíblicos nas escolas. Vários núcleos, por sua vez, formam o “Grupo Local”, que tem uma diretoria eleita pelos próprios estudantes. Por exemplo, Belo Horizonte forma um Grupo Local. Se não houver outros grupos na Região Metropolitana de Belo Horizonte, mas houver núcleos organizados em algumas escolas dessas regiões, elas poderão fazer parte do Grupo Local de BH, que é o mais próximo. O Grupo Local realiza encontros e treinamentos: “os grupos locais realizam também treinamentos e outros eventos que proporcionam crescimento espiritual aos estudantes missionários, assim como dão base e apoio para o evangelismo na universidade e na escola” (TIA, 2012, pg.3). Há pelo menos dois tipos de treinamento: TIFS (Treinamento Intensivo de Fim de Semana) e TIA (Treinamento Intensivo de ABS).

Quanto à divisão regional da ABS no território brasileiro, também é a mesma da ABU, sete ao todo e que nem sempre coincidem com a divisão geopolítica adotada pelo Brasil:

**Nova Centro-Oeste:** Acre, Rondônia, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.

**Leste:** Espírito Santo e Rio de Janeiro.

**Nordeste:** Bahia, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe.

**Norte:** Amazonas, Roraima, Pará, Tocantins, Amapá, Maranhão e Piauí.

**SP/MS:** São Paulo e Mato Grosso do Sul.

**Sul:** Santa Catarina, Porto Alegre e Paraná.

**Minas Gerais:** Minas Gerais (antes integrante da região Centro-Oeste)

A região Centro-Oeste era muito grande e via-se uma necessidade de 2 obreiros para trabalhar. Então para facilitar a locomoção, o pastoreio da região e contato entre os grupos, Tocantins foi inserida na região Norte. Devido à grande quantidade de grupos locais pertencentes ao estado de MG, o mesmo foi transformado em uma região. (TIA, 2012, pg. 4. Grifos do autor)

Da mesma forma que acontece a nível local, nas “regiões” são também promovidos vários eventos e treinamentos como, por exemplo: CR – que é o Conselho Regional, onde os estudantes são chamados e têm direito de opinar e decidir sobre os caminhos da ABS naquela região onde estão inseridos e a CF – Curso de Férias, que são treinamentos regionais.

Nacionalmente, temos o Conselho Diretor (CD) e o Congresso Nacional (CN) que já vimos anteriormente quando apresentamos a ABU.

Quanto à história da ABS, diferentemente da ABUB, que foi formada “de fora para dentro”, com a vinda de missionários estadunidenses, a Aliança Bíblica Secundarista veio a lume a partir do trabalho de estudantes universitários e “outros assessores”, conforme encontramos registrado no *Site* da instituição:

O ministério com estudantes de ensino médio (na história da ABUB) surgiu “naturalmente”. Não vieram ao nosso país missionários pioneiros, não houve uma estratégia “predeterminada” de evangelização destes estudantes. Foi simples assim: estudantes universitários e outros assessores começaram espontaneamente a olhar para as escolas, amá-las, identificando nelas um vasto campo missionário. (...) O registro dos primeiros grupos de ABS é de 1972, quando a ‘ABU recife contava com um grande número de secundaristas, todos querendo testemunhar em suas escolas’. A introdução do Manual da ABS (sem data e autor definidos) relata que Robinson Cavalcanti, então secretário regional para o NE, encorajou estudantes a formarem a Aliança Bíblica de Secundaristas. Em 1973 ocorre uma grande ‘onda’ de novos grupos: é formada a ABS em Curitiba, São Luís, São Paulo, João Pessoa, Maceió, Niterói e Salvador. Em 1974 ocorrem os primeiros cursos de férias e em 1976 a ABS ganha uma assessora nacional. É neste ano que se considera a ‘formação de uma unidade nacional da ABS’. (ALIANÇA BÍBLICA DO BRASIL. Disponível em:

Por se tratar de uma instituição religiosa, a forma que a história da ABS é apresentada recebeu tons claramente espiritualizados: “estudantes universitários e outros assessores começaram espontaneamente a olhar para as escolas, amá-las, identificando nelas um vasto campo missionário.” Ou ainda: “recife contava com um grande número de secundaristas, todos querendo testemunhar em suas escolas”. Talvez pelo fato de ter sido escrito com contornos claramente conversionistas, o texto não oferece qualquer vestígio do contexto político da época. Entre a emergência da ABUB, no final da década de 1950, e o surgimento da ABS, no início da década de 1970, temos um intervalo temporal de pelo menos 15 anos. O Brasil e diversos outros países da América Latina sofriam não apenas a interferência estadunidense, em decorrência da Guerra Fria. Os efeitos dela se faziam também sentir de dentro, entre os próprios irmãos, através da ditadura civil-militar. Entre os povos africanos e asiáticos, a situação não era muito diferente.

Este contexto favoreceu a gestação de novas interpretações teológicas. A Bíblia começou a ser lida a partir das situações concretas vividas por grupos étnicos, por povos em situação de vulnerabilidade social, produzidas sob opressão política, ou sob o jugo de discriminações sociais. Entre os negros estadunidenses, vítimas de preconceito racial e os negros da África do Sul, vítimas do *apartheid*, surge a Teologia Negra; mulheres de diversas partes do mundo também gemiam sob o jugo tirânico masculino, potencializada por uma leitura patriarcal e cristalizada do texto bíblico. Nesse contexto, surge a teologia feminista; na América Latina, as diversas ditaduras civil-militar, instaladas sob a aquiescência dos Estados Unidos, favoreceram uma leitura da Bíblia onde o livro de Êxodo, que narrava a saída do povo judeu da tirania de faraó, rumo à terra prometida, foi tomado como perspectiva de leitura para os povos da América Latina que, à semelhança de seus irmãos do passado, também sofriam nas mãos das grandes potências que representavam o capitalismo hegemônico. Foi neste panorama de violência que a Teologia da Libertação foi gestada e alimentada, principalmente nos círculos Católicos. Entre os protestantes encontramos o “evangelho social”, que repercutiu na “Teologia da Missão Integral”.

Contemplando os textos da ABUB que nos chegaram às mãos, ficamos intrigados com o fato deles se identificarem com a Teologia da Missão Integral. Nossa

hipótese era que, no intervalo entre a década de 1950, quando a ABUB chegou ao Brasil, e a década de 1970, quando foi fundada a ABS, houve uma mudança de entonação na instituição. Se não, como entender a presença, em seus quadros, de Robinson Cavalcanti, à época presbítero anglicano, professor de ciências sociais da Universidade Federal de Pernambuco, marxista, membro do Partido dos Trabalhadores (PT), por onde, inclusive, concorreu como vice-prefeito da cidade de Olinda, em 1996? Antes e depois de se tornar bispo anglicano, escreveu livros e artigos elogiados e igualmente criticados dentro do Protestantismo. Na verdade, ele foi mais criticado que elogiado. Por ter abraçado a Teologia da Missão Integral, seus livros refletiam seu posicionamento político e teológico. Títulos como “Cristianismo e política” (1985), “A utopia possível” (1993) e “Uma bênção chamada sexo” (1987) nem sempre eram palatáveis na boca de um protestantismo acostumado com uma mensagem evangélica que quase sempre se confundia com a ideologia política conservadora, trazida pelos missionários norte-americanos no século XIX, embalados pelo *Destino Manifesto*.

A apostila de treinamento intensivo de ABS (TIA), que temos em mãos, possui um capítulo dedicado à teologia da Missão Integral. Nele, o contexto político e social da década de 1960 e 1970 são trazidos à luz:

No início do século XX, havia um movimento que se denominou ‘evangelho social’, ele recebeu severas críticas da parte dos conservadores da fé (sic) porque dava ênfase à missão política deixando de lado a parte da proclamação do evangelho, segundo dizem. Na América Latina, nos anos 1960 surgiu a Teologia da Libertação (Leonardo Boff, Rubem Alves, Gustavo Gutiérrez), e esta identificava salvação com libertação sócio-político-econômica. Toda esta movimentação tem um valor tremendo, bem como as ações do pastor batista estadunidense Martin Luther King Jr. contra as leis segregacionistas (racistas) que existiam ainda na década de 1960 nos Estados Unidos. Não podemos simplesmente desprezar o que esses homens e mulheres, usados por Deus fizeram e movimentaram. No Brasil, na década de 1970 a Igreja Católica criou a CPT (Comissão Pastoral da Terra), uma organização que muito contribuiu e contribui até hoje para a distribuição igualitária da terra no Brasil. Não podemos desconsiderar nada disso. Mas quero apresentar aqui é a perspectiva da Missão Integral. (TIA, 2012, p.19).

No texto exarado acima, duas questões chamaram nossa atenção. A primeira é o tom com que foi lavrado, muito antagônico em relação ao texto de Neuza Itioka (1994), citado no início deste capítulo. Parece até que estamos diante de duas instituições distintas. A segunda é a defesa da Teologia da Missão Integral que, talvez, seria o tipo de teologia defendida pelos jovens universitários da ACA, que a ABUB atacou quando chegou no Brasil.

Para falar de Missão Integral, a autora faz remissão ao Congresso de Lausanne, realizado na Suíça, em 1974. A data aqui é extremamente importante. Lembremo-nos que o advento da ABS é de dois anos anteriores ao Congresso. Lausanne representou um divisor de águas. O pastor Carlos Queiroz, citado no texto da apostila, afirmou que foi “um momento histórico significativo de síntese teológica, comunhão, busca de diálogo, sensibilização e desafio estratégico” (TIA, 2012, pg.19). O texto da apostila complementa:

As premissas do Congresso de Lausanne enfatizaram o papel da Igreja como ‘agente de transformação’, contrapondo-se à ‘não-ação’ até hoje valorizada no meio evangélico como evidência de ‘santidade’. Essa muitas vezes é definida pelo que não fazemos (beber, usar drogas, roubar, dançar, etc.), mas será que isso pode mesmo ser parâmetro? Não adianta não roubar e, ao mesmo tempo, não impedir que muitos sejam roubados; não adianta não beber, não usar drogas nem se prostituir e, ao mesmo tempo, não fazer nada para evitar que outras pessoas se entreguem a estes enganos! (TIA, 2012, p.20).

Em seguida, o texto da apostila apresenta a perspectiva a ser adotada pelos participantes da ABS que, no caso, é a perspectiva da Teologia da Missão Integral:

A Teologia Missão Integral nos propõe uma espiritualidade que é caminhar com Deus (como vemos em Miquéias 6:8<sup>26</sup>) e ao mesmo tempo é prática da justiça. O caminho com Deus, a salvação em Cristo, a santidade, a justificação pela fé, etc. não devem nos levar para longe dos problemas deste mundo, do próximo. Muitos evangélicos ainda vêm a evangelização de uma forma ‘limitada’, apenas como ‘anúncio’ das Boas Novas, e se esquecem da importância do caráter profético do Evangelho que também se apresenta como denúncia. **Fé e obras devem andar juntas. Nossas obras devem refletir aquilo que anunciamos.** (...) Hoje, 35 anos após o I Congresso na Suíça, o foco da missão deixa de apontar apenas para o ‘*homem em sua integralidade*’ e se volta para o ‘*homem em todas as suas relações*’, abrangendo toda a Criação (meio ambiente, sociedade, política, economia, relacionamentos pessoais, etc.). Essa expansão do foco reflete os novos desafios que enfrentamos na contemporaneidade. (...) ‘A conversão de uma pessoa a Deus não é real se a deixa centrada em si mesma, afirmando sua independência: se torna uma realidade quando floresce em uma vida em dependência de Deus e interdependência com os demais e com toda a criação de Deus’ [René Padilla]. (...) ‘Às vezes encontro cristãos que não se interessam pela questão ecológica e dizem que, com relação a isso, tudo o que a gente tem de fazer é ficar esperando. Eu digo que essas pessoas não estão em missão. Elas não reagem à queda. E se você não reage à queda, você não está em missão. [...] Se você não está em missão, você não é cooperador de Deus, você não entendeu que Deus está em missão e que a missão é de Deus. **E que a missão de Deus está acontecendo na história, está se desenrolando na história, inclusive para salvar a própria história**’ (...) ‘é isso o que nós queremos dizer quando afirmamos que a missão é integral, e **estar em missão com Deus é estar integralmente envolvido na**

---

<sup>26</sup> O texto do profeta Miquéias 6, 8 diz textualmente: “Ele te declarou, ó homem, o que é bom; e que é o que o SENHOR pede de ti, senão que pratiques a justiça e ames a misericórdia, e Andes humildemente com o teu Deus?”

Naquele momento histórico internacional, sob o impacto da Guerra Fria (conflito leste/oeste), onde os países do capitalismo central exploravam os países periféricos, desembocando, no caso brasileiro e nos diversos países da América Latina, em ditaduras, muitas delas duradouras, parece que a ABUB abraçou a perspectiva da Teologia da Missão Integral, que era uma perspectiva sensível às situações concretas que envolviam os indivíduos na forma como construía suas relações no dia a dia.

Como será que essa teologia era compreendida pelos secundaristas no contexto escolar? É a discussão que passaremos a empreender a partir de agora. Para tal, dirigiremos a nossa atenção para a Escola Estadual Betel, onde fizemos a nossa pesquisa empírica. Porém, antes de procedermos às análises propriamente ditas, urge fazermos ainda uma apresentação do local onde a pesquisa foi efetivada, bem como dos sujeitos que dela participaram.

### ***3.4. O Local e os Protagonistas da Pesquisa***

A Escola Estadual Betel<sup>27</sup> está localizada na zona leste de Belo Horizonte, praticamente na divisa com o município de Sabará.

A escola funcionava nos três turnos, sendo que a pesquisa foi levada a termo no turno da manhã que abrigava 20 turmas, todas elas de Ensino Médio. Cada sala continha cerca de 40 alunos, perfazendo, portanto, um total de cerca de 800 estudantes. No geral, provenientes de famílias de baixa renda.

A partir da observação participante e da aplicação de um questionário, selecionamos, num primeiro momento, seis estudantes, dentre os que participavam das reuniões promovidas pelo grupo pentecostal. Uma aluna que não havia chamado nossa atenção, nem no questionário, nem na observação participante, se juntou ao rol dos entrevistados, tendo em vista seu nome ter aparecido ostensivamente na fala dos seus pares, à medida que iam sendo entrevistados. Portanto, dentre os participantes do grupo, entrevistamos sete alunos, a saber: Paulo e Rute, por serem os líderes do grupo; Tiago e Isaque, que atuavam na área musical, animando o grupo nos momentos de louvor; Ester,

---

<sup>27</sup> Como me referi anteriormente, tanto o nome da escola onde a pesquisa foi realizada, quanto o dos estudantes e dos membros da diretoria da ABS foram modificados visando preservar o anonimato dos sujeitos e instituição envolvidos na pesquisa.



que chamou nossa atenção pelo fato de ter se convertido do Catolicismo para o Pentecostalismo naquele ano, e, apesar de neófito no movimento, era muito atuante; Raquel, única participante oriunda de uma igreja evangélica de linha histórica, portanto, não Pentecostal. Por fim, Rebeca, a aluna que apareceu na 3.<sup>a</sup> pessoa, na fala de seus pares, enquanto os entrevistávamos.

Por haver tensão entre os Pentecostais e outro grupo de alunos a quem eles chamavam genericamente de “góticos”, compreendemos que era fundamental ouvir também os representantes deste grupo que os Pentecostais reportavam, quase sempre, de forma pejorativa. Dois deles nos concederam entrevista de forma solícita, Donatello e Michelângelo.

### **3.4.1. Perfil Sócio-cultural dos Participantes da Pesquisa**

Aplicamos um questionário para levantar informações sobre os alunos protagonistas de nossa pesquisa. O objetivo do instrumento era acercar-se dos alunos a partir de diferentes ângulos, buscando coletar dados sobre origem social, econômica e familiar, como também de escolarização e religiosa, tanto de nossos sujeitos, como também de seus familiares.

Para tal, foram distribuídos 30 questionários, dentre os alunos que tinham maior participação no grupo. Apenas 15 nos devolveram o questionário preenchido, ou seja, 50%. As informações que serão aqui apresentadas referem-se, portanto, a este nicho que participou efetivamente desta pesquisa de caráter quantitativa.

No que diz respeito à escolarização, o numerário revelou que: 13% dos avôs e avós dos estudantes possuíam o Ensino Fundamental; 63% não haviam completado este nível de escolaridade e 7% deles sequer passaram por um processo de escolarização formal; 17% dos estudantes disseram não saber o grau de escolaridade de seus avôs.

Quanto à escolaridade de seus pais, 44% deles haviam completado o Ensino Médio, 33% completaram o Ensino Fundamental e 13% não conseguiram completar este nível de ensino. Apenas 7% dos pais dos estudantes possuíam Curso Superior.

Portanto, os números apurados estão em consonância com os dados do IBGE no que diz respeito a este estrato da população brasileira. Até hoje, os Pentecostais se enquadram no grupo da população menos escolarizada do Brasil. Vê-se pelos dados fornecidos pelos alunos pentecostais da Escola Estadual Betel que o nível de

escolarização tem evoluído de uma geração para outra. Se por um lado mais de 70% de seus avôs só lograram transitar entre as séries que fazem parte do Ensino Fundamental e apenas 13% conseguiram fechar este nível de ensino; por outro lado, 40% dos pais destes estudantes concluíram o Ensino Médio. Contudo, os números apontam ainda para uma forte exclusão, se levarmos em conta que 46% dos pais desses alunos, à semelhança da geração anterior, só terem conseguido transitar pelo Ensino Fundamental e apenas 7% terem alcançado o diploma de Curso Superior. Portanto, estes estudantes carregam o potencial de ser a primeira leva destas famílias a terem acesso, de forma massiva, ao Ensino Superior. É importante observar também que, nessas três gerações, os filhos foram mais escolarizados que seus pais.

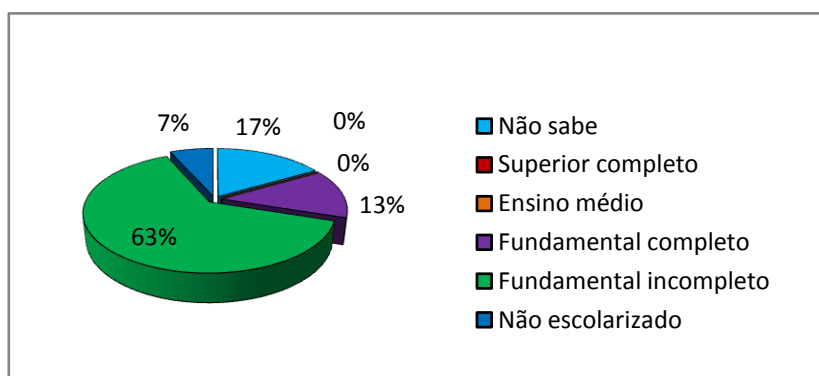


Gráfico 1: Escolaridade dos avôs e avós dos estudantes pentecostais

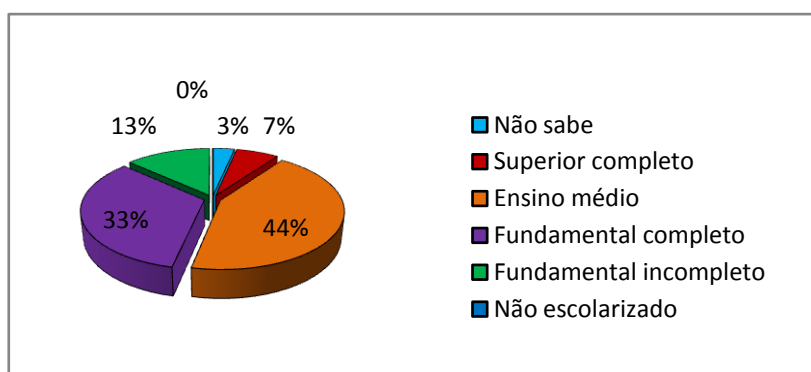


Gráfico 2: Escolaridade dos pais dos estudantes pentecostais

Quanto à renda familiar, 40% das famílias dos entrevistados sobrevivem com um ou dois salários mínimos; 13% possuem renda entre três e quatro salários mínimos e 27% possuem renda de cinco salários mínimos. Levando-se em conta o número de pessoas que moram em uma mesma residência, estes números tendem a ficar mais achatados. É o que parece acontecer com os sujeitos de nossa pesquisa, levando-se em

conta que 47% deles habitavam em casas ocupadas por 5 ou 6 pessoas. Vê-se, portanto, que se trata de famílias de baixa renda.

Os números estão novamente em sintonia com os dados do IBGE que coloca os pentecostais como representantes dos estratos da população religiosa brasileira que congrega o maior número de famílias de baixa renda. Há de se ressaltar, no entanto, que com o crescimento da classe média no Brasil nos últimos anos, uma grande leva de famílias que representam essa filiação religiosa alcançaram este estrato social.

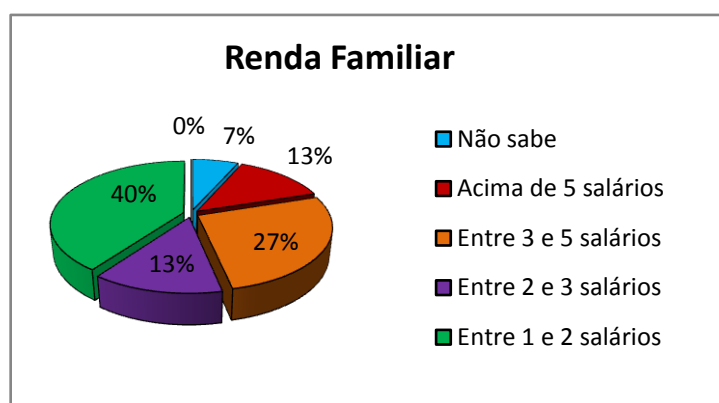


Gráfico 3: Renda familiar dos estudantes pentecostais

No que diz respeito ao aspecto religioso, os dados demonstraram uma forte migração do Catolicismo para o Pentecostalismo entre uma e outra geração. Se 30% de seus avôs professavam o Catolicismo, esse número foi reduzido a 17% na geração seguinte. Por outro lado, se 47% dos avôs dos estudantes já professavam uma das correntes evangélicas, este número se ampliou para 67% na geração seguinte. Chama atenção o fato de não haver nenhum membro entre seus ascendentes professando uma das religiões de matriz africana. Sabe-se que em virtude da discriminação que até hoje sofrem os adeptos dessas matrizes religiosas é ainda comum responderem, quando perguntados a respeito de sua filiação religiosa, que pertencem ao Catolicismo, o que torna difícil confiar plenamente nos dados que são disponibilizados, inclusive pelas instâncias governamentais. Contudo, houve, de fato, um expressivo crescimento dos evangélicos entre a população brasileira. Se na década de 1940 os evangélicos representavam apenas 2,2% da população brasileira, esse número chegou a 15,4% em 2000. Segundo os dados do IBGE de 2010, a população evangélica saltou para 22,2%. Com o Catolicismo aconteceu o contrário, se em 1940 eles eram 95,2% da população, em 2000 representavam 73,8%. Em 2010, o arrefecimento havia chegado a 64,6%.

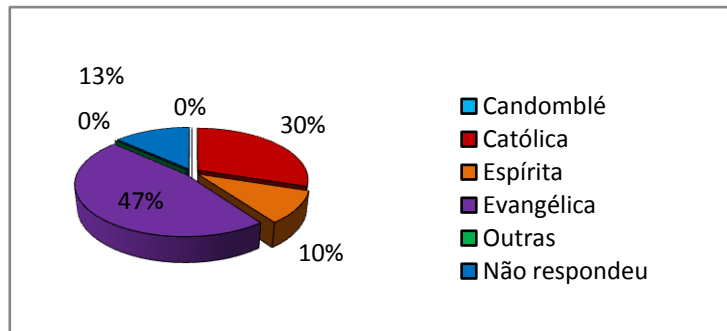


Gráfico 4: Religião dos Avôs dos estudantes pentecostais

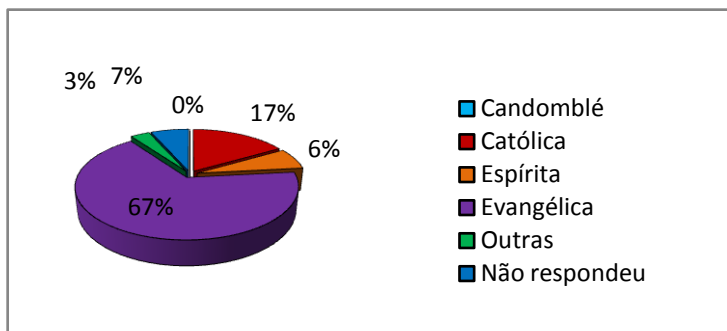


Gráfico 5: Religião dos Pais dos estudantes pentecostais

A religião parece representar, nos sujeitos de nossa pesquisa, um papel fundamental: 60% dos pesquisados responderam que frequentam a igreja todos os finais de semana e 33% disseram que vão à igreja entre 3 a 4 vezes por semana. As respostas ao questionário revelam também que não se trata de um envolvimento passivo, tendo em vista que 73% deles desenvolvem atividades na igreja em áreas como, por exemplo: música (35%); dança (26%); teatro (13%); libertação<sup>28</sup> (13%); evangelização (9%) e oração (9%). 27% disseram que não desenvolviam alguma atividade na igreja. O total de 60% dos entrevistados nasceram no seio de famílias já evangélicas: 7% são evangélicos entre 11 a 15 anos, 6% entre 6 a 10 anos e 27% se converteram entre 1 a 5 anos atrás. Quase todos são pentecostais, 7% disseram que são oriundos de igrejas protestantes históricas e 14% não responderam a que grupo pertenciam dentro do Protestantismo. Um total de 43% afirmaram que faziam parte de igrejas pentecostais ligadas à segunda onda e 29% de igrejas pentecostais carismáticas, que, como vimos no primeiro capítulo, são aquelas igrejas oriundas do Protestantismo Histórico, mas que, influenciadas pelo Movimento Pentecostal, se “pentecostalizaram” ou, como costumam

<sup>28</sup> Nas igrejas pentecostais, os “cultos de libertação” estão relacionados mais diretamente à doutrina da *Batalha Espiritual* com o Diabo. Adiante, teceremos comentários mais expressivos sobre este assunto.

dizer, se “renovaram”. Portanto, são igrejas pentecostais que foram, no passado, igrejas ligadas ao Protestantismo Histórico.

Depois destas informações preliminares, acreditamos que, agora, estamos mais preparados para focar nossos sujeitos em ação, no espaço escolar.

