

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

LUCIANA FERREIRA DA SILVA

ESCOLA PÚBLICA E PENTECOSTALISMOS:
DISTÂNCIA TERRITORIAL, DINÂMICA RELIGIOSA E SOCIABILIDADE NO
ESPAÇO ESCOLAR.

Juiz de Fora
2019

LUCIANA FERREIRA DA SILVA

**ESCOLA PÚBLICA E PENTECOSTALISMOS:
DISTÂNCIA TERRITORIAL, DINÂMICA RELIGIOSA E SOCIABILIDADE NO
ESPAÇO ESCOLAR.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Ciências Sociais. Área de concentração: Diversidade e fronteiras conceituais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rogéria Campos de Almeida Dutra.

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Luciana Ferreira da.

Escola pública e pentecostalismos : Distância territorial, dinâmica religiosa e sociabilidade no espaço escolar. / Luciana Ferreira da Silva. -- 2019.
230 f.

Orientadora: Rogéria Campos Almeida Dutra

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2019.

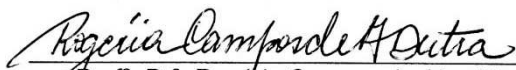
1. Escola pública. 2. Pentecostalismos. 3. Urbanização . 4. Educação. 5. Juiz de Fora. I. Campos Almeida Dutra, Rogéria, orient. II. Título.

LUCIANA FERREIRA DA SILVA

**ESCOLA PÚBLICA E PENTECOSTALISMOS: DISTÂNCIA
TERRITORIAL, DINÂMICA RELIGIOSA E SOCIABILIDADE NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais.

Tese defendida e aprovada em 22 de agosto de 2019.



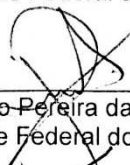
Prof^a. Dr^a. Rogéria Campos de Almeida Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^a. Dr^a. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^a. Dr^a. Elisa Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof^a. Dr^a. Tania Mara Campos de Almeida
Universidade de Brasília

À Duda, minha sobrinha. Que tantas vezes me acolhe em seus beijos e abraços, que me enche de amor e me mata de rir. Em nome do protagonismo que um dia a infância há de ter, a você, Duda, meu amor.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Rogéria Campos de Almeida Dutra, a primeira a acreditar que esta tese seria possível. À ternura, carinho e sabedoria com que me conduziu pelos caminhos tantas vezes aflitivos dessa jornada do doutorado. A você, Rogéria, minha eterna gratidão.

À CAPES, por ter me contemplado com uma bolsa de estudo, a qual me permitiu o desligamento de uma de minhas atividades profissionais, ofertando maior qualidade à pesquisa.

À Prefeitura de Juiz de Fora, pela concessão da licença para aperfeiçoamento profissional, o que me oportunizou a dedicação exclusiva a esta pesquisa por um bom período de tempo.

Ao professor doutor André Martins, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Meu professor nos idos da graduação e que nunca deixou de sê-lo, fosse pelo exemplo da conduta militante, à distância; fosse pelos encontros presenciais dirimindo minhas questões acadêmicas e me auxiliando na construção desta tese; fosse através de contatos virtuais, sempre com palavras de conforto e de incentivo à luta.

Ao Leandro, meu companheiro de vida. Pela escuta sempre comprometida sobre minhas inquietações acerca do tema desta tese, desde que era ainda uma ideia. Pelas falas pragmáticas que me traziam à realidade e me ofertavam um horizonte de análise, que, de tão simples, muitas vezes eu não enxergava. Pelos momentos cheios de amor, de descontração e de carinho em família, eu, você e Juju. Porque amor não tem espécie.

À minha mãe, Lêda, minha maior fonte de amor e cuidado. Minha primeira torcedora e incentivadora. Pelo amparo emocional, pelas palavras afetuosas e pelo mimo de uma comida sempre gostosa e quentinha. Obrigada por tudo e por tanto.

Ao meu saudoso pai, Affonso, que achava desnecessária a continuação dos meus estudos depois da antiga 4ª série, afinal, eu era mulher e, um dia, iria me casar. Apesar disso, tenho absoluta certeza de que você se orgulharia ao me ver agora. Olha onde cheguei, pai.

Ao meu irmão, Anderson, meu maior exemplo de ética, de inteligência, de amorosidade e de solidariedade. Meu farol na infância e na adolescência. Hoje, meu companheiro, meu grande

amigo e, para sempre, meu amor. À Brenda, minha cunhada, pelo exemplo inenarrável de perseverança, de luta e, sobretudo, de maternidade.

Às minhas grandes amigas de vida, irmãs de alma, que gastaram incontáveis horas discutindo comigo o tema desta tese, ao longo desses últimos anos, às vezes a seco, às vezes aos goles de um bom vinho: Ludmila, Ingrid, Marina, Carolina, Isabelle e Ivana.

Aos amigos que o doutorado me trouxe, Hugo e Raíssa. Pelas palavras sempre acolhedoras e encorajadoras quando o coração apertava. Pelo exemplo de vida de ambos, que tanto me inspira e me projeta para encontrar o melhor de mim.

Aqueles que foram, que são e que serão meus alunos. Vocês são minha fortaleza. Tudo foi, é e será por vocês. São a minha melhor parte, nossa convivência dá grande sentido à minha vida. Meu eterno muito obrigada.

Aos professores e professoras que acreditam que a maior revolução é estarmos, ainda, dia-a-dia na escola, com coragem, afeto e metodologia. Especialmente aqueles e àquelas que se levantam e que gritam nesses tempos tão difíceis para o magistério. Vocês são minha inspiração, estaremos sempre do mesmo lado da trincheira.

À vida, pela oportunidade de compartilhar do mesmo tempo histórico de personagens que revitalizam minha força para a luta. À Marielle Franco, assassinada política; a Jean Wyllys, professor e político, auto-exilado político; à Márcia Tiburi, professora com atuação política, auto-exilada política e à Débora Diniz, professora e auto-exilada política. Os tempos são sombrios, mas a primavera há de chegar.

RESUMO

Esta tese partiu da assunção de que o crescimento da urbanização e dos pentecostalismos, iniciados e intensificados durante o século XX e início do século XXI, no Brasil, são fenômenos com ingerência sobre a sociabilidade no espaço escolar público e periférico. Frente a um sistema escolar público notadamente influenciado pela tradição católica, os pentecostalismos o adentram interpelando essa hegemonia e reivindicando a equiparação do gozo religioso nesse espaço. Duas escolas públicas, uma estadual e uma municipal, localizadas em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora – MG, foram o *locus* da etnografia, a qual foi um dos pilares metodológicos desta pesquisa. O outro pilar foram as entrevistas semi-estruturadas realizadas com antigos moradores do bairro, os pastores das igrejas evangélicas ali presentes, bem como com alguns familiares de alunos pentecostais de ambas as instituições. Essas estratégias visaram a contemplar os seguintes objetivos: (1) identificar quais eram as situações em que as religiosidades pentecostais emergiam no ambiente escolar público, (2) compreender os sentidos que estavam implicados na emergência dessas religiosidades e (3) compreender as relações estabelecidas entre a escola e os sujeitos pentecostais ali presentes. Os fundamentos teóricos que ampararam o exercício compreensivo desta tese foram essencialmente antropológicos e permitiram que se visualizasse duas vias pelas quais os pentecostalismos adentram a escola pública. A primeira tem um caráter endógeno e é pavimentada pelos discursos e comportamentos dos sujeitos pentecostais presentes diariamente no cotidiano escolar, os alunos, os professores, as secretárias, as coordenadoras, as diretoras, as faxineiras, as cozinheiras e os bedéis. A segunda via tem um caráter exógeno e é protagonizada por atores pentecostais que se imiscuem no dia-a-dia escolar através da execução de projetos e de leis, sendo eles sujeitos da própria comunidade do bairro, de outros bairros e políticos. Ambas as vias qualificaram-se a partir de um caráter eminentemente conservador, afastado da vertente mais progressista do campo religioso pentecostal, o qual é tão vasto.

Palavras-chave: escola pública; pentecostalismos; Juiz de Fora; urbanização; educação.

ABSTRACT

This thesis was based on the assumption that the growth of urbanization and Pentecostalism, initiated and intensified during the 20th century and the beginning of the 21st century in Brazil, are phenomena that interfere with sociability in the public and peripheral school space. Faced with a public school system that is influenced by Catholic tradition, Pentecostalism goes through this hegemony and claims to equate religious enjoyment in this space. Two public schools, one state and one municipal, located in a peripheral district of the city of Juiz de Fora - MG, were the locus of ethnography, which was one of the methodological pillars of this research. The other pillar was the semi-structured interviews with former residents of the neighborhood, the pastors of the evangelical churches present, as well as with some relatives of Pentecostal students from both institutions. These strategies aimed at contemplating the following objectives: (1) to identify the situations in which Pentecostal religiosities emerged in the public school environment, (2) to understand the senses that were involved in the emergence of these religiosities, and (3) to understand the relations established between the school and the Pentecostal subjects present there. The theoretical foundations that supported the comprehensive exercise of this thesis were essentially anthropological and allowed to visualize two ways in which Pentecostalism enters the public school. The first has an endogenous character and is paved by the discourses and behaviors of the Pentecostal subjects present in the daily school life, the students, the teachers, the secretaries, the coordinators, the directors, the cleaners, the cooks and the beads. The second route has an exogenous character and is carried out by Pentecostal actors who immerse themselves in the school day-by-day routine through the execution of projects and laws, being they subjects of the neighborhood community itself, of other neighborhoods and politicians. Both paths were characterized by an eminently conservative character, away from the more progressive side of the Pentecostal religious field, which is so vast.

Keywords: public school; pentecostalisms; Juiz de Fora; urbanization; education.

LISTA DE MAPAS E FOTOGRAFIAS

Mapa 1 - Regiões da cidade de Juiz de Fora	30
Fotografia 1 - Rua da parte alta do Grajaú	37
Fotografia 2 - Rua da parte alta do Grajaú	38
Fotografia 3 - Rua da parte baixa do Grajaú	39
Fotografia 4 - Rua da parte baixa do Grajaú	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores do turno matutino da escola A	53
Quadro 2 - Perfil dos professores do turno vespertino da escola A	55
Quadro 3 - Perfil dos professores do turno matutino da escola B	63
Quadro 4 - Perfil dos professores do turno vespertino da escola B	65
Quadro 5 - Perfil religioso dos alunos do 1º ao 9º ano da escola A	69
Quadro 6 - Perfil religioso dos alunos do 2º ao 9º ano da escola B	70
Quadro 7 - Perfil de famílias pentecostais do bairro Grajaú	74
Quadro 8 - Perfil dos pastores das igrejas evangélicas do Grajaú	79
Quadro 9 - A temática religiosa nas Constituições Federais brasileiras	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - SOBRE O “EU ESTIVE LÁ” E A NARRATIVA ACERCA DO TEMPO, DOS ESPAÇOS E DAS PESSOAS	26
1.1 - O espaço periférico	26
1.2 - O bairro Grajaú	31
1.3 - As igrejas	42
1.4 - As escolas	44
1.4.1 - Escola A	47
1.4.2 - Escola B	59
1.5 - Pentecostalismos nas escolas A e B	67
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA CRENTE: PENTECOSTALISMOS, URBANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	72
2.1 - As famílias	72
2.2 - Os pastores	77
2.3 - Pentecostalismos e urbanização	84
2.4 - Pentecostalismos e educação	99
CAPÍTULO 3 - INTERPELAÇÕES PENTECOSTAIS NA ESCOLA PÚBLICA: INCÔMODOS, CONFLITOS E ARRANJOS POSSÍVEIS	111
3.1 - Capoeira, Cosme e Damião, consciência negra, história e culturas africanas ..	112
3.2 - A festa junina e o folclore	130
3.3 - Conteúdos de ensino, carnaval e Natal	143
CAPÍTULO 4 - INTERPELAÇÕES PENTECOSTAIS E O IMBRÓGLIO DA ESCOLA PÚBLICA LAICA	162

4.1 - Operacionalizações da laicidade na escola pública	162
4.2 - Os Guardiões do Bairro	181
4.3 - O movimento Escola Sem Partido e seus projetos	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	225
Anexo 1 - Desenho do aluno sobre as aulas de capoeira	226
Anexo 2 - Deputados evangélicos legislatura 2019/2022	227

Introdução

“Tia Luciana eu não posso fazer capoeira porque não e de Deus é a minha religião não permite isso é meu recado então vou fazer a minha casa”¹. Essa foi a resposta de um aluno, de 9 anos de idade, ao pedir que sua turma relatasse por escrito a experiência das aulas de capoeira que eu vinha ministrando há algumas semanas. Nos anos seguintes a esse relato, já lotada em outra escola municipal, a qual atende alunos de 3 a 6 anos de idade e onde atuo até os dias de hoje, como professora de Educação Física, surpreendi-me com a frequência com que esse tipo de fala se insinuava em minhas aulas, fazendo referência não apenas à capoeira, mas, também, ao samba. Atentando para o que ocorria fora dos limites de minhas aulas, percebi que a recusa em participar de algumas festividades escolares, sob a alegação de que “não eram de Deus” se estendia aos eventos de carnaval, à festa junina e às comemorações do Dia da Consciência Negra. Interessei-me, então, em saber de quem eram aquelas vozes, as quais surgiam não somente para negar sua participação nas situações citadas, mas, também, para mal dizê-las e a quem delas participasse. Minha primeira constatação foi a de que se tratava de alunos evangélicos.