No decorrer dos meses de outubro a dezembro de 2012, empreendemos a observação participante das reuniões do grupo de alunos ligados ao Movimento Pentecostal, que ocorriam às quartas e sextas feiras, entre 9:30h às 9:50h, horário do intervalo para o recreio do turno da manhã. Subtraindo o tempo que eles utilizavam para organizar a sala, sobravam cerca de 15 minutos para as celebrações dos cultos, que, quase sempre, fluíam animados. As reuniões aconteciam na última sala do segundo andar do primeiro bloco, o mesmo em cuja parte inferior abrigava a sala da direção, da vice-direção, da reprografia e do refeitório. Para sermos mais precisos, a sala ficava exatamente acima do refeitório, o que a colocava distante da parte superior da escadaria que dava acesso ao segundo andar, daquele bloco. Tratava-se, portanto, de uma sala relativamente isolada. Do ponto de vista estratégico, não era o melhor local para se fazer reuniões onde os protagonistas objetivavam “ganhar almas” para Jesus. Como eles estavam relativamente isolados, longe dessas almas, ficavam extremamente dependentes da movimentação delas em direção ao local onde aconteciam os cultos. No entanto, a sala ficava lotada. Os membros fixos do grupo eram de cerca de 30 alunos, mas dependendo do dia, participavam entre 30 a 40 estudantes do 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio.

O culto de quarta-feira era o de exposição da Bíblia. Os alunos se revezavam de forma que cada quarta um deles fazia a pregação. A liturgia era simples: oração inicial, mensagem, oração final. Nos três meses que os acompanhamos, não vimos nenhum mensageiro se repetir. A cada semana, a exposição do Texto Sagrado era realizada por um dos estudantes, membros da célula. Não havia aceção de gênero, moças e rapazes se alternavam nas explicações.

A mensagem era sempre precedida de leitura bíblica e, ato contínuo, o(a) mensageiro(a) procurava aplicar o texto a alguma situação do dia a dia. Nem sempre havia uma ligação do Texto Sagrado com a situação concreta que o(a) predicante fazia remissão. Os temas retratados estavam ligados, quase sempre, a situações existenciais vivenciadas pela juventude, mais especificamente dos jovens que vivem em espaços geográficos da periferia, em contextos de vulnerabilidade social como, por exemplo, a violência, a morte, o trabalho como condição para uma vida digna, a espiritualidade etc.

Na sexta-feira, o culto era de louvor. A liturgia continuava simples: oração inicial, cânticos de louvor a Deus, oração final. Como o tempo era limitado, geralmente só dava para cantar entre três a quatro músicas que os membros da célula entoavam com alegria, alguns alunos mais entusiasmados, outros menos. Determinadas canções exigiam manifestações corporais, que eram prontamente atendidas, dependendo do comando que a letra da canção sugeria. As melodias eram acompanhadas por violões, geralmente dois. No vocal, dois ou três alunos “puxavam” a música e animavam o grupo que, no geral, cantavam bem entoados, e, de cor, todas as letras. Nas melodias mais suaves, alguns fechavam os olhos, como se estivessem orando. Em outras músicas, era também comum vê-los levantar uma ou ambas as mãos. Alguns se emocionavam, demonstrando, aparentemente, que aquele momento era um momento de “consagração”, de “dedicação”, de “entrega”, expressões, aliás, que era muito comum eles utilizarem e que transmitia a ideia de uma vida voluntariamente ofertada, rendida, ou dedicada a Deus.

### ***3.5. Célula, modelo adotado pelos estudantes pesquisados***

Quando estávamos escrevendo o projeto visando ingressar no Programa de Mestrado da UEMG, os grupos de alunos evangélicos mobilizados no interior das escolas que tivemos acesso chamavam seus encontros de “reuniões do clubinho”. Geralmente, o topônimo “clubinho” se fazia acompanhar de alguma outra referência, ao que parece, para precisar melhor a identidade do grupo, como, por exemplo, “Clubinho Evangélico”; “Clubinho Geração Escolhida”; “Clubinho Chega Mais”. Encontramos também alguns clubinhos que recebiam o nome da escola onde seus participantes estudavam.

Na medida em que fomos desenvolvendo a pesquisa, notamos duas outras nomenclaturas que, até então, nos eram desconhecidas; mas, no entanto, pareciam fazer referência à mesma coisa. Em vez de “Clubinho”, alguns grupos utilizavam a expressão “Célula”, e outros usavam ainda a expressão “Núcleo”.

Na MPC, a expressão “clubinho” era hegemônica. Já os alunos da Escola Estadual Betel, onde fizemos a pesquisa empírica, utilizavam o termo “Célula” para nomear o grupo deles. Já a ABS e a ABU propugnavam em seus documentos e apostilas a nomenclatura “Núcleo”. Perguntados a respeito dessa pluralidade de terminologias

utilizadas, se havia alguma diferenciação estrutural entre uma e outra, a diretoria da ABS de Belo Horizonte se pronunciou da seguinte forma:

Então, praticamente é... “clubinho” parece uma coisa mais fechada. A ideia que a gente tem de clubinho foi do pessoal da MPC que começou o trabalho de clubinho há algum tempo atrás. Então, o nome que eles deram era clubinho ou então clubão. Então, isso pegou. Clubinho dá uma ideia de que é fechado, “célula” também que é uma coisa da própria igreja, por ser uma coisa denominacional. As pessoas não estão no contexto da igreja, elas não sabem nem o que significa... (Entrevista concedida por QUÉSIA<sup>29</sup>, Presidente da ABS de Belo Horizonte, 28/10/2012)

A fala da presidente da ABS é esclarecedora. Eles preferiam não utilizar o termo “clubinho” pelo fato de a nomenclatura transmitir a ideia de algo privativo, hermético, como se a participação fosse restrita a um seletivo grupo de pessoas ou mesmo um grupo social específico. A expressão “célula” é também rejeitada devido à conotação denominacional que carrega, pois designa uma prática catequética muito comum no interior das igrejas evangélicas, embora desconhecida pela ampla maioria da população que ignora o significado que determinadas palavras assumem no universo evangélico.

Apesar da preferência pela nomenclatura “núcleo”, a secretária da ABS informa que não dá para serem tão rigorosos quanto a um termo ou outro. À guisa de exemplo, ela diz que no cursinho onde estuda, ela dirige um núcleo que é chamado *grupo de discussão bíblica*, ou seja, eles não são conhecidos como “núcleo”, e, sim, como um “grupo”. Nesse caso, parece que estamos diante de outra nomenclatura, ainda que grupo pareça uma referência muito próxima de “núcleo”. Ela se pronunciou da seguinte forma:

A gente não consente essa ideia de clubinho fechado. Então, por exemplo, no meu cursinho a gente usa “grupo de estudo bíblico”, “grupo de discussão bíblica”. Por mais que as pessoas chamem de clubinho, mas a gente fala *grupo de discussão bíblica*, para quem não é cristão se sentir à vontade. Para as pessoas que a gente convida é “grupo de estudo bíblico”. Qualquer um pode ir, mesmo que não acredite na Bíblia e não conheçam Jesus, pode vir (Entrevista concedida por ACSA, 28/10/2012).

Os alunos da Escola Estadual Betel, apesar de se identificarem com a ABS, faziam uso da nomenclatura “Célula”. Da mesma forma que acontece com grupos de outras escolas, eles identificaram a célula deles, batizando-a com o nome “Contra Mão”. O nome é carregado de simbolismo com características identitárias muito fortes. Perguntados sobre a razão da escolha, um dos líderes da Célula, Paulo, que também faz

---

<sup>29</sup> Utilizamos nome fictício, para preservar a identidade dos nossos entrevistados que compõem a diretoria da ABS, assim como fizemos com os estudantes da Escola Estadual Betel.

parte da diretoria da ABS de Belo Horizonte, disse que foram inspirados por um versículo da Bíblia:

Foi uma menina que deu ideia relacionado a Romanos 12.2 que fala lá, “não vos conformeis com este século”, aí uma alusão, a gente está indo na contra mão no sentido que o mundo tem, sabe? dessa mentalidade secular. (...) a gente é meio que um estranho aqui nesse mundo, tipo: “ah, você não faz isso, você não vai pra festa tal não, você é crente”. Tipo assim, na contramão, é como se a gente fosse contra todos os valores que o mundo impõe. A gente vai de contra tudo isso, a gente está andando numa contra mão, a gente está indo contra todos os valores do mundo, por isso que a gente colocou esse nome (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

Esse pronunciamento de Paulo, quando confrontado com o da Diretoria da ABS, chama nossa atenção para pelo menos duas questões. A primeira delas está relacionada ao sentido que a ABS e a Célula “Contra Mão” dão às reuniões que acontecem no interior das escolas. A segunda é de que o nominativo que os alunos da Escola Betel deram para o seu grupo parece os colocar mais próximos das referências que recebem de suas igrejas de origem, que da ABS propriamente dito.

Se levarmos em conta a fala de Paulo e a da direção da ABS, a impressão é que estamos diante de dois postulados conflitantes. A ABS, ao defender a ideia de “Núcleo”, parece querer valorizar uma postura mais centrífuga na condução de sua mensagem, privilegiando, portanto, uma abordagem evangélica mais palatável, mais porosa, mais diluída, com capacidade de atrair, num primeiro momento, uma gama maior de pessoas para conhecerem a Bíblia. Nesse caso, o trabalho de proselitismo, ou doutrinação, ficaria para mais tarde. O primeiro passo não seria a catequese, ainda que ela fosse o ponto vislumbrado no horizonte. A fala da presidente da ABS de Belo Horizonte dá a entender isso:

O objetivo é espalhar o cristianismo. E o objetivo do grupo não é que eles sejam células, como células de igrejas. É que eles sejam lugares de estudo bíblico, porque o nosso foco não são as pessoas da igreja, *nosso foco são as pessoas fora da igreja*, mas que elas não se sintam pressionadas a tomar uma decisão de aceitar a Cristo ou algo do tipo, mas que elas possam realmente conhecer um pouquinho da Bíblia. Então, a gente trabalha baseado nesse princípio (Entrevista concedida por QUÉSIA, 28/10/2012).

Ao confrontarmos a referência adotada pelo pessoal da ABS com o nome que os alunos da Betel escolheram para nomear o grupo que constituíram no interior da escola, conforme registrado anteriormente, notaremos que estes, ao contrário daqueles, colocaram-se numa dinâmica mais centrípeta.



A palavra “Célula” guarda uma capacidade muito específica para atrair um público já acostumado com a sua sonoridade, neste caso, o público já evangélico. Ao se fazer acompanhar da expressão “contra mão”, eles novamente emitem sinais que são rapidamente detectados pelos alunos evangélicos, pois se trata de uma expressão muito utilizada pelos pregadores nos cultos pentecostais para passar a ideia de que o “povo de Deus” transita em uma direção diferente da que transita os demais, ou seja, daqueles que ainda “não conhecem a Deus”. Assim, o nominativo “contra mão”, carrega objetivos muito bem definidos pelo grupo que o representa. Informa um sentido de direção, que, nesse caso, é antagônico ao que é comumente utilizado e buscado pelos “outros”, os que caminham pelas “sendas tortuosas”. Não é isso o que parece dizer o versículo bíblico utilizado para referenciar o nome da célula?

Rogo-vos, pois, irmãos, pelas misericórdias de Deus, que apresenteis o vosso corpo por sacrifício vivo, santo e agradável a Deus, que é o vosso culto racional. E *não vos conformeis com este século*, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus. (ROMANOS 12, 1-2)

Para experimentar “a boa”, “agradável” e “perfeita vontade de Deus”, é necessário uma “transformação pessoal” que possibilite e anime o sujeito colocar-se na “contra mão”, não mais se conformando com as “coisas deste mundo”, “deste século”, o que requer domínio do próprio corpo que, a partir do evento da conversão ao Pentecostalismo, passará a ser utilizado como “sacrifício vivo”, “santo” e “agradável a Deus”. Parece que é a partir deste viés que Paulo e os demais integrantes da Célula interpretavam este texto, e foi essa interpretação que os animou a nomeá-la de “Contra Mão”. Portanto, é uma expressão forte e que objetiva demarcar, de pronto, uma fronteira de oposição binária que institui, de um lado, “eles”, no caso, os que se “conformam com este século”, com o “mundo”, e, de outro lado, “nós”, os que não se colocam na “fôrma”, que não tomam parte das coisas deste “mundo”.

Portanto, há de se notar que a Célula não ostenta um nome muito diplomático. Traz demasiadas informações acerca de sua origem e de seus objetivos, guardando, assim, tanto a capacidade de atrair, quanto de repelir. Através de seu nominativo, a Célula *Contra Mão* parece mostrar que não se intimida em expor seu *ethos* evangélico e, ao mesmo tempo, em delimitar os limites entre “nós” e “eles”. Quais seriam as possibilidades e potencialidades concretas dessa estratégia ali no espaço escolar?

Se levarmos em conta o que presenciamos ao longo da observação das reuniões que promoviam, o número de alunos que participavam da Célula *Contra Mão* era relativamente grande, o número oscilava entre 30 a 40 participantes, todos evangélicos. Se confrontarmos esse número, com o total de alunos que estudavam naquele turno, os membros da Célula representavam apenas 5% dos estudantes da Escola Estadual Betel, que girava em torno de 800 alunos.

Será que a nomenclatura que utilizavam tinha alguma repercussão na dificuldade que aparentemente demonstravam em recrutar novos adeptos? A julgar pelas informações trazidas anteriormente, pode ser que sim. É fato que eles conseguiram atrair alunos pentecostais das três etapas do Ensino Médio. Todavia, era também necessário precisar melhor as percepções que os alunos não evangélicos, ou mesmo os alunos evangélicos ligados ao protestantismo histórico possuíam a respeito daquela nomenclatura que os pentecostais utilizavam. Como essa questão não nos passou pela mente no decorrer da observação participante, não tivemos como reunir informações que nos dessem subsídio para respondê-la de forma rigorosa. O que nos pareceu foi que, ao escolher o termo Célula para designar o formato de seu grupo, bem como através do nominativo que a acompanhava, *Contra Mão*, os pentecostais da Escola Betel revelavam que suas referências teológicas estavam muito mais ancoradas nos preceitos de suas igrejas locais, onde eram membros, que por determinação ou influência da ABS.

Se compararmos o conteúdo do Manual ABS, documento que reúne informações básicas sobre a Aliança Bíblica Secundarista – sua história, seus objetivos, o modo que os líderes estudantis vinculados a ela organizam os núcleos no interior das escolas e dirigem as reuniões – com o *modus operandi* dos sujeitos pesquisados, fica claro que, no caso da Célula da Escola Estadual Betel, o modo como os alunos se apropriavam do espaço escolar era engendrada por uma lógica referenciada pelas práticas religiosas que traziam das igrejas pentecostais onde eram membros, não da ABS.

No decorrer das entrevistas, Paulo afirmou que, ao iniciar a Célula *Contra Mão*, os primeiros livros que ele leu e que lhe serviram de suporte para levar à frente os trabalhos da Célula, foram emprestados da biblioteca da ABS. Os dois mais importantes foram exatamente o Manual ABS e O Estudo Bíblico Indutivo. O primeiro, como dissemos, apresenta a história e os objetivos do movimento, bem como a forma que os

núcleos são organizados no interior das escolas. O segundo livro ensina os estudantes a fazer e a dirigir estudos bíblicos utilizando o método indutivo<sup>30</sup>.

Uma questão importante a ser ressaltada é que os dois líderes da Célula Contra Mão, Paulo e Rute, mantinham uma relação desigual com a ABS. Paulo havia conhecido a ABS no mesmo período em que a Célula estava começando suas atividades na escola e continuava a manter com a instituição uma relação muito próxima. Já Rute, não tivera qualquer contato com a ABS.

Confrontando as práticas dos alunos da Contra Mão com documentos da ABS, como, por exemplo, o Manual ABS, citado por Paulo, bem como a apostila que ele utilizou, o TIA, para fazer seu primeiro treinamento em abril de 2012, encontraremos mais afastamentos que aproximações, a ponto de o indagarmos, no decorrer das entrevistas, sobre a repercussão da ABS na Célula Contra Mão.

O fato dos estudantes utilizarem a nomenclatura “Célula”, em vez de “Núcleo”, já parecia apontar para um distanciamento em relação à ABS e, ao mesmo tempo, uma aproximação com as práticas eclesiais a que estavam acostumados. O tipo de estudo bíblico que era ministrado não chegava nem perto do método adotado pela ABS que propunha estudos com uma linguagem mais elástica, utilizando referências do dia a dia dos estudantes, inclusive músicas profanas como da MPB, para dialogar com o texto bíblico e, ao mesmo tempo, aconselhando os estudantes a evitar os jargões religiosos como “aleluia”, “glória a Deus”, “oh, glória!”, etc. Paulo justificou a não utilização do estudo bíblico indutivo pelo fato de a Célula Contra Mão ser grande demais e o tempo que dispunham para aplicá-lo nas reuniões era escasso.

Quanto à questão envolvendo a Teologia da Missão Integral, percebemos que ela estava presente nos textos das apostilas da ABU e da ABS; porém, entre a teologia acolhida pelo documento e a prática dos alunos da Célula Contra Mão, não nos foi possível estabelecer qualquer ligação. Nos cultos que acompanhamos, não ouvimos o mais leve ruído que reportasse à Teologia da Missão Integral.

No primeiro semestre de 2013, tivemos oportunidade de participar do Treinamento Intensivo de ABS (TIA) e, o que ouvimos a respeito dessa Teologia nos fez lembrar as palavras de desencanto proferidas por um dos teólogos que a referencia:

---

<sup>30</sup> No Apêndice, colocamos três modelos de estudos bíblicos indutivos, nos termos propostos pela ABU e pela ABS.

A Missão Integral se restringiu a seminários e círculos mais acadêmicos. Com menor inserção entre o povo, assistiu ao avanço do neopentecostalismo, com a Teologia da Prosperidade. A proposta de evangelizar com “todo o evangelho, alcançando todos os homens e mulheres em todas as realidades” mostrou carecer de mais coragem. Encarar patrulhamentos e preconceitos ideológicos não é fácil. Também se evidenciou a dificuldade de fazer uma teologia crítica que mexesse com premissas teológicas consideradas intocáveis. Os jovens empolgados com o Congresso de Lausanne, Suíça, que buscavam dar continuidade à Missão Integral chegaram à meia-idade com o desencanto de perceber que o compromisso missionário holista cedera espaço para a teologia que refletia novos tempos neoliberais, consumistas e individualistas. A esperança de que algo novo se levantasse no horizonte evangélico-protestante foi substituída pela aceitação de que os antigos paradigmas continuariam. (GONDIM, 2010, p. 21)

A Teologia da Missão Integral a que Gondim (2010) se refere foi gestada entre teólogos protestantes da América Latina, inspirada no Congresso de Lausanne, em 1974. Esses teólogos entendiam a “necessidade de elaborar uma teologia legitimamente latino-americana que brotasse da luta do povo para sobreviver em meio à injustiça” (Id, Ibidem, p. 145). Preconizavam, entre outras coisas, uma teologia autóctone, contextualizada, que dialogasse com as ciências humanas, que não dicotomizasse a proclamação do evangelho com a responsabilidade social da igreja. Uma teologia responsiva aos “reclames dos pobres, das mulheres e de todos os que sofriam sob sistemas políticos totalitários” (Id, Ibidem, p. 144).

Mesmo no treinamento que participamos, não houve nenhum contato com textos que permitissem alguma reflexão a partir da teologia dos autores que estiveram engajados mais diretamente com a Teologia da Missão Integral, como, por exemplo, Ricardo Gondim (2010), Robinson Cavalcanti (2000), Valdir Steuernagel (1990), Renê Padilha (2009), Samuel Escobar (1992) e Orlando Costas (1992). Todos estes autores foram citados, contudo, pelo menos no contexto das palestras e discussões que presenciamos, eles não foram trabalhados de forma a produzir uma reflexão mais profunda em relação aos pressupostos da Teologia da Missão Integral, o que pode ser revelador em relação às referências que, no final, os estudantes optavam para referenciar suas práticas no contexto escolar.

Assim, concluímos que os cultos que os estudantes realizavam na escola eram respaldados muito mais por suas práticas eclesiais de onde vinham que pela ABS. Nesse sentido, é bom ouvirmos os líderes da Contra Mão. Segundo Paulo, o formato dos cultos foi pensado com o objetivo de animar e, ao mesmo tempo, atrair novos adeptos:

A gente decidiu fazer desde o começo a palavra e o louvor com o pessoal. A palavra para o pessoal ficar mais animado e o louvor para atrair pessoas e

também fortalecer quem está aqui, porque a Bíblia conta a história de Paulo e Silas, que eles louvavam a Deus de madrugada e foram libertos. (...) A gente procurou levar um formato que fosse abrangente e que não chegasse a ser monótono, sabe? (PAULO, dezembro/2012)

Tanto uma quanta outra reunião, começava e terminava com oração:

Uma coisa que a gente nunca deixou momento algum de fazer foi a oração, porque I Timóteo 2.1 nos fala que antes de tudo a oração, tinha que fazer oração para começar e para encerrar. (PAULO, dezembro/2012)

Essa lógica de conduzir as reuniões não apresenta nenhuma novidade em relação ao que é praticado nos cultos pentecostais. Se os católicos dão muita ênfase à tradição e ao magistério da Igreja, as comunidades pentecostais enfatizam a necessidade de o fiel ler e examinar livremente o texto Bíblico. Esta prática tem culminado em interpretações as mais divergentes do Texto Sagrado. Os resultados são visíveis na proliferação de igrejas, fazendo do Pentecostalismo um Movimento cada vez mais heterogêneo e fragmentado.

Outra característica dos pentecostais é a ênfase que dão à música e à prática de orações em seus cultos. Essa tríade, orações, canções e pregação da Bíblia era também a base da socialização religiosa dos sujeitos de nossa pesquisa no que concerne ao modo como se apropriavam do espaço escolar. Cabe agora estudar os significados e sentidos que estes elementos litúrgicos assumiam na conduta dos sujeitos de nossa pesquisa. Como suas práticas religiosas repercutiam em suas vidas estudantis? É o que discutiremos, no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO IV – SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS PENTECOSTAIS AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

---

Qualquer tentativa de falar num idioma particular não tem maior fundamento que a tentativa de ter uma religião que não seja uma religião em particular... Assim, cada religião viva e saudável tem uma idiosincrasia marcante. Seu poder consiste em sua mensagem especial e surpreendente e na direção que essa revelação dá à vida. As perspectivas que ela abre e os mistérios que propõe criam um novo mundo em que viver; e um novo mundo em que viver – quer esperemos ou não usufruí-lo totalmente – é justamente o que desejamos ao adotarmos uma religião.

Santayana (*apud* GEERTZ 2008, p.65)

Chegamos ao último capítulo. As informações que aqui serão trazidas são referentes aos dados que obtivemos a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observações dos cultos da Célula *Contra Mão*; leitura de alguns dos livros escritos por teólogos pentecostais que, de certa forma, referenciavam as práticas dos estudantes pesquisados; entrevistas semi-estruturadas feitas com sete membros da Célula *Contra Mão* e dois outros estudantes alheios à célula, conforme mencionamos no capítulo anterior.

Não nos foi possível entrevistar a direção, equipe pedagógica e professores, porque fomos obstaculizados pela direção da escola. Como dissemos na introdução, iniciamos nossa pesquisa na Escola Estadual Amélia Miquelina. A descoberta da ABS provocou o deslocamento de nossa pesquisa para a Escola Estadual Betel por, pelo menos, duas razões: primeiramente porque era nossa intenção discutir a presença e atuação dessas instituições religiosas paraeclesiais que, embora estranhas à escola, viam nela um vasto campo missionário a ser explorado; em segundo lugar, porque o núcleo religioso de estudantes que lá havia, estava ligado a ABS, o que não era o caso da escola onde iniciamos nossa pesquisa exploratória.

Apesar de termos conseguido acesso à Escola Estadual Betel, em um primeiro momento, o diretor ofereceu muita resistência para assinar o termo de anuência para que a pesquisa fosse realizada. Ele alegava que uma pesquisa envolvendo religião poderia lhe trazer problemas junto à Secretaria de Educação ou até mesmo no interior da escola. Foi necessário muita insistência, idas e vindas para que a liberação ocorresse, mesmo assim, depois de muitas advertências e algumas ressalvas, entre elas, a de irmos embora

tão logo terminasse as reuniões dos estudantes no horário do recreio e de não trocarmos conversas com os professores.

Assim, um dos objetivos específicos da pesquisa que era compreender como a direção, coordenação pedagógica e professores lidava com as manifestações de religiosidade no espaço escolar ficou parcialmente prejudicado. Dissemos parcialmente, porque essas informações mencionadas até aqui representam um dado muito precioso. A relutância do diretor, sua preocupação em ficar nos fiscalizando nos dias em que comparecíamos à escola para realizarmos a pesquisa, mantendo sempre uma postura reticente, séria e muda, obstaculizando nosso acesso aos professores, aparentava, entre outras coisas, a dificuldade que os educadores, provavelmente, tinham em tratar essa questão no estabelecimento escolar. Se por um lado, a instituição religiosa nunca se ausentou da escola pública, por outro lado, trata-se de uma presença carregada de ambiguidade, canalizada, não poucas vezes, para os subterrâneos, para resguardar seu caráter de interdito.

Resta-nos, portanto, encarar os outros dois objetivos da pesquisa, a saber: investigar a forma como os jovens pentecostais se apropriavam do espaço escolar para suas práticas religiosas e como as significavam, bem como perscrutar alguns pontos de conflitos e tensões gerados nesses sujeitos, bem como na relação com outros jovens, em suas práticas de escolarização.

Para levarmos a bom termo essa análise, contaremos com a fundamentação teórica dos autores que dialogaram conosco anteriormente, principalmente no primeiro e no segundo capítulo desta dissertação, entre eles Faria Filho *et al* (2004), Sacristán (1999), Sacristán e Gomez (2000), Santomé (1998) e Silva (2000, 2001), que nos auxiliaram na discussão sobre cultura escolar. Mesmo que seus nomes não sejam aqui trazidos novamente de forma explícita, ficará claro que o texto foi tecido a partir do horizonte que eles nos apresentaram, conforme já descrevemos nos capítulos supracitados. Para analisarmos os dados empíricos, estamos adotando a perspectiva antropológica de Geertz (2008) que compreende a religião como prática de significação, como um poderoso sistema simbólico que o sujeito religioso se vale para compreender o mundo e torná-lo inteligível. Procuramos dialogar também com o sociólogo Jessé de Souza (2012) que também desenvolveu pesquisas importantes com grupos pentecostais.

Visando definir parâmetros para a análise do nosso material empírico, fizemos um cruzamento dos dados obtidos, o que nos possibilitou construir quatro categorias que, a partir de agora, estaremos analisando, a saber: 1ª) a relação dos estudantes

pesquisados com os tempos e com o espaço escolar; 2<sup>a</sup>) o modo como se relacionavam com o conhecimento escolar; 3<sup>a</sup>) a relação com a alteridade; 4<sup>a</sup>) o papel da célula no espaço escolar.

#### ***4.1.As Práticas Religiosas Ressignificando os Tempos e o Espaço Escolar***

Em seu livro intitulado “Os Batalhadores Brasileiros, Nova Classe Média ou Nova Classe Trabalhadora?”, Jessé de Souza apresenta, em um dos capítulos, os resultados de uma pesquisa empírica que havia realizado junto a igrejas pentecostais do Distrito Federal. Seu interesse em estudar o Pentecostalismo deu-se pelo fato dele haver detectado o sucesso deste movimento religioso sobre os representantes dessa nova classe média, que ele também chama em seu livro de *batalhadores*.

Souza havia dedicado uma obra anterior para discutir as condições de vida da massa de trabalhadores pobres que, em seu livro, ele vai denominar “ralé<sup>31</sup> brasileira”. Segundo o autor, uma massa vítima de

incapacitações e de inibições que não se limitam à falta de oportunidades econômicas. Incluem os ônus que resultam de famílias desestruturadas, tipicamente conduzidas por uma mãe sozinha, que tem de combinar o trabalho ocasional ou instável com a luta para resguardar os filhos; comunidades desorganizadas, que não conseguem, portanto, fazer às vezes das famílias desfalcadas; e crenças que naturalizam os sentimentos de impotência, resignação e fuga. Para muitos membros dessa ralé, a vida parece bloqueada (SOUZA, 2012, p. 10).

Souza detecta que tanto “os batalhadores”, quanto essa “ralé” estrutural

precisam lutar para que a derrota não seja antecipada no comportamento prático, para que a crença em assegurar a dignidade não morra, para que o sujeito não se acomode à sua condição de derrotado. Em resumo: uma luta

---

<sup>31</sup> Jessé utiliza o termo “ralé” de forma provocativa, pois, segundo ele, a “ralé” sequer é “percebida” como uma “classe social” entre nós. Seja no debate intelectual, seja no debate público ela é sempre percebida apenas fragmentariamente na inoperância do SUS e da escola pública, no gargalo da mão de obra sem qualificação, nos quebra-quebras populares etc. Como lhes foi negado condições de “incorporação” de capital cultural ou técnico valiosos, a “ralé” é jogada nas “franjas” do mercado competitivo, “vendidos” como meros “corpos”, não como corpos “perpassados” por conhecimento, mas como mera “energia muscular” para fazer os serviços que as classes superiores evitam desempenhar. A precariedade econômica e existencial tende a lhes tirar as condições de planejar o futuro, dada a “urgência” da sobrevivência no presente.



para que a única estratégia no jogo não seja a rendição ao destino de reproduzir o passado (SOUZA, 2012, p. 317).

Jessé de Souza (2012) trabalha em sua obra com a ideia de que a religião faz parte das estratégias que tanto um quanto o outro grupo se valem para construir a fé no futuro. No entanto, as práticas religiosas desses dois estratos sociais guardam algumas diferenças significativas no modo como procuravam atualizar essa crença. “Se tomarmos os serviços de atendimento mágico da Igreja Universal<sup>32</sup> como caso exemplar da vida religiosa da ralé, vemos que é apenas durante o momento de emulação mágica na Igreja que se realiza um trabalho religioso para instituir essa crença” (Id. Ibidem, p. 319). Ou seja, para esse grupo de pessoas,

a instituição e a atualização da crença no futuro parecem ficar definidas nesse horizonte do impossível, e seu espaço de operação fica também definido no espaço físico do templo: onde se tem acesso aos ‘serviços de cura’; onde se fazem os ‘propósitos com Deus’; onde, sobretudo, se observam os testemunhos de sucesso, com os quais no entanto não se cria uma interação regular capaz de trazer a ‘mira de futuro’ para o dia a dia. Não se constrói, por iniciativa do trabalho religioso, nada além do hábito de renovar esta crença nos templos da Igreja (SOUZA, 2012, p. 319).

O argumento de Souza era de que a socialização religiosa dos batalhadores se singularizava em relação à da ralé no fato de que aqueles trazem

a crença no futuro para o contexto de interações face a face, para a identificação com exemplos presentes e tangíveis do futuro, de modo que essa identificação estrutura a forma prática de conduzir a vida diária, com a qual a pessoa, cobrada, incentivada e recompensada pelo contexto do grupo de ‘irmãos’, atualiza uma disposição para investir no futuro, tornando expectativa pessoal aquilo que os ‘outros significativos’ com a qual interage esperam de seu comportamento. A instituição da crença fora do espaço ‘extra-ordinário’ da Igreja transforma a própria conversão num processo formado por etapas sucessivas, (...) e com isso tende a superar o caráter intermitente da forma mágica de ‘projetar o futuro’, como se ele pudesse se realizar ao acaso, sem o encadeamento de intervenções causais encadeadas no tempo. (SOUZA, 2012, p. 320).

Jessé focou seu trabalho empírico exatamente em reuniões de Células ligadas a igrejas pentecostais do Distrito Federal, razão porque estamos trazendo sua pesquisa à baila. Lá, ele pôde constatar a força dos “testemunhos”, que ele chamou em seu trabalho de “profecia exemplar do dia a dia”, para a produção e reprodução da fé no futuro.

Mas o que essa presença da instituição religiosa na vida cotidiana tem a ver com a produção e a reprodução da fé no futuro? (...) percebemos que uma

---

<sup>32</sup> Jessé está se referindo aqui à Igreja Universal do Reino de Deus, liderada pelo Bispo Edir Macedo.

espécie de ‘profecia exemplar do dia a dia’ vincula o comportamento das pessoas a partir da experiência e da observação mútuas. Essa profecia exemplar do dia a dia parece funcionar do seguinte modo: uma pessoa se oferece ou é vista como exemplo por outra (dando seu ‘testemunho’, mostrando como se age em situações práticas), isto é, como referência incorporada, personificada, para que esta última veja como foi ou está sendo possível ‘mudar de vida’, ‘afastar o mal e o pecado’, ‘superar dificuldades’, conseguir um futuro melhor depois de um duro processo de luta pessoal sustentada pela fé no ‘propósito de Deus’. A preocupação de ser e de dar o exemplo para o outro (o que pode ser feito tanto entre ‘especialistas’ e ‘leigos’ como somente entre ‘leigos’) parece comunicar a quem recebe o exemplo que as outras pessoas esperam e acreditam que ele mudará sua vida pessoal para melhor. Dito de outro modo: o ‘destinatário da promessa exemplar’ é confrontado com expectativas sobre sua própria formação como pessoa, com a expectativa de que ele alimente para si mesmo expectativas novas, de que incorpore a disposição para crer no futuro. Em resumo: com a exemplaridade parece que a ideia de que ‘Deus tem um propósito em sua vida’ pode ser trazida para uma relação prática e cotidiana de identificação com uma outra pessoa que represente a realização adjacente e encorajadora, antecipada e tornada visível no agora, desse propósito divino para o amanhã de cada um (SOUZA, 2012, p. 321).

Souza nos esclarece, dessa forma, como as práticas religiosas podem possibilitar a um grupo constituir um *habitus*<sup>33</sup> que lhes dê condições de “atualizar uma crença no futuro, defendendo no presente o patamar de segurança necessário à manutenção e ao uso prático dessa crença” (Id. Ibidem, p. 347).

Será que era possível visualizar na Célula Contra Mão alguma reverberação do que Souza havia encontrado nas comunidades pentecostais que havia pesquisado? O material empírico que coletamos pareceu-nos apontar que sim.

Nas reuniões às quartas-feiras, o estudo da Bíblia adquiria lugar central entre os estudantes investigados. Depois de uma oração inicial, um dos membros do grupo lia o Texto Sagrado e, ato contínuo, conduzia uma explanação que durava em torno de 10 minutos. Geralmente, a perícopes utilizada para referenciar a mensagem servia apenas para dar ensejo a determinado tema que o mensageiro já tinha proposto trazer de antemão. Tanto que era comum não retornarem mais à passagem previamente lida.

Como reportamos anteriormente, os assuntos retratados envolviam problemas típicos dos jovens ou daqueles que vivenciam sua juventude na periferia de grandes centros urbanos, como Belo Horizonte: a violência, a criminalidade, as drogas, a falta de sentido para a vida, o primeiro emprego, a continuidade dos estudos, o exercício da sexualidade, etc.

Depois de o texto ter sido lido, o mensageiro pinçava o tema que considerava ser a tônica da passagem. Ao explicá-la, ele invariavelmente trazia exemplos concretos de

---

<sup>33</sup> Jessé faz uso da categoria *habitus* nos termos utilizados por Bourdieu.

sua própria história, procurando mostrar, para os demais presentes, como Jesus havia mudado “seu coração”. Desta forma, o mensageiro procurava incorporar em sua vida, ou até mesmo através do exemplo de vida de outro membro da célula, a virtude que o texto bíblico apontava. É o que eles chamavam de “testemunho”.

Através do “testemunho”, o mensageiro revisitava seu passado, mesmo que fosse um passado recente, para mostrar o quanto Deus havia operado em sua vida. Em alguns casos, até mesmo uma experiência elementar, como o aparecimento de um serviço ocasional, era uma clara demonstração do favor e do amor de Deus. O passado, o presente e o futuro ganhavam um novo sentido existencial quando submetidos ao arbítrio teológico, visíveis em determinadas formulações muito comuns entre os pentecostais: “Jesus Cristo mudou minha vida”, ou na letra de uma das canções que entoavam: “Ele mudou a minha história”. Formulações como essas brincam com a temporalidade, pois possuem, ao mesmo tempo, um caráter retrospectivo, introspectivo e prospectivo. Fazem remissão a um passado que ficou para trás: mudou. Ao mesmo tempo, interroga o sujeito no presente, no sentido de que as coisas que ele agora faz devem ser diferentes das que fazia, caso contrário, qual sentido teria a mudança? Poderíamos também indagar: Mudou para quê? O pentecostal dirá: “para fazer de mim uma nova pessoa”, ou como diziam outros, parafraseando um texto bíblico<sup>34</sup>: “fazer de mim uma nova criatura”. Ouvir o texto bíblico e, ao mesmo tempo, deparar com a experiência, ou o “testemunho” concreto de alguém dizendo e mostrando que não acabou, de que tudo pode “ser novo”, de que podemos “fazer parte do projeto de Deus”, são expressões que fazem uma enorme diferença para quem convive com pessoas da periferia que “não deram conta”, que “entregaram os pontos”, que “desistiram de viver” ou, como ressalta Jessé de Souza (2012), se acomodou “a condição de derrotado” ou se rendeu ao “destino de reproduzir o passado”. Parece que a fala de uma de nossas entrevistadas caminha nessa direção:

**Entrevistador:** Qual é o objetivo dessa célula aqui na escola?

**Entrevistada:** Evangelizar e pregar a palavra de Deus para aqueles que não conhecem, mostrar o amor de Deus, sabe? Porque eu creio que muitas pessoas aqui na escola já até conhecem a palavra que a gente viu o perfil. Foi gente desviada que foi para a presença de Deus e saiu. A gente quis mostrar como Deus acolhe, como Deus pode perdoar depois de ter pecado. Porque muita gente fica assim, “ah, eu pequei agora e não tem mais volta pra mim, agora esse é meu caminho.” Deus pode perdoar e a gente quis mostrar essa questão de como Deus ama e como Deus se agrada de quando nós nos

---

<sup>34</sup> O texto em questão é a carta Paulina de II Coríntios 5, 17: “E, assim, se alguém está em Cristo, é nova criatura; as cousas antigas já passaram; eis que se fizeram novas.”

arrependemos daquilo que nós temos feito. Então, isso que a gente quis mostrar, o amor de Deus, não essa coisa de doutrina, de igreja mesmo, mas como Deus pode nos acolher e quer nos acolher. Essa coisa que a gente tenta demonstrar. (...) A gente queria uma coisa mais pessoal. Aqueles meninos ali, eles precisam de alguém com uma cara da célula, alguém com quem eles possam se espelhar. A gente preferiu muito essa questão prática das coisas. A gente orava com os meninos e tudo mais, usava nossa vida como exemplo. A gente via lá as pessoas comentando, a Ester usando o exemplo dela. A gente procurou buscar sempre esse lado, esse lado prático da teologia (Entrevista concedida por RUTE, dezembro de 2012).

Eis aqui uma expressão que os alunos repetiam em suas pregações-testemunho: “Assim como Deus fez comigo, fará com você. Deus tem um propósito na sua vida”. Essa expressão é pretensiosa, pois objetiva fazer uma ponte entre o presente e o futuro. “Deus tem um propósito na sua vida”; contudo, como veremos mais a frente, esse propósito, para ser confirmado, depende da resposta que cada um dará para Deus no presente, o que exige uma vida de sacrifício, tendo em vista que o que fazemos aqui e agora terão repercussões no futuro:

Tudo que a gente for fazer, a coisa que seja mínima que for, Deus está no meio. Eu não faço nada sem perguntar pra Deus antes. Igual na Bíblia fala que tudo que você for fazer, você tem que fazer para agradar a ELE. Então, seja na escola ou qualquer coisa que a gente for fazer, tem que fazer não porque a gente está fazendo por obrigação, mas a gente está fazendo aquilo ali pra louvar a Deus, agradecer a Deus. E a escola, se a gente não tiver estudo, como é que a gente vai ler a Bíblia? Como é que a gente vai falar alguma coisa que a gente não entende? E a escola, ela ajuda a gente nisso. Não só nisso, mas também tem nossa carreira profissional, para poder ser alguém no futuro. Se a gente não fizer a nossa parte, Deus vai fazer isso no futuro? Então eu acho que... assim... nossa carreira profissional, a gente depende do estudo, aqui na terra, a gente depende de estudo. Se a gente fizer a nossa parte, ELE vai fazer a dele. (ISAQUE, dezembro/2012)

A fala desse aluno, ao conceder a entrevista, é a fala típica de seus colegas nos momentos de culto da célula. O “testemunho” entra nessa dinâmica. Pelo menos nas reuniões que participamos o testemunho individual possuía pelo menos dois sentidos. Significava tanto viver conforme os ensinamentos da Bíblia, ou seja, *dar testemunho*, *dar exemplo*, quanto dizer para outras pessoas o que o evento-Cristo, no caso, a *conversão*, tinha repercutido em suas vidas, na concretude de suas ações. Novamente, encontramos a temporalidade atravessando os testemunhos de nossos estudantes, reverberando, inclusive, em suas vidas estudantis:

Antes de me converter verdadeiramente, minhas notas eram péssimas, passava raspando em tudo. Depois que eu me converti, as minhas notas foram mudando. Meus pais até me elogiavam: “nossa as suas notas melhoraram e tal”. Porque assim, a célula ela pode ter influenciado bastante. Porque *a gente*

*tem que mostrar como exemplo*, isso foi me ajudando nos estudos, eu não tirava tempo para estudar, comecei a tirar um pouco de tempo para estudar, então eu acho que fez sim influência na minha vida. Na matéria me ajudou bastante (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012).

Encontramos aqui, na fala desse estudante, uma identificação afetiva com o grupo da qual fazia parte. A “conversão”, que na linguagem pentecostal implica em mudança de vida, “ter Jesus”, provocou outras mudanças, repercutindo até mesmo na vida estudantil do entrevistado: “depois que eu me converti, as minhas notas foram mudando”. Ele nos chama a atenção para a reação de seus pais: “meus pais até me elogiavam”. Na relação com a temporalidade ele demonstra um rompimento com seu passado recente: “eu não tirava tempo para estudar, comecei a tirar um pouco de tempo para estudar”. A fala do estudante possui muitos pontos de contato com os estudos de Jessé:

O papel da religião pentecostal na vida do batalhador costuma resultar numa possibilidade de reflexividade moral sobre a vida familiar e sobre as interações em geral. O argumento se apóia na constatação empírica da importância que o testemunho diante da comunidade ocupa na religião pentecostal do batalhador (SOUZA, 2012, p. 344).

Mais à frente, Jessé abre um pouco mais o leque, apontando como através do “exemplo” o fiel é capaz de articular a dimensão temporal com a dimensão espacial:

O exemplo traduz a dimensão temporal na dimensão do espaço, representando o futuro em um lugar ‘ao lado’, em algo que já ‘é’ e no que, a exemplo, eu posso me tornar. Não é só um meio, é também um fim da ação que suscita no outro. Com isso, dar o exemplo torna visível e desejável a recompensa que só pode ser obtida caso a pessoa espere, sabendo adiar o retorno de sua atividade social, investindo, e não somente apostando (SOUZA, 2012, p. 345).

A fala de outro entrevistado corrobora essa constatação de Souza:

Deus é justo, ele não vai tirar do ímpio que estudou para dar pra gente se a gente não fizer nada. Ele não vai tirar, mesmo que o cara não acredite nele, que o cara for ateu, que o cara xinga ELE, mas o cara fez por merecer aquilo. Ele estudou, ele correu atrás. Deus não vai tirar aquilo dele pra dar pra mim que fiquei o dia inteiro “morcegando”, por exemplo. Não vai. (...) Você confia em Deus, você vai na força Dele, mas você tem que fazer a sua parte também. Não adianta. É igual... você precisa de tirar dez numa prova, você vai lá e passa o dia inteiro vendo série na TV, desenho na TV, vendo tudo na TV e não estuda, aí você chega lá na prova, “oh, Deus me revela as respostas”. Deus é injusto? ELE vai te lembrar aquilo que você já sabe. A mesma coisa é com a palavra dele, não adianta você virar pra Deus e falar “Deus, eu preciso de um versículo pra hoje porque eu preciso pregar”. Não, ELE vai te revelar aquilo que você já leu. ELE vai te trazer à lembrança

aquilo que você já leu, Deus nunca vai fazer além do que você já fez (Entrevista concedida por ISAQUE, dezembro/2012).

Não encontramos aqui, na fala do nosso entrevistado, uma postura de “aposta mágica” quanto ao futuro. Ao contrário, na fala dele o futuro depende do que foi construído no presente, o sujeito tem que “fazer por onde”, Deus vai abençoá-lo enquanto estiver agindo: “você confia em Deus, você vai na força dele, mas você tem que fazer a sua parte também”. A fala de nosso entrevistado converge novamente na direção do que foi ressaltado por Souza:

Ao contrário da fé que orienta a aposta mágica de que tudo pode acontecer agora, o batalhador precisa considerar que, além de meramente alimentar esperanças sobre o futuro, é preciso transformar o próprio modo de sentir o futuro, a própria disposição de esperar pelo amanhã (SOUZA, 2012, p. 338).

Dessa forma, parece que a socialização religiosa dos sujeitos que pesquisamos contribui no sentido de ajudá-los a redefinir o modo de sentir o futuro, criando neles uma disposição de esperar pelo amanhã, agindo no presente. Levando-se em conta que o modo como os alunos e a escola encaram e vivenciam a temporalidade pode se tornar um considerável entrave ao processo pedagógico, devido à dissincronia que quase sempre a caracteriza. Arroyo (2004) e Dayrell (2007), por exemplo, apontam as interferências dessas disritmias no processo educativo. Dayrell<sup>35</sup> coloca a questão da seguinte forma:

Tal ambigüidade reflete as diferenças com as quais a escola e o jovem lidam com o tempo. A instituição escolar ainda se pauta por uma visão reiterada de futuro, na lógica do ‘adiamento das gratificações’ (...), ou seja, ela não tem sentido em si, pelo acesso a uma formação no presente, mas pelas recompensas que supostamente trará em médio ou longo prazo. Por seu lado, o jovem vive imerso no presente, buscando nele o sentido para as suas ações, muitas vezes buscando uma gratificação imediata pelo possível esforço despendido nos estudos, através do reconhecimento e principalmente das notas (DAYRELL, 2007, p. 15).

Parece que as práticas religiosas dos alunos pentecostais encontram uma espécie de ressonância com o modo pela qual a escola parece encarar o tempo, nos termos colocados por Dayrell, pois as falas de jovens pentecostais participantes de nossa pesquisa demonstraram alinhadas com a perspectiva da escola na medida em que reconhecem a importância de investirem no presente, tendo em perspectiva uma

---

<sup>35</sup> Esta versão do texto de Dayrell, mais antiga, foi utilizada em 2007 na formação continuada de professores da FUNEC, onde trabalho. Na versão mais recente, não consta esta parte que é aqui citada.

recompensa futura. Sendo assim, essa disposição indica ser muito relevante quanto a possibilidades de sucesso escolar. Talvez seja por isso que, quando perguntados sobre a importância que davam à escola, nossos entrevistados tendiam a responder olhando para o futuro, mais que para o presente:

É importante também, mas assim, eu acho que eu, no meu caso, eu deveria levar um pouco mais a sério. Eu tenho consciência das coisas que eu faço. Eu acho que eu deveria levar mais a sério porque é uma coisa que vai fazer falta futuramente. Porque a escola é fundamental, você tem que aprender antes pra você praticar alguma coisa. Querendo ou não até para você pregar alguma coisa assim, você tem que saber o que se passa no planeta, não é só o português, falar correto. Você saber biologia, saber tudo. Querendo ou não, um dia você vai precisar, mesmo que seja na pregação [comunicar a Bíblia], mesmo que seja em qualquer lugar (Entrevista concedida por ISAQUE, dezembro/2012).

Não era só através do testemunho como forma de praticar a “Palavra de Deus” e ser “exemplo” para os demais que os estudantes expunham sua relação com o tempo. A prática e o exercício da oração também contribuía para revelar essa relação.

Queluz aponta a prece como um dos fenômenos que ela considera vitais e suscetíveis de dar resposta ao futuro:

Em relação à forma como se relaciona com o futuro, pode-se afirmar que ela se dirige inteiramente para ele. Também é assim que a religião a concebe, pois quando pedimos que Deus acolha as nossas preces, sabemos que Ele não pode mudar o passado e que também nós não podemos mudá-lo. Assim, a prece parece ser um mecanismo de defesa de nosso ser contra a ameaça suspensa tanto sobre a nossa vida quanto sobre a vida em geral, e essa ameaça é tão grande que não consegue evadir-se da vida senão de uma forma que pareça que se a pode conservar para o futuro (QUELUZ, 1995, p.93).

Por representar uma profissão de fé, Queluz concebe a oração como uma forma de o sujeito que a pratica elevar-se acima de si mesmo, para uma “esfera além do tempo e do espaço”, e arremata: “a prece tem sua origem na afirmação da vida” (QUELUZ, 1995, p.93).

Para nós, não ficou nenhuma dúvida que os pentecostais oram muito. Nos diversos discursos dos membros da Célula Contra Mão até aqui registrados, encontramos várias referências sobre oração, revelando-nos que é uma prática quase diária dos estudantes e, ao que tudo indica, de suas famílias também. Se levarmos em conta que muitos deles vivem em precárias condições de existência, abandonados à própria sorte pelos poderes públicos, a religião talvez represente um dos poucos espaços onde encontraram acolhimento para organizarem e darem sentido à própria vida.

Para quem exercita a fé, a oração representa, sem dúvida, um papel fundamental. E quanto mais ameaçada for a vida, mais requisitada será. Por isso, parece que ela está mais presente onde as calamidades e os perigos fizeram morada, onde a esperança enfrenta com maior rigor as forças das trevas, colocando o futuro em xeque. Ela habita nos lábios dos que tem certeza que são fracos ou se vêem vagando pelo “vale da sombra e da morte”. O que fazer quando as dificuldades teimam em ficar na espreita? Para o homem e a mulher que crê a resposta flui fácil e rápida: “você tem que pegar com Deus”, ou, “ora que melhora”. Frases utilizadas para dar respostas à perplexidade e que convergem para ela – a oração. Queluz parece apontar a razão:

Assim como a esperança está associada a uma atitude otimista, a prece está a uma profissão de fé. Na prece elevamo-nos acima de nós mesmos, nossos olhos dirigem-se ao infinito até uma esfera além do tempo e do espaço, cheia de grandeza, claridade e mistério. Cada um pode substituir esse mistério pelo que considerar importante, mas de todas as formas haverá sempre oculta neste mistério uma divindade atuante. A prece tem sua origem na afirmação da vida, e é por isso que quando esta parece estar ameaçada diante da morte, de calamidades, ou outras razões que colocam em perigo o nosso eu, e a esperança parece demasiadamente débil, oramos (Id, Ibidem, p.93).

As orações que os membros da Contra Mão dirigiam aos céus deixavam transparecer, não raro, suas condições de existência. Apesar de a faixa etária deles estar situada entre os 15 aos 18 anos, todos representavam bem as famílias de “batalhadores” de que Jessé nos fala. Se ficarmos somente com os alunos que foram entrevistados, mais da metade deles, além de estudar, exerciam algum “trabalho” para ajudar em casa. Nesse caso, a vida estudantil concorria com a necessidade de sobrevivência, o que levava alguns deles a desanimar. Em suas orações, era comum eles buscarem apoio para os seus colegas que estavam nessas condições. Era muito comum também eles intercederem pelos professores, pedindo a Deus para eles “ensinarem com excelência” e para que os estudantes “levassem a sério a vida estudantil”. Ao orar pelos professores, suplicando por um “ensino de qualidade” eles o faziam baseado no modo como interpretavam as condições em que aquele serviço público era disponibilizado. Como o governo está na outra ponta, distante dos que usufruíam do “serviço”, ele se tornou abstrato demais para figurar nas orações. Os professores eram mais concretos. No entanto, a provável alienação dos estudantes, guarda também, por outro lado, a consciência de se estar em uma condição inferior, assimétrica, de onde, no entanto, era possível escapar, e a educação despontava como um horizonte grávido de possibilidades. Nesse caso, orar pelos professores não seria uma forma deles apontarem



para suas condições de existência e de que a escola poderia contribuir na construção de um futuro diferente? Se for assim, faz muito sentido a reflexão que Queluz (1995) nos traz a respeito da oração. Valeria a pena o futuro e o presente serem iguais ou parecidos? Para os “batalhadores”, não. E tanto eles, quanto aqueles que estão em melhores condições de vida costumam afirmar que a educação é fundamental. Porém, para alguns, é preciso pedir aos céus para que esse serviço público seja, de fato, um direito significativo.

Da mesma forma que as representações e práticas religiosas dos alunos da Contra Mão eram mobilizadas para dar sentido ao modo que vivenciavam o *tempo*, essas mesmas representações e práticas estruturantes da vida social e cultural destes sujeitos pareciam trabalhar para dotar o *espaço* escolar de racionalidades que vivenciavam nos seus processos de socialização mais amplos.

Como nos referimos no início deste capítulo, intrigava-nos o fato de a reunião da célula acontecer em uma sala afastada. Do ponto de vista estratégico, a localização geográfica do local de reuniões parecia não condizer com o papel que os alunos imputavam à célula ali na escola: “fazer refletir uma escola melhor”; “conseguir mais almas pra Deus, mais vidas que estão no mundo de hoje que não está de acordo com a vontade de Deus”; “atrair mais os jovens para a presença de Deus”.