Após essa constatação, dediquei-me a descobrir se aquelas vozes eram quantitativamente abrangentes no âmbito escolar, ou se minha impressão se referia a apenas alguns alunos e tinha ganhado vulto devido a meu estranhamento. Partindo para a análise das fichas de matrícula dos alunos, nas quais constava a religião dos mesmos, de 178 fichas, 58 se declararam católicos, 46 evangélicos e 2 cristãos². Assim, constatei que ali, naquele ambiente escolar, havia, sim, uma grande presença de alunos evangélicos. Evangélicos pentecostais. Considerei poder estar diante do que Léa Perez (2011) chamou de “pentecostalização” do

¹ Transcrição literal da escrita do aluno, realizada no ano de 2004. O desenho encontra-se em anexo. De chofre, cabe um esclarecimento acerca da conduta gráfica adotada por mim ao longo de todo o texto desta tese. Ressalto que as expressões que surgem entre aspas e que se referem ao período anterior à entrada no curso de doutorado e que, portanto, são anteriores à etnografia, apresentam-se dessa forma pois as fui anotando em uma agenda para que não me fugissem à memória, assim, são transcrições literais das falas dos sujeitos aos quais me refiro. Após o início da etnografia, as falas e/ou expressões que surgem ao longo do texto entre aspas ou os trechos maiores em evidência, foram retirados de meu diário de campo e das entrevistas, estando referenciados a partir dos nomes fictícios ou reais dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. O nome do bairro, das igrejas, dos pastores, do responsável por um projeto desenvolvido na escola A, relatado no último capítulo, e de uma das professoras da escola B são reais. Todos os demais sujeitos são apresentados sob nomes fictícios, bem como os nomes das escolas são mantidos anônimos. O espectro temporal em que o contato com esses sujeitos ocorreu está compreendido entre os anos de 2016 a 2019.

² O restante das fichas não apresentava o campo de preenchimento para religião.

cenário religioso brasileiro e percebi que uma das particularidades que compõe a escola pública é a dinâmica religiosa que ali ocorre.

Essas falas, percebidas ao longo de mais de uma década, eram pertencentes ao contexto urbano e periférico da cidade. Interessava-me saber se se tratava de um fenômeno idiossincrático daquela escola, ou se essas vozes ecoavam, também, em âmbito nacional. Assim, em que pese as críticas à metodologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no que tange ao levantamento sobre religião (CAMPOS, 2013; MAFRA, 2013), recorri aos dados do censo de 2010, a fim de situar minhas percepções em um cenário mais abrangente. Dessa forma, me deparei com um crescente considerável dos evangélicos nos últimos 30 anos no Brasil: em 1980, o percentual era de 6,6% e, em 2010, chega à marca de 22,2%, o que, em números absolutos, representa 42,3 milhões de indivíduos, sendo 60% da população evangélica, pentecostal (IBGE, 2012).

Tendo encontrado eco de minhas primeiras descobertas em âmbito nacional, restava-me verificar a extensão do pentecostalismo em Juiz de Fora, a qual se mostrou, também através dos dados do IBGE (2012)³, praticamente pareada com os primeiros dados levantados: a população que se declara evangélica é de 21,71% e, dessa, 54,68% é pentecostal. Em números absolutos observa-se 112.107 evangélicos na cidade⁴, distribuídos entre os de missão – luteranos, presbiterianos, anglicanos e metodistas - (19.079), os pentecostais (61.311) e os de confissão não determinada (31.717). Assim, aliando esses dados ao fato de que 60% dos evangélicos pentecostais estão na faixa de renda de até um salário mínimo (IBGE, 2012), está dada a tensão que tem como campo privilegiado a escola pública; tensão essa que, inicialmente, apresentou-se a mim sob duas nuances mais perceptíveis.

Em primeiro lugar, em se tratando de uma escola da periferia, quase todos os alunos são oriundos do mesmo bairro onde ela se localiza. De acordo com Velho (2000, p.20), uma das características das metrópoles é a possibilidade de “desempenhar papéis diferentes em meios sociais distintos, não coincidentes e, até certo ponto, estanques. Isso é o que seria anonimato relativo”. A cada meio social cabem normas específicas e o desempenho de papéis

³ Dado disponibilizado pela Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão.

⁴ Entre os evangélicos de missão, foram declaradas pertenças a 6 instituições: Igreja Evangélica Batista (8.521); Igreja Evangélica Metodista (5.268); Igreja Evangélica Adventista (2.744); Igreja Evangélica Presbiteriana (1.720); Igreja Evangélica Luterana (793) e Igreja Evangélica Congregacional (33). Em relação aos pentecostais, observa-se pertenças a 10 templos: Igreja Assembleia de Deus (17.774); Igreja do Evangelho Quadrangular (14.515); Igreja Universal do Reino de Deus (5.959); Igreja Maranata (4.041); Igreja Casa da Bênção (2.329); Igreja Deus é Amor (1.600); Igreja Congregação Cristã do Brasil (1.057); Igreja Nova Vida (474); Comunidade Evangélica (434) e Igreja o Brasil para Cristo (65). Junta-se a essas instituições o montante de 13.063 indivíduos que se declararam pentecostais, mas suas igrejas estão classificadas na categoria “outras”.

distintos em cada um deles, pelo sujeito, relaciona-se à conformação de seu comportamento a essas normas em prol da aceitação de si naquele grupo. O que eu percebia era que, em se tratando de alguns alunos pentecostais, não havia essa adequação de comportamento às normas da escola, pelo menos a algumas delas, posto que, à vista de quem ainda os percebia sem qualquer profundidade teórica, sua identidade parecia estar amplamente ancorada em sua religiosidade, a qual prescrevia as mesmas atitudes em qualquer ambiente em que estivesse inserido.

A inconformidade de alguns comportamentos de um grupo de alunos pentecostais às práticas escolares colocava-os em evidência perante todos os outros sujeitos ali presentes (alunos, professores, coordenadores, diretores etc), resgatando-os da posição de anonimato que se instalava pelo fato de emparelharem suas atitudes às regras da escola. Importa ressaltar que essa inconformidade não se coaduna com a ideia de um inconformismo revoltoso, outrossim, com atitudes do tipo de não dar a mão ao colega de turma porque “sua mãe é macumbeira” e, diante de meu questionamento sobre o porque desse comportamento, desfiar alguns argumentos do tipo “eles são do diabo”, “faz maldade”, “vai lá um dia na minha igreja, tia”. Parecia-me que a saída dessa posição de anonimato se configurava, também, como uma oportunidade de evangelizar os outros, como bem ressalta Almeida (2009, p.118), “(...) a verdade pertencente aos evangélicos, apesar de única e eterna, não pode ser imposta, e sim oferecida aos incrédulos pelo convencimento. Disso resulta a necessidade de uma prática proselitista: a evangelização”.

Esse proselitismo infante, associado a um julgamento quase que diário das ações dos outros alunos, alocando-as na categoria “não é de Deus”, era a fonte geradora de tensão entre alguns discentes pentecostais e os demais, os quais se viam julgados, e, algumas vezes, condenados, através de uma lógica que desconheciam ou, simplesmente, que não fazia sentido para eles. Porém, tratava-se de uma via de mão dupla. Para Elias (2000), a eficácia da estigmatização de um grupo sobre outro depende da coesão desse grupo, e essa integração contribui para seu excedente de poder. Pois bem, de um lado tinham-se alguns alunos pentecostais estigmatizando os colegas como os “não são de Deus” e, de outro, os demais alunos que tratavam os pentecostais sob a pecha de “crentes”, às vezes à base de zombarias e deboches.

Uma polarização estática que teria em seus extremos cada grupo de alunos mostra-se insuficiente como explicação para a relação estabelecida entre os sujeitos pentecostais e os

demais, uma vez que invoca uma ideia de força, a qual, a meu ver, perde espaço para a ideia de sentidos, os quais transitam tanto no interior dos grupos quanto entre os mesmos. Pareceu-me, então, que um caminho para melhor compreender essa situação seria observá-la sob a ótica das correntes culturais que se cruzam no ambiente escolar, se tencionam e se adaptam nessa ativa comunicação estabelecida dia após dia. Nesse sentido, Barth (2000, p. 123), vem ao nosso auxílio:

(...) considere esclarecedor pensar em termos de correntes (*streams*) de tradições culturais (BARTH, 1983; 1984), cada uma delas exibindo uma agregação empírica de certos elementos e formando conjuntos de características coexistentes que tendem a persistir ao longo do tempo, ainda que na vida das populações locais e regionais várias dessas correntes possam misturar-se.

Assim, parecia-me ser mais plausível pensar em termos de grupos de interesse, advindos de diversas inserções culturais, que compartilhavam do ambiente escolar e que tinham sua comunicação marcada por distintivos identitários.

Um desses distintivos identitários no caso dos evangélicos pentecostais relaciona-se às prescrições da igreja em relação ao comportamento dos fiéis, como a proibição da ingestão de bebidas alcoólicas, do consumo de drogas e de cigarro, o afastamento de alguns locais, tais como bares e casas noturnas, sexo antes do casamento, entre outros (RIGONI, 2008). No que tange ao contexto escolar, tais prescrições assumem outras formas que variam desde a recusa de alguns alunos pentecostais a encostar em um atabaque⁵, uma vez que este instrumento musical, associado aos terreiros de umbanda, é considerado profano, até a ausência de parte desses alunos no dia de São Cosme e Damião, por medo de a escola oferecer doces com “macumba dentro”⁶.

Com o transcorrer do tempo, meu olhar foi sendo teoricamente lapidado e comecei a observar com um pouco mais de acuidade essa tensão entre alguns alunos pentecostais e os demais. De chofre, percebi que alocar os alunos pentecostais num bloco homogêneo de comportamentos e, até mesmo, de crenças e valores, parecia não mais oferecer sustentação às

⁵ Essa situação ocorreu no dia da comemoração da consciência negra.

⁶ Um dia após o dia de São Cosme e Damião, uma aluna da escola onde leciono disse à professora regente de sua turma que sua mãe não a havia deixado ir à aula, com medo de a escola distribuir doces “com macumba dentro”.

minhas observações, tendo em vista a grande variedade de atitudes para as quais me atentei dentre os próprios alunos pentecostais, quando inseridos no mesmo contexto, o escolar, e nas mesmas atividades, fossem elas ocorridas em minhas aulas ou nas salas de aula, sob a orientação de outras professoras. Desta feita, fui distanciando-me daquele entendimento de que o evangélico tem um jeito de ser dominado exclusivamente pela religião, como se o maior - ou o único - qualificador de suas identidades fosse sua experiência religiosa. Atentei-me com maior profundidade para o fato de que ao assim proceder estava a ignorar os demais demarcadores que também estão postos no jogo das relações sociais, como gênero, raça, etnia e classe social, por exemplo. Assim, fui percebendo a insuficiência explicativa de asserções das do tipo de Brandão (1988, p. 204), oriundas de uma compreensão que tanto simplifica um fenômeno tão complexo, aquela explicação que assevera que “Uma pessoa ‘crente’ é, antes de tudo, a pessoa de um crente”.

Dessa forma, percebendo a imensa versatilidade deste grupo, foi em Birman (1996, p. 204) que encontrei sustento para essa minha constatação, a qual, mesmo ainda tão prematura, oferecia-se à minha observação com toda sua força no cotidiano escolar: “O lugar social do crente mudou. O surgimento do neo-pentecostalismo é marcado por uma pluralidade de formas identitárias associadas ao universo pentecostal.” Assim, ainda de acordo com a autora, há inúmeras formas de se pertencer a esse universo religioso, o ser pentecostal, a partir dos anos de 1980, passa a girar menos em torno de um contraste identitário com o mundo secular e mais numa busca por compatibilizar-se com ele.

Essa percepção tornou-se fundamental para minhas observações, posto que trouxe maior profundidade ao meu olhar, o qual foi sendo amadurecido e enxergando a complexidade que envolve tratar desse tema. Na tentativa de fazer jus a essa complexidade é que o primeiro direcionamento foi delimitado, qual seja, o de não mais tratar os alunos pentecostais como grupo homogêneo, assumindo todas as heterogeneidades de suas posturas no ambiente escolar, evitando expressões que os identifiquem como uma unidade. Assim, o interesse maior reside não em fazer parecer que as situações relatadas possam ser alocadas nas pessoas de cada um dos alunos pentecostais, mas em investigar por que elas parecem constituir-se em um desafio para as práticas pedagógicas da escola pública. Esse entendimento é o sustentáculo, também, de um segundo direcionamento, o de tratar, desde o título deste trabalho, o fenômeno no plural, pentecostanismos.

Diferentes correntes culturais se fazem presentes no ambiente escolar e se cruzam a todo momento, porém a comunicação entre elas nem sempre é pautada por uma relação harmônica. Cada sujeito ali presente advém de um contexto sócio-cultural distinto e, quando encontra similitudes entre seus comportamentos e visões de mundo com a de outros indivíduos, tende a se agrupar, originando-se, assim, as correntes culturais que vão coexistir na escola. Chegamos, aqui, ao segundo aspecto da tensão inicialmente percebida por mim no ambiente escolar público: a relação entre alguns alunos pentecostais e os preceitos da escola, dos quais são representantes os professores, a direção, a coordenação, cozinheiros, faxineiros e o pessoal administrativo.