Como atingir esses objetivos, estando em uma sala tão isolada, longe das “almas” que “precisavam de Deus?” Indagado sobre essa aparente contradição, Paulo, um dos líderes, apresentou duas razões que pareciam ter caráter pragmático. Segundo ele, Rute, a outra líder, era daquela turma e poderia articular com seus demais colegas a possibilidade de fazer as reuniões no momento do recreio naquela sala, sem enfrentar maiores resistências. Ademais, os membros da Célula entenderam também que naquele primeiro momento, quando tudo era ainda uma experiência muito nova, o fato de aquela sala ser isolada poderia contribuir para não haver reclamações quanto à altura do som que emitiam nas reuniões de sexta-feira, prejudicando a imagem do grupo na escola:

Era mais porque, eu vou falar dois sentidos pra você, o primeiro porque a gente reunia aqui muitas das vezes porque uma das líderes, a Rute, era dessa sala. Aí ela já conhecia o pessoal e tudo mais. Então a gente preferiu ficar aqui, era até um pouco mais isolado do pessoal. Porque minha sala era do meio [bloco do meio] e era muito mais difícil você subir as escadas. A gente até preferiu fazer aqui porque é um pouco mais isolado por causa do som e tudo mais (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

Esta era a primeira razão, construída, como se pode ver, dentro de uma argumentação que se coaduna com a racionalidade própria da cultura escolar. Ao apresentar, porém, seu segundo argumento, a lógica escolarizada se deixa render pelo argumento religioso:

E outra razão da gente fazer aqui, é porque aqui no ano passado, eu acredito nisso, eu orava por essa sala, porque eu era estudante dessa sala e eu orava aqui. E assim, eu repreendia o Demônio aqui, batalhava aqui nessa sala depois do horário. O pessoal ia embora e eu ficava aqui orando. Porque eu me sentia incomodado nessa sala, sabe? Não era nem a questão da escola e tudo mais, eu me preocupava com a salvação das pessoas, essa questão da salvação mesmo. Eu orava e colocava diante de Deus isso aqui, eu chegava a falar com o Diabo mesmo que eu repreendia ele, porque a Bíblia fala que a nossa guerra é contra principados e potestades, aí eu repreendia. E quando no começo do ano a gente começou a reunir, a gente veio direto pra essa sala. Eu creio que Deus já estava preparando as coisas para isso acontecer. (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012)

Na fala de Paulo, aparece uma doutrina muito comum no Neopentecostalismo e que foi posteriormente absorvida por várias outras igrejas ligadas ao Movimento Pentecostal e até mesmo por igrejas que representam o Protestantismo Histórico: *a batalha espiritual*. Segundo esta doutrina, o universo está dividido em dois reinos, o reino espiritual, que é o mundo imaterial, habitado por Deus, o Diabo, os Anjos e os Demônios e o reino material, habitado pelos homens. As hostes do mal, que Paulo chama de principados e potestades, fazendo alusão a uma passagem bíblica, tentam dominar o mundo material; porém, eles enfrentam a oposição de Deus e de seus anjos. Esta é a “batalha espiritual”. Os seres humanos, consciente ou inconscientemente, estão no meio do teatro onde essas batalhas cósmicas estão sendo travadas. Urge que cada um tome posição para não correr o risco de se encontrar lutando ao lado do Diabo. Ricardo Mariano coloca a batalha espiritual da seguinte forma:

Os neopentecostais crêem que o que se passa no “mundo material” decorre da guerra travada entre as forças divina e demoníaca no “mundo espiritual”. Guerra, porém, que não está circunscrita apenas a Deus/anjos X Diabo/demônios. Os seres humanos, conscientes disso ou não, participam ativamente de uma ou de outra frente de batalha. Agem, cada qual, segundo seu livre arbítrio. Voluntariamente engajados no lado divino, crêem deter poder e autoridade, concedidos a eles por Deus, para, em nome de Cristo, reverter as obras do mal. Isto é, acreditam-se capazes de alterar realidades indesejáveis do “mundo material” por meio de seu vínculo de fé com as forças divinas. Incumbidos por suas igrejas (que se dizem erguidas por Deus para combater o Diabo, atividade que vêm como pré-condição para evangelizar lugares e indivíduos submetidos a Satã) de se engajar no “bom combate”, os neopentecostais passaram a enfrentar agressivamente o inimigo de Deus e da humanidade. (MARIANO, 1999, p.113)

Essa lógica da “batalha espiritual”, representação de mundo que os membros da Célula traziam de seus processos de socialização religiosa, era a que informava o modo como se inseriam no espaço escolar. Observem que Paulo se coloca como consciente da existência desta guerra: “eu acredito nisso”. Coloca-se, portanto, do lado de Deus e parte para a batalha: “eu repreendia o Demônio aqui, batalhava aqui nessa sala depois do horário”. Demonstra estar consciente de que o que estava em jogo nessa batalha eram as almas das pessoas, no caso, os demais alunos da Escola Estadual Betel: “o pessoal ia embora e eu ficava aqui orando. Porque eu me sentia incomodado nessa sala, sabe? Não era nem a questão da escola e tudo mais, eu me preocupava com a salvação das pessoas, essa questão da salvação mesmo”. Portanto, repreendia o Diabo, pois segundo preconiza a doutrina da “batalha espiritual”, antes de evangelizar determinado lugar, é necessário primeiramente combater o Diabo, desapossando-o daquele espaço: “Eu orava e colocava diante de Deus isso aqui, eu chegava a falar com o *Diabo* mesmo que eu repreendia ele, porque a Bíblia fala que a nossa guerra é contra principados e potestades, aí eu repreendia”. Ao que parece, Paulo logrou êxito na batalha. Pelo menos é assim que ele interpretou os eventos que precipitaram a locação das reuniões da Célula *Contra Mão* naquela sala, a mesma onde, no ano anterior, ele orava e combatia o “Demônio”. Não podia ser obra do acaso o fato de eles estarem agora reunindo justamente ali, na última sala do corredor daquele bloco, longe dos olhos e dos ouvidos das “almas” sem Deus que riam e brincavam, trombando-se aos montões, no pátio inferior da escola. Na cosmovisão pentecostal, a geografia também está subordinada à teologia: “quando no começo do ano a gente começou a reunir, a gente veio direto pra essa sala. Eu creio que Deus já estava preparando as coisas para isso acontecer”.

Independentemente do referencial que informou a estratégia de escolha do lugar onde as reuniões da Célula *Contra Mão* iriam acontecer, o fato é que a sala encheu. Apesar de o grupo fixo da célula ser composto de cerca de 30 alunos, estes convidavam seus colegas para participarem dos cultos, a maioria deles também evangélicos ou “desviados”. A estratégia deu certo. Algumas celebrações, principalmente as que aconteciam às sextas-feiras, enchiam tanto, que parte dos alunos presentes tinham que contentar em assistir as reuniões no corredor, muitos deles sentados ou encostados na mureta:

Tinha dia que ficava gente na porta, o pessoal sentava nas bancadas aqui pra escutar e sempre a gente estava aqui, não saía disso aqui. Eu me sentia meio

incomodado porque aqui meio que foi a nossa cara, porque em outro lugar da escola o som ia extravasar e estava enchendo muito. Então, eu queria levar adiante esse projeto, eu sabia que a gente tinha que sair daqui, tinha vezes que as meninas falavam comigo: “ô Paulo, vamos sair dessa sala, a gente tem que mudar, a gente tem que crescer” (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

É a partir desse momento que eles vão estudar seriamente a possibilidade de ir ao encontro das “almas” que se aglomeravam no pátio. Eles não estavam ali para evangelizar? Para “conseguir mais almas para Deus”, como disse um dos participantes? Então, era forçoso um movimento em direção a essas almas, o que mostra que a forma de ocuparem esse novo espaço continuava a ser presidido pela perspectiva religiosa:

Aí a gente pensou, até um menino conversou comigo que *Deus tinha tocado no coração dele pra gente fazer o louvor lá embaixo*. Eu percebi essa necessidade da gente expandir. Pela questão do som, a gente preferiu fazer algo pra divulgar a gente, pra divulgar a sala, e como cristão pregar para a escola num âmbito geral, porque igual você percebeu, existem várias pessoas aqui que eram cristãs, ou desviaram, mas não vinham pra cá. E algumas poucas que eram cristãs e outras desviadas, mas que vinham pra cá. Então, a gente pensou em levar adiante e não ter vergonha, porque Jesus falou que quem tivesse vergonha dele, que quem negasse ele diante dos homens, ele o negaria diante do Pai. Então a gente procurou levar esse evangelho pra esse pessoal, através da música que é uma linguagem universal, que todo mundo conhece, a gente procurou levar. E na primeira vez eu não cheguei a pregar, mas eu fiz um apelo, apelo assim não, eu orei e eu li um versículo que é João 3:16. Já nessa segunda vez eu fiz uma oração com o pessoal, eu fiz um apelo que é como nós chamamos. Eu não chamei ninguém à frente, mas eu pedi que quem quisesse repetisse a oração. E o versículo se não me engano, foi Tiago 4:8 que fala, “achegai-vos a Deus e ele chegará a vós”. E a gente procurou levar esse evangelho para a escola, sabe? Na primeira vez o pessoal participou mais, a gente fez dois louvores, sabe, e o pessoal participou bacana (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012, grifo nosso).

A estratégia que a Célula Contra Mão se valeu para adentrar neste novo espaço foi através do carro chefe do Movimento Pentecostal, o “louvor”, conforme as palavras de Paulo: “Então a gente procurou levar esse evangelho pra esse pessoal, através da música que é uma linguagem universal, que todo mundo conhece”. Por isso, os dois cultos celebrados no pátio da escola foram realizados numa sexta-feira, que era dia do louvor do grupo. O primeiro foi realizado no mês de outubro e o segundo no início do mês de dezembro, todos os dois obedecendo a um padrão muito parecido.

Quando os membros da célula deram início à celebração que ocorreu no mês de outubro, eles eram a maioria entre os que estavam presentes no pátio. Ao iniciarem a execução das músicas *gospel*, previamente combinadas, a saber, composições de Thales

Roberto, Aline Barros e Diante do Trono, foi se formando rapidamente uma aglomeração de pessoas em diferentes partes do pátio, deixando os membros da Célula empolgados. Muitos desses alunos, que nunca haviam participado das reuniões da Contra Mão, cantavam de cor as músicas que estavam sendo executadas. Aproximamos de alguns deles e, como o tempo era curto, limitávamos a fazer apenas duas perguntas: “você é evangélico?” e “por que você não participa da Célula?” Alguns responderam que não iam às reuniões, porque a sala era distante; outros disseram que preferiam fazer outra coisa no momento do recreio, como, por exemplo, conversar com os colegas; outros disseram, ainda, que não participavam, porque estavam “meio que desviados”. Observamos, também, a reação das pessoas que passavam, atravessando o pátio. Uma senhora que trabalhava como servente na escola e que nos pareceu evangélica passou entusiasmada em direção à cantina. Quando estava próxima à aglomeração principal, disse de forma audível: “glória a Deus”, “aleluia”. Uma aluna que andava com o grupo de estudantes que usavam roupas pretas, e que os pentecostais chamavam de “góticos”, passou esboçando um ar discordante. Outros ainda passavam gritando palavras parecidas com aquelas que haviam sido pronunciadas pela serventuária; porém, com uma modulação que não deixava dúvida de que se tratava de puro deboche: “amém, irmãos!”, “aleluia!”. Outros diziam ainda: “agora põe um *funk*”.

Os pentecostais não se deixaram desanimar! Depois de cantarem quatro músicas, o líder da célula fechou a reunião fazendo uma oração pelos presentes, arrematando, em seguida, com a leitura do capítulo três, versículo dezesseis, do evangelho de João, que funcionou como uma espécie de “apelo”, um tipo de desafio que os pregadores pentecostais fazem nos momentos de culto, para que as pessoas entreguem suas vidas (almas) para Jesus. O texto não deixava dúvida quanto a este objetivo: “Deus amou o mundo de tal maneira, que deu o seu filho unigênito, para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna”.

O culto realizado no mês de dezembro seguiu padrão semelhante ao que fora realizado no mês de outubro. Os cânticos! A aglomeração de pessoas! O apelo final veio em forma de oração. Paulo pediu que os interessados repetissem a oração que iria fazer. Ato contínuo, leu o texto bíblico de Tiago quatro, versículo oito, “chegai-vos a Deus, e Ele se chegará a vós outros”.

No que diz respeito a essa mobilização dos membros da Contra Mão, fica claro que ela era referenciada pelo *ethos* missionário que informava a visão teológica do

grupo. As práticas religiosas desses sujeitos atravessaram a cultura escolar com força o suficiente para dotar o espaço escolar de uma espécie de extensão de suas igrejas.

Cabe afirmar ainda que não eram só os pentecostais que se manifestavam na Escola Estadual Betel. A fé católica também estava presente, porém objetivada através de seus símbolos. Quem entrasse na sala da direção, notaria pendido, na parede lateral, à esquerda da porta, uma imagem simbolizando o rosto de Cristo. A poucos metros da mesma parede, um crucifixo descansava acima do arco de uma porta interna, como que dando boas vindas para quem quisesse entrar na sala ao lado, que era a sala da vice-direção. Esta, por sua vez, ostentava também em uma de suas paredes dois quadros que faziam menção a passagens bíblicas. Se bem que nestes os temas retratados podiam ser compartilhados tanto por evangélicos, quanto por católicos. Todas as vezes que conversamos com a vice-diretora, notamos sobre sua mesa uma Bíblia que ficava permanentemente aberta. Na sala onde funcionava a reprografia, um quadro com a imagem de Nossa Senhora saudava os que ali entravam para “tirar” *xerox*.

Tanto os católicos quanto os pentecostais procuravam demarcar seu lugar no ambiente escolar, cada um ao seu modo. Enquanto aqueles se encontravam objetivados através de seus símbolos, estes procuravam se incorporar aos tempos e espaços da escola, não somente manifestando sua opção religiosa, como até mesmo fazendo proselitismo.

Nesse sentido, gostaríamos de chamar a atenção para duas outras situações que mostram como os estudantes da Célula Contra Mão mobilizavam suas práticas religiosas para ressignificar o espaço escolar.

A primeira destas duas experiências que gostaríamos de trazer à baila aconteceu na festa da família, que Paulo chamou de “*uma programação cultural da escola num sábado letivo*”. Disse também que “*tinha um padre que ia pregar, fazer a missa e tinha um pastor que ia dar uma palavra para as famílias reunidas que estavam aqui*”. Ou seja, aconteceria um culto ecumênico.

Os membros da célula se mobilizaram. Nas palavras de Paulo, “a gente procurou participar dessas ações na escola porque era a maior oportunidade que a gente tinha de levar o evangelho para o pessoal”. Durante o evento eles tiveram duas participações, fizeram o louvor antes da palavra do pastor e uma peça teatral:

O teatro se você for ver é Jesus e a mulher. Tipo assim: Deus cria a mulher, que é um personagem e começa a mostrar suas diferenças, só que depois aparece outras ofertas, o inimigo tentando a pessoa e essa pessoa deixa Jesus de lado. Estava lotado de gente na escola, aí o pessoal começou a conhecer essa pessoa que desviava do caminho e ia para as bebidas, para as drogas, ia para a prostituição, para o dinheiro, para a avareza, que é dinheiro e tudo mais. No final, Jesus briga com essas tentações e solta a pessoa. E a gente usou isso sabe? Me falaram depois que o pessoal saiu chorando de lá e eu nem percebi, era tanta gente sabe? (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

A outra situação emergiu a partir de um incidente. Era um dia de Culto da Palavra, ou seja, uma quarta-feira. Todos os alunos presentes à reunião estavam alocados na sala, pois, nesse dia, eles estavam em número reduzido. Ao final da reunião, ao saírem da sala, depararam com um desenho no piso do corredor. No centro do desenho, havia uma vela acesa. Segundo eles tratava-se de um “pentagrama”, um “desenho satânico”. Os alunos da Contra Mão interpretaram os sinais desse incidente na perspectiva da “batalha espiritual”. O Diabo estava furioso com a atividade da célula na escola e estava reivindicando o território. Segundo Paulo outros sinais foram aparecendo: desenhos de pentagramas nas vigas e até “macumba na escola”

Paulo: Eu creio que foi uma forma de afronta pra gente, porque eu até escutei que eles queriam assustar a gente e até para reivindicar o território pra eles, porque eu vi mais não só aqui na porta, mas sabe aquela divisória que tem no corredor?

**Entrevistador: Sei, sei.**

Paulo: Ali eles fincaram a vela e desenharam o pentagrama. Mas eu creio que isso foi uma afronta pra gente, uma questão de guerra, mas também em outros lugares do corredor, lá em baixo, essas vigas que tinham, eles desenharam pentagramas. E eu percebi que era uma questão de guerra espiritual, estava tendo uma questão natural, tipo assim, mais eles estavam reivindicando o território pra eles.

**Entrevistador: Através dos símbolos?**

Paulo: Através dos símbolos e também, como chegaram a comentar comigo, que viram macumba na escola. E eu nunca cheguei a ter confronto com eles, com nada assim. Tinha até um deles que freqüentava aqui, fazia parte disso. (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

Paulo e os demais membros da Célula Contra Mão, que viam as coisas naturais como uma espécie de negativo do que acontecia no mundo espiritual, não tiveram dúvidas. Interpretaram as ações de seus antagonistas como um movimento de batalha: “eu percebi que era uma questão de guerra espiritual”.

Se se tratava de uma guerra espiritual, o combate também teria que se dar na dimensão espiritual. Não era assim que deviam interpretar as palavras do apóstolo Paulo, quando dizia: “porque, embora andando na carne, não militamos segundo a

carne. Porque as armas da nossa milícia não são carnis, e sim poderosas em Deus”? (II CORÍNTIOS 10,3-4). Não parecia ser essa a estratégia do “inimigo”? Ele não estava reivindicando aquele lugar como seu território, marcando-o com seus sinais e com suas “macumbas”? Qual o significado disso? O que fazer para vencer este inimigo cósmico?

Os alunos da Contra Mão ficaram preocupados. Na visão deles o “inimigo” tinha se levantado para tentar fazê-los desistir. Quando entrevistamos os representantes dos alunos “góticos”, eles também fizeram suas considerações sobre este incidente e relataram a forma que interpretaram as reações dos estudantes pentecostais diante do desenho do pentagrama, no piso do corredor: “alguns eu percebi que ficaram assustados, a maioria na verdade ficou muito assustada, mas alguns ficaram com raiva”.

Assustados ou com raiva, foram todos à Bíblia procurando aqui e ali alguma passagem, algum sinal para encetarem a batalha. É neste momento que aparece a Rebeca, membro do grupo que ignoramos no decorrer da observação participante, como já nos referimos anteriormente. Ela era namorada do Isaque, que atuava como músico nos momentos de louvor do grupo. Diferentemente do namorado, ela preferia atuar nos bastidores, talvez por isso não demos conta de enxergá-la prontamente. No entanto, na medida em que íamos entrevistando seus pares, ela foi aparecendo ostensivamente, ganhando vida através da fala deles, principalmente quando fizeram referência ao episódio que estamos agora analisando. Ela aparece na fala de seus colegas como alguém capaz de discernir a voz de Deus, expressões do tipo “Deus tocou no coração da Rebeca” ou “Deus mostrou para a Rebeca” foi dito por quase todos os entrevistados. Ao perguntá-la na entrevista sobre a importância da Célula Contra Mão na vida dela, ela acabou confirmando o que havia sido dito por seus colegas:

Rebeca: Ajudou muito. Mesmo às vezes eu não conversando com as pessoas *Deus me mandava*, o meu chamado é intercessão e *Deus me falou muita coisa a respeito da vida das pessoas*. Às vezes ela está triste, pra ministrar alguma coisa sobre a vida dela. Muitas das vezes eu nem conhecia a pessoa, eu chegava e conversava. Isso me aproximou das pessoas também.

**Entrevistador: Na sua fala você usou a expressão “Deus me chamou” e “Deus me falou”. Como é que Deus fala e chama você?**

Rebeca: Eu acho que, o chamado, todas as pessoas podem ter um contato com Deus, mas o chamado ele é muito mais profundo, ele vem de quando você nasce mesmo. Ele vem do interior mesmo de você. E quando Deus fala com você é uma coisa maravilhosa, não tem comparação. Muitas das vezes eu estava sentada assim e Deus falava comigo: “olha, essa pessoa está passando isso e isso dentro da casa dela.” (...) muitas vezes, eu chegava e falava assim: “Isaque, tem alguém que está sentindo alguma coisa”, aí ele chegava, está acontecendo isso, isso e isso. A gente começou a chorar e eu comecei a falar em línguas junto com ele e às vezes, ah, não sei como



explicar, é maravilhoso o chamado de Deus (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012).

Neste episódio do desenho do pentagrama, Rebeca atuou como uma espécie de profetisa, pois foi através dela que “Deus” disse o que devia ser feito para anular a investida do “Demônio”:

Um dia eu estava na minha casa orando mesmo, Deus me deu... eu sempre orei pela escola, eu orava por cada área, ministério e amigos e orava pela escola também porque eu acreditava que trazia uma paz para a escola, aí Deus chegou pra mim e falou assim, “eu quero que você unja a escola.” Aí eu cheguei para o Paulo e como ele era o superior da célula, “Paulo, DEUS me falou isso, isso, isso depois da aula e oramos primeiro, depois nós fomos unguindo a sala, a escola (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012).

Por mais estranha que pareça a solução, ela não representa nenhuma novidade no contexto da perspectiva da “batalha espiritual”. Na verdade, o que “Deus” disse para a Rebeca era o que eles já estavam habituados a ouvir em seus processos de socialização religiosa. E foi exatamente isso o que fizeram. Trouxeram para a escola a lógica que informava suas práticas religiosas. Nos termos da “batalha espiritual” o espaço escolar estava sendo reivindicado pelas “hostes do mal”. Não tinha sido isso o que Paulo havia dito, repetindo um versículo da Bíblia? “Nossa luta não é contra carne ou sangue e, sim, contra os principados e potestades”<sup>36</sup>. A luta cósmica devia ser tratada na arena do simbólico. Obedecendo à ordem divina os estudantes unguiram a escola com óleo de mirra:

A gente procurou unguir a escola, colocar isso diante de Deus pra reivindicar esse território como nosso, porque a Bíblia fala, “pede e dar-te-ei as nações da terra como herança” e eu creio nesse versículo até quando eu orava aqui antes. Eu declamava esse versículo aqui na sala antes da célula, no segundo ano. E a gente ungiu a escola porque é uma batalha no mundo espiritual, sabe? Que a gente não podia desistir, nem desanimar, mas a gente procurou unguir e orar. A gente ungiu e orava pela escola, ungiu quadra, sala e porta e tudo mais, para as coisas acontecerem na escola (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

Então, o Paulo teve a ideia da gente unguir a escola e ele pegou o óleo, foi de Mirra, e a gente ungiu. Foi porque a Rebeca falou que tinha que unguir por causa, uma coisa mais do mundo espiritual mesmo. A gente sabe que isso tem um valor muito grande no mundo espiritual, então a gente pegou e ungiu a escola. Ungiu a escola toda, cada parte da escola. A gente foi pegando o óleo e foi orando. Depois a gente viu uma melhora significativa. Mas é mais por uma questão de mundo espiritual, no valor que isso tem no mundo espiritual (Entrevista concedida por RUTE, dezembro/2012).

---

<sup>36</sup> Trata-se do texto Paulino de Efésios 6, 12: “porque a nossa luta não é contra o sangue e a carne e sim contra os principados e potestades, contra os dominadores deste mundo tenebroso, contra as forças espirituais do mal, nas regiões celestes”.

Segundo Paulo, o lugar onde havia sido desenhado o pentagrama, bem como a sala onde os alunos faziam suas reuniões recebeu tratamento especial: “ai eu fui e orei em cima de onde eles colocaram esse pentagrama, aí joguei óleo e tudo mais. Ungi essa sala aqui também”. A unção da escola se fez acompanhar de uma escala de oração e jejum no decorrer de um mês: “a gente fez uma escala de jejum e oração, justamente para as coisas fluir no mundo espiritual (...) fez um mês assim pra galera jejuar, pra galera orar e tudo mais para as coisas acontecerem”.

Como tudo parecia ter um significado, procuramos saber por que a unção tinha sido feita com óleo de mirra. Havia outros óleos? Os estudantes disseram que sim, mas o de mirra atendia a situação específica que estavam vivenciando:

Porque até onde eu sei tem essa questão de batalha espiritual, de revestimento. Isso é bíblico, né, tem na Bíblia os significados. A gente escolheu comprar esse óleo. (...) o que eu ouvi falar quando eu fui comprar é que é revestimento espiritual, aí quando eu comprei, eu pensei justamente nisso. O vendedor foi me falando de cura, não sei o que, eu peguei justamente esse por causa do que a gente está vivendo aqui. Aí eu comprei esse aqui, e quando Deus tocou no coração da Rebeca para a gente ungi a escola, eu comprei um maior, quantidade boa aí a gente ungiu a escola (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

Cada essência tem um poder de fazer uma coisa, o óleo de mirra ele tem o poder de, tipo, estar travando uma guerra espiritual. Você passando aquele óleo, eu creio que no mundo espiritual tem tipo uma batalha espiritual muito grande. Ele tipo reveste a escola. Porque o óleo é a unção do espírito santo, cada um tem um significado (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012).

A lógica era a seguinte: eles teriam que fazer uso de um óleo que trouxesse resposta, do mundo espiritual, ao que estava acontecendo no espaço concreto da escola. Segundo a concepção teológica deles, era o óleo de mirra que atendia a essa situação.

Na mesma livraria evangélica, onde os alunos compraram o óleo de mirra, procuramos por algum livro que trouxesse informações relacionadas ao ritual que os alunos haviam praticado na escola. Encontramos dois<sup>37</sup>. O primeiro deles tratava-se de uma coletânea contendo 41 modelos de “campanhas” para os pastores realizarem em suas igrejas. Entre elas – lá estava – a campanha das 7 unções. O texto possuía apenas 2 páginas com informações fluídas e estereotipadas, sem qualquer fundamentação teológica. Os versículos bíblicos eram simplesmente citados um após o outro, sem a presença de um fio condutor que os ligasse em uma ordem lógica. Ao lado das duas

---

<sup>37</sup> Trata-se dos livros *Manual das Melhores Campanhas*, de Joel Mendes e Soraia Mendes e *O Significado do Óleo de Unção*, de Humberto Santos.

páginas textuais, havia uma terceira contendo uma imagem de um cartaz representando a campanha dos sete óleos, na parte superior havia os seguintes dizeres: “venha receber a unção do óleo perfumado com as 7 essências bíblicas”. Na parte inferior constava a passagem bíblica que, segundo o autor, servia de fundamentação para a campanha: “unges-me a cabeça com óleo e o meu cálice transborda. Bondade e misericórdia certamente me seguiram (sic) todos os dias da minha vida; e habitarei na casa do Senhor para todo o sempre” (Salmo 23, 5-6). A campanha era para ser feita em sete semanas, sendo que em cada uma delas a pessoa era ungida com um dos seguintes óleos: mirra, bálsamo, cássia, rosa, canela, aloés e nardo. Cada óleo possuía a virtude de abençoar uma das seguintes áreas da vida: mirra (cura do corpo), bálsamo (restauração da alma), cássia (libertação), rosa (restauração do amor), canela (benção do lar), aloés (revestimento de poder) e nardo (prosperidade). Como se pode ver, estávamos diante de uma religiosidade mágica que, no Movimento Pentecostal, é mais marcante no Neopentecostalismo. Contudo, autores como Almeida (2006), Mariano (1999) e Souza (2012) ressaltam a capacidade de fluidez e intercâmbio doutrinário do Movimento, principalmente do Neopentecostalismo em direção às outras ondas do Pentecostalismo, produzindo uma religiosidade plástica e híbrida:

O estrondoso sucesso do pentecostalismo pode ser também visto como resultado de sua capacidade de se adaptar às frações de classe do setor da periferia. As suas ondas de expansão, como também sua plasticidade e autonomia no seu desenvolvimento, permitiram formar variações no seu discurso que atendessem porções variadas dos moradores da periferia urbana. Quanto a isso, o pentecostalismo é capaz de atender setores da ralé estrutural como também de batalhadores em ascensão social (SOUZA, 2012, p.315).

O segundo livro, intitulado “O significado do óleo de unção”, apresentava logo abaixo do título os seguintes dizeres: “descubra aqui os segredos milenares de todos os óleos de unção citados na Bíblia sagrada que Deus ordenou aos antigos profetas e sacerdócios a usar”. Em vez de 7 o autor apresentava 13 tipos de óleos diferentes, cada um com sua função, dedicando um capítulo para cada um deles. No geral, os capítulos assumiam a seguinte configuração: informações acerca do vegetal que dava origem ao óleo; passagens bíblicas onde o óleo era citado; modo de aplicar o óleo e finalidade dele. Tal como o texto anterior, este também não possuía densidade, as informações que trazia eram muito fragmentadas. No entanto, uma coisa chamou nossa atenção, tanto o primeiro, quanto o segundo autor, apresentam o óleo de acácia como específico para a batalha espiritual e não o óleo de mirra que havia sido utilizado pelos estudantes com

aquela prerrogativa. Humberto Santos, o segundo autor citado, apresenta a seguinte informação sobre as propriedades do óleo de acácia:

Acácio e o Cinamomo pertencem a mesma família, o Cinamomo provém do interior de uma casca e a Cássia da parte exterior. Tais plantas frequentemente vivem em lugares onde outras plantas não conseguem crescer. Nos tempos antigos, a Acácia era usada como repelente contra os insetos. A Acácia portanto, representa o poder, a eficácia da ressurreição de Cristo. A ressurreição de Cristo pode opor-se a qualquer tipo de ambiente, e sua ressurreição é certamente um repelente, Ela afasta todos os insetos malignos e, especialmente a antiga serpente o diabo (SANTOS, 2013, p.16).

Não vamos entrar aqui na discussão quanto ao conteúdo destas obras. O que estamos interpelando é como, a partir de suas crenças, os sujeitos que estamos pesquisando ressignificam o espaço escolar. Eles acreditam, e isso nos basta. Todorov faz uma observação muito pertinente e que acreditamos ser cabível para essa situação que estamos tratando:

a recepção dos enunciados é mais reveladora para a história das ideologias do que sua produção; e, quando um autor comete um engano ou mente, seu texto não é menos significativo do que quando diz a verdade; o que importa é que o texto possa ser recebido pelos contemporâneos, ou que seu produtor tenha acreditado nele. Nessa perspectiva, a noção de falso é não-pertinente (TODOROV, 2003, p.75).

Assim, nossa pergunta vai para outra direção: será que mesmo sendo utilizada para um objetivo diverso de sua finalidade a unção feita com o óleo errado lograria êxito? Parece que sim, pois tão logo a escola foi unguida os membros da Contra Mão começaram a perceber as repercussões da unção no ambiente escolar. “Devidamente” exorcizados e repelidos, os “Demônios” pararam de atentar, fazendo a vida fluir melhor:

A gente sentiu uma paz muito grande dentro da escola. As pessoas ficavam às vezes matando aula, espalhadas pelo pátio, hoje em dia eu acho, a gente sentiu a presença mais assim mesmo... uma coisa mais leve. (...) até o ar que passava pela sala a gente sentia ele mais leve (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012)

Olha, eu não, mas os meninos comentaram muito comigo, que o pessoal parou de matar aula, sabe? Começou a esvaziar um tiquinho o corredor e tudo mais. Antes ficava muita gente sentada aqui fora de sala, que o pessoal começou a relaxar e tudo mais (Entrevista concedida por PAULO, dezembro/2012).

O “peso” da célula melhorou, o “peso” da escola melhorou. Antes todo dia tinha uma confusão diferente aqui, hoje em dia muito difícil ter, a escola nem tem tanta gente matando aula. Antes você via o pátio lotado de gente matando aula, assim. Hoje em dia está mais vazio, a escola ficou muito mais tranqüila depois disso (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012).

Depois disso a escola melhorou, parou de ter confusão (Entrevista concedida por ISAQUE, dezembro/2012)

Tudo o que dissemos até aqui vai ao encontro do que foi afirmado por Geertz:

É no ritual – isto é, no comportamento consagrado – que se origina, de alguma forma, essa convicção de que as concepções religiosas são verídicas e de que as diretivas religiosas são corretas. É em alguma espécie de forma cerimonial – ainda que essa forma nada mais seja que a recitação de um mito, a consulta a um oráculo ou a decoração de um túmulo – que as disposições e motivações induzidas pelos símbolos sagrados nos homens e as concepções gerais da ordem da existência que eles formulam para os homens se encontram e se reforçam umas às outras. Num ritual, o mundo vivido e o mundo imaginado fundem-se sob a mediação de um único conjunto de formas simbólicas, tornando-se um mundo único e produzindo aquela transformação idiossincrática no sentido de realidade (GEERTZ, 2008, p.82).

No caso dos estudantes que pesquisamos, a religião aparece como expressão simbólica, como prática de significação, pela qual eles compreendem o mundo social, repercutindo na forma como atuam na cultura escolar, inclusive para transformá-la.

#### ***4.2. A Repercussão da Fé nos Saberes Escolares***

As entrevistas concedidas pelos membros da Contra Mão apontam que a fé que nutriam podia incidir também, *a fortiori*, na relação que construíam com os saberes escolares. A fala dos alunos demonstra que tal situação poderia se concretizar em pelo menos dois modos: primeiramente, caso o conteúdo chocasse com os ensinamentos que professavam; ou, então, se o professor, no momento que estivesse ministrando determinado conteúdo, suscitasse questões ou situações que “desvirtuasse” ou colocasse em xeque preceitos da fé que os estudantes nutriam. Embora distintas essas duas situações poderiam vir juntas, potencializando ainda mais a tensão na relação entre professor(es) e aluno(s). No entanto, dependendo da mediação que o professor fizesse entre os estudantes e o conteúdo, a tensão podia ser minimizada ou até mesmo se tornar imperceptível.

É neste último sentido que Rebeca rasga elogios ao modo que a professora de Filosofia trabalhava os conteúdos da sua disciplina. Nesse caso, parece que a simpatia entre ela e a professora, nascera no fato de ambas serem evangélicas:

**Entrevistada:** (...) ela é evangélica, na hora que ela chega na sala ela escreve um versículo bíblico no quadro. Inclusive, no ano passado, primeiro horário, ela chegava na escola e a primeira coisa que ela falava era pra gente abaixar a cabeça e fazer uma oração, no começo da aula.

**Entrevistador: Professora de filosofia? E ela começava a aula assim?**

**Entrevistada:** Começava a aula com uma oração pra Deus abençoar o dia (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012).

Aqui não havia tensão porque, ao que tudo indica, estamos diante de uma professora também militante, o que a coloca na mesma fileira onde se encontra a nossa entrevistada. Neste caso específico, a tensão poderia dar-se entre esta professora e alunos que estranhassem sua postura, talvez religiosa demais para o contexto de uma sala de aula.

Entre os entrevistados, encontramos referências a professores que tiveram uma postura diversa da professora de Filosofia. Se esta era militante, aqueles eram, no mínimo, iconoclastas. Isaque disse que discutiu com um professor de Sociologia porque “ele ficava brincando com Deus toda hora. Tudo que ele ensinava ele falava assim: ‘amém irmãos?’”. Tiago lembra de um incidente que teve com um professor de Língua Portuguesa:

A gente fez uma roda, a gente estava fazendo negócio de livro, conversando, eu normalmente converso sobre Deus na sala com meus colegas. Aí ele ouviu e falou de todas as religiões que ele passou, depois falou que não acreditava em Deus. Aí, meio que como a gente estava na sala toda em volta assim, a gente ia discutir sobre um livro, aí no próximo horário que tinha dele que era no mesmo dia, ele voltou pra sala e viu que a gente estava continuando o mesmo assunto, aí ele falou “mas vocês estão continuando no mesmo assunto?” “mas é claro uai, acho que esse é um assunto importante. Você falava que não acredita em Deus e tudo”. Aí foi onde a gente discutiu, sem querer. Eu era novo convertido, não sabia muita coisa, mas fiz ele calar a boca diante da sala toda, né. Ele estava afrontando o meu Deus, e eu acho assim falar que não acredita em Deus e ele já foi evangélico, conhece tudo, católico etc, essas coisas e falar que não acredita em Deus, pelo menos em alguma coisa ele tem que acreditar. Se ele passou em várias religiões e chega e fala “eu não acredito em Deus”, não tem como (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012).

Observem que a tensão entre o professor e o entrevistado foi gerada a partir de um “descompasso” motivado por questões religiosas, o que levou o aluno a fazer o professor “calar a boca diante da sala toda” porque ele estava “afrontando” a Deus. Mas o que foi que o professor falou de tão grave assim, a ponto de levar o aluno a se constituir como “advogado” de Deus? Qual fundamento o aluno “advogado” utilizou para tecer sua defesa? Perguntado sobre como ele fez o professor “calar”, o estudante respondeu:

Pelo conhecimento que eu tinha, entendeu? *Ele falava* uma coisa e através daquilo que eu aprendi na Bíblia, *eu falava* com ele, entendeu? Muitas pessoas ali também elas já conheciam do assunto, então entendiam. Vamos supor *falar assim*, “ah, o homem não veio... não foi Deus quem criou o homem, o homem veio do macaco”. “Mas não, na Bíblia está falando que o homem veio do pó, veio da terra. Então, está na Bíblia”, entendeu? Retrucando ele sempre, mas de acordo com a Bíblia e não de acordo com aquilo que eu imaginava. Isso não. Tudo que eu estava falando estava na Bíblia, estava de acordo com o que Deus fala (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012).

Os argumentos que o aluno utilizou para tecer sua estratégia de defesa ele as tirava da Bíblia. Era a partir dela que ele falava. Colocava-se então em um lugar diferente daquele lugar de onde falava o professor. É interessante, inclusive, o modo que o verbo falar aparece no início do discurso do estudante, registrado acima. Ao se referir ao professor ele diz: “Ele falava uma coisa”. Falava o que? Mais abaixo vamos saber, “falava assim...” e vamos ver que se tratava de uma linha melódica que soava dissonante em relação à melodia emitida pelo texto sagrado. O aluno então protestou: “eu falava com ele...” falava o quê? O que estava na Bíblia: “tudo que eu estava falando estava na Bíblia, estava de acordo com o que Deus fala”.

Como estamos falando nesta seção da repercussão da fé destes sujeitos no conhecimento escolar, não dá para passar incógnita a primeira declaração que deu início ao discurso do estudante. Quando perguntado: como você fez o professor “calar”? Ele diz assim: “pelo conhecimento que eu tinha, entendeu?” Qual conhecimento? O desenrolar de sua fala vai revelar que é o conhecimento religioso.

Ao que tudo indica, estamos diante de um embate entre dois conhecimentos provenientes de culturas distintas, o que não quer dizer que sejam antagônicas em tudo; de um lado a cultura escolar, de outro lado a cultura religiosa. Nosso entrevistado tem consciência de que está ali na escola em busca de um saber escolar e é cioso de sua importância, como veremos mais à frente. Mas ele chega à escola trazendo outro conhecimento, o religioso, construído nas interações sociais que vivencia. A fala dos membros da Contra Mão em geral, e deste aluno, especificamente, dá a entender que eles reputam determinados aspectos do conhecimento e da cultura escolar como potencialmente perigosos ou danosos à fé. Será que era por isso que se reuniam no horário do recreio? Será que não estamos aqui diante de uma situação com potencial o suficiente para induzir estes alunos a criar estes grupos na escola como uma espécie de defesa? Uma estrutura que lhes dessem salvaguarda, guardada, segurança contra

potenciais hostilidades? Neste caso poderia ser não somente hostilidades “vindas de cima”, de determinados aspectos da cultura escolar desavindas da cultura religiosa que lhes dava sentido; mas também de algumas práticas de muitos outros estudantes que eles consideravam comportamentos “mundanos”, razão pela qual eram ostensivamente combatidas em suas pregações como, por exemplo, o uso de drogas, de bebidas, do sexo fora do casamento, que eles consideravam como prostituição.

Tal como o professor de Língua Portuguesa, a professora de Língua Inglesa enfrentou reação semelhante porque, segundo os alunos ela “era atéia. A gente discutia sempre, toda hora, porque ela gostava de afrontar”. Tanto num caso, como no outro, o verbo “afrontar” aparece na fala dos estudantes. Segundo eles, os professores estavam “afrontando”, justificando, nesse caso, a reação que, como vimos, era fundamentada na Bíblia, “de acordo com o que Deus fala”. Assim, temos aqui um embate entre a “revelação”, que veio diretamente do céu, “da boca de Deus”, com a ciência, da terra, construída pelos próprios homens.

Como dissemos no início deste capítulo, não tivemos acesso aos professores, o que nos impossibilitou fazer um cruzamento entre a fala dos alunos e dos docentes. No entanto, na fala do aluno, citado anteriormente, salta aos olhos algumas construções estereotipadas, como a que diz, por exemplo, que o “homem veio do macaco”. Trata-se, como se sabe, de uma afirmação desmentida pela própria ciência, mesmo assim, muito repetida pelo senso comum.

Em relação aos alunos da Contra Mão, o que é importante a ser ressaltado é que, ao serem confrontados com conteúdos escolares que iam de encontro aos ensinamentos que receberam em suas igrejas de origem, eles não apresentavam quaisquer dúvidas sobre quem estava com a razão. Mesmo que nas entrevistas não tivesse sido feita qualquer referência a determinadas teorias que aparecem nos conteúdos escolares como a da Teoria da Evolução ou do *Big Bang*, por exemplo, na fala dos entrevistados elas apareciam subordinadas ao conteúdo da fé que aprendiam em suas práticas religiosas. Nesse sentido, a fala de Ester é emblemática:

Olha, a gente fica assim né, isso é ilógico! Quando a professora passa alguma coisa assim. Não, isso é absurdo. Mas assim, acho que deu pra entender mesmo, que nem eu falei, fica bem separado... assim... a gente estuda mesmo pra passar, mas *o que prevalece mesmo no coração da gente é aquilo que vem da nossa base religiosa* (Entrevista concedida por ESTER, dezembro/2012. Grifo nosso).



Esse modo de colocar a questão: “a gente estuda mesmo pra passar” ou então: “o que prevalece mesmo no coração da gente é aquilo que vem da nossa base religiosa”, é reveladora da tensão que existe entre cultura religiosa e cultura escolar.

Tiago, por exemplo, apresenta a estratégia que se vale quando, em uma prova, tem que responder alguma questão que não está de acordo com os preceitos da sua fé:

Você é obrigado a fazer, você está aqui, você está submisso, mas é a mesma coisa que eu aprendi uma vez, você faz a prova, você tem que marcar a questão certa. Você não vai marcar, “não existiu”, porque eles estão falando que existiu, você tem que dar a resposta certa deles. Igual eu aprendi, você tem que virar: “Deus, eu não concordo com isso que está aqui, eu vou responder porque eu necessito dos pontos.” (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012)

Utilizando uma metáfora religiosa para não fugirmos ao “espírito” deste trabalho, parece com a estratégia que os escravos, adeptos do Candomblé, utilizavam no passado para se salvaguardarem da vigilância de seus senhores. Adoravam seus Orixás ajoelhados diante dos Santos Católicos (MIRANDA, 2001). Os senhores viam os Santos e até tomavam seus adoradores como escravos piedosos. Estes, no entanto, viam, nos Santos, os Orixás a quem prestavam seus cultos, dando continuidade, através dessa estratégia, às práticas religiosas de seus ancestrais. A estratégia, como se vê, é de uma engenhosidade muito criativa, embora seja difícil prever as consequências dessas práticas em termos de sincretismo, com possibilidades de hibridização tanto para uma, quanto para outra religião.

No caso dos estudantes de nossa pesquisa eles sabem a resposta certa; porém, em razão do viés religioso, não concordam com ela, embora pareça não haver outra saída senão marcá-la. É o que procuraram dizer em afirmações do tipo: “você está aqui, você está submisso” ou: “você não vai marcar ‘não existiu’, porque eles estão falando que existiu”. Qual estratégia adotar então? “você tem que dar a resposta certa deles”, ou seja, dar a resposta que a escola espera não a resposta que é certa para os estudantes da Contra Mão. Porém, para não correrem o risco de terem a reprovação de Deus, os alunos lhe dão conhecimento do que está acontecendo, de que tudo não passa de um jogo onde eles não têm outra saída a não ser jogar: “Deus, eu não concordo com isso que está aqui, eu vou responder porque eu necessito dos pontos”. No final todos ganham. Os alunos, porque despontaram para o ano letivo seguinte; a escola, porque teve a percepção, através da prova, que os alunos adquiriram o conhecimento

pretendido; e também “Deus”, que, misericordioso, perdoou seus fieis, que tiveram que fazer suas escolhas no contexto de uma situação limite.

Por fim, é importante salientar que, se por um lado o conhecimento escolar tendia a sair perdendo, caso seus conteúdos entrassem em choque com as concepções religiosas dos educandos, por outro lado, a socialização religiosa dos membros da Contra Mão, que privilegiava as interações face a face, bem como o fortalecimento de vínculos familiares, podia se tornar uma forte aliada em seus processos de escolarização.

Fora as reuniões da Célula Contra Mão, cada um daqueles estudantes participavam também das reuniões de células de suas respectivas igrejas. Esse tipo de socialização, ao que tudo indica, contribui para solidificar os laços familiares de seus participantes, o que, conseqüentemente, pode desaguar na construção de um contexto favorável aos processos de escolarização, como ressalta Jessé de Souza:

Não é obviamente por acaso que as células são, para os crentes, sinônimo de grupos familiares. O possível desempenho reflexivo que o formato da liderança em célula permite desenvolver dirige-se claramente à família, e de algum modo tem um *“dever ser” das relações familiares* como alvo do comportamento religiosamente normatizado. Além da reflexividade sobre a qualidade e a história das interações familiares, é fundamental, no caso do batalhador, que a vida religiosa tematize os pressupostos objetivados do “dever ser familiar”, ou seja, a economia doméstica (redução dos gastos individuais com álcool, por exemplo) e a disponibilidade em casa para interagir. Parece haver entre a religião e a família do batalhador pentecostal o que Niklas Luhmann chama de “acoplamento operacional”: a produção de interações regulares que representam e realizam interesses de diferentes sistemas sociais. Para além de meramente lançar mão de uma ideia abstrata, trata-se aqui de constatar: 1) religião e família não são uma coisa só, se fossem não haveria sentido falar em “afinidade eletiva” ou “acoplamento”; 2) mesmo não sendo uma coisa só, ambas são igualmente afetadas pela disponibilidade das pessoas para a interação regular. Se as pessoas não estão em casa ou não ficam juntas regularmente, a família não interage. Se não vão à igreja ou ao encontro de célula, não existe vida religiosa. Desse modo, cria-se uma espécie de “coalizão” entre família e religião cujo fundamento é preservar a disponibilidade para a interação regular como pressuposto comum entre os dois sistemas. A diferença “presença/ausência” que define uma interação faz muita diferença para esses dois sistemas sociais. Nosso argumento aqui é o seguinte: o papel da religião pentecostal na vida do batalhador costuma resultar numa possibilidade de reflexividade moral sobre a vida familiar e sobre as interações em geral (SOUZA, 2012, p.343).

Quando foram perguntados sobre a importância da igreja em suas vidas, nossos entrevistados demonstraram sintonia com o argumento apresentado por Sousa. Raquel, por exemplo, declarou:

Pra mim foi mais exemplo, saber e entender o que é o certo e o errado, porque para muita gente os pais falam o que está errado, mas não querem entender. Com isso não só pelo meu pai e minha mãe falando comigo que é errado, mas eu mesma conhecendo e acreditando na Palavra, eu consigo entender porque que eles falam pra mim que tem coisa que não é certo da gente fazer e o que dá pra gente fazer. É bom para mim poder entender os meus pais, minha família. (Entrevista concedida por RAQUEL, dezembro/2012)

Rebeca apresenta um discurso muito semelhante ao de Raquel:

A igreja pra mim é fundamental. É o lugar que eu vou quase todos os dias da semana, porque sou ministra de dança e aprendi muita coisa, muita coisa mesmo. Essa questão de honrar pai e mãe, principalmente, porque eu nasci dentro da Igreja Quadrangular, mas uma parte da minha vida, um momento da minha vida, a adolescência, mais ou menos, eu não fiquei lá. Então você quer viver tudo porque você é jovem. Quando eu voltei, depois que eu voltei, aprendi muito a questão de obediência aos pais, a obedecer a autoridade na sua vida porque eu não obedecia mesmo. Aprendi muita coisa dentro da igreja. Muitos conceitos que eu nunca imaginei que eu teria que ter. (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012)

Através do discurso religioso, o respeito à autoridade dos pais tendia a ser expandido para o contexto da sala de aula, no que dizia respeito ao tratamento devido aos professores:

Eu acho que de qualquer forma a gente tem que lidar bem com isso [com o ensinamento dos professores]. Independente de não ir a favor da religião, é uma coisa que é para o nosso crescimento. Deus falava que a gente tinha que colher o melhor dessa terra, mas para a gente colher o melhor dessa terra a gente tem que fazer por onde. De qualquer jeito a gente precisa de ter um conhecimento na escola pra gente querer uma coisa futuramente maior, porque Deus não vai colocar na sua mão e falar assim: “toma.” Não é porque ele falou que você tem que ter o melhor dessa terra que ele vai te dar de qualquer jeito. Você tem que fazer por onde. De qualquer forma a gente tem que aceitar sim o que eles [os professores] falavam, independente de estar errado ou não (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012).

As entrevistadas apresentam, em suas palavras, um ensinamento que os pentecostais recebem em suas igrejas, a de que o respeito aos pais deve se estender aos professores. Neste caso, se toda a família pertencer à mesma comunidade religiosa, como é o caso da maior parte dos estudantes que pesquisamos, este preceito religioso tende a ganhar mais força ainda e, como assevera Souza (2012), “o papel da religião pentecostal na vida do batalhador costuma resultar numa possibilidade de reflexividade moral sobre a vida familiar e sobre as interações em geral”. Nosso argumento é que essa reflexividade respinga também nos processos de escolarização.

### 4.3. A *Questão do Outro*

Os alunos da Célula tinham o costume de chamar uns aos outros de “irmãos”. O uso que davam a este substantivo era nutrido pela crença de que a conversão os havia transformado em filhos de um mesmo pai – Deus, que os congregara numa mesma família. Embora a Célula Contra Mão fosse composta por estudantes provenientes de igrejas pentecostais distintas, havia mais pontos de contato entre os sistemas doutrinários que sustentava suas crenças que rupturas. Nesse caso, por fazerem parte de uma irmandade com pontos de fé comuns, embora não homogêneos, “o *outro* era relativamente *o mesmo*”.

Porém, os pentecostais não estavam sós. Havia cerca de 800 estudantes naquele turno e naquele espaço e disto eles tinham consciência. Não era esse um dos objetivos da célula, o de trazer para o grupo o maior número possível de “almas” ainda errantes e as que se haviam perdido, “desviando” do caminho? Era um objetivo dirigido, sem dúvida, para fora, para o *outro*, focando-o, inclusive, com pelo menos duas nuances distintas: havia o *outro* outrora dentro, mas que se perdera, “desviando-se” para o “mundo”; havia também aquele *outro* que carregava uma alteridade mais profunda. Tanto para estes, quanto para aqueles o pentecostal possuía uma solução parecida: são almas que precisam ser conquistadas e, dependendo do grau de dificuldade a ser despendida para levar a bom termo a conquista, diferente teria que ser a estratégia utilizada. Para as “almas” mais endurecidas, jejuns, orações e batalha no mundo espiritual; para as mais maleáveis, a mensagem da Bíblia e canções.

“Conquistar”! Palavra que habita nos sonhos dos comandantes militares e, guardadas as devidas proporções, também anima e motiva a esperança missionária dos pentecostais: “conquistar! ganhar almas para Jesus”. Não é coincidência que sejam tão militantes e, como bons estrategistas, sabem que não é da mesma forma que chegarão ao coração de todas as almas, pois não há apenas um modo de ser *outro*. Compreendem também que devem se proteger, pois, na batalha, corre-se o risco de ser apreendido, em vez de apreender. Não foi o que aconteceu com os desviados? Há de se chegar a ambos: aos que se perderam e aos que, até então, não tinham passado pela experiência de terem sido achados. Portanto, a concepção de missão dos pentecostais está em sintonia com as concepções missionárias da maioria dos outros grupos cristãos: o *outro* deve ser assimilado.

Acreditamos que a estratégia deles para chegarem “aos corações” destes dois grupos já foi contemplada quando discutimos sobre o modo como ressignificavam o espaço escolar. Os encontros da célula possuíam forte potencial para atrair os “desviados” e os cultos feitos em eventos como o dia da família na escola e mesmo os louvores ministrados no pátio foram, sem dúvida, estratégias que se valeram para atrair os demais “outros”. Porém, o que fazer quando essa outra alteridade é ciosa de sua diferença?

A questão do outro nos chamou a atenção quando nos deparamos com o incidente relacionado ao desenho do pentagrama no piso do corredor, comentado anteriormente. Através do desenho esse outro revelava sua existência e, ao mesmo tempo, enviava uma mensagem. Quem era ele? Que mensagem era essa que trazia?