Becker (2008, p. 17) ressalta que

Observa-se com facilidade que diferentes grupos consideram diferentes coisas desviantes. Isso deveria nos alertar para a possibilidade de que a pessoa que faz o julgamento de desvio e o processo pelo qual se chega ao julgamento e à situação em que ele é feito possam todos estar intimamente envolvidos no fenômeno.

Pode-se inferir, portanto, que a noção de *outsider* varia de acordo com a corrente de cultura na qual o indivíduo está inserido em determinado momento e contexto. No ambiente escolar, particularmente, parece existir uma profusão de personagens desviantes, oriundos da relação norma e desvio engendrada por cada grupo. Assim, em minhas percepções, parecia que, para alguns alunos pentecostais, os demais membros da escola que não partilhavam de sua crença representavam o desvio. Para os alunos que não eram pentecostais, esses eram os *outsiders* e, finalmente, para a escola, parecia que os desviantes eram os pentecostais, uma vez que certa gama de seus comportamentos não dialogava com a proposta pedagógico-filosófica que orientava o trabalho docente.

Ainda de acordo com Becker (2008, p. 21) “Uma sociedade tem muitos grupos, cada qual com seu próprio conjunto de regras, e as pessoas pertencem a muitos grupos ao mesmo tempo. Uma pessoa pode infringir as regras de um grupo pelo próprio fato de ater-se às de outro”. Muitas vezes, a adequação do comportamento dos alunos pentecostais às normas da escola passa pela infração do que é postulado na sua igreja. O uso da bermuda de uniforme, pelas meninas, as quais, algumas, devem usar saias, bem como assistir a um “filme secular” - nas palavras de alguns alunos evangélicos - que conste no planejamento do professor, se

constituem como expressões dessas infrações. A gama de situações conflituosas é tão diversa quanto a forma como os alunos e/ou seus responsáveis lidam com elas, ora empreendem longas conversas com a direção ou coordenação da escola, expondo seus argumentos para transgredir determinadas regras da instituição, ora apenas fecham os olhos diante de um filme que “não é de Deus”⁷.

Ainda que essas percepções preliminares não se refiram a todos os alunos pentecostais, tampouco ao restante de indivíduos que compõem o universo escolar, julgo ser imprescindível um apontamento a mais, o de que tais ocorridos só encontram lugar no âmbito de uma educação pública diversificada, perfil que parece estar se consolidando em nosso sistema educacional, o qual, durante o século XX, se deparou com algumas variáveis que dificultavam a democratização a seu acesso para vastas camadas sociais.

Segundo Oliveira (2007), nos últimos 80 anos as oportunidades de ingresso e permanência no sistema escolar foram alargadas, em especial nas últimas 3 décadas. Para corroborar seu argumento, o autor lança mão dos números de matrícula total efetuadas no ensino fundamental desde 1965 até o início deste século, no ano de 2002: em 1965, computava-se 11,6 milhões de matrículas e em 2002, 36 milhões. Esse aumento do número de matrículas ocorreu, em parte, devido ao enfrentamento das três variáveis que mais contribuíam para que o processo de universalização do ensino não se consolidasse, sejam elas, os exames de admissão ao ginásio, a reprovação e a evasão. Segue o autor esclarecendo que o exame de admissão foi suplantado ao final dos anos de 1960, quando a escolarização obrigatória foi ampliada para oito anos. Mesmo após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a qual, em seu artigo 205, consagra a educação como um direito social cujo provimento é de responsabilidade da família e do Estado (BRASIL, 2003), as questões da reprovação e da evasão escolar só viriam a ser estrategicamente pensadas com o advento da Lei 9394/96, a qual acenava com novas possibilidades de organização do ensino, como os mecanismos de ciclos, a recuperação paralela e a reclassificação (BRASIL, 1998).

Em relação ao Ensino Médio, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, dos 4 aos 17 anos, a partir de 2016, inclusive para indivíduos que estiverem fora da idade (BRASIL, 2009). Dessa forma, a pressão que estava se formando pelo novo contingente de indivíduos oriundos do ensino fundamental, encontra um amparo legal para a continuação da sua escolarização.

⁷ Essa situação ocorreu na escola onde leciono.

Uma vez, aparentemente, solucionada a questão da democratização do acesso ao ensino, urge refletir sobre as novas dinâmicas que surgem no contexto escolar, inclusive a religiosa, já que sua clientela agora é majoritariamente composta por sujeitos historicamente alijados de alguns processos sociais. Pautar as práticas pedagógicas sob a ótica da diversidade e da inclusão parece ser um caminho viável para se alcançar as expectativas desse novo público. Porém, ao passo que a escola parece encontrar-se engessada no dilema conhecimento erudito *versus* conhecimento popular, negando a legitimidade do segundo, Esteban (2007) salienta que, antes, os alunos eram excluídos da escola e agora são excluídos na escola.

A alegação de que determinadas práticas religiosas são mais legítimas que outras, algumas vezes é expressa de forma deliberada no ambiente escolar pelos próprios agentes que deveriam zelar pela condução do processo educativo sob o manto da diversidade. Diante de uma nova cozinheira umbandista, a diretora pediu a ela que não “espalhasse” sua religião “por aí”, para evitar problemas com os pais, os alunos e os professores evangélicos, os quais poderiam se recusar a comer sua comida. Tal situação foi presenciada por mim, na escola onde atuo, e, a partir deste dia, a cozinheira, passou a usar as guias que pendiam de seu pescoço de tal forma que não aparecessem por debaixo do avental.

Sensibilizando-me com esse ocorrido, percebi que, de forma mais gradual do que em relação ao corpo discente, o corpo docente, bem como os funcionários da cozinha e da faxina, foram se diversificando, com o tempo, em relação às suas crenças religiosas. Minhas percepções concerniram primeiro aos alunos, posteriormente, aos funcionários da cozinha e da faxina e, por último, aos professores, e foi a partir dessa situação que o enredo do qual esta pesquisa é fruto ganhou mais alguns personagens, os professores e funcionários evangélicos. Tal percepção aludia ao caráter eminentemente católico que predominava na referida instituição, para o qual me atentei somente quando algumas práticas diárias foram sendo questionadas e/ou substituídas, como, por exemplo, a estação de rádio habitualmente sintonizada na cozinha passou da alternância entre uma católica e uma secular, para uma evangélica, ou quando o costume da oração diária, no início do turno, passou a ser questionado por uma professora evangélica. Ainda, em uma atividade organizada pela Secretaria Municipal de Educação, intitulada “Caça ao Saci”, na qual as escolas recebiam a visita de duas contadoras de histórias e que culminava com os alunos “caçando” o Saci pelas suas dependências, não foi nada difícil perceber o desagrado de uma das cozinheiras, a qual salientou que “se fosse meu filho, não vinha na aula não”.

Muito embora a preocupação maior seja a de interpretar o complexo texto que vem sendo escrito pelos pentecostais no ambiente escolar público, à luz de uma Antropologia honesta e ética, julgo que trazer à baila alguns macro referenciais que tocam o tema desta tese nos auxilie a contextualizar o momento histórico do qual esta pesquisa emerge: o Brasil, hoje, conta com 39 milhões de matrículas na educação básica do sistema público de educação (INEP, 2016) e 22% de evangélicos pentecostais, ou 45 milhões de indivíduos (DATAFOLHA, 2016). Lançadas, assim, de forma crua, tais informações não nos dizem muito, porém, dentre tantas outras formas de refletir sobre elas e, assim, conferir-lhes algum sentido, elegi como porta de entrada a seguinte questão, que se traduz no problema desta pesquisa: como o crescimento dos pentecostais vem suscitando novas dinâmicas nas práticas pedagógicas da escola pública?

De minha vivência como professora, da qual os relatos trazidos até aqui refletem apenas uma pequena parcela dos ocorridos corriqueiros, por hipótese, inicialmente, acreditava que a face mais visível desse imbróglio religioso recaísse com maior força sobre o fato de os conflitos entre os sujeitos evangélicos e os não evangélicos terem em sua origem uma postura intolerante dos primeiros em relação a certos comportamentos dos segundos. Porém, o revés dessa moeda apresentou-se a mim quando visitei a sede da Igreja Universal do Reino de Deus, em Juiz de Fora, em busca de informações que me auxiassem a compreender o alcance dessa vertente pentecostal na cidade⁸.

Ao adentrar a igreja, deparei-me com um grupo de jovens que ali a limpavam e perguntei pelo pastor. Um dos jovens me disse que ele não estava e se ofereceu para me ajudar, ao que me apresentei e expus a informação de que precisava, alegando que eram dados para minha pesquisa de doutorado. Foi então que o jovem, estudante do curso de educação física da Universidade Federal de Juiz de Fora, me disse que essa pesquisa era muito importante pois “a gente sofre muito preconceito”, relatando-me que na faculdade era vítima de discriminação por parte dos colegas, devido à sua religião.

A inferência imediata que se pode depreender desse relato é a de que o repertório de rechaçamento estende-se para todos os lados envolvidos no que aqui entendo por tensões originárias da diferença religiosa. Logo, a hipótese de alocar tais tensões apenas na conta de alguns sujeitos pentecostais perdeu força e me levou a reformular possíveis respostas para o problema desta pesquisa, quais sejam: a) a diferença religiosa no ambiente escolar é passível

⁸ À época da visita, estava à procura de dados sobre quantas daquela igreja havia na cidade, informação que o jovem não soube me fornecer.

de apresentar um caráter de tensão quando quaisquer sujeitos empreendam falas e/ou comportamentos de desrespeito à escolha alheia; b) uma vez que a diferença religiosa toma a forma de conflito, a escola parece ter dificuldades em resolvê-lo sob a perspectiva da laicidade, encaminhando a solução dentro de um escopo de valores pessoais e c) com exceção dos responsáveis pelos alunos envolvidos em tensões de fundo religioso, o restante dos atores escolares, em sua maior parte, desconhece a ocorrência dos mesmos.

A fim de organizar tamanha contenda, foram elencados três objetivos possíveis para conferir clareza ao ideal desta pesquisa: (1) identificar quais são as situações em que as religiosidades pentecostais emergem no ambiente escolar público, (2) compreender os sentidos que estão implicados na emergência dessas religiosidades e (3) compreender as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade pentecostal a qual atende.

A semente deste estudo foi me sendo oferecida dia-a-dia, tanto no meu cotidiano escolar, quanto em conversas com meus pares professores, de outras instituições públicas, onde relatos de situações similares às que eu percebia pululavam. No entanto, foi ao longo do percurso de muitos anos que esses relatos e percepções foram tomando a forma de um objeto de pesquisa, fertilizados por um aparato de leituras, as quais foram me oferecendo as chaves interpretativas que conferiram algum delineamento ao que ainda se alocava no campo das impressões. Assim, trata-se de um objeto construído e burilado, que não existe *in natura*, ao contrário, que condensa um conglomerado de sentidos oriundos de minha inserção profissional, do escopo teórico que instrumentalizou meu olhar e, no limite, de minhas emoções, acionadas diversas vezes quando diante de algum embaraço que tinha como fio condutor a diferença religiosa na escola ou quando eu, espírita, era questionada sobre minha própria religião por algum sujeito pentecostal. Dessa forma, julguei procedente que a estrutura desta tese refletisse todo esse caminhar, realizando uma narrativa essencialmente etnográfica, partindo dos temas que primeiro se apresentaram a mim e caminhando para as aproximações que, por último, se revelaram inerentes a esta pesquisa.

“Sobre o ‘eu estive lá’ e a narrativa acerca do tempo, dos espaços e das pessoas” é o título do primeiro capítulo. Esse momento inicial trata da escolha do *locus* da pesquisa e se divide em duas etapas. A primeira trata da fase da etnografia que teve por objetivo recompor a história do bairro onde a pesquisa se desenvolveu, através de minha inserção, durante 6 meses, em grupos comunitários formados, essencialmente, por idosas, antigas moradoras. A segunda etapa teve por objetivo caracterizar as escolas onde optei realizar o trabalho, uma

municipal e uma estadual, bem como justificar a escolha por não adentrar como pesquisadora na instituição onde trabalho. Tal caracterização busca tornar a leitura mais instrumentalizada, através do relato não só da localização e constituição estrutural das escolas, mas, também, de minha recepção nesses dois ambientes, da composição do corpo docente, do corpo discente, da direção, da coordenação, das secretarias e do funcionalismo terceirizado, os cozinheiros e faxineiros. Finalmente, a conclusão dessa etapa conta com um levantamento do perfil religioso dos alunos das duas escolas.

Tomando como fio condutor a trajetória do pentecostalismo brasileiro no século XX e esse início de século XXI, o segundo capítulo, intitulado “A escola crente: pentecostalismos, urbanização e educação”, tem por intenção retroceder historicamente em busca de pistas sobre como a composição religiosa da escola pública periférica parece vir se tornando majoritariamente pentecostal. Para tanto, longe da intenção de recompor o caminhar da educação pública no Brasil durante os referidos séculos, algumas nuances de seu desenvolvimento nesse espectro temporal serão invocadas para conferir substancialidade ao argumento tratado nesta seção.