Quanto à sua identidade não nos foi possível saber, pois “apareceu” de forma a resguardar seu anonimato. Os membros da Contra Mão diziam que se tratava de um grupo de alunos que, embora andassem juntos, não constituíam propriamente um grupo com um projeto definido no interior da escola, como acontecia, por exemplo, com a célula. Como não possuíam uma causa específica, estes alunos nem mesmo ostentavam um nome pela qual pudessem ser identificados. Procurados, disseram na entrevista que “curtiam *rock* pesado, metálica”; por isso, gostavam de se vestir e usar acessórios imitando o estilo das bandas que gostavam de ouvir. Estilo que, aliás, contrastava com as representações que informava a visão de mundo dos pentecostais. Talvez isso justificasse a forte tensão havida entre eles.

Estes dois grupos nunca chegaram a dialogar, pelo menos no ano de 2012, quando a pesquisa foi realizada. O que um “sabia” do outro vinha das imagens que cada qual havia construído, “à distância”. Os pentecostais, por exemplo, quando se referiam a este outro, diziam que se tratava de “góticos”, sem saber definir, porém, o que seria um gótico. Paulo chegou a utilizar lado a lado, como se fossem sinônimas, a expressão gótico e *funkeiro*, revelando, porém, em seguida, que não sabia “explicar certinho essa questão”, ou seja, do que se tratava. A palavra “gótico” se tornara nas representações dos pentecostais algo ligado a “coisa ruim”, a coisa do “Demônio”.

Do mesmo modo, “os góticos”, que a partir de agora passarei a chamar de “os *heavy metal*”, sabiam muito pouco sobre os alunos da Contra Mão. O uso que faziam de expressões tais como “eu acho”; “provavelmente”; “eu não conheço”; “eu nunca

conversei”; “eu não sei”; “na minha opinião” é muito reveladora do quanto eles desconheciam os pentecostais. Donatello teceu o seguinte comentário:

Na minha opinião eu acho que eles provavelmente nem tem um lugar para reunir com todos os amigos. Eu acho que eles freqüentam igrejas diferentes, alguma coisa, aí eles resolveram reunir aqui na escola. Porque eu não conheço, dos que participam eu não conheço ninguém. Eu nunca conversei, então não sei ao certo o motivo exato deles fazerem, mas na minha opinião é isso. É o encontro que eles resolveram fazer e resolveram fazer aqui dentro da escola (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

Perguntados se havia algum conflito entre eles e os alunos da Contra Mão, tanto Donatello, quanto Michelângelo, afirmaram que não havia um embate ou conflito direto e, sim, uma tensão: “é como se fosse uma guerra fria, a gente não chega a discutir com eles, eles não chegam a discutir com a gente”.

Quando aconteceu o incidente relacionado ao desenho do pentagrama no corredor, próximo à sala onde aconteciam as reuniões da Contra Mão, os alunos da célula, apesar de não terem acusado formalmente *os heavy metal* de o terem feito, nos bastidores não diziam outra coisa. Estes, por sua vez, negaram nas entrevistas terem desenhado o pentagrama, embora não negassem que tenham gostado que alguém tenha tomado a atitude de desenhá-lo, ou, no dizer deles, “acharam engraçado”. O que será que alimentava essa tensão? Como era gerada?

*Os heavy metal* utilizaram dois argumentos para justificar a discordância deles quanto à atuação da Contra Mão no espaço escolar. O primeiro deles apoiado exatamente na laicidade da escola pública:

Eu não concordo porque a escola não tendo uma religião definida, sendo laica, a escola não podia apoiar isso. Porque alguns alunos não concordam, na verdade não só alguns, mas tem muitos alunos que não concordam e acaba prejudicando eles, tanto pelo barulho quanto porque não é da mesma religião. São de religiões diferentes (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

O segundo argumento era de que os cultos dos pentecostais, sendo barulhentos, estorvavam a concentração dos estudantes que, no horário do recreio, preferiam ficar nas salas para conversar com os colegas ou fazer alguma leitura:

Eles cantam muito alto, tem violão, e a sala sempre fica muito cheia. Acaba atrapalhando. Igual, eu no recreio gosto de ficar mais dentro de sala, lendo algum livro, alguma coisa, acaba me atrapalhando (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

Sem ter sido previamente provocado, Michelângelo teceu alguns comentários em relação aos cultos que os pentecostais fizeram no pátio da escola:

Isso atrapalha o recreio de todo mundo, porque no dia que faz no pátio, acaba atrapalhando até o caminho porque eles ficam no meio do pátio com a caixa de som, violão e o povo reúne em volta e fica cantando junto. E nesse dia que tem no pátio, a escola inteira escuta. Na sala, é só no máximo as salas do lado, mas no pátio acaba a escola inteira escutando. Sem contar que é divulgado, é divulgado na escola inteira. (Entrevista concedida por MICHELÂNGELO, dezembro/2012)

Donatello arremata a fala de seu colega, enfatizando o seu descontentamento de a direção da escola apoiar esse tipo de evento:

Eu acho muito errado a escola apoiar o tanto que a escola está apoiando eles. A escola podia apoiar muitos outros projetos e está apoiando isso. Igual, quando tem algum evento na escola, outros dias da semana, fins de semana até tudo bem eles fazerem isso, ir lá na quadra... Aí vem quem quer. (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

Os pronunciamentos de Donatello e Michelângelo dão-nos algumas pistas sobre a natureza da tensão existente entre os membros da *Contra Mão* e os *heavy metal*. A primeira é que os cultos da *Contra Mão*, realizados no pátio, obrigava todo mundo a escutar o que não eram obrigados a escutar, configurando prática de proselitismo, sem contar o fato de que também “atrapalhava” até mesmo a mobilidade dos alunos no pátio da escola, práticas que pareciam trazer um sentimento de desconforto muito grande entre os *heavy metal*. Somava-se a isso a percepção destes de que o apóio que a escola dava a este projeto, que era um projeto religioso, a descaracterizava como escola pública. Por que não apoiar outros projetos compatíveis com sua natureza?

Sobre o incidente do pentagrama, Donatello acreditava que tivesse sido feito por alguém querendo protestar e, ao mesmo tempo, chamar a atenção em relação à existência de outras crenças no interior da escola:

Eu lembro desse fato [o desenho do pentagrama] porque eu estava dentro da sala, e quando eu fui pra porta, eu vi a multidão em volta assim na porta da

sala e achei estranho porque eles só ficam dentro, aí quando eu vi eles na porta da sala eu fui ver o que era, aí tinha um pentagrama e uma vela acesa. Eu acho que provavelmente foi quem não concorda com isso, quem tem uma religião que fez isso pra mostrar pra eles, foi tipo como um protesto contra eles. (...) podia ser somente alguém protestando contra aquilo. Que queria mostrar que tem outras religiões na escola, tem outras crenças na escola e quis mostrar pra eles e aí desenhou o pentagrama e colocou a vela. (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

Michelângelo arrematou dizendo que o desenhista protestou sem se revelar porque queria transmitir sua mensagem de forma pacífica: “Ele não se mostrou quem é pra não caçar confusão, para não ter um conflito aqui na escola”.

Como o desenhista preferiu se manter no anonimato, não tivemos como identificar o grupo ou a pessoa responsável pelo desenho. Levando-se em conta as entrevistas concedidas pelos *heavy metal* quando disseram que não eram eles os responsáveis pelo traçado, pressupõe-se, portanto, a presença de outras alteridades em conflito com a Contra Mão. E, no caso dos *heavy metal*, o conflito se dava pelas duas situações elencadas acima: a não concordância com a prática de proselitismo e a natureza laica da escola pública. Posteriormente, eles bafejaram uma situação hipotética: a de que o tratamento da direção seria inversa no caso de a religião em foco ter sido de matriz africana como Candomblé e Umbanda, tendo em vista o preconceito com essas matrizes religiosas:

Porque o preconceito é grande. Muito preconceito com esse tipo de religião, porque muita gente fala: “ah, está fazendo macumba na escola. Vai trazer coisas ruins pra escola. Nossa religião é boa e traz coisas boas, essas são ruins. Com certeza ia ter muitos comentários desse tipo (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

Tanto Donatello, quanto Michelângelo levantaram em suas oitavas os constrangimentos que os *processos de associação* podem provocar em pessoas ou grupos: *associar* determinada religião a coisas boas e outras a coisas ruins. Apesar de não se considerarem religiosos: Donatello se apresentou como agnóstico e Michelângelo a “mais ou menos ateu”, ambos acreditam que as religiões de matriz africana são *associadas* a coisas ruins ou pejorativas, como, por exemplo, “a macumba”, termo que, quando evocado, quase sempre suscita imagens negativas. Se notarmos com mais cuidado, será esse mesmo processo de *associação* que vai distanciar os *heavy metal* dos pentecostais, a quem aqueles consideram “quadrados”, “caretas”.



Os pentecostais, por seu turno, ao mirarem os *heavy metal*, fazem uso do mesmo princípio para negar esse *outro*. O fato de estes utilizarem roupas pretas, adereços com desenhos de caveiras, grossos cordões, pulseiras, *piercings*, argolas, etc. parecem criar uma repulsa naqueles. O mundo onde o pentecostal habita *associa* este tipo de coisa ao “Demônio”, “às trevas”.

Os *heavy metal* se defendem. Dão outro sentido ao seu modo de vestir e aos adereços que usam como o lenço preto sobre a cabeça e os pingentes em forma de caveira. Sobre essa questão Donatello teceu os seguintes comentários:

**Entrevistado:** Eu gosto disso, então eu vou usar isso, sem pensar em coisas maiores. Igual eles, não gostam de caveira porque caveira pode representar a morte. Pra mim caveira não representa a morte, então eu vou usar.

**Entrevistador: Representaria o que a caveira?**

**Entrevistado:** A caveira representa a forma de não preconceito, porque as caveiras são todas iguais, todas são brancas e ossos. Caveira não tem cor, não tem raça, não é gorda, não é magra, é só uma caveira.

**Entrevistador: E o lenço?**

**Entrevistado:** O lenço já é pra mostrar a banda que eu gosto. Porque cada banda tem algum símbolo. Algumas têm caveira, têm cores e as que eu uso, normalmente, tem o nome das bandas que eu gosto. Aí seria para mostrar o meu estilo musical (Entrevista concedida por DONATELLO, dezembro/2012).

Os pentecostais tendiam a negativizar os *heavy metal* em virtude dos símbolos que estes utilizavam. Ao lermos um dos livros de uma autora que nos foi indicada pelos próprios membros da Contra Mão e que, segundo eles, era “especialista” em “batalha espiritual”, percebemos que a tensão que procurávamos compreender possuía raízes que deveríamos buscar nos próprios processos de socialização religiosa daqueles jovens:

Muitos artigos de roupas e de jóias têm desenhos, figuras e símbolos ocultistas. Espíritos demoníacos têm todo o direito legal de se apegarem a tais itens. E todo aquele que os usar estará debaixo de uma maldição. Dê uma olhada nas camisetas usadas por muitos adolescentes. Ostentam desenhos de várias bandas de rock do tipo *heavy-metal*, ou seja, da pesada, que são todas ocultistas. Não é de se admirar que em muitos grupos de atividades, tanto cristãos como seculares, as autoridades tiveram que proibir os meninos de usar tais camisetas por causa de toda a rebelião que disseminavam. (BROWN & YODER, 2012, p. 74)

Ao “espiritualizarem”, nos termos da batalha espiritual, o encontro com os *heavy metal*, os pentecostais tendiam a negar esse *outro*. No entanto, eles estavam diante de um encontro puramente humano. Como as relações entre os homens e entre os homens e as coisas são mediadas pela cultura, pelos símbolos construídos para dar sentido a cada grupo, nos termos colocados por Geertz (2008), o encontro se tornara carregado com

forte potencial para produzir estranhamentos, tanto para uma parte, quanto para a outra. O que determinado objeto representava para um grupo, para o outro grupo assumia uma representação distinta, embora o objeto fosse o mesmo.

Os significados e sentidos que os *heavy metal* davam para os seus símbolos, quando introduzidos no universo pentecostal, adquiriam um significado e sentido diverso. As cores, os lenços, as caveiras, os *piercings*, as argolas, tendiam a ser interpretadas pelos pentecostais na lógica da batalha espiritual, onde o mundo se tornava dicotomizado: trevas x luz; bem x mal; igreja x mundo; Deus x Diabo.

A categoria “interpretabilidade”, utilizada por Geertz (2008), pode nos ajudar a compreender esses binarismos presentes nos discursos dos pentecostais. A religião oferece não somente uma garantia cósmica para o homem compreender o mundo, mas também para que, ao compreendê-lo, dêem precisão a seus sentimentos e experiências do dia a dia. Vimos isso acontecer nas práticas e experiências dos estudantes pentecostais. Porém, não podemos olvidar que, como qualquer outro artefato cultural, a cultura religiosa pode provocar e se tornar campo de luta em torno de significação, como assevera Silva: “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, 2001, p. 134).

Mirar o *outro* e ver nele uma alma para ser assimilada, transformada a partir de seus próprios valores e significados, não seria uma forma de colocar em prática as palavras que Silva (1999) tabulou em forma de advertência?

#### **4.4. O Grupo como Espaço de Afirmação e Pertencimento**

Na medida em que realizávamos a pesquisa empírica, tentávamos entender qual era o sentido ou significado da existência da célula naquele ambiente escolar. Quando perguntados a respeito da finalidade da Contra Mão, os entrevistados respondiam: “ganhar almas para Cristo”, ou, utilizando uma nomenclatura evangélica, diziam que estavam ali para evangelizar, levar o “ide” de Jesus. Sem dúvida, essas respostas estão em sintonia com as palavras que encontramos nas apostilas da ABU e da ABS, conforme vimos no terceiro capítulo desta dissertação.

No entanto, chamou nossa atenção a dificuldade que a Contra Mão teve em recrutar novos membros. É fato que eles experimentaram um relativo crescimento no

decorrer do ano. Como nos referimos anteriormente, a sala, onde reuniam, ficava cheia nos dias de celebrações, mas, no geral, os novos participantes já eram evangélicos ligados a igrejas pentecostais ou, então, “desviados” que, ao ser convidados, resolviam comparecer aos encontros do grupo.

Este fato não parecia colocar em xeque os objetivos da Célula e, porque não dizer, até mesmo a de colocar em perigo sua existência ali na escola? Ao que tudo indica, esta questão “não chegou a tirar o sono”, nem dos líderes, nem do restante dos membros da Contra Mão. Se por um lado não chegaram a apresentar novas almas a Cristo, os dados empíricos nos revelaram que, por outro lado, a célula foi um sucesso para “salvar”, ou “manter a salvação” das almas daqueles que dela participaram.

Como foi dito no segundo tópico deste capítulo, os pentecostais concebiam determinados temas do conhecimento e da cultura escolar como potencialmente perigosos ou danosos à fé que professavam. Quando um e outro eram colocados lado a lado, caso entrassem em contradição, eles tendiam optar pelo segundo. Além disso, determinados comportamentos praticados pelos demais estudantes como, por exemplo, o uso de drogas, de bebidas, de cigarro, do sexo antes do casamento, ou qualquer outra prática considerada anti-bíblica e que, portanto, eles reprovavam e combatiam em suas pregações, identificando-as como costumes do “mundo”, nos levaram a indagar: Será que as reuniões que faziam não funcionava como uma espécie de defesa e de fortalecimento mútuo para se manterem fiéis à sua identidade religiosa? Não era isso a célula, uma estrutura que lhes dava salvaguarda, guarida, segurança contra potenciais hostilidades, seja da própria cultura escolar, seja dos costumes contrários ao ensinamento bíblico praticado por muitos dos seus colegas? Essa hipótese pareceu-nos ter sentido, ainda mais se levarmos em conta o costume pentecostal de denominar tudo o que se encontrava fora da igreja como do “mundo”. Aqui estamos diante de outro elemento muito comum nos binarismos que habitam nas pregações pentecostais: Deus x Diabo, luz x trevas, espírito x carne, igreja x mundo. A Igreja funciona como uma espécie de refúgio, onde o fiel, robustecido pela “Palavra de Deus”, pelas orações e pela comunhão com seus demais irmãos, encontra forças para continuar na sua luta “contra o mundo”. Este, aliás, é um dos inimigos identificados pelos pentecostais em suas pregações, os outros dois são a carne e o *Diabo*. Na igreja ele busca forças para vencer esses três inimigos. No discurso dos membros da Contra Mão a importância que a igreja ocupava na vida deles era verbalizada a todo o instante:

A igreja ela é meio que tudo. Fundamental. Porque quando você não está na igreja você está mais propício a fazer o errado. Porque lá todo dia você está aprendendo uma palavra nova que te ensina a viver. Aí do nada você pára de receber isso, aí você começa meio que ver as outras coisas do mundo aqui e querendo ou não o pecado não é uma coisa ruim. Se fosse ruim ninguém pecava. Pecar é bom e você sabendo que é ruim para o outro lado, é bom na hora lá e depois é ruim, você recebendo isso todo dia, acaba que te ajuda. Eu creio que a igreja é como se fosse a Bíblia mesmo, é um manual onde você aprende a viver, onde você está mais próximo de Deus, é o momento que você separa pra Deus. Eu vejo a igreja assim, um lugar para curar pessoas. A igreja na verdade, igual tem uma frase que fala que a igreja não é museu de crente, é hospital para pecador. Eu vejo mais ou menos assim (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012).

Se você não ir na igreja, pra mim eu não me sinto bem, eu sinto falta. Se eu faltar um dia na igreja, por exemplo, eu sou líder de louvor da minha igreja, se um dia eu chegar atrasado no ensaio já dá: “nó, gente eu faltei no ensaio, cheguei tarde, faltei no culto hoje, perdi uma ministração que podia ter falado comigo”. Além do mais, a igreja é onde você vive em comunhão com seus irmãos, aqueles que estão com você, te ajudando, te apoiando, se você está faltando, as pessoas vão achar o quê? Que você não está na mesma condição que eles. Então assim a igreja é fundamental. Não existe você ser um crente, ser evangélico e tudo e não ir na igreja. Eu creio que não vai funcionar, entendeu? (Entrevista concedida por ISAQUE, dezembro/2012)

Assim como valorizavam a igreja, os estudantes pentecostais encaravam a Célula Contra Mão como um espaço de socialização muito importante para o fortalecimento de suas identidades religiosas:

Pra mim a célula foi muito importante, não só nessa parte de matéria escolar, mas como... eu era uma pessoa muito vergonhosa, *já era evangélico e vinha para a escola, só que muitas pessoas não sabiam que eu era evangélico*. Então, a célula ela contribuiu pra quê? Pra que eu me mostrasse mais, *mostrasse quem realmente eu sou*. Não importava as pessoas porque muitas vezes as pessoas, “ah, você é jovem evangélico! Está perdendo a vida, você é bobo” e tal, essas coisas. Então assim, eu acho que a célula, *por ver mais pessoas que estão junto comigo, aquilo me deu mais segurança de mostrar quem realmente eu sou*. Então, foi fundamental pra mim. Hoje eu falo pra todo mundo, “ah, *eu sou evangélico*” e tal. As pessoas me vêem cantando na célula, pregando na célula e tudo. Então, aquilo ali foi fundamental pra mim (Entrevista concedida por TIAGO, dezembro/2012. Grifo nosso).

Chama-nos a atenção, na fala do nosso entrevistado, a ênfase que ele dá à importância da célula para a definição de sua identificação como jovem evangélico. Se ser evangélico implica sacrificar diversos programas à primeira vista agradáveis como beber, jogar, sair para as baladas, fazer sexo, o que significa para um jovem sacrificar tudo isso e outras coisas mais? Não é sobre isso o que nosso entrevistado parece querer dizer ao se referir ao modo como *os outros* o interpelava? “Ah, você é jovem evangélico! Está perdendo a vida, você é bobo”. Não deve ser fácil para um jovem evangélico ver o que seus colegas “do mundo” fazem e não poder fazer também, ou, nas

próprias palavras do outro aluno entrevistado, registradas algumas linhas acima: “querendo ou não o pecado não é uma coisa ruim. Se fosse ruim ninguém pecava”, ou então: “é bom na hora lá e depois é ruim”. Como será resistir à tentação? Negar o que se poderia e até desejaria fazer no presente para ter o futuro redimido? A fala do nosso entrevistado sugere que ele vivia em um conflito onde suas próprias referências identitárias pareciam resvalar: “já era evangélico e vinha para a escola, só que muitas pessoas não sabiam que eu era evangélico”. Qual foi então o valor da célula? Ela contribuiu para quê? “Pra que eu me mostrasse mais, mostrasse quem realmente eu sou.” Ou seja, estar junto de outras pessoas, pentecostais como ele, o ajudou a reafirmar sua fé e sua identidade religiosa: *“por ver mais pessoas que estão junto comigo, aquilo me deu mais segurança de mostrar quem realmente eu sou.”* Fazendo trocadilho é como se o entrevistado dissesse: *“eu não sou bobo”*, como os outros diziam, *“eu sou evangélico”*.

Essa mesma ideia que Tiago e Isaque nutriam a respeito da célula era compartilhada por Ester, Rebeca e Raquel, esta última a única representante de uma igreja oriunda do Protestantismo tradicional:

Eu acho assim, que é uma forma de ajudar a gente às vezes a passar por certas coisas com sabedoria, discernimento e, também uma coisa que te ajuda mesmo, porque às vezes muitas pessoas se frustram por não saber a solução do problema. Aqui a gente passa uma certa confiança através da Bíblia, que é a Palavra de Deus (Entrevista concedida por ESTER, dezembro/2012).

Na célula eu conheci muita gente, muita gente que eu nunca tinha nem visto. Lá eu fiz realmente verdadeiros amigos, que eu nunca imaginei conhecer nem conversar antes (Entrevista concedida por REBECA, dezembro/2012).

Pra mim eu conheci muita gente, comecei a ter mais intimidade, conversar mais com as pessoas agora no final, porque como eu sou meio tímida, não converso muito, mas deu para conhecer muita gente e ficar amiga mesmo de muita gente (Entrevista concedida por RAQUEL, dezembro/2012).

Através de suas falas, nossas entrevistadas dão um vislumbre de como a participação na célula foi significativo para elas. Lá elas conheceram novas pessoas, fizeram amigos, aprenderam a se desinibir e, acima de tudo, a fortalecer suas identidades religiosas através do processo de pertencimento a um grupo onde eram devidamente acolhidas, onde se fortaleciam e se ajudavam mutuamente.

Assim, ao que parece, a célula funcionava como uma espécie de “terapia” onde os pentecostais buscavam forças para enfrentar, de cabeça erguida, os reveses da vida. As mensagens supostamente extraídas da Bíblia revelavam o que queriam e estavam

precisando ouvir. Da mesma forma, as músicas que cantavam era uma forma deles dizerem para eles mesmos que era preciso ter força, não desistir, não vacilar:

## ME AMA

Diante do Trono

Tem ciúmes de mim  
O Seu amor é como um furacão  
E eu me rendo ao vento de Sua misericórdia  
Então, de repente, não vejo mais minhas aflições  
Eu só vejo a glória

E percebo quão maravilhoso Ele é  
E o tanto que Ele me quer  
Ô, Ele me amou  
Ô, Ele me ama  
Ele me amou [2x]

Me ama  
Ele me ama, Ele me ama, Ele me ama [2x]

Somos Sua herança e Ele é o nosso galardão  
Seu olhar de graça nos atrai à redenção  
Se a graça é um oceano estamos afogando

O céu se une à terra como um beijo apaixonado  
E meu coração dispara em meu peito acelerado  
Não tenho tempo pra perder com ressentimentos  
Quando penso que Ele

Me ama  
Ele me ama, Ele me ama, Ele me ama [3x]

## TE AGRADEÇO

Kleber Lucas

Eu Te agradeço, Deus  
Por se lembrar de mim e pelo Teu favor  
E o que me faz crescer  
Eu vivo pela fé, e não vacilo  
Eu não paro, eu não desisto  
Eu sou de Deus, eu sou de Cristo

Você mudou a minha história  
E fez o que ninguém podia imaginar  
Você acreditou e isso é tudo  
Só vivo pra você  
Não sou do mundo, não

*A honra, a glória, a força  
Todo louvor a Deus  
E o levantar das minhas mãos  
É pra dizer que Te pertence, Deus*

Eu Te agradeço, Deus  
Que no deserto  
Não me deixou morrer e nem desanimar  
E como aquela mãe que não desiste  
Você não se esqueceu, Você insiste

Se no catolicismo tradicional, ou mesmo no protestantismo clássico, as músicas quase sempre apontam para um Deus transcendente, “distante”, restando da parte do fiel que se posiciona para adorar a este Deus-Portentoso um silêncio reverente e genuflexo, os pentecostais nos apresentam uma nova divindade. Estamos agora em um culto que valoriza um Deus imanente, “chegado”, que como diz uma das canções registradas acima, “*tem ciúmes de mim*”. Um Deus que é capaz de amar na intensidade de “*um furacão*”, e, ao mesmo tempo, acariciar o fiel com “*o vento de Sua misericórdia*”, fazendo dissipar todas as aflições. Um Deus que, quando chega, une o céu “*à terra como um beijo apaixonado*”, fazendo o coração do fiel “*disparar acelerado*”.

Um culto desses é claramente formatado para falar ao “coração”, para dar vazão aos sentimentos e às emoções. Não é sem razão que em algumas canções eles levantam as mãos, pulam, dançam, correm, e gritam, conforme a letra da música vai sugerindo, um culto onde a expressão corporal é bem vinda:

## VITÓRIA NO DESERTO

Aline Barros

Quando a noite fria cair sobre mim...!  
E num deserto eu me encontrar  
Me vir cercado por egípcios e por faraó...  
Sendo impedido de prosseguir... !!  
Sei que o teu fogo cairá sobre mim... !!  
Sei que o teu fogo cairá sobre mim  
E me levará em Ti confiar...  
E me levará em Ti confiar  
Então eu direi...

( BIS )

-Então eu direi...  
-Abra-se o mar e eu passarei  
-Pulando e dançando em Sua presença

Por isso eu pulooooo...  
Por isso eu Pulo, pulo, pulo, pulo,  
pulo na presença do Rei  
Eu danço...

Por isso eu danço, danço, danço, danço,  
danço na presença do Rei  
Um grito de júbilo...!

Por isso eu grito, grito, grito, grito,  
grito na presença do Rei  
Eu corroo...  
Por isso eu corro, corro, corro, corro, corro na  
presença do Rei

## TODA SORTE DE BÊNÇÃOS

Ministério Toque no Altar

Por onde eu for a Tua benção me seguirá,  
Onde eu colocar as minhas mãos prosperará,  
A minha entrada e a minha saída bendita será  
Pois, sobre mim, há uma promessa:  
Prosperarei, transbordarei!

Os meus celeiros fartamente se encherão,  
A minha casa terá sempre Tua provisão,  
Onde eu puser a planta dos meus pés, possuirei,  
Pois, sobre mim, há uma promessa:  
Prosperarei, transbordarei...  
Para direita, para esquerda,  
Na minha frente e para trás!  
por todo lado sou abençoado  
Em tudo que eu faço,  
Sou abençoado!

Toda sorte de bênçãos o Senhor preparou para mim!  
E em todas as coisas eu sou mais do que vencedor!

As práticas religiosas dos estudantes da Contra Mão, seus testemunhos, suas orações e canções dizem muita coisa a respeito dos objetivos do grupo no contexto daquela escola onde a pesquisa foi realizada. Segundo os membros da célula, eles estavam ali para “ganhar almas”; contudo, vimos que eles não lograram êxito neste empreendimento, claramente proselitista. Observando-os mais atentamente, nos pareceu que o objetivo mais profundo da célula era mais endógeno que exógeno: “salvar” os próprios participantes da Contra Mão no sentido de lhes prover uma estrutura onde tivessem a possibilidade de reafirmar sua “identidade” religiosa, procurando resguardá-la de possíveis hostilidades e tentações que pudesse colocá-la “a perder” ou “descaracterizá-la”. De fato, como pudemos notar em várias falas dos nossos entrevistados, no percurso que fizemos até aqui, entre os seus temores mais profundos a possibilidade de “desviar” ou, como diziam alguns deles, “cair no mundo”, despontava como das mais trágicas.

Peter Berg ressalta que “viver num mundo social é viver uma vida ordenada e significativa” (1985, p.34). O que equivale a dizer que as interações que acontecem entre os indivíduos na comunidade de fé produzem, *sentido*, um *nomos*<sup>38</sup>.

Para que esse mundo continue existindo, os Pentecostais, à semelhança de qualquer outro estrato social, têm, diante de si, o desafio de fazer com que esse mundo em que habitam seja também habitado pela nova geração. A sociedade faz isso através do processo de socialização onde os seus sentidos objetivados são transmitidos de uma geração para outra. Nesse processo, a nova geração não recebe a cultura de seu grupo social passivamente. O homem é um ser que indaga e, indagando, procura por *sentido*, por *significado*. A nova geração é assim chamada a um processo de conversação, no decorrer do qual cada sujeito se faz ativo. Nas palavras de Berger: “o mundo social não é passivamente absorvido pelo indivíduo, e sim apropriado ativamente por ele” (Idem, Ibidem, p. 31). Os processos identitários são construídos nessa mesma dinâmica. Berger assinala:

Os processos que interiorizam o mundo socialmente objetivado são *os mesmos* processos que interiorizam as identidades socialmente conferidas. O indivíduo é socializado *para ser* uma determinada pessoa e *habitar* um determinado mundo. A identidade subjetiva e a realidade subjetiva são produzidas na mesma dialética entre o indivíduo e aqueles outros significativos que estão encarregados de sua socialização. (...) o indivíduo se apropria do mundo em conversação com os outros (...) tanto a identidade como o mundo permanecem reais pra ele enquanto ele continua a conversação (BERGER, 1985, p. 29 Grifos do autor).

Berger ressalta que os processos identitários não chegam a se tornar um processo pronto, acabado, cristalizado no indivíduo, mas apropriado, construído pelo sujeito em conversação com outros sujeitos. Quando esses processos de socialização e construção identitários atingem os fins propostos, fazendo com que o mundo objetivado se encontre simétrico em relação à subjetividade do indivíduo, acontece o que o autor chama de socialização de amplo êxito. Se, no entanto, se der o contrário, ou seja, se o processo de socialização não for coroado de êxito, o grupo que produziu a referida assimetria estará correndo sério risco de não conseguir estabelecer uma tradição de permanência pelos caminhos da história.

---

<sup>38</sup> BERGER (1985) utiliza o termo *nomos* para dizer que o mundo socialmente construído torna-se, nas experiências e sentidos dos indivíduos, uma ordenação da experiência, uma ordem significativa.



Por outro lado, Geertz (2008) utiliza a categoria *significado* para se referir às formas pela quais os indivíduos ou grupos sociais dão inteligibilidade às suas ações sociais:

Como vamos lidar com o *significado*, comecemos com um paradigma: ou seja, que os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas idéias mais abrangentes sobre ordem. Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo de vida. Essa confrontação e essa confirmação mútuas têm dois efeitos fundamentais. De um lado, objetivam preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, como simples senso comum dada a forma inalterável da realidade. De outro lado, apóiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade. Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica (implícita, no mais das vezes) e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro (p. 67. Grifo nosso).

A Célula parecia cumprir este propósito. Exercitar o contato com o sagrado foi a forma que aqueles estudantes procuraram dar inteligibilidade às suas ações no interior da escola, renovando a sensação de permanência e de direção. As falas de Rebeca, Ester e Raquel, registradas anteriormente mostram que a célula cumpria essas funções: fortalecer os laços de sociabilidade: “na célula eu conheci muita gente. Lá eu fiz realmente verdadeiros amigos”; de solidariedade: “é uma forma de ajudar a gente a passar por certas coisas com sabedoria, discernimento”; e até mesmo ajudar as pessoas a se desinibirem: “comecei a ter mais intimidade, conversar mais com as pessoas, porque eu sou meio tímida”.

Santayana (*apud* GEERTZ, 2008, p. 65) afirma que cada religião, com os mistérios que propõe, e com as perspectivas que abre, apresentam “um novo mundo em que viver; e um novo mundo em que viver – quer esperemos ou não usufruí-lo totalmente – é justamente o que desejamos ao adotarmos uma religião”. Nosso argumento é no sentido de que as reuniões da célula funcionavam como uma espécie de defesa e de fortalecimento mútuo entre os membros da Contra Mão, para se manterem fiéis à sua identidade religiosa, guardada e segurança contra potenciais hostilidades, seja da própria cultura escolar, seja dos costumes contrários ao ensinamento bíblico que eles

presenciavam nas práticas de muitos dos seus colegas, também alocados naquele ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Weber já advertia que “os mais elevados ideais, que nos movem com mais rigor, sempre são formados apenas na luta com outros ideais que são tão sagrados para os outros quanto os nossos para nós.” Imaginemos esses ideais em confronto ao longo do tempo. Alguns se materializam em interesses de classes em conflito ou se reificam em estruturas burocrático-institucionais, contribuindo para a reprodução e reforço de **desigualdades** historicamente constituídas; outros ganham forma nas lutas contra essas mesmas desigualdades; outros, ainda, se afirmam lutando pelo direito à **diferença**. Teremos, então, uma imagem aproximada do complexo problema com que defrontam os profissionais do ensino: romper, pela educação, as barreiras que produzem as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que devem trabalhar pelo reconhecimento e respeito à alteridade, num contexto escolar em que essas desigualdades se manifestam na sua forma nua e crua e que a intolerância se apresenta como um forte traço constitutivo da cultura.

**João Valdir Alves de Souza (2000, p. 93 Grifos do autor)**

Quando iniciamos a pesquisa que conduziu a esta dissertação, nosso foco era investigar um grupo de estudantes pentecostais, a partir das interações que costumavam fazer no horário do recreio e que eles costumavam chamar reuniões do “clubinho”. Ao participar de alguns daqueles encontros, nos perguntamos: qual é o interesse destes alunos em ressignificar este tempo escolar, utilizando-o para realizar práticas religiosas? Quais seriam as implicações deste movimento em relação à cultura escolar? Foi a partir destas indagações que demos início ao projeto que deu vida a esta pesquisa, onde objetivamos analisar como a religiosidade dos estudantes pentecostais interferia na forma como vivenciavam e interpretavam suas experiências no interior da escola, incidindo na relação entre educação e cultura escolar.

Na medida em que íamos desenvolvendo a pesquisa de campo, fomos constatando que a religião estava mais presente na cultura escolar do que realmente supúnhamos. Ela estava no currículo, através, por exemplo, de uma disciplina como Ensino Religioso; encontrava-se demarcada na arquitetura escolar, através de seus símbolos (currículo oculto?), ou na mobilização dos próprios estudantes ao fazer proselitismo religioso no interior da escola, caso do nosso objeto de pesquisa.

Essas constatações nos fizeram aproximar dos teóricos que têm se debruçado para investigar a laicidade da educação pública brasileira. Uma boa parte das reflexões que apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação foi possibilitada pelas contribuições e pelos diálogos que mantivemos com os textos desses pesquisadores,

entre as quais, destacamos o Observatório de Laicidade do Estado (OLÉ)<sup>39</sup>, grupo ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bem como o Prof. Carlos Jamil Cury, como pesquisador e estudioso também de questões afetas à laicidade do Estado e educação. Nossa dívida com esses autores se torna ainda maior se levarmos em conta a raridade de trabalhos disponíveis apresentando a laicidade da educação pública como objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, nos dedicamos a discutir a categoria cultura escolar, tendo em vista que ela aparece em nosso trabalho como categoria de análise e como campo de investigação. Tivemos o cuidado de relacioná-la com a cultura religiosa, tendo em vista que seria nessa perspectiva que ela seria abordada ao longo da dissertação.

Quando iniciamos a pesquisa exploratória, supúnhamos que a manifestação dos estudantes evangélicos, no interior das escolas, era um movimento espontâneo. A investigação produzida por Oliveira (2000), única que encontramos que fazia consonância com nossa pesquisa, apresentava, dessa forma, o movimento que havia pesquisado para fazer sua dissertação de mestrado na UFMG. No caso do nosso trabalho, deparamo-nos com igrejas e instituições paraeclesiais, também chamadas pelos evangélicos de interdenominacionais, realizando trabalho missionário no interior das escolas. Neste caso, os próprios estudantes, que transitavam tanto no espaço escolar, quanto no espaço eclesial evangélico, tornavam-se os missionários dessas instituições. Dispomo-nos a apresentá-las no terceiro capítulo desta dissertação, dando ênfase à ABS, braço da ABUB.

Por fim, no capítulo quatro, apresentamos um grupo de estudantes pentecostais, também ligados à instituição que apresentamos no terceiro capítulo, em ação, em uma escola pública da Rede Estadual de Educação em Belo Horizonte. Ao investigar esses jovens pentecostais, nos norteamos na indagação inicial de nosso projeto: Qual era o interesse deles em ressignificar o horário do recreio, utilizando-o para práticas religiosas? A partir desta questão, objetivávamos analisar as possíveis repercussões entre a cultura religiosa daqueles sujeitos e a cultura escolar.

O que poderíamos apresentar a guisa de conclusão? Diante do que encontramos, talvez seja oportuno manifestar, desde já, nossa dificuldade. Para aqueles que leram esta

---

<sup>39</sup> Por ocasião da Banca, fomos informados pelo Dr. Luiz Antônio Cunha que o Observatório de Laicidade do Estado passaria a ser chamado Observatório de Laicidade na Educação, persistindo a mesma sigla: OLE. O *site* de acesso receberia novo endereço, a saber: [www.edulaica.net.br](http://www.edulaica.net.br)

dissertação até aqui, acreditamos que foi possível perceber que nos deparamos, ao longo do nosso trajeto, com muitas questões que foram formando um emaranhado complexo demais para ser analisado em uma pesquisa só. Alguns dados que fomos encontrando ao longo da investigação foram somente tangenciados em nossa análise, porque, a nosso ver, demandariam outras investigações e análises mais aprofundadas como, por exemplo, o papel dessas instituições paraeclesiais no contexto escolar.

Gostaríamos, no entanto, de retomar algumas questões que foram discutidas para fazer não somente algumas ponderações, mas também apresentar novas indagações. Mesmo depois de terminado o nosso trabalho, confessamos que algumas perguntas que nos motivaram no início da caminhada, persistem. Outras até se ampliaram, transformando-se em perplexidade, como, por exemplo, a questão que envolve a laicidade da educação pública.

Depois de mais de cem anos de história republicana, constatamos que a escola pública encontra-se em um grande dilema. Dilema com o qual, ao que tudo indica, ela continuará se debatendo por muito tempo ainda: ela não é laica nas suas práticas cotidianas. Essa questão ficou clara em nossa pesquisa. A presença de símbolos religiosos e da disciplina de Ensino Religioso, privilegiando as religiões de matriz cristã, sobretudo o Catolicismo, se apresenta, conforme nossa perspectiva, como uma violência simbólica, em fragrante desrespeito à diferença.

A discussão que envolve o Ensino Religioso no contexto da escola pública laica brasileira promete ainda muitos capítulos, visto que, historicamente, transborda os limites do viés pedagógico. Alcança o cenário religioso e político, cujos ecos vêm de tempos distantes e continuam a soar na vida contemporânea brasileira, renovando embates que têm sido travados desde o início da Modernidade.

Se voltarmos um pouco mais no tempo, veremos que eventos como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma Católica, os embates da Santa Sé contra a Modernidade e, recentemente, a proposta de concordata entre a Santa Sé e o Estado brasileiro representam a dinâmica que alimenta as políticas que movimentam essa relação religião/escola laica. Nesse contexto, a educação está situada em um espaço estratégico, transformando a escola pública em instrumento de disputa de determinados grupos religiosos, tendo em vista a busca e manutenção da hegemonia no mercado religioso.

Sendo a sociedade brasileira profundamente religiosa, multicultural e pluriétnica, convivemos com diversas matrizes religiosas: cristãs, africanas, indígenas e

orientais. Ao pinçar uma delas, colocando-a em lugar privilegiado em detrimento das outras, o Estado está desrespeitando tanto a igualdade, quanto a diferença.

Entendemos, assim, que no contexto de uma escola laica, não deveria existir uma disciplina como Ensino Religioso. Contudo, como ela está presente no texto constitucional e na LDB, conforme estudamos no segundo capítulo, entendemos que ela não pode ter caráter proselitista e confessional, mas assumir a religião como um construto sociológico das culturas. Sua abordagem devia ser respaldada na perspectiva de uma ética republicana, tendo sua epistemologia fundamentada nos preceitos científicos que levem em conta uma educação multicultural, ciosa pelo respeito à pluralidade das culturas presentes na escola e na sociedade mais ampla. Enfim, uma educação que viabilize o acolhimento, o respeito e a valorização da alteridade. Não queremos ser inocentes! Dizemos isso na compreensão de que estamos diante de um embate mais do que centenário, onde forças políticas e religiosas concorrem, fazendo da escola um campo de disputa.

Queremos chamar atenção, ainda, para uma segunda questão. Como dissemos na introdução, a sabedoria popular nos adverte de que não devemos discutir religião. Chegamos a um entendimento contrário. Mais do que espaço de transmissão do conhecimento, devemos encarar a escola como lugar privilegiado para aprender a inquirir, para problematizar, para levantar dúvidas e até para aprender a duvidar. No nosso estudo, nos pareceu que, ao adentrar o espaço escolar, a religião chega como que para fazer, daquele lugar, uma extensão do lugar de onde ela veio. Vem para sagrar, ou, como vimos nos estudantes que pesquisamos, para (con)sagrar. Não chega para ser inquirida, mas para ser adorada, reverenciada, para moldar. Nesse caso, será que uma forma de a escola contribuir não seria acolhendo a religião, mas, nesse caso, como um construto das culturas humanas a ser discutida, debatida? Talvez, nesse sentido, haveria lugar para todos, porque ela não estaria ali para ser adorada, mas para ser apresentada como um construto do conhecimento humano.

Ao longo do nosso trajeto, vimos que as transformações que aconteceram na sociedade brasileira, sobretudo a pluralização de crenças, a partir da segunda metade do século passado, acirrou o mercado religioso. As disputas alcançaram os meios de comunicação de massa: rádio, televisão, *Internet*, que são amplamente utilizados com propósitos proselitistas por representantes das mais distintas religiões. Oliveira percebeu que essa disputa havia chegado à escola e se perguntava:

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? (OLIVEIRA, 2006, p. 116).

Como o discurso religioso, que circula na sociedade, não está em disputa somente com outros processos de significação de outros grupos religiosos, mas, também, com formas seculares de compreensão do mundo, as práticas religiosas podem também resultar em comportamentos potencialmente geradores de tensões e conflitos no espaço escolar, como aconteceu com os jovens que pesquisamos. Nesse caso, acreditamos que uma das formas de o Estado, através de seus órgãos gestores, dar resposta, seria introduzindo essa temática nos cursos de formação dos professores, tanto para os que estão em processo de licenciatura, quanto na formação continuada. Oliveira (2000) chegou a apresentar essa proposta em sua dissertação de Mestrado.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a questão que envolve a fé é legítima e importante para o ser humano. No entanto, consideramos que seu lugar de exercício e aprendizado é na esfera e no espaço religioso, que é o lugar do sagrado, da confessionalidade, do dogma, das “verdades reveladas”. A escola pública é espaço laico, onde a sociedade se faz presente com sua pluralidade étnica, social e religiosa. Portanto, nesse espaço, a religião deve ser encarada como um construto social das culturas humanas. Nesse caso, como qualquer outra área do conhecimento, aberta a dúvida e ao contraponto. Ao preservar o seu caráter laico, o Estado está trabalhando para defender e respeitar, através da laicidade, a igualdade e a diferença (Cury, 2008). Essa questão nos pareceu fundamental.

Nos momentos em que desenvolvia o processo de pesquisa para escrever esta dissertação, voltaram à minha lembrança vários momentos da minha infância, principalmente quando iniciei meu processo de escolarização. O ano era de 1978. Éramos colocados em fila do lado de fora da sala e, antes de entrarmos para as atividades pedagógicas rezávamos um *Pai Nosso*, uma *Ave Maria*, e cantávamos uma ou duas canções.

O *Pai Nosso* eu já conhecia. Minha socialização protestante me dava condições de rezá-lo. Contudo, a ausência da *doxologia* no final da oração e o uso pronominal no fraseado – em vez do “teu”, o “vosso” – proferido à moda Católica, levou-me a um

estranhamento que me desaguou em silêncio. Fiquei mais perturbado ainda com a *Ave Maria*. Tinha medo que a professora me obrigasse a rezá-la. Ela, é claro, percebeu meu silêncio e me indagou:

- Você não vai rezar?

Respondi-lhe com a voz trêmula:

- Não, eu sou crente!

Naquela época, os protestantes representavam uma minoria que ainda estava começando a dar o ar da graça. Do lugar de onde estava, a professora foi capaz de me enxergar, acolheu-me na minha diferença, dizendo com voz carinhosa:

- Não tem problema, você, então, não precisa rezar.

Se por um lado as orações me causavam temor; por outro lado, não tive maiores dificuldades com as canções. Protestante, desde que se entende por gente, canta. Mas hoje, ao passar em revista o passado, vejo que mesmo as letras das músicas que cantávamos possuíam conotação religiosa ou, então, exaltavam o momento político que estávamos vivendo: “criança feliz, feliz a cantar / alegre embalar, seu sonho infantil/ Oh! meu bom Jesus, que a todos conduz / olhai as crianças do nosso Brasil...”

De vez em quando, como aconteceu enquanto escrevia esta dissertação, visito o passado, e ainda dou conta de enxergar o rosto do menino. Esta lá! E ainda me parece intimidado. Volto para o presente! Meu filho está fazendo o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola Pública do Estado. Quando o levo para a escola, ouço as orações que ele e seus colegas fazem antes de entrar para a sala. Muita coisa ainda é parecida, apesar de terem se passado mais de trinta anos. Porém, pode ser pior. Escrevo estas palavras no mesmo município onde comecei meu processo de escolarização. Há nele uma Lei Municipal<sup>40</sup>, criada por uma pastora-vereadora, obrigando a leitura de um trecho da Bíblia nas aulas de Ensino Religioso das escolas municipais.

O menino do passado volta. Incomoda! Seus olhos ainda estão intimidados e sua voz continua cambaleante. Parece solidário com as crianças que vêm à escola trazendo canções que não serão cantadas, orações que não serão rezadas, imagens de fé forçadas a permanecer nos subterrâneos. Minorias de ontem que persistem nas minorias de hoje. O menino me pergunta: como estarão?

---

<sup>40</sup> Trata-se da lei n.º 2555 sancionada pelo prefeito de Ribeirão das Neves em 17 de junho de 2002.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**A BÍBLIA SAGRADA.** ALMEIDA, João Ferreira de (trad). Revista e Atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. Evangelista Marcos, capítulo 16, versículo 15, p. 61. João 3, 16, p. 102. Atos dos Apóstolos 1, 8; 2, 1-11, p. 126, 127. Romanos 12, 1-2, p. 172. II Coríntios 5, 17, p. 194. II Coríntios 10, 3-4, p. 197. Efésios 6, 12, p. 209. I Timóteo 2, 1, p. 223. Tiago 4, 8, p. 247. Salmo 23, 5-6, p. 504. Miquéias 6, 8, p. 796.

ALMEIDA, Ronaldo de. **A expansão pentecostal: circulação e flexibilidade.** In: FAUSTINO, Texeira; MENEZES, Renata (org.). **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas.** 1ª ed. Petrópolis, 2006, p. 6, 8, 11.

ALVES, Rubem Azevedo. **Protestantismo e Repressão.** São Paulo: Ática, 1982, p. 38, 39.

ALVITO, Marcos. **Nós contra o mundo, pentecostais ajudam na inserção social dos mais pobres, mas criam uma guerra espiritual: fora da igreja só existe o diabo.** Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Ano 8, n.87, dez 2012. p. 29.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 10, 19, 20.

ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião.** BARCELLOS, José Carlos (trad). São Paulo: Ed. Paulinas, 1985, p. 29, 31, 34, 119.

BOTTON, Alain. **Religião para ateus.** PAOLOZZI, Vitor (trad). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011, p. 16.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, (1824). **Constituição Política do Império do Brasil:** elaborada por um Conselho de Estado e outorgado pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)

BRASIL, (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro de 1891.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)

BRASIL, (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

BRASIL, (1996). **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). **Lei nº 9.475/97**, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho de 1997, seção I. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm)

BROWN, Rebeca e YODER, Daniel. **Maldições não Quebradas**; ANDRADE, Milton azevedo (trad). Rio de Janeiro: danprewan, 2012. p. 74.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente: Interrelações**. 2001. (Tese). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001, p. 31, 33, 34, 35.

CAVALCANTI, Robson. **Cristianismo e política: teoria bíblica e prática histórica**. São Paulo: Nascente, 1985.

CAVALCANTI, Robinson. **Uma bênção chamada sexo**. São Paulo, ABU, 1987.

CAVALCANTI, Robinson. **A Utopia Possível: em busca de um Cristianismo Integral**. Viçosa (MG), Ed. Ultimato, 1993.

CAVALCANTI, Robinson. **A Igreja, o país, e o mundo – desafios a uma fé engajada**. Viçosa: Ultimato, 2000.

COSTAS, Orlando E. **Proclamando a Cristo no mundo dos dois terços**. In: STEUERNAGEL, Valdir (org.). **A Serviço do Reino: Um Compêndio Sobre a Missão Integral da Igreja**. Belo Horizonte: Missão Editora, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje**. *Visoni LatinoAmericane (trieste)*, Ano III, N. 4, Jan., 2011, p. 7, 16.

CUNHA, Luiz Antônio; CAVALIERE, Ana Maria. **O Ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos**. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. 2.º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 113.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião**. *Revista Retratos da Educação*, v. 6, n.10, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, *Educação em Revista*, nº 17, jun., 1993, p. 20-37.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública**: O retorno de uma polêmica recorrente. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.º27, set/dez 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Laicidade e religião**. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PASSOS, Mauro, SILVA, Wellington Teodoro da (org.). **O sagrado e o urbano**: diversidade, manifestações e análise. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 127-133.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n.º 48, p. 205-222, dez. 2008.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DAWKINS, Richard. **Deus um Delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DINIZ, Débora; CARRIÃO, Vanessa. **Ensino religioso nas escolas públicas**. Revista Presença Pedagógica. v. 16, n. 95, set./out. 2010, p. 27-32.

DOUGLAS, J. D (organizador). **O novo dicionário da Bíblia**. Vol. III, p. 1265-Edições vida Nova- S. Paulo - 1986.

DURKHEIM, Émile, **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. PEREIRA NETO, Joaquim (trad). São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

EAGLETON, Terry. **O debate sobre Deus**: razão, fé e revolução. LYRA, Regina (trad). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ESCOBAR, Samuel. **A Responsabilidade Social da Igreja**. In: STEUERNAGEL, Valdir (org.). **A Serviço do Reino**: Um Compêndio Sobre a Missão Integral da Igreja. Belo Horizonte: Missão Editora, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.

FERNANDES, Rubem César. **Governo das almas**. As denominações evangélicas no grande rio. In: ANTONIAZZI, Alberto *et al.* **Nem anjos nem demônios**: interpretações sociológicas do Pentecostalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173.

FERNANDES, Rubeneide Oliveira Lima. **Movimento pentecostal, assembléia de deus e o estabelecimento da educação formal**. 2006. (Dissertação). Piracicaba: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

FRESTON, Paul. **Evangélicos na Política Brasileira**: história ambígua e desafio ético. Curitiba: Encontro, 1994a.

FRESTON, Paul. **Breve história do pentecostalismo brasileiro**. In: ANTONIAZZI, Alberto *et al.* **Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do Pentecostalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 74, 75.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**; tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1.<sup>a</sup> Ed., 13<sup>a</sup> Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.p. 61, 65, 67, 70, 72, 82.

GONDIM, Ricardo. **Missão Integral: em busca de uma identidade evangélica**. São Paulo: Fonte Editorial, 2010, p. 21, 144, 145.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu, LOURO, Guacira Lopes (trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em tempos de mudança, o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998 (ou 1994? Verifique), p. 28, 29.

HITCHENS, Christopher. **Deus não é grande: como a religião envenena tudo**. MARTINS, Alexandre (trad). Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

IBGE. **Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião**. 29/06/2012, Disponível em:  
<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2170>. Acessado em: 30 de maio de 2013.

ITIOKA, Neuza. **Encarnando a palavra libertadora**. São Paulo: ABU Editora, 1994. p. 2A, 2B, 4B, 6A.

JULIÁ, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n.1, jan/jun 2001.p. 10-11.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **Em busca de informações**. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999, p. 167, 188, 189, 190.

Leis Municipais. **Lei nº 2555/2002 – Inclui a Leitura da Bíblia Sagrada nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão das Neves**. Disponível em:  
<<https://www.leismunicipais.com.br/a/mg/r/ribeirao-das-neves/lei-ordinaria/2002/255/2555/lei-ordinaria-n-2555-2002-inclui-a-leitura-da-biblia-sagrada-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-ribeirao-das-neves.html?wordkeytxt=lei%202555>>.  
Acesso em 12/06/2012.

**Manual da ABS**. Disponível em:  
<http://www.abub.org.br/regiao/minas-gerais/2012/05/manual-da-abs-2%C2%AA-edicao>. Acessado em 11/09/2012.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais, sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p. 113.

MATOS, Alderi Souza de. **O Movimento Pentecostal: Reflexões a Propósito do seu Primeiro Centenário**. In: Revista Fides Reformata, São Paulo, Ano XI, n.2, p.23-50, 2006.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 205.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996, p. 96.