O terceiro capítulo busca organizar a profusão de dados percebidos ao longo dos 18 meses em que frequentei as duas escolas, aliando as entrevistas realizadas com os pastores das igrejas do bairro, bem como as realizadas com algumas famílias de alunos pentecostais. A fim de fazer jus à complexidade do tema em questão, julguei necessário ver, ouvir e conviver com o máximo de atores possível que estivessem envolvidos nas tramas pentecostais na escola, com o intuito de compreender como os sentidos ali envolvidos eram construídos, bem como elucidar a razão pela qual aqueles ambientes pareciam exalar alguma permissividade para comportamentos e discursos de intolerância, em franca dissonância com sua proposta pedagógica inclusiva, tal qual era expressa nos documentos que regiam os princípios das escolas, o projeto político pedagógico. Inspirada em Ari Pedro Oro (2011), a esse capítulo é conferido o título de “Interpelações pentecostais na escola pública: incômodos, conflitos e arranjos possíveis.”, haja vista que não vislumbrei expressão mais adequada que conduzisse à ideia de algo não requerido que, todavia, se impõe, podendo assumir a qualidade de confronto.

Ainda nessa linha de inspiração, o quarto e último capítulo ergue-se sob o título “Interpelações pentecostais e o imbróglio da escola pública laica.” A emergência dessa seção é fruto de percepções que foram sendo talhadas ao longo do trabalho de campo nas duas

escolas, através da observação de situações que insistentemente se articulavam com a noção de laicidade. Dessa forma, o trabalho, aqui, tornou-se o de compreender como certos discursos e comportamentos dos indivíduos com os quais convivi dentro e fora da escola e que estão, em algum nível, implicados no tema desse estudo, quase contribuem para a construção de uma escola laica. Explico-me. Inicialmente, a bandeira da escola laica era invocada por alguns sujeitos pentecostais na direção da crítica a posturas tidas como condenáveis, como a reza no início do turno das aulas e, neste momento, algum otimismo me ascendeu. Com o passar do tempo, esse poderoso fermento, fui percebendo que, nesse discurso, havia um nível de subjetividade muito maior do que o que suas palavras deixavam transparecer: a escola laica não era interessante, e, sim, a escola cujas crenças e valores religiosos fossem ao encontro dos seus. Das falas do tipo “tinha que vir um pastor aqui toda semana pra conversar com essas crianças”, que se repetiam nas formulações mais diversas, inclusive entre alguns alunos, é que fui me atentando para a esfera em que esses indivíduos alocavam a ideia da laicidade. Dessa forma, não poderia me furtar de um aprofundamento nesse ponto, compreendendo-o a partir de discussões que o tangenciam hodiernamente, tais como o secularismo e o Movimento Escola Sem Partido.

As considerações finais comprometem-se com o refinamento dos argumentos tecidos ao longo do texto. Ainda que provisórios, os apontamentos trazidos nesta seção buscam articular as descrições e interpretações realizadas no percurso deste trabalho com o intuito de (re) conferir a ele a dimensão do todo, potencialmente enturvecida pela necessária segmentação da narrativa em face das tantas nuances sobre as quais tive que me debruçar no arriscado exercício de compreender as relações entre os pentecostalismos e a escola pública.

Capítulo 1

Sobre o “eu estive lá” e a narrativa acerca do tempo, dos espaços e das pessoas.

1.1 - O espaço periférico.

Ciente de que este estudo dialoga desde sua origem com uma antropologia que tem por contexto a cidade, a qual se apresenta como campo fecundo para “(...) temas de pesquisa tão variados como gênero, relações raciais, geracionais, religiosidade, rituais da política, modalidades de lazer e sociabilidade etc.” (MAGNANI, 2012, p. 318), foi preciso realizar um primeiro recorte, situando os esforços espacialmente, haja vista que, aqui, está-se a tratar de um território da zona da mata mineira com 563.769 habitantes (IBGE, 2017)⁹.

Este fatiamento inicial referia-se à busca por informações que embasassem as escolhas metodológicas que deveria realizar para iniciar o trabalho de campo, adentrando em um espaço onde encontrasse o fenômeno de meu interesse, fenômeno esse que somente ocorre em ambientes com presença de alunos evangélicos pentecostais. Interessava-me, desde o início, a escola pública; assim, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação (SME), na busca por informações que me conduzissem a algumas instituições escolares com presença de alunos pentecostais. Em conversa com a chefe do departamento do censo escolar, a mesma me relatou que não existe esse tipo de levantamento, pois não é apropriado perguntar a religião dos alunos. Inicialmente estranhei a afirmativa, já que nas fichas de matrícula anteriores ao ano de 2012 havia encontrado informações sobre o tema na escola onde leciono e, então, procedi a uma segunda visita à Secretaria, dialogando com outra profissional do mesmo setor. Segundo sua fala, os dados sobre a religião dos alunos não são relevantes, por isso não constam na ficha de matrícula e, com a progressão da conversa, disse-me que não seria ético questioná-los sobre isso, até porque é o “tipo de informação que não serve para fazer políticas públicas”. Acerca do fato de haver esses registros na escola onde leciono, foi-me dito que,

⁹ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 30/01/2018.

possivelmente, essa pergunta foi incluída no ato da matrícula pela vontade própria da direção da escola.

Neste momento, não posso prescindir de fazer um primeiro adendo acerca do papel crucial de um dos atores da instituição escolar, as secretárias ou secretários. Ido algum tempo das visitas relatadas, conversando com a secretária de uma escola municipal a qual visitei a convite de uma conhecida coordenadora que sabia das intenções desta pesquisa, disse-me ela que há sim, no formulário de matrícula *on-line*, uma questão que aborda a religião do aluno. Muito solícitamente me mostrou onde se localizava tal pergunta, já na última seção do formulário de 4 páginas ao qual os responsáveis pelos discentes devem responder. Intrigada com essa descoberta, quando já inserida na escola municipal onde se desenrolou esse estudo, questionei a secretária sobre esse item e sua fala foi a mesma, a de que não havia essa informação na escola. No momento em que eu disse haver na ficha de matrícula essa questão, prontamente ela a procurou e encontrou, salientando: “olha... tem mesmo. Mas eu não pergunto porque é muito grande (o formulário) e isso aqui fica uma loucura na época da matrícula.”

Sendo a secretária ou secretário o primeiro e, muitas vezes, único agente da instituição escolar que estabelece contato com o público externo, recai sobre ele a responsabilidade de representar a escola não somente no nível burocrático, mas, também, nas instâncias da coordenação e, não raro, da direção, haja vista os momentos em que se encontra como a única pessoa presente na escola capaz de resolver alguns intervenientes diários, como intermediar a conversa de uma mãe ou pai de aluno com seu respectivo professor. Em estudo realizado em cinco escolas paulistanas, dentre tantas similitudes com esta pesquisa, destaco que Pereira (2010, p. 90) também ressalta este papel das secretarias, como sendo um “(...) espaço peculiar, pois é o único que mantém um vínculo um pouco mais estreito com o mundo externo.” Assim, é imperioso destacar o importante papel desses atores no ambiente escolar, papel esse que porta responsabilidades ímpares para o andamento pedagógico da escola, como se verá no último capítulo num segundo adendo que julguei necessário realizar.

Prosseguindo, a partir da absoluta falta de dados em relação à rede municipal, inicialmente a descartei como foco de pesquisa. Procedi, então, à Secretaria Estadual de Educação (SEE) e qual foi minha surpresa no momento em que o responsável pelo departamento do censo escolar disse-me, quase com as mesmas palavras, e no mesmo tom de voz baixo, que o estado não dispõe desse tipo de informação, pois não é permitido perguntar a

religião dos alunos. Dessa forma, essas escolas pareciam estar descartadas também. Ambos os casos soam ilustrativos daquele entendimento comum de que religião é um assunto muito delicado para ser tocado, expressando uma visão simplista que a aloca no âmbito do íntimo, como sendo uma espécie de tabu sobre o qual não se deve falar. Assim, passado o espanto causado tanto pelas justificativas acerca de não haver esses dados, quanto pela eminente possibilidade da não realização da pesquisa, uma vez que seus próprios sujeitos pareciam não existir, julguei que o melhor a fazer seria mudar de estratégia, pois eu sabia que sim, a rede pública abrigava muitos alunos pentecostais.

A partir daí, comecei a formular a ideia de realizar o estudo nas escolas do próprio bairro onde leciono, haja vista que, após mais de uma década de trabalho e convívio, percebia que lá havia muitos sujeitos evangélicos pentecostais: mães, pais, avós, avôs, tios, tias e, finalmente, alunos. Uma segunda percepção parecia sustentar ainda mais a realização do estudo neste local, a de que, ao saírem da escola onde leciono, a maioria dos alunos migra para as outras duas escolas públicas do mesmo bairro. Ou seja, parecia uma inferência simples de se fazer, se na escola onde atuo havia muitos alunos pentecostais, as escolas para onde iriam também teriam. Finalmente, dei-me conta de que se tratava de um bairro que reunia características compreendidas como as de uma periferia urbana e essa constatação se configurou como o derradeiro sustentáculo de minha opção por ali fazer desenrolar as escolhas metodológicas que vislumbrava.

Da mesma forma que como para Magnani (2012) o conceito de cidade relaciona-se a uma forma de vida, entendo que o termo periferia articula-se, também, a determinadas práticas particulares de sociabilidade e de ocupação do espaço, as quais qualificam um modo de existência aparentemente caótico, mas que apresenta regularidades observáveis pela investigação apurada. Em contraposição ao entendimento da vida metropolitana através da lógica do caos, Almeida (2009, p. 33) argumenta que a experiência urbana é melhor apreendida se pensada “(...) como um universo com vários planos de ordem que organizam o uso do espaço e a circulação por ele”. Assim, as redes de parentesco e de vizinhança, os agrupamentos políticos em torno das associações de bairro e toda gama das estratégias de sobrevivência configuram-se como ordenamentos passíveis de serem investigados em um ambiente, na maioria das vezes, carente de equipamentos estatais.

Dedicando-se a um balanço acerca da produção sobre a periferia paulistana na passagem dos anos de 1970 para os de 1980, Frúgoli Jr. (2005) ressalta que foi neste período

que se construiu um outro tipo de olhar sobre este espaço, a partir de representações nativas que o qualificavam como um processo em busca da melhoria de vida. Dessa forma, houve um deslocamento da abordagem cujo ponto de partida para o entendimento da periferia era sua distância em relação a áreas mais centrais, para aquela que passou a compreendê-la como um local com práticas sociais, modos de consumo, de lazer e de representações políticas *sui generis*. Ainda segundo o autor, algumas análises vêm apontando que seria mais apropriado falar em periferias, no plural, haja vista a heterogeneidade que caracteriza estes espaços, fruto da luta dos próprios moradores por melhorias no bairro, fenômeno que tem por efeito perverso a expulsão dos moradores mais pobres à medida em que as demandas requeridas vão sendo atendidas pelo Estado. Tal processo vem engendrando a formação das hiperperiferias, caracterizadas por uma precariedade maior do que aquela de onde se originaram.

O passo adiante no interesse antropológico acerca dos centros urbanos encontrou, na migração das investigações que analisavam a periferia partindo de sua distância territorial do centro da cidade para aquelas que se dedicavam a um olhar mais “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002), um avanço que pode ser ilustrado pelo próprio caso da periferia onde decidi realizar este estudo. Inicialmente, inquietei-me bastante com o fato de se tratar de uma área próxima ao centro da cidade, como se se tratasse de uma região menos periférica e isso pudesse esvaziar a qualidade da análise que pretendia empreender. Ao mesmo tempo, percebia uma profunda verossimilhança com outras periferias nas quais já havia me inserido como professora, essas sim, distantes do centro da cidade. Tais similitudes referiam-se principalmente aos modos de ocupação dos espaços, às narrativas acerca dos problemas do bairro, à ausência quase absoluta do Estado na forma de equipamentos da saúde e do lazer e, principalmente, ao número nada desprezível de igrejas evangélicas. Localizado na zona leste, grande extensão do bairro em questão é fronteira com o centro da cidade, como se verá no mapa a seguir, o que facilita o fluxo a pé dos moradores indo e vindo do centro, situação rara de se encontrar quando se trata das tantas outras periferias da cidade.

Mapa 1 – Regiões da cidade de Juiz de Fora.



Fonte: http://www.acesa.com/jfmapas/img/mapa_regioes.gif. Acesso em: 01/02/2018.

Do ponto de vista analítico, foi ainda em Frúgoli Jr. (2005, p. 8) que reconheci um fecundo ponto de partida teórico para contextualizar o local que se tornou cenário desta investigação, a periferia da cidade de Juiz de Fora, a qual, finalmente, pode ser compreendida como

“(…) área urbana específica e sujeita a distintos graus de segregação (ou, num sentido inverso, de consolidação), como fenômeno social (que, nas últimas décadas, tem envolvido um projeto familiar e comunitário de inserção na cidade, mas com certas rupturas introduzidas por diversos fatores), como um conjunto polifônico de representações nativas (cujas

predominâncias tipológicas cabe definir caso a caso), bem como uma série de narrativas (...)

Tendo encontrado terreno fecundo para assentar minha decisão, comprometi-me a conhecer melhor o bairro inserindo-me em uma malha que auxiliasse na compreensão das dinâmicas sociais que ali ocorriam e que poderiam estar presentes também nas escolas. Utilizo o termo “malha” (*meshwork*) dentro da semântica proposta por Ingold remetendo-se a algo mais dinâmico que o termo “rede” (*network*). Influenciado pela filosofia de Henri Lefebvre (1991), Ingold (2012, p.7) argumenta que, uma vez pensada a escrita não como texto, mas como textura, se percebe semelhanças entre “(...) o modo como as palavras são escritas numa página de texto e o modo como os movimentos e ritmos da atividade humana e não humana são registrados no espaço vivido.” Dessa forma, a malha seria composta por linhas de fluxo, como na imagem de uma textura, mais fluida do que as linhas de conexão que compõem uma rede, as quais suscitam a ideia de algo menos dimensional.

1.2 - O bairro Grajaú.

Embora se encontre no cerne da empreitada antropológica, o dissertar sobre o outro não é tarefa fácil, principalmente quando se tem por compromisso não cair na tentação de reificá-lo. Creio que trazer à baila as humanidades envolvidas nos processos de socialização seja um objetivo difícil de ser alcançado em sua plenitude, cabendo a nós um mergulho na superfície da enorme gama de subjetividades que se entrelaçam e emergem sob a forma de comportamentos, que se podem ver, e de discursos, que se podem ouvir.

De chofre, devo ressaltar a fundamental importância de se compreender a escrita como um trabalho eminentemente remissivo, posto que seu referente se localiza sempre no tempo passado, ao menos no caso da escrita etnográfica. De uma vivência dinâmica, coletiva e compartilhada com os protagonistas do estudo, passa-se a um momento individual do qual, paradoxalmente, é que emergirá a vida vivida em outros tempos. Creio que esse interim entre a vivência e a escrita contribui para uma compreensão ampla do fenômeno, evitando uma certa bricolagem que poderia advir da pura narrativa de eventos que se sucedem e que, não colocados em perspectiva, não acrescentariam nada ao conhecimento do que se está a estudar.

Assim, nessa aventura de dar a conhecer o outro, parece-me que o caminho mais profícuo seja o de situá-lo temporal, histórica e politicamente, como bem nos alerta Fabian (2013). Faz-se necessário ressaltar que, no presente texto, o distanciamento expresso por uma escrita realizada no passado não remete a um lapso de tempo extenso o suficiente para que a relação pesquisador/pesquisados seja posta em cheque, no sentido de que esteja ancorada em uma absoluta falta de coetaneidade.

É nesse momento que o diário de campo ganha peso, ao passo que se constitui como um poderoso instrumento de recomposição da realidade observada, a qual poderia perder suas expressões mais qualificantes se o pesquisador recorresse somente às efemeridades de sua memória. Assumo, aqui, que o diário de campo pode apresentar inúmeras outras roupagens que não aquela ensinada por Malinowski (1984), a do registro à mão em extensas folhas de papel. No caso deste estudo, aloco nessa categoria todo tipo de informação registrada em minha agenda, em meu caderno de campo, em meu bloco de notas do celular, em mensagens trocadas pelas redes sociais com os sujeitos de estudo e em notas escritas das mais diversas maneiras.

O uso da tecnologia como forma de aproximação e manutenção da relação com os sujeitos da pesquisa revelou-se a mim como uma boa surpresa. Constituindo-se como um tipo de instrumento de comunicação que faz com que o tempo e o ambiente previamente pensados para a realização da pesquisa sejam extrapolados, os aplicativos de conversa dos telefones celulares, mostraram-se a mim como uma importante ferramenta no exercício do bem viver com as pessoas envolvidas no estudo.

Na busca por uma (re)constituição mais primorosa dos lugares e dos sujeitos com os quais convivi, o relato que se seguirá é oriundo da junção dos meus registros acerca da convivência com os atores desta pesquisa, das entrevistas realizadas e de dados um pouco mais frios advindos de uma abordagem quantitativa, mas que julgo poderem auxiliar em uma percepção mais robusta acerca do contexto da pesquisa. Ainda que não esteja em nossas mãos a responsabilidade pela forma como o relato é interpretado, muito menos as imagens e sensações suscitadas através de sua leitura, minha busca foi a de construí-lo o mais honestamente possível, assumindo as aparentes irregularidades e incoerências inerentes ao transcorrer da vida.

O bairro Grajaú contabiliza 6.789 moradores, divididos entre 3.212 homens e 3.577 mulheres¹⁰. Apesar dessa distribuição quase equânime, os caminhos que percorri inseriram-me em uma malha composta majoritariamente por mulheres. Os objetivos desta inserção inicial eram tanto conhecer a história do bairro, quanto realizar um levantamento sobre as instituições religiosas que o compunham e, como recurso para alcançar essas metas, optei pela etnografia, a qual envolveria, também, entrevistas com moradores antigos. Acerca da abrangência do termo etnografia, parecem-me bastante salutares as ponderações de Peirano (2014) e Magnani (2002), sob as quais procurei resguardar minha inserção. A primeira autora argumenta que a etnografia não é somente método, é teoria também, pois a própria indagação etnográfica já tem um caráter teórico imanente, e o segundo autor salienta que o método etnográfico não pode se reduzir a uma única técnica, visto que se trata mais de uma forma de apreensão da realidade do que de um mero conjunto de procedimentos.

Se é que essa expressão é apropriada, posto que potencialmente possa suprimir a reflexividade dos atores, alocando-os em uma posição empobrecida de transmissão de informações (GOLDMAN, 2008), um dos meus principais informantes nesta etapa foi o presidente da Associação de moradores, Tião, do qual me aproximei através do seu contato com a direção da escola onde leciono. Trata-se de um senhor de 75 anos que, já no primeiro encontro em sua casa, foi bastante solícito quando expus o tema de meu estudo e me sugeriu que frequentasse o grupo de ginástica para mulheres que acontece nas dependências da Associação, através de uma parceria com a prefeitura. Segundo ele, lá eu encontraria antigas moradoras, as quais poderiam me contar as “histórias do bairro”. Anuindo com a sugestão, iniciei no grupo de ginástica, fundado há 15 anos, frequentando-o duas vezes por semana, durante seis meses, no ano de 2016.

Já iniciada nas aulas, quando da inauguração da nova paróquia do bairro, encontrei com uma antiga moradora e, também, ex-diretora da escola onde leciono, a qual, quando expus o tema da pesquisa, sugeriu que participasse do grupo de artes manuais oferecido a mulheres pela Igreja Batista. Mesmo não habitando mais no bairro e sendo católica, ela é uma das coordenadoras do grupo, juntamente com a senhora que o fundou há cerca de 30 anos. Frequentei-o uma vez por semana, durante seis meses, em 2016, concomitantemente à frequência no grupo de ginástica.

¹⁰ Dados do censo de 2010, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão.

Esses dois contextos de inserção apresentavam uma similitude bastante frutífera para meus objetivos: o fato de serem compostos majoritariamente por pessoas idosas, todas antigas moradoras do bairro. Na intenção de tentar recompor a história do bairro através dos discursos, tornava-se fundamental o convívio intenso com sujeitos que, pelo acionamento de suas mais tenras lembranças, me ofertassem dados para compreender o contexto no qual estava me inserindo. Algumas mulheres frequentavam os dois grupos e, assim, com elas, meu convívio era mais intenso. Em ambos, fui bem acolhida, me deparando com algumas mães e avós de alunos ou ex-alunos, fato que se mostrou como um facilitador de minha entrada naqueles ambientes há muito constituídos.

No estranho exercício de - tentar - fazer parte de um universo com o qual não compartilhava muitas afinidades, o tom de minha inserção, bem como o lugar que ocupei naqueles dois grupos, foi construído não por mim, mas pelas mulheres, para as quais o meu referente se encontrava em minha profissão, era a professora que estava lá. Inicialmente, incomodei-me com essa posição, uma vez que a ela parecia subjazer uma ideia de hierarquia entre mim e as mulheres. Um exemplo refere-se ao fato de elas começarem a me chamar de professora, nomenclatura que era reservada somente ao professor que ministrava as aulas, cedido pela Secretaria de Esportes do município. Esse ocorrido parecia um empecilho à inocente pretensão de me diluir entre elas e passar quase sem ser notada, a fim de observar as interações *in natura*. No grupo de artes manuais, ocorria o mesmo, com exceção do fato de me chamarem de professora.

Ido algum tempo, comecei a perceber que, posicionada nos grupos daquela forma, parecia ser requerida de mim certa contrapartida, como dar carona, dar informações acerca de prazos a serem cumpridos na escola, acerca de possíveis paralisações ou greves e, até mesmo, ficar responsável pela compra do lanche do grupo de artes manuais pelo fato de ir de carro e passar perto de onde se comprava mais barato. De bom grado comecei a aceitar esse lugar e perceber que, diferentemente de Malinowski (1984), Foote-White (2005) e Da Matta (1978) que, em certo momento de suas inserções trocaram, respectivamente, tabaco, dinheiro e miçangas com os nativos, a relação de troca que eu estabelecia com as mulheres era calcada em algo mais sutil, porém igualmente útil, o favor. A partir dessa percepção, fui me assentando neste lugar que me cabia, tentando manejar aquele sentimento estranho, um misto de bem querer, carinho e estranhamento daquele ambiente e daquelas pessoas. Foi quando percebi que estava sendo afetada:

Como se vê, quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista do nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se alguma coisa acontece e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível (FAVRET-SAADA, 1990, p.6).

Neste momento, nascia esta etnografia.

Aliando minhas percepções do local, depois de mais de uma década de trabalho ali, a uma tentativa de afastamento que me auxiliasse na árdua tarefa de estudar o familiar (VELHO, 1978), procedi à realização de entrevistas semi-estruturadas, ancoradas tanto em um roteiro previamente pensado, como no aprofundamento de questões que surgiam no momento da conversa e que, a meu ver, mereciam maior destaque. A composição do roteiro foi feita por questões oriundas de um aprofundamento teórico prévio acerca dos temas-chave deste estudo bem como de conversas e situações corriqueiras que surgiam em minha inserção e que se mostravam como a ponta de um novelo que deveria ser desenrolado. Desta feita, foram realizadas 5 entrevistas, envolvendo 11 pessoas: 4 delas foram feitas individualmente, incluindo Tião, e uma delas, coletivamente, no grupo de artes manuais.

Uma asserção que surgiu com bastante regularidade refere-se à percepção dos moradores de que existe uma separação subjetiva do bairro entre parte baixa e parte alta. A parte baixa, de ocupação mais antiga, abrigaria pessoas com melhores condições de vida, e a parte alta, de ocupação tardia, contaria com moradores em piores condições. Como os dois grupos de minha inserção localizavam-se na parte alta, o *corpus* da pesquisa, até aquele momento, era constituído quase somente por pessoas que lá habitam, à parte a senhora que fundou e coordenava o grupo de artes manuais. Parece que a percepção dessa discrepância tocava a sensibilidade dos moradores da parte alta, haja vista relatos do tipo do de Neide, os quais surgiram nos momentos de entrevista

Eu acho que o pessoal de morro, ele às vezes, ele é visto com outros olhos, né? Acho assim... eu não vou nem aqui falar o que que eles acham porque vai do coração de cada um. Acho que a gente morar em morro, a gente é visto com outros olhos.

Ou, ainda, de acordo com Tião, sobre como os moradores da parte baixa se referiam aos outros: “Quem mora lá em cima é os cabrito”.

A ocupação da parte alta iniciou-se por volta do final da década de 1960, época em que os lotes eram financiados a preços baixos e, por volta dos anos de 1980, ocorreram outros dois processos, o de doação de lotes pela prefeitura e o de invasão. Acerca dessa etapa, uma moradora declarou que “Depois, as pessoas foram invadindo e construindo. Não tinha energia elétrica, nem água”. O ônibus circulava somente na parte baixa, e a percepção unânime é a de que, ao conseguirem com que atendessem à parte alta, através de um abaixo-assinado, os ânimos se acirraram, pois o coletivo passou a ser um espaço de uso comum dos dois grupos:

Então acho que é isso que o pessoal ficou aí... e o pessoal de baixo não gosta muito do pessoal que mora aqui em cima. Agora eles já acostumaram um pouco. Mas por quê? Porque é invasão. Eles falavam que aqui era favela. Chamavam aqui de favela. Porque eles viram que muita gente aqui... nós aqui, a maioria aqui não tem escritura. Eles não gostavam disso. Quando a gente entrava (no ônibus), o pessoal xingava. [Dentro do ônibus?] É... dentro do ônibus. Os pessoal de baixo xingava, achava ruim. ‘Vem os favelados, com sacola’ (LUIZA, GRUPO DE GINÁSTICA).

Eu noto, sabe o quê? Uma discriminação. Discriminação do pessoal que mora, que diz Grajaú. Tanto é que com o ônibus... demorou muito a ele vir até aqui em cima. Porque ele não vinha. Porque o pessoal lá de baixo não aceitava. Tem muita discriminação. Mesmo. Mesmo. Mesmo no ônibus cê ter comentários não muito favoráveis a que o ônibus venha... (ANITA, GRUPO DE GINÁSTICA).

Apesar de oficialmente o nome do bairro ser um só, as inscrições nos ônibus aludem a essa distinção, tendo sido colocada a palavra “Alto” naqueles que atendem a essa parte. Acrescido à questão do transporte, há outro distintivo tácito acerca das duas populações, qual seja a plantação de uma fileira de eucaliptos feita por um antigo morador da parte baixa, a fim de evitar que os moradores “do alto” começassem a invadir os terrenos vagos da parte baixa. Essa plantação existe até hoje e chama a atenção por estar localizada em meio a inúmeras construções, sendo a única área verde daquele espaço.

Na percepção de Tião, antigamente, os moradores da parte baixa tinham um poder aquisitivo muito bom, fato que foi mudando e que, nos dias de hoje, em vista da impossibilidade de pagarem um plano de saúde privado, leva-os a usar os serviços do posto de saúde do bairro, localizado na parte alta:

(...) no caso, eles frequentam a nossa unidade de saúde, que era posto médico na época, hoje é UAPS. (...) Mas o que que acontece? O bairro hoje, muitas pessoas de baixo procura... porque você sabe, hoje tá difícil qualquer um pagar um plano de saúde, ninguém tá aguentando mais. (...) Acredito que hoje, 60, 70% da comunidade de baixo tá indo lá em cima. Mas pra nós é bom, nós temos que se agregar mesmo, porque a comunidade é uma só, então nós temos que interagir e as pessoas saber que não existe separação de alto nem baixo Grajaú. O bairro é um só”.

Ao indagá-lo se os moradores da parte de cima se incomodam com isso, Tião me disse que não e que ele achava essa situação muito boa para unir os dois grupos e, num tom de desforra, ressaltou que “a gente nunca sabe de quem vai precisar”. Uma decorrência dessa fala pode se referir ao posto de saúde como um local de agregação das duas populações, num contraste com o ônibus, local preferencial para a troca de improperios e símbolo da discórdia entre os moradores.

Fotografia 1 – Rua da parte alta do Grajaú.



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Fotografia 2 – Rua da parte alta do Grajaú.



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

A fim de acrescentar mais uma camada de sentido a esses relatos, julguei procedente ouvir alguns antigos moradores da parte baixa. A primeira família me foi indicada por uma conhecida professora que mora no bairro e, a segunda, por sugestão dessa própria família. Desta forma, conversei com 6 moradores em duas oportunidades em que fui às suas casas.

Não aludindo ao que me tinha sido exposto pelos moradores da parte alta, conduzi as conversas enfocando aspectos da história do bairro e, sem muita demora, surgiram referências à mesma dinâmica relatada pelos demais moradores, porém, agora, com um outro distintivo além do ônibus: o tempo em que habitavam o local. Algumas falas, como a de Isa, remetiam à distinção dos dois grupos invocando a legitimidade de pertencimento ao bairro somente aos moradores da parte baixa:

Nosso ônibus aqui é Grajaú (...) Custou a passar ônibus aqui. Só que de uns tempos aqui colocaram o 26 [número do ônibus] pra subir. A gente ficou muito chateado. A gente ficou muito sacrificado porque nós somos do bairro, chegamos primeiro que o pessoal de cima. Eles falam, eles entram no ônibus e fala: 'eu não vou levantar pro pessoal do Grajaú embaixo não, eles são muito metidos. O ônibus é nosso'.

Durante as entrevistas, as qualificações acerca dos moradores do alto giraram em torno de termos como “bandidinhos”, “atrevidos”, “eles têm muita falta de educação”, “eles avançam na gente” e uma das senhoras atribuiu o aumento da criminalidade em sua rua ao fato dos moradores de cima começarem a circular em sua região depois que o trajeto de um dos ônibus passou a ser feito por lá primeiro, para depois subir.

Fotografia 3 – Rua da parte baixa do Grajaú.



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Fotografia 4 – Rua da parte baixa do Grajaú.



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Os relatos dessas dinâmicas levaram-me a acorrer imediatamente a Elias (2000) e sua profícua análise acerca da falta de amistosidade que pode pautar as relações de vizinhança dentro de uma comunidade. O autor ressalta que “Não é fácil entender a mecânica da estigmatização sem um exame mais rigoroso do papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre outros (...)” (ELIAS, 2000, p. 25). As pechas de “favelados”, de “cabritos” e a percepção de serem “olhados com outros olhos” podem contribuir para a construção de uma identidade coletiva calcada na ideia de inferioridade, oriunda principalmente da percepção das diferenças de poder econômico interpostas entre “nós” e “eles”. Diferenças essas expressas de maneiras bem mais sutis do que somente pela posse de bens materiais, como no fato de muitos moradores da parte alta não terem as escrituras de suas casas. Parece que a face mais perversa do processo de estigmatização encontra-se no âmbito do estigmatizar-se, momento em que o sujeito aceita as projeções impingidas a ele e corresponde a elas em seus discursos e comportamentos, como, por exemplo, no tom de justificativa que os moradores de cima utilizavam comigo quando estavam na posse de algo barato, como uma roupa, ou por carregarem seus pertences em sacolas de plástico ao invés de bolsas. Nesse sentido, outra afirmação de Elias (2000, p. 40) nos auxilia, ao discorrer que “A auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele.”, pois, mesmo esse processo de estigmatização sendo direcionado ao grupo como um todo e não ancorado em individualidades, ele está profundamente implicado na construção do *ethos* do sujeito.

Dos 2.244 domicílios que compõem o bairro, 1.446 apresentam renda de $\frac{1}{2}$ a 2 salários mínimos¹¹, dado que se mostra como um possível caminho de compreensão para uma das razões que os moradores alegam por nunca terem pensado em se mudar: a posse da casa própria; tendo sido ela conseguida, em grande medida, através das doações da prefeitura da cidade ou das ocupações. Outro motivo, que figura no mesmo patamar de importância que a alegação anterior, é o fato de contarem com o apoio dos vizinhos e parentes na resolução dos intervenientes cotidianos. À época dessa ocupação da parte alta, os lotes eram bastante grandes a ponto de as famílias irem construindo mais residências - no estilo do que comumente se conhece como “puxadinhos” - à medida que iam crescendo, como quando um filho se casava, ou quando conseguiam trazer algum parente de longe¹². A ajuda mútua que permeava as relações dos moradores se constituiu principalmente através de laços de

¹¹ Dado do censo de 2010 disponibilizado pela Secretaria municipal de planejamento e gestão.

¹² Muitos moradores habitavam na zona rural ou em outras cidades do interior próximas a Juiz de Fora e, quando tinham oportunidade, traziam o restante da família, ou um parente que ainda morasse lá.

cooperação na criação dos filhos, tecendo o que Leeds (1978, p. 163) denomina de redes intraproletárias, as quais são estendidas através do

(...) parentesco, compadrio, amizade, papéis de ajuda mútua, laços patronais intraclasse, relações de vizinhança, relações de troca de favores e também por meio da interação de grupos solidários, tais como escolas de samba, blocos de samba, clubes de futebol, clubes sociais, congregações religiosas (...).

Embora o bairro, principalmente na parte alta, seja quase que absolutamente desprovido de comércio e lazer, apresentando somente uma pracinha a qual se tornou palco de “coisas ruins”, como o tráfico, e a prática de sexo no “matel” - junção das expressões *mato* e *motel*, utilizada por uma moradora - todas as pessoas com as quais convivi asseguraram que não têm intenção de se mudar de lá. Apenas com três mercadinhos de horti-fruti, onde também se compra pão, leite e alimentos básicos, e duas padarias, sem farmácias, ou qualquer outro equipamento que permita aos moradores atender suas necessidades cotidianas no próprio bairro, conhecer os seus pares, os vizinhos, se mostrou como mais um elemento de fixação na região, haja vista que se trata de pessoas que ocupam este espaço há 30, 40, 50, 60 anos. Uma das moradoras disse-me que já pensou em se mudar, porém, em outro lugar ela “não seria ninguém”, ninguém iria “saber quem eu sou” e que, nos momentos de solidão, “é só eu sair na porta” para conversar com alguém. Outra moradora ressaltou que, a despeito do tráfico ter aumentado na região, “todo mundo sabe qual é minha casa, ninguém faz nada com a gente”.

Creio ser elucidativo pensar essas falas dentro do escopo da categoria “pedaço”, desenvolvida a partir das pesquisas de Magnani (2002) nas periferias da cidade de São Paulo, a qual remete a uma terceira dimensão, alocada entre a casa e a rua, e que abriga os colegas e os chegados. Diferente da casa, lugar da família, e da rua, lugar dos estranhos, essa categoria evoca a noção de um partilhamento social que se encontra no entremeio da intimidade do lar e do anonimato das ruas, onde “(...) todos sabem quem são, de onde vêm, do que gostam e o que se pode ou não fazer” (MAGNANI, op. cit. p. 21). Parece que tanto a segurança emocional das moradoras quanto a segurança física relacionam-se ao fato de serem pessoas conhecidas, tendo sido a passagem do tempo o fator essencial para a consolidação deste conhecimento. Interessante notar como a passagem do tempo é invocada de forma discrepante pelos moradores da parte baixa e pelos da parte alta: para os primeiros, é ela que legitima sua

condição preferencial de uso do bairro, para os segundos, ela legitima sua permanência no mesmo, ainda que sob condições muitas vezes adversas. Destarte a percepção de que o bairro foi-se tornando mais violento com o passar dos anos, os moradores da parte alta recorrem à categoria temporal na justificativa de uma espécie de resistência a se mudar de lá. Obviamente, paralelo a essa construção mais afetiva, digamos assim, há determinantes objetivos, como a impossibilidade de comprar um imóvel em outra localização, bem como de pagar um aluguel.

1.3 - As igrejas.

Todos os moradores da malha onde estive inserida consideravam que houve um aumento do número de igrejas no bairro e atribuíram o maior crescimento às igrejas evangélicas, como ressaltou Maria, participante do grupo de ginástica e agente de saúde do posto médico, quando de nossa entrevista em sua casa: “Tem a Batista, a Preparatória e como diz o Padre João, os botequins de oração”. Regredindo um pouco mais, ela relatou que

Até então o que que existia? A igreja Nossa Senhora do Líbano, católica, aí depois quando foi construído o posto de saúde, o centro comunitário, aí começou a ter missa uma vez por mês dentro lá do posto de saúde. Então era a igreja católica que predominava. (...) Quem não ia a missa no centro comunitário, quem não ia a missa na Igreja, tinha a opção da clínica, tem uma capela lá dentro. (...) A maioria do povo era católico, aí depois começou a igreja... mas aqui predominava era a matriz. Aí eu não sei quando fizeram a Igreja Batista. Aí algumas pessoas por acharem que era mais perto, chegaram a falar isso, começaram a frequentar a igreja Batista.

Apesar dessas percepções irem ao encontro de minha inferência inicial – a de que naquele território e, conseqüentemente, nas escolas públicas, havia grande número de evangélicos - supus que era necessário um maior aprofundamento na geografia religiosa do bairro, a fim de melhor contextualizar o problema. Assim, na ausência de referências oriundas de instituições como o IBGE ou a prefeitura da cidade, procedi à realização de um levantamento das instituições religiosas ali presentes, atendendo a mais um passo dessa etapa de trabalho.

Percorrendo todas as ruas mais de uma vez cataloguei a existência de 1 igreja católica, Nossa Senhora do Líbano, e 1 evangélica, Igreja Maranata, na parte baixa, e 1 paróquia católica, Nossa Senhora de Lourdes, e 7 igrejas evangélicas na parte alta, Igreja Batista Luz e Vida, Igreja Pentecostal nos caminhos do Senhor, Igreja pentecostal Casa do Oleiro, Igreja missionária pentecostal Átrios do Rei, Igreja Assembleia de Sião, Igreja Assembleia de Deus e Igreja evangélica Preparatória. Como se nota, à exceção da Igreja Batista, todas as outras são pentecostais. Importa ressaltar que, afora a Igreja Batista, a matriz católica e a igreja Preparatória, as demais se instalaram bastante recentemente, inclusive a nova paróquia, inaugurada em fevereiro de 2016, com a presença do arcebispo da cidade. Nessas espécies de rondas que realizei, não constatei a presença de instituições de outras religiões, e foi através de Tião que soube já ter havido dois centros de umbanda no bairro, os quais encerraram suas atividades, respectivamente, devido à morte da dona e a mudança de religião do responsável pelo outro centro. Através do relato de uma moradora, soube que existe um centro espírita na parte baixa e, em outra rua, também nessa área, uma casa onde são feitas consultas e as pessoas vão a fim de “tomar passe” com a senhora que lá habita; há cantos e tambores tocando às sextas-feiras à noite, o que a fez inferir se tratar de um espaço de alguma religião de matriz africana.

A Igreja pentecostal nos Caminhos do Senhor foi fechada em 2017 e não foi possível me inteirar da razão pela qual tal fato ocorreu, uma vez que não consegui entrar em contato com o pastor responsável por ela, sobre o qual a vizinhança também não soube me oferecer maiores informações. O templo da Igreja Preparatória, situado na parte alta do bairro, nos últimos 28 anos transmutou-se em sua sede administrativa, uma vez que, de acordo com o relato do Pastor, ficou pequeno diante do grande número de fiéis que foram se agregando. Para melhor abrigá-los e a quem mais chegasse, os cultos, escolas dominicais e todas as atividades de atendimento ao público foram transferidas para um novo templo, muito amplo, localizado em uma região bem próxima ao bairro.

A distinção das partes baixa e alta do bairro, sendo a primeira mais abastada e a segunda mais precária, conjugada a constatação de que a maioria das igrejas evangélicas pentecostais se localiza na parte alta, constitui um panorama que encontra semelhanças ao que Clara Mafra (2011, p. 136) explora como a formação de um cinturão pentecostal

(...) em torno de um núcleo urbano antigo com infraestrutura consolidada e uma maioria de residentes católicos, formou-se um cinturão periférico, de colonização recente, infraestrutura precária e alta presença de pentecostais. O que teria estabelecido o vínculo entre a transformação da paisagem urbana e a conversão pentecostal?

Creio que uma ponderação deva ser levada em conta antes de conferir a essa ideia o peso de uma reta perspectiva explicativa. Refiro-me ao cuidado que se deve ter para não alocar o fenômeno dos pentecostalismos somente na conta da periferia pobre, transparecendo a ideia de que tanto os sujeitos quanto os templos só se encontram nesses espaços à margem do centro da cidade, pois, tendo em vista sua capacidade de adaptação, o mesmo “(...) atrai indivíduos das diferentes camadas sociais e não mais somente os pobres dos meios urbanos, embora estes ainda constituam a maioria dos fiéis” (ORO, 2011, p. 385). Pensando na dualidade centro/periferia, parece que a penetração dos pentecostalismos se observa em ambos os contextos e, ainda que os fiéis dos templos do centro morem em outros bairros, o gasto com transporte, por exemplo, enseja a ideia de que o fenômeno abriga partidários de poderes aquisitivos diferentes do daquela população majoritária que compõe esse movimento no Brasil, os 60% com renda de até um salário mínimo (IBGE, 2012).

De posse dessa precaução, parece que a ideia do cinturão pentecostal se mostra como uma boa chave para pensar a dinâmica que ocorre, também, na periferia onde estive inserida. Tomando o *locus* deste estudo como um microcosmos repleto de ações, interações, simbolismos e retóricas das mais variadas, é como se nele se observasse em menor escala as nuances estruturais características de um pentecostalismo metropolitano.

1.4 - As escolas.

Pouco depois de minha entrada nos grupos de ginástica e artes manuais iniciei a frequência nas escolas, a qual foi pausada por uma greve de, aproximadamente, quinze dias e, posteriormente, pelo mês de férias. Dessa forma, a etnografia ganhou maior fluidez no retorno das aulas, em agosto de 2016, transcorrendo até dezembro de 2017.

Há três escolas públicas no bairro Grajaú, uma estadual e duas municipais, as quais optei por nomear de escolas A, B e C. A escola C é a instituição municipal onde leciono e que

atende à creche, ao ensino infantil e ao 1º ano do ensino fundamental, a qual, após algumas ponderações, foi retirada do *corpus* desta pesquisa por duas razões. A primeira é de foro pessoal, uma vez que acreditava ser muito difícil meu retorno à escola, após ter escrito sobre ela e sobre tantos conflitos que marcavam uma gestão caracterizada pelo autoritarismo, nascedouro de situações constrangedoras tanto internamente, quanto na relação com os responsáveis pelos alunos. Julgava que o andamento de minha prática pedagógica e minha sobrevivência psíquica naquele ambiente pudessem ser prejudicados caso houvesse interesse por parte da direção e da coordenação em ler meus relatos que remetessem ao período em que lá tivesse realizado a etnografia, pois certamente não iria me furtar de expor as querelas que aludissem aos objetivos desta pesquisa, ainda que se tratasse de um ambiente pelo qual tenho muito afeto. Mesmo diante dessa inquietude íntima, comecei a frequentar a escola, e esse retorno¹³, agora enquanto pesquisadora, se constituiu como um grande desafio, haja vista que, primeiro, precisava encontrar uma distância daquela realidade tão conhecida que me assegurasse alguma lucidez acerca do que iria vivenciar e, segundo, era necessário encontrar um outro lugar no qual pudesse me alocar mais como observadora do que como professora, sem causar constrangimentos às colegas, transparecendo a ideia de que eu pudesse estar fazendo juízo de valor de suas atuações profissionais. Dessa desconfortável inserção não estava advindo nenhum saldo positivo, pois tanto era difícil detectar as situações de meu interesse com crianças de 3 a 6 anos, quanto a escola não fazia nenhuma festividade da qual pudesse emergir algo que se relacionasse ao tema deste estudo, uma vez que a diretora estava de licença médica e a professora que assumiu seu lugar optou por não realizar nenhum evento. Fui amadurecendo aos poucos a ideia de excluir da pesquisa esta escola, compreendendo que a insistência por ela poderia mais prejudicar o estudo do que agregar a ele e, dessa forma, essa foi a segunda razão que me levou a optar por sua exclusão deste trabalho, fazendo parte dele as escolas A e B.

A simultaneidade com que o processo de inserção nas duas escolas ocorreu foi fator preponderante para trazer à luz as idiosincrasias de cada contexto e como elas podem apresentar uma força de coerção com potencial, até mesmo, para dissolver os instrumentais teóricos que carregava comigo ao adentrar no ambiente de pesquisa. Essa inserção paralela também facilitou a observância do quão o pesquisador necessita da empatia dos sujeitos envolvidos no fenômeno, pois, ao fim e ao cabo, é dela que depende todo o desenrolar do estudo.

¹³ Desde o início da pesquisa usufruí do benefício de afastamento remunerado de minhas atividades na escola para aperfeiçoamento profissional.

Tratando-se de contextos tão diversos e que abrigam tantos sujeitos, a trajetória da etnografia foi ancorada pela construção de grupos de afinidade entre mim e os demais professores, coordenadores, faxineiros, cozinheiros e secretárias. O que entendo por afinidade, aqui, relaciona-se a um certo exercício de empatia interpessoal, bem como uma empatia dos atores escolares em relação ao tema da pesquisa. De certo, a amplitude desses grupos não alcançou todo o corpo docente, porém, julgo que deles surgiram horizontes de análises bem mais profícuos do que se tivesse insistido em alargar minhas relações tendo que abordar profissionais que declaradamente se antipativavam à realização de pesquisas acadêmicas¹⁴. É necessário compreender que o aprofundamento na miríade de relações que compõem o contexto educacional é tarefa perpassada por dimensões sociais, temporais, políticas e até mesmo psicológicas, as quais conferem a essa jornada um caráter de ampla reflexividade. No que tange ao corpo discente de ambas as escolas, o qual, em sua maioria, era composto por ex-alunos meus, a aproximação entre nós correu exatamente no sentido oposto: eles vinham até mim revelando com muita empatia sua curiosidade sobre o porquê de eu estar ali, a qual eu satisfazia dizendo que estava fazendo uma pesquisa, mas sem revelar o tema ou os detalhes que a perpassavam.

Mais uma vez encontrei-me emaranhada em uma malha essencialmente feminina, situação que se desenhou aleatoriamente à minha procura ou aos objetivos do estudo. Interessante notar que o exercício pedagógico parece ressoar mais fortemente entre as mulheres, especialmente quando se trata da educação infantil e do ensino fundamental I, os quais abrangem crianças do 2º período ao 5º ano, cuja faixa etária compreende dos 4 aos 10 anos. Um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, utilizando dados do censo escolar realizado em 2007 e disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura, corrobora essa percepção, ao constatar que o perfil feminino vai se modificando a medida que se progride da creche para o ensino médio e profissional: na creche há 97,9% de educadoras; na pré-escola, 96,1% de mulheres; nos anos iniciais do ensino fundamental tem-se 91,2% de professoras; nos anos finais, o montante é de 74,4%; no ensino médio, 64,4% de professoras e no ensino profissional 46,7% (MEC, 2007). Muitas vezes, essa circunstância era pauta dos assuntos entre as professoras, as quais expressavam opiniões que faziam alusão ao fato de que esse seria um trabalho melhor realizado por elas, pois “mulher é que sabe cuidar mesmo” ou “mulher tem mais paciência pra ensinar.”

¹⁴ Foi-me dito por uma professora da escola A que um colega relatou, num tom de desprezo, após minha saída da sala dos professores, que não vê nenhuma utilidade em pesquisas de mestrado e doutorado.

A fim de preencher com carne e sangue (MALINOWSKI, 1984) os apontamentos que farei, para tornar o mais claro possível o contexto de suas produções, seguem-se os relatos de minha inserção nas escolas entrelaçados com algumas ponderações acerca dessa fase da etnografia. Na intenção de conferir um caráter mais didático a esses relatos, separei as experiências em duas subseções, cada uma dedicada a uma escola, porém, sem imprimir a elas um caráter estanque, resguardando ao fluxo da narrativa a possibilidade de um ir e vir, transitando entre as duas experiências quando avaliei necessário.

1.4.1 - Escola A.

A escola A localiza-se na parte baixa, em uma rua limítrofe, constando seu endereço como pertencente a outro bairro, porém, sua clientela é majoritariamente formada por alunos oriundos do bairro em estudo. Trata-se de uma antiga instituição estadual, com 88 anos de existência, o que atribui a ela a importância de ter sido a primeira escola da região, tornando-a uma referência espacial naquele ambiente. Atende a alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, incluindo turmas noturnas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), contabilizando, aproximadamente, 800 estudantes. Julguei melhor não incluir as turmas da EJA em minha inserção, uma vez que alargaria em demasia o escopo do estudo e, também, por serem formadas por sujeitos fora da idade escolar regular, alguns até mesmo idosos, perfil que se afastava daquele pelo qual me interessava, crianças e adolescentes.

O primeiro contato que estabeleci foi uma conversa com a diretora e a supervisora do turno da tarde, na qual expus o tema da pesquisa e seus objetivos. Ambas foram muito simpáticas, especialmente quando disse que era professora de uma escola do bairro, fato que parece ter engendrado certo tipo de solidariedade de classe, expressa em suas longas falas acerca das dificuldades que a educação vem sofrendo. De certo, o ambiente escolar abriga uma quantidade razoável de sujeitos, distribuídos, também, em uma quantidade razoável de funções, quadro que torna um contato mais aprofundado com cada um deles uma tarefa quase impossível. Dessa forma, optei por nomear e trazer à baila algumas biografias às quais tive maior acesso, principalmente nos momentos de entrevista, com o intuito de deixar transparecer neste relato ao menos um pouco da humanidade que habita a escola e que a caracteriza como um ambiente tão peculiar.

Geralda, a diretora, é professora de matemática e estava cumprindo seu segundo mandato, tendo ocorrido o primeiro entre os anos de 2007 e 2012. Ainda em 2012, voltou à gestão da escola, como vice-diretora e, já em 2015, elegeu-se novamente diretora¹⁵, com mandato até 2018. Contabilizando perto de 30 anos de experiência, Geralda ressaltou que, apesar de trabalhar quase 15 horas diárias, não pretendia se aposentar ainda, pois, caso o fizesse agora, perderia a gratificação monetária que recebe pela função. Embora tenha salientado que gosta de suas atribuições, o objetivo para assumi-las emergiu do âmbito da práxis e não de uma vontade que tivesse como pano de fundo qualquer motivação pedagógica, tendo sido seu impulsionador maior o fato de “Não ter muita resistência à voz.”, em suas palavras, pois ficava rouca e perdia a capacidade de dar aula ainda no meio da semana. Dessa forma, alocada em uma função que não exigia tanto de sua fala, sentiu-se mais confortável naquela escola, pois não precisava mais requerer sucessivos pedidos de licenças médicas. Em 2017 estava terminando um curso de especialização em informática na educação.

A supervisora do turno vespertino, Ana, aposentou-se da docência em 2015; no mesmo ano, foi nomeada para o cargo de supervisão e, sobre sua motivação para tal, relatou que não se sentiu bem estando aposentada. Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, tinha quase 40 anos de experiência e não pretendia se desligar do cargo que ocupava na escola a curto prazo. Ao perguntar se eu precisaria de alguma autorização por parte da SEE para lá realizar a pesquisa, ambas foram enfáticas ao dizerem que não, que eu estivesse à vontade para organizar minha inserção da forma que bem me aprouvesse.

Após o preâmbulo dessa nossa conversa inicial, Geralda iniciou o relato de uma série de situações já ocorridas na escola em relação aos alunos pentecostais. De todas elas, destaco uma, por seu potencial ilustrativo no que tange tanto ao tipo de ocorrência percebida pelos atores escolares, quanto à sua condução.

Certa vez, no início do ano letivo, duas alunas adolescentes se recusaram a participar das aulas de Educação Física, alegando que sua religião não permitia a prática de qualquer atividade física. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), número 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 3º, prevê que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da

¹⁵ Em 2015 houve uma reformulação no processo eleitoral das escolas estaduais de Minas Gerais. Os candidatos, agora podendo ser efetivos ou contratados, devem obter uma certificação através da realização de uma prova, a qual afere seus conhecimentos pedagógicos, técnicos e as competências necessárias ao cumprimento do cargo. Os aprovados ficam aptos a montarem suas chapas, as quais são eleitas pelo voto de todos os profissionais da escola, dos alunos ou seus responsáveis, sendo a comissão organizadora formada por 3 a 5 membros da comunidade escolar. O mandato é de 3 anos, sendo possível 1 reeleição.

escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos turnos noturnos.” No ano de 2003, o texto sofreu uma alteração, passando a disciplina a constar como componente curricular obrigatório e estendendo sua facultabilidade a estudantes que cumpram carga horária de trabalho superior a 6 horas, aos maiores de 30 anos, aos que estiverem prestando serviço militar e aos que têm prole. O diálogo com as alunas, argumentando que se tratava de um componente curricular obrigatório, o qual, inclusive, poderia reprová-las por infrequência, não foi suficiente para demovê-las de suas posturas, levando a diretora a convocar uma reunião com seus pais e o pastor. No dia marcado, as mães das alunas e o pastor de sua igreja, a Preparatória, compareceram à reunião, na qual a diretora expôs mais uma vez os argumentos para que ambas frequentassem as aulas e, transparecendo grande orgulho, disse-me que o pastor lhe deu razão, retirando parcialmente a proibição das alunas, ficando acordado que continuariam vetadas a elas as aulas que abordassem os temas de jogos e esportes.

Nesse relato está contida pelo menos uma ponderação bastante significativa, o fato de que o fenômeno aqui estudado pode ser percebido por parte dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais como um problema. Creio que o tom usado por Geralda ao me descrever essa situação, bem como a alteração da altura de sua voz, chegando quase a gritar, podem ser lidos como a ocorrência de algo que a desagradou, tanto pela motivação religiosa das alunas para não participar das aulas, quanto por aquela situação se constituir como um “problemão” - em suas palavras - cuja resolução caberia somente a ela. É válido ressaltar que Geralda e Ana são católicas e, quase todas as vezes em que conversamos sobre os alunos e professores evangélicos, adotavam expressões faciais de desagrado, especialmente Geralda, que se declarou “católica praticante”. De uma fala um tanto impaciente sobre esses alunos e professores, conjugada a expressões faciais as quais interpretei como de insatisfação, deparei que, se as tantas situações por elas relatadas não chegassem a interferir no cotidiano escolar, ao menos a elas pareciam incomodar.

Superado esse tema da conversa, passamos a refletir sobre a organização da minha inserção na escola. Dando-me toda liberdade para executar meu planejamento, Geralda me sugeriu que iniciasse as conversas com as professoras de Filosofia, Ensino Religioso¹⁶ e História, pois as julgava abertas ao diálogo, bem como suas disciplinas poderiam ser mais adequadas a meus objetivos. Assim, dias depois, dei início à etnografia no turno da manhã, o qual atende a alunos do 8º ao 9º ano do ensino fundamental e aos de 1º, 2º e 3º anos do ensino

¹⁶ No 4º capítulo será tratada a forma como o Ensino Religioso é previsto em lei.

médio e tem por responsável o vice-diretor, pessoa que não demonstrou muita simpatia pela minha presença na escola, e a supervisora, Vera, muito solícita a mim. Vera, também católica, formou-se em Pedagogia, não tem curso de pós-graduação e trabalha na escola desde 2013. Certa vez, em conversa sobre suas funções na instituição, emocionada, disse-me que eu a havia conhecido em um momento complicado, pois estava insatisfeita com a escola e não conseguiria falar nada de positivo. Ressaltou que o excesso de trabalho burocrático a sufocava, impedindo que se dedicasse à parte pedagógica, chegando até mesmo a executar tarefas relacionadas à direção, fato que, em sua percepção, a estava adoecendo e que a fez procurar um centro de umbanda para “ser rezada”, numa última tentativa de se recuperar daquele estado de ânimo. Em fins de 2017, Vera entrou de licença médica e sua vaga não foi preenchida por outro profissional enviado pela SEE, ficando a supervisora, Ana, responsável por suas funções.

As professoras de Filosofia e História demonstraram maior empatia com a pesquisa e iniciei a observação de algumas aulas da primeira disciplina, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, conjugada a idas frequentes à escola, a fim de observar os diálogos e comportamentos dos alunos, bem como de estabelecer relações com os demais professores. Após algumas semanas, iniciei a etnografia, também, no turno da tarde, o qual atende crianças do 1º ao 7º ano do ensino fundamental e o estudo nesta escola abrangeu do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, haja vista que gostaria de resguardar uma paridade com a estrutura da escola B, que não conta com turmas do ensino médio. Ainda assim, tive uma pequena experiência em uma turma do 1º ano do ensino médio, aceitando o convite da professora de Filosofia.

A observação de 3 aulas dessa disciplina, nas quais a professora abordou o tema do mundo das ideias, de Platão, o qual julgou poder suscitar discussões acerca de religião, não se mostrou muito frutífera, pois os alunos não demonstraram interesse no debate que a mesma propôs. Dessa primeira experiência adveio o questionamento de como organizar a etnografia, cujo objetivo era compreender como os atores pentecostais se relacionavam com a escola pública, em um ambiente que possui uma organização tão segmentada e dinâmica, haja vista o tamanho rodízio de professores tanto no que se refere a seus revezamentos de sala em sala, de acordo com o conteúdo que ministravam, quanto pelo grande absenteísmo, principalmente por razões de ordem médica. A partir daí, optei por alocar a observação de algumas aulas num segundo plano de importância, priorizando minhas observações das relações diárias entre os professores, deles com os alunos, com a supervisão e com a direção, bem como as relações

entre os alunos, suas conversas e brincadeiras nos momentos de intervalo, recreio e nos eventos escolares. Julguei que a sala dos professores, no momento do recreio, fosse um ambiente propício para observar e participar das conversas, uma vez que era a única oportunidade em que o corpo docente se encontrava reunido.

No meio de uma sala pequena, havia uma mesa com, aproximadamente 10 cadeiras, e uma outra mesa menor, onde era colocada a comida que alguns professores comiam na hora do recreio, a mesma que era servida aos alunos; outros levavam seu próprio lanche. Essa quantidade de assentos era menor que o número de ocupantes da sala no turno da manhã, o que levava alguns a comerem em pé. Em meu primeiro dia naquele ambiente, cheguei quando já havia alguns professores lá sentados, antes de o sinal tocar sinalizando o início do recreio. Cumprimentaram-me com um pouco de descaso supondo que eu era uma professora novata, ao que me apresentei como docente da outra escola do bairro, salientando que estava ali para pesquisar os alunos evangélicos, rotina que repeti dia após dia, até ter contato com todo o corpo docente, haja vista que nem sempre a sala dos professores abrigava os mesmos indivíduos. Nessas primeiras inserções, fui tomada pelo desagradável sentimento de estar fora de contexto, pois, à exceção de pouquíssimos professores, a mim era direcionado certo desprezo por parte dos colegas de profissão. Bete, a professora de História com a qual conversei por indicação da diretora, que leciona na escola há 33 anos, tem especialização em História do Brasil e é atea, era a mais solícita e agradável comigo e terminou por realizar um tipo de intermédio entre mim e os demais professores. Como ela estava na escola muitos dias da semana foi através da sua pessoa que comecei a me ambientar e estabelecer um vínculo maior com aqueles professores com os quais ela também tinha maior contato, originando daí, meu primeiro grupo de afinidade. Foi bastante frustrante, até mesmo dolorida, a compreensão de que, de fato, havia professores ali que me desdenhavam sem nenhum disfarce, tecendo comentários irônicos do tipo “Ah sei... tá fazendo pesquisa, né...” quando expunha que havia conseguido licença do trabalho para estudar.

O corpo docente da escola, abrangendo os três turnos, é formado por cerca de 80% de profissionais efetivos, ainda havendo efetivações constantes, segundo a fala de Geralda. Algo interessante de ser pontuado refere-se ao fato de, mesmo após a alta campanha que sinaliza o início do turno ser tocada, nenhum docente se levantar da cadeira que ocupou na sala dos professores rumo à turma em que irá ministrar sua primeira aula do dia. Em todas as manhãs em que lá estive neste horário, os professores só se levantavam após o vice-diretor adentrar a sala e pedir que fossem para as salas, fato que chegava a diminuir em até 15 minutos o

módulo de aula. Ao questionar Bete sobre essa percepção, disse-me que isso ocorria todos os dias e que essa prática era para evitar de os professores entrarem em sala e terem que administrar a chegada de alunos atrasados, pois a direção era “muito mole” com eles. Aliada a essa argumentação, percebia um certo gosto por parte dos professores em utilizar desse tempo extra para estabelecer conversas que iam desde as amenidades da vida até ponderações nada elogiosas acerca da direção e supervisão, passando por discussões sobre política e sobre articulações que poderiam fazer em busca de alcançar algum objetivo comum dentro da escola.

A estrutura de aulas do turno matutino dificultava minha interação com os professores, uma vez que os mesmos saíam de uma turma e iam direto para outra, sem intervalo ou horários vagos. Dessa forma, minhas conversas com os mesmos ocorriam na maioria das vezes em conjunto, na sala dos professores, ou quando os encontrava no corredor transitando de uma sala para outra. Mesmo que o quadro a seguir refira-se a poucos, de um conjunto de cerca de 30 profissionais, fazendo alusão aos que consegui entrevistar e com os que empreendi conversas mais extensas, suponho ser plausível tornar visível o perfil desses sujeitos, o qual asseguro encontrar semelhanças com os que não pude ter um contato mais íntimo, mas que, em conversas pela escola, foram me relatando os itens abaixo. Importa ressaltar que as respostas aos itens “religião”, “graduação” e “pós-graduação”, estão transcritas de forma literal em todos os quadros dessa escola e da escola B.

Quadro 1 – Perfil dos professores do turno matutino da escola A.

SEXO	CONTRATADO	EFETIVO	EXPERIÊNCIA (em anos)	NÚMERO DE CARGOS	RELIGIÃO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
F		X	30	1	Não tem	História	História do Brasil.
F	X		26	1	Católica	Letras	Sim/não declarou qual.
F		X	12	2	Católica	Letras	Mestrado em linguística.
F		X	21	2	Católica	Letras	Mestrado profissional em educação.
F	X		4	1	Espírita	Letras	Especialização em gestão escolar.
F	X		5	2	Evangélica	Letras/Inglês	Sim/não declarou qual.
M		X	20	2	Católico	Matemática	Não tem.
F		X	15	2	Católica	Matemática	Especialização/não declarou qual.
M		X	Não declarou	2	Ateu	Geografia.	Especialização em geografia.
M		X	15	1	Católico	Educação Física e Fisioterapia	Especialização em Atividade para a promoção da saúde.
M	X		5	2	Não tem	Educação Física	Especialização/não declarou qual.

Fonte: elaboração própria, 2017.

O turno vespertino conta com professores especialistas, os quais ministram aulas para as turmas de 6º e 7º anos, e professores pedagogos, cada um responsável por uma das turmas de 1º ao 5º ano; dessa forma, há dois recreios, o primeiro, para as crianças do 1º ao 5º ano, e o segundo, para as demais. Muitos professores do 6º e 7º ano são os mesmos do turno matutino, assim já os conhecia e, em relação ao corpo docente do restante das turmas, é todo feminino. Como o recreio é separado, a sala dos professores fica mais confortável, com a presença dos mesmos em menor quantidade por vez e, talvez também por isso, conseguiu estabelecer uma

relação mais profunda com todos desse turno. Lúcia, a professora evangélica da turma do 3º ano, da Igreja Adventista do 7º Dia, que tinha 2 estagiários do PIBID¹⁷ de Ciências em sua sala, foi a primeira com a qual estabeleci um maior contato e que se colocou à minha disposição, sempre ressaltando a importância desta pesquisa para as demais professoras. Sinto-me segura em pontuar que fui bem recebida pela unanimidade das professoras do turno da tarde, as quais me faziam muitas perguntas, não só sobre a pesquisa, mas, também, sobre como é o processo seletivo de um mestrado, chegando uma delas a me pedir ajuda num possível projeto que ela gostaria de desenvolver. Na falta de uma expressão melhor, a maneira calorosa com que fui recebida neste turno amenizou minha sensação de estar incomodando e de ser uma persona *non grata*, revigorando meu ânimo para iniciar a longa caminhada etnográfica naquela instituição.

Consegui um maior contato com essas professoras devido à sua disponibilidade a mim e, também, por contarem com dois horários vagos durante a semana, referentes aos momentos em que seus alunos estavam nas aulas educação física, momentos em que estabelecíamos diálogos com um pouco mais de tempo. Desta forma, o quadro a seguir refere-se a uma grande parcela dos profissionais deste turno.

¹⁷ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por objetivo oferecer bolsas para estudantes de licenciatura plena, para que exerçam suas atividades em escolas públicas de ensino básico.

Quadro 2 – Perfil dos professores do turno vespertino da escola A.

SEXO	CONTRATADO	EFETIVO	EXPERIÊNCIA (em anos)	NÚMERO DE CARGOS	RELIGIÃO	GRADUAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO
F		X	7	1	Evangélica	Pedagogia	Não tem.
F	X		32	1	Católica	Pedagogia	Mestrado em déficit de atenção.
F	X		10	1	Católica	Normal superior	Especialização em diversidade e religiões afro- brasileiras
F		X	11	1	Católica	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia
F	X		18	1	Testemunha de Jeová	Pedagogia e enfermagem	Mestrado em Ciências da educação
F		X	1	1	Católica	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia
F		X	16	1	Evangélica	Normal superior	Especialização em psicopedagogia

Fonte: elaboração própria, 2017.

No que tange às faxineiras e cozinheiras, fui me apresentando à medida que frequentava a escola, tendo sido meu maior contato com o primeiro grupo, posto que as cozinheiras sempre estavam preparando as merendas, e a entrada na cozinha exigia a adoção de algumas normas de higiene, duramente resguardadas por elas, as quais apontavam sem demora o lugar de onde não podíamos passar nos momentos em que alguém se aproximava daquele espaço. Uma das faxineiras do turno da tarde, Lola, era uma senhora de mais de sessenta anos, a qual