MENDES, Joel; MENDES, Soraia. **Manual das Melhores Campanhas**. Belo Horizonte, MG: Gráfica Yolanda LTDA, 2012.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELÁSQUES Filho, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990, p. 56, 57.

MIRANDA, Mário de França. **Inculturação da fé: uma abordagem teológica**. São Paulo: Loyola, 2001.

MOASSAB, Andréia. **Brasil Periferia(s): a comunicação insurgente do hip-hop**. São Paulo: EDUC, 2011.

MODESTO, Ana Lúcia. **Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea**. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 78, 81.

MPF – Procuradoria da República em São Paulo. **Ação civil pública nº 2009.61.00.017604-0**. Disponível em: <http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/destaques/ACP%20-%20simbolos%20religiosos%2027-07-09.pdf>. Acessado em 30 de maio 2013.

MPF – Procuradoria da República em São Paulo. **Ação civil pública nº ACP 00119890-16.2012.4.03.6100**. Disponível em: <http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/sala-de-imprensa/pdfs-das-noticias/ACP%20Deus%20seja%20louvado%2012-11-12.pdf>. Acessado em 30 de maio 2013.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Jovens Pentecostais e escola noturna: significados atribuídos às experiências escolares**. (Dissertação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Escola noturna e jovens, relação entre religiosidade e escolarização**. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2.<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 116.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação de jovens e adultos e religiosidade:** um estudo sobre as práticas religiosas Católicas e Pentecostais em espaços escolares. Paidéia, Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/FUMEC. Ano 6, Nº 7, p.73-100, jul-dez de 2009.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; SILVA, Jerry Adriani. **Nos interstícios da escolarização e da religiosidade:** preconceito e intolerância religiosa em cursos de Educação de Jovens e Adultos. Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/FUMEC. Ano 8, Nº 10, p.85-118, jan-jun de 2011.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos:** escolhas, negociações e conflitos. (Tese). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2012.

**O NOVO DICIONÁRIO DA BÍBLIA.** Ed. ORGANIZADOR: J. D. Douglas M. A. PhD. Vol.III, p. 1265- Edições vida Nova- S. Paulo - 1986

PACE, Enzo. **Religião e Globalização.** In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos A. (orgs) **Globalização e religião.** Petrópolis, Vozes, 1997, p. 32.

PADILLA, C. Renê. **O que é Missão Integral?** Viçosa, MG: Ultimato, 2009.

PAULY, Evaldo Luis. **O dilema epistemológico do ensino religioso.** Revista Brasileira de Educação. N.º 27, set-dez, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **A religião do planeta global.** In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos A. (orgs). **Globalização e religião.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 65, 69.

QUELUZ, Ana Gracinda. **A questão da temporalidade na educação.** In: FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 6.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 (87-97), p. 93.

RANQUETAT JR., César A. **Laicidade, laicismo e secularização:** definindo e esclarecendo conceitos. Revista Tempo da Ciência v. 15, n. 30, 2º semestre 2008. p. 2, 4, 11. Disponível em:  
<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/viewFile/773/532>.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira:** aspectos culturais da implantação do protestantismo no brasil. Casa Editora Presbiteriana. São Paulo: 1973.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil monárquico, 1822-1888:** aspectos culturais de aceitação do protestantismo no Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981, p. 183, 184.

ROCHA, Daniel. **Venha a nós o vosso Reino, relações entre escatologia e política na história do pentecostalismo brasileiro.** São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 175, 191, 192, 194.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 17.

SANCHIS, Pierre. **O campo religioso contemporâneo no Brasil**. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos A. (orgs). **Globalização e religião**. Petrópolis, Vozes, 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 131, 135.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27, 60.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 462.

SANTOS, Humberto. **O significado do óleo de unção**. Brasília: Kaco Editoração Eletrônica LTDA-ME, 2013, p. 16.

SHEDD, Russel. **Avivamento e renovação: em busca do poder transformador de Deus**. São Paulo: Shedd publicações, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. In: **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 134.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 10, 312, 313, 315, 317, 319, 320, 321, 338, 343, 344, 345, 347.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Igreja, educação e práticas culturais: a mediação religiosa no processo de produção/reprodução sociocultural na região do médio Jequitinhonha Mineiro**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2000, p. 11, 12, 93.

STEUERNAGEL, Valdir. **Responsabilidade social e evangelização**. Boletim Teológico. São Leopoldo, n.º 12, p.5-14, 1990.

TIA. **Treinamento Intensivo de ABS** - mimeografado. Aliança Bíblica Secundarista. Belo Horizonte, 2012, p. 19, 20.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**: a questão do outro; tradução Beatriz Perrone-Moisés. 3.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 75.

VALLA, Victor Vicent (org). **Religião e cultura popular**. Coleção o Sentido da Escola. Porto Alegre: DP&A Editora, 2001, p. 8.

VELHO, Otávio. **Globalização**: Antropologia e Religião. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos A. (orgs). **Globalização e religião**. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 59.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001, p. 9.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. DUTRA, Waltensir (trad). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. NASSETI, Pietro (trad). São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 14.

#### **LINKS E SITES:**

ALIANÇA BÍBLICA UNIVERSITÁRIA DO BRASIL. **ABS, Ontem e Hoje**. Disponível em: <<http://www.abub.org.br/compartilhe/informativos/entre-nos/item-materias/2011/12/abs-ontem-e-hoje>>. Acesso em: 11 set. 2012.

ALIANÇA BÍBLICA UNIVERSITÁRIA DO BRASIL. **Como trabalhamos**. Disponível em: <<http://www.abub.org.br/como-trabalhamos>>. Acesso em: 11 set. 2012.

ALIANÇA BÍBLICA UNIVERSITÁRIA DO BRASIL. **História**. Disponível em: <<http://www.abub.org.br/historia>>. Acesso em: 11 set. 2012.

GREI. Disponível em: <[www.ministeriogrei.com.br](http://www.ministeriogrei.com.br)>. Acesso em: 11 set. 2012.

IGREJA BATISTA DA LAGOINHA – REDE DE ADOLESCENTES. **Missão Estudantil**. Disponível em: <<http://retheadolescentes.lagoinha.org/lideranca/51-missao-estudantil>>. Acesso em 27 jul. 2012 e 11 set. 2012.

MOCIDADE PARA CRISTO. Disponível em: <[www.mpc.org.br](http://www.mpc.org.br)>. Acesso em: 11 set. 2012.



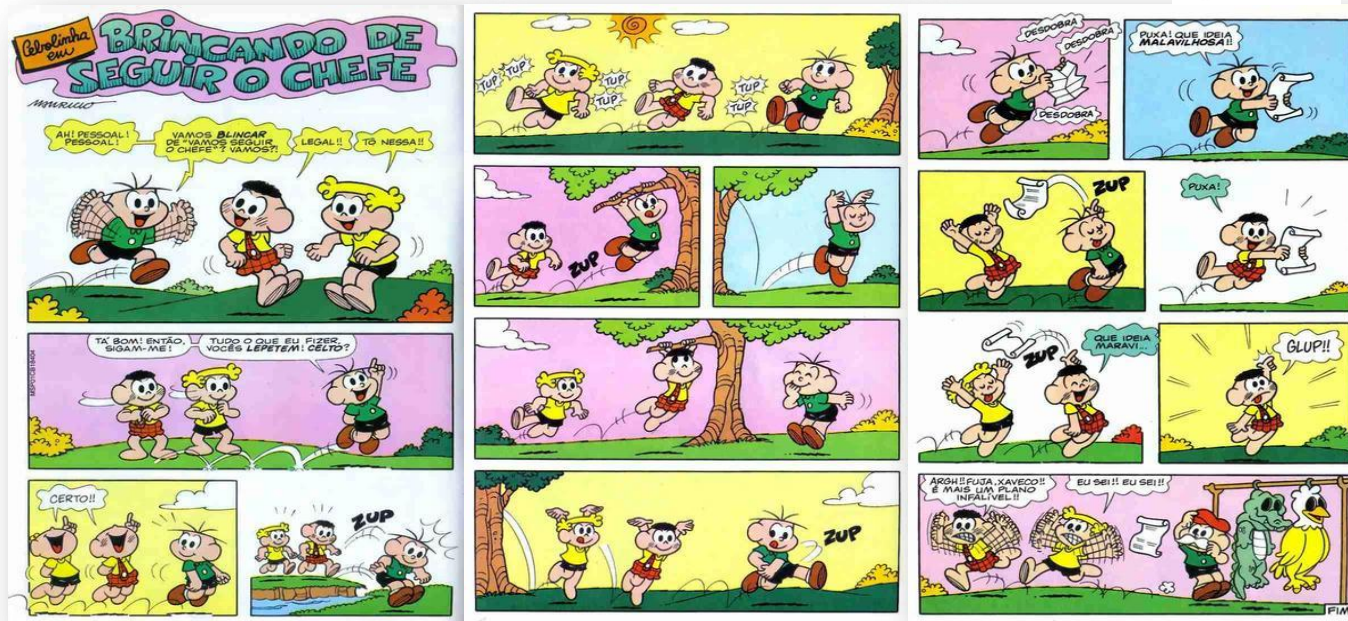
OBSERVATÓRIO DE LAICIDADE DO ESTADO. **Conceituação**. Disponível em:  
<<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao6.html>>.  
Acesso em: 13 mar. 2013.

OBSERVATÓRIO DE LAICIDADE DO ESTADO. **O Estado Brasileiro é laico?**  
Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/posicionamentos2.html>>.  
Acesso em: 13 mar. 2013.

PÁGINA DO CLUBINHO DA FAFI-BH. Disponível em:  
<[http://reocities.com/CollegePark/square/4621/Fafi\\_1.html](http://reocities.com/CollegePark/square/4621/Fafi_1.html)>.  
Acesso em: 11 set. 2012.

## APÊNDICE I – EXEMPLOS DE ESTUDOS BÍBLICOS DA ABUB E ABS

### 1º Modelo de Estudo – Twitter



- O que aconteceu na história lida acima?
- Para Cascão e Xaveco, quais foram as conseqüências de terem seguido o Cebolinha?

### 2º Texto:

Mateus(4:18-22): Caminhando junto ao mar da Galileia, viu dois irmãos, Simão, chamado Pedro, e André, que lançavam as redes ao mar, porque eram pescadores. E disse-lhes: Vinde após mim, e eu vos farei pescadores de homens. Então eles deixaram imediatamente as redes e o seguiram. Passando adiante, viu outros dois irmãos, Tiago, filho de Zebedeu, e João, seu irmão, que estavam no barco em companhia de seu pai, consertando as redes; e chamou-os. Então, eles, no mesmo instante, deixando o barco e seu pai, o seguiram.

Apocalipse(3:20): Eis que estou a porta e bato; se alguém ouvir a minha voz e abrir a porta, entrarei em sua casa e cearei com ele, e ele comigo.

- O que há em comum entre os textos lidos? Existe alguma semelhança? E diferença?
- Qual o convite que Jesus faz?
- Quais as conseqüências que se tem ao aceitar o convite de Jesus?

### Para refletir:

- Quais os convites que (você) nós temos recebido? E a (quais) quem nós temos seguido?

“Eu lhes mostrarei a que se compara aquele que vem a mim, ouve as minhas palavras e as pratica”. Lucas 6:47

## 2.º Modelo de Estudo – Palavrão com P

As eleições estão chegando! Cabe a cada um, que se preocupa com justiça social e progresso da cidade, fazer uma avaliação dos candidatos e votar naquele que realmente deve receber seu voto e não votar por “cabresto” ou nulo/branco.

*E voltou para dentro do palácio. Então perguntou a Jesus: "De onde você vem?", mas Jesus não lhe deu resposta. "Você se nega a falar comigo?", disse Pilatos. "Não sabe que eu tenho autoridade para libertá-lo e para crucificá-lo?" Jesus respondeu: "Não terias nenhuma autoridade sobre mim, se esta não te fosse dada de cima".*  
João 19:9-11

Pilatos: Governante Romano da região da Judéia. Mediador no caso das acusações contra Jesus.

1. Pilatos aparentemente teve uma alteração de humor. O que motivou isso?
2. Jesus nega a autoridade que Pilatos tinha?
3. O que Jesus quer dizer com ‘autoridade dada de cima’?

*“Todos devem sujeitar-se às autoridades governamentais, pois não há autoridade que não venha de Deus; as autoridades que existem foram por ele estabelecidas*

Romanos 13:1-3



4. Como as atitudes de vereadores e do prefeito(a) interfere em nossas vidas?
5. Você concorda que política seja um “palavrão”?
6. Qual a nossa responsabilidade em relação aos nossos atuais vereadores e prefeito(a)?

### O Analfabeto Político

*“O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.”*

Bertolt Brecht

7. Hoje é comum o desprezo pela política. Quais são as consequências para um povo que elege mal seus representantes?

**VOTE CONSCIENTE!**

### 3.º Modelo de Estudo – Epitáfio

## Aliança Bíblica Universitária – Estudo de Núcleo

### Epitáfio - Titãs

Devia ter amado mais  
Ter chorado mais  
Ter visto o sol nascer  
Devia ter arriscado mais  
E até errado mais  
Ter feito o que eu queria fazer...

Queria ter aceitado  
As pessoas como elas são  
Cada um sabe a alegria  
E a dor que traz no coração...

O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos  
Trabalhado menos  
Ter visto o sol se pôr  
Devia ter me importado menos  
Com problemas pequenos  
Ter morrido de amor...

Queria ter aceitado  
A vida como ela é  
A cada um cabe alegrias  
E a tristeza que vier

“O que as suas mãos tiverem que fazer, que o façam com toda a sua força, pois na sepultura, para onde você vai, não há atividade nem planejamento, não há conhecimento nem sabedoria.”

**Eclesiastes 9:10**

“Então lhes contou esta parábola: “A terra de certo homem rico produziu muito bem. Ele pensou consigo mesmo: ‘O que vou fazer? Não tenho onde armazenar minha colheita’. “Então disse: ‘Já sei o que vou fazer. Vou derrubar os meus celeiros e construir outros maiores, e ali guardarei toda a minha safra e todos os meus bens. E direi a mim mesmo: Você tem grande quantidade de bens, armazenados para muitos anos. Descanse, coma, beba e alegre-se’.

“Contudo, Deus lhe disse: ‘Insensato! Esta mesma noite a sua vida lhe será exigida. Então, quem ficará com o que você preparou?’”

**Lucas 12:16-20**



1. Qual é o assunto principal da música ‘Epitáfio’?
2. Como uma pessoa deve guiar sua vida?
3. Qual foi o erro que o homem da parábola cometeu?
4. Qual a melhor forma de aproveitarmos a vida?

## APÊNDICE II - TERMO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

Ilmo Sr. \_\_\_\_\_

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “*Juventude, Escolarização e Religiosidade: significados e sentidos atribuídos pelos jovens Pentecostais aos processos de escolarização no Ensino Médio*”<sup>41</sup> a ser realizada na Escola \_\_\_\_\_, pelo mestrando Adilson dos Reis Nobre, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Lana Mara de Castro Siman, com o seguinte objetivo: analisar como a experiência religiosa de educandos, ligados ao Movimento Pentecostal, interfere na forma como interpretam suas experiências, gerando comportamentos no contexto escolar. Para tal necessitamos ter acesso aos dados a serem colhidos nas dependências desta instituição.

Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. Caso o mesmo venha ser publicado futuramente o nome desta instituição aparecerá em forma de pseudônimo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a colaboração, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Adilson dos Reis Nobre

Belo Horizonte, 04 de Outubro de 2012

Autorizo a realização das entrevistas e o uso dos registros para fins exclusivos da pesquisa em questão, nos termos que se encontram neste documento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

<sup>41</sup> Esse era o título inicial do projeto que, no desenrolar da pesquisa, foi assumindo a sua configuração definitiva: *Laicidade e Religiosidade em Escolas Públicas: um estudo de caso sobre práticas religiosas pentecostais e sua relação com a cultura escolar.*

### APÊNDICE III - AUTORIZAÇÃO

Eu, *Adilson dos Reis Nobre*, declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulado “*Juventude, Escolarização e Religiosidade: significados e sentidos atribuídos pelos jovens Pentecostais aos processos de escolarização no Ensino Médio*”.

---

Adilson dos Reis Nobre  
Pesquisador

Eu, \_\_\_\_\_, diretor da Escola \_\_\_\_\_, declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

---

Assinatura  
Diretor da E. \_\_\_\_\_





#### APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, *Adilson dos Reis Nobre*, aluno do curso de Mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), portador da RG [REDACTED], residente na Rua [REDACTED], Belo Horizonte – MG, sendo meu telefone de contato [REDACTED], vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “*Juventude, Escolarização e Religiosidade: significados e sentidos atribuídos pelos jovens Pentecostais aos processos de escolarização no Ensino Médio*”, cujo objetivo deste estudo é de analisar como a experiência religiosa de educandos ligados ao Movimento Pentecostal interfere na forma como interpretam suas experiências, gerando comportamentos no contexto escolar.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: questionário, observação participante e gravação de entrevistas semi-estruturadas.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma **voluntária** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Nesta pesquisa, os riscos estão relacionados à exposição dos discursos dos sujeitos pesquisados, o que não ocorrerá. Será amplamente cumprida a Resolução 196-96. A identidade de cada participante não será exposta publicamente e os resultados serão utilizados apenas com fins científicos, como previsto em lei.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, *Adilson dos Reis Nobre*, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor (a) quiser saber. O senhor (a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela autorização para a realização deste estudo, cujo endereço é Rodovia Prefeito Américo Gianetti, 3701, Serra Verde, Ed. Minas - 8º andar, Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves. CEP: 31.630-900. Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil. Telefones: (31) 3916-8747 e (31) 3916-8621. E-mail: [cep@uemg.br](mailto:cep@uemg.br).

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação, seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, ele será impresso em 2 vias em que a 1.<sup>a</sup> via ficará com o senhor (a) e a outra será arquivada na instituição.

Atenciosamente,

*Adilson dos Reis Nobre*



## **APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MAIOR DE 18 ANOS)**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo da pesquisa denominada “*Juventude, Escolarização e Religiosidade: significados e sentidos atribuídos pelos jovens Pentecostais aos processos de escolarização no Ensino Médio*”, com o objetivo de analisar como a experiência religiosa desses educandos interfere na forma como interpretam suas experiências, gerando comportamentos no contexto escolar.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o pesquisador Adilson dos Reis Nobre, responsável pelo mesmo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

### **DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA**

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Fone: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

### **DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Adilson dos Reis Nobre

Rua \_\_\_\_\_, Belo Horizonte – MG

RG: \_\_\_\_\_ Telefones: (031) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_, Belo Horizonte, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

## **APÊNDICE VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO MENOR DE 18 ANOS)**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo da pesquisa denominada “*Juventude, Escolarização e Religiosidade: significados e sentidos atribuídos pelos jovens Pentecostais aos processos de escolarização no Ensino Médio*”, com o objetivo de analisar como a experiência religiosa desses educandos interfere na forma como interpretam suas experiências, gerando comportamentos no contexto escolar.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o pesquisador Adilson dos Reis Nobre, responsável pelo mesmo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação de meu filho (a) é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os dados de meu filho (a) só serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em deixá-lo (a) participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

### **DADOS DO RESPONSÁVEL DO ALUNO (A) VOLUNTÁRIO (A) DA PESQUISA**

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Fone: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

### **DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Adilson dos Reis Nobre

Rua \_\_\_\_\_, Belo Horizonte – MG

RG: \_\_\_\_\_ Telefones: (031) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_, Belo Horizonte, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

## APÊNDICE VII - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

**Objetivo:** Levantar informações sobre os alunos participantes do clubinho da escola pesquisada. O instrumento procura acercar-se dos alunos a partir de diferentes ângulos, buscando coletar dados sobre origem social, econômica e familiar, como também de escolarização e religiosa.

### 1) DADOS PESSOAIS

a) Nome: \_\_\_\_\_

b) Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

c) Local de Nascimento: cidade \_\_\_\_\_

d) Local em que mora: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo: \_\_\_\_\_

### 2) DADOS FAMILIARES

a) Escolaridade do avô: ( ) Superior Completo  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Fundamental Completo  
( ) Ensino Fundamental Incompleto  
( ) Não escolarizado

b) Escolaridade da avó: ( ) Superior Completo  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Fundamental Completo  
( ) Ensino Fundamental Incompleto  
( ) Não escolarizada

c) Escolaridade do pai: ( ) Superior Completo  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Fundamental Completo  
( ) Ensino Fundamental Incompleto

d) Escolaridade da mãe: ( ) Superior Completo  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Fundamental Completo  
( ) Ensino Fundamental Incompleto

e) Trabalho

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

f) Renda Familiar: ( ) Acima de 5 salários mínimos  
( ) De 3 a 5 salários mínimos  
( ) De 2 a 3 salários mínimos  
( ) De 1 a 2 salários mínimos

g) Número de irmãos e pessoas que moram junto com a família: \_\_\_\_\_

---

### 3) DADOS RELIGIOSOS

a) Religião de seu avô:

( ) Católico            ( ) Espírita            ( ) Candomblé            ( ) Umbanda  
( ) Evangélica. Qual: \_\_\_\_\_ ( ) Outras. Qual: \_\_\_\_\_

b) Religião de sua avó:

( ) Católico            ( ) Espírita            ( ) Candomblé            ( ) Umbanda  
( ) Evangélica. Qual: \_\_\_\_\_ ( ) Outras. Qual: \_\_\_\_\_

c) Religião de seu pai:

( ) Católico            ( ) Espírita            ( ) Candomblé            ( ) Umbanda  
( ) Evangélica. Qual: \_\_\_\_\_  
( ) Outras. Qual: \_\_\_\_\_

d) Religião de sua mãe:

( ) Católico            ( ) Espírita            ( ) Candomblé            ( ) Umbanda  
( ) Evangélica. Qual: \_\_\_\_\_ ( ) Outras. Qual: \_\_\_\_\_

e) Qual é a sua Religião?

( ) Católico            ( ) Espírita            ( ) Candomblé            ( ) Umbanda  
( ) Evangélica. Qual: \_\_\_\_\_  
( ) Outras. Qual: \_\_\_\_\_

f) Há quanto tempo você é dessa religião? ( ) Entre 0 a 5 anos  
( ) Entre 6 a 10 anos  
( ) Entre 11 a 15 anos  
( ) Há mais de 15 anos

g) Você desenvolve alguma atividade em sua Igreja? ( ) sim ( ) não

h) Se afirmativa a resposta anterior, em qual área?

( ) música (louvor e adoração)    ( ) dança    ( ) teatro    ( ) libertação  
( ) evangelização    ( ) outros. Qual: \_\_\_\_\_

i) Com que frequência você vai à Igreja? ( ) 3 a 4 vezes por semana  
( ) Nos finais de semana  
( ) 1 a 2 vezes no mês  
( ) 1 a 2 vezes no trimestre  
( ) 1 a 2 vezes no semestre

#### 4) DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

a) Série que frequenta:      (   ) 1.º ano      (   ) 2.º ano      (   ) 3.º ano

b) É repetente na série que frequenta?      (   ) Sim      (   ) Não

c) Já repetiu de série outras vezes?

(   ) Não

(   ) Sim. Em que séries? \_\_\_\_\_

d) Pretende continuar estudando após o término do ensino médio?

(   ) Sim      (   ) Não

e) Qual (is) matéria (s) que você **mais** gosta?

\_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Qual (is) matéria (s) que você **menos** gosta?

\_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g) Como você caracteriza um **bom** aluno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

h) Como você caracteriza um **mau** aluno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

i) Como você caracteriza um **bom** professor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

j) Como você caracteriza um **mau** professor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 5) INSERÇÃO SÓCIO CULTURAL

a) Você tem costume de ler livros?            (   ) Sim    (   ) Não

b) procure lembrar os dois últimos livros que você leu e o ano em que foram lidos (pode ser livro evangélico ou não)

Livro: \_\_\_\_\_ Ano de Leitura \_\_\_\_\_

Livro: \_\_\_\_\_ Ano de Leitura \_\_\_\_\_

c) Você tem costume de ler revistas?            (   ) Sim    (   ) Não

d) Cite as revistas que você lê com maior frequência (pode ser revista evangélica ou não)

---

---

---

e) Você tem costume de assistir à televisão?(   ) Sim    (   ) Não

f) Cite os 3 programas de TV a que você assiste com maior regularidade (pode ser evangélico ou não)

---

---

---

g) você tem costume de assistir a filmes?    (   ) Sim    (   ) Não

h) Em caso afirmativo, através de qual veículo?

(   ) TV            (   ) Vídeo (DVD)            (   ) Cinema

i) Cite os 3 últimos filmes que você assistiu:

---

---

---

j) Participa de alguma atividade cultural fora do âmbito da Igreja? (   ) Sim (   ) Não

k) Se afirmativa a questão anterior, qual atividade cultural? Pode marcar mais de uma opção:

(   ) cinema    (   ) teatro    (   ) dança    (   ) exposição de arte    (   ) conservatório  
(   ) outras. Qual (is)? \_\_\_\_\_

l) Com que frequência você participa das atividades culturais listadas acima?

(   ) 3 a 4 vezes por semana

(   ) Nos finais de semana

(   ) 1 a 2 vezes no mês

(   ) 1 a 2 vezes no trimestre

(   ) 1 a 2 vezes no semestre

## APÊNDICE VIII - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

**Objetivo:** Analisar como esses jovens, ligados ao clubinho evangélico, constroem suas identidades juvenis tendo como referência a questão religiosa.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

- 1) Conte: qual é a importância da célula em sua vida?
- 2) Como e quando foi que você começou a participar da célula?
- 3) Quem participa da célula?
- 4) Em qual igreja você é filiado e há quanto tempo?
- 5) Qual é a importância da igreja na sua vida? Ou, o que a igreja representa para você?
- 6) Você desenvolve alguma atividade na igreja? Qual?
- 7) Qual (is) é (são) o (s) objetivo (s) de uma célula religiosa dentro da escola.
- 8) O que a célula representa para você como estudante. Você acha que ela contribui de alguma forma na sua vida estudantil? Como?
- 9) O que você representa para a célula?
- 10) Qual é a importância da escola na sua vida? Ou, o que a escola representa para você?
- 11) Em que medida a escola te aproxima de valores que você aprendeu na igreja?
- 12) Em que medida a escola te afasta de valores que você aprendeu na igreja?
- 13) Em quais disciplinas existe uma tensão maior em relação a valores ou ensinamentos que você aprendeu na igreja?
- 14) A célula contribui para aliviar essas tensões entre valores que você traz da igreja e que se chocam com conteúdos que você aprendeu na escola?
- 15) Existe algum tipo de tensão entre a célula de vocês com outras pessoas ou grupos organizados no interior da escola?
- 16) Se afirmativa a questão anterior, por quê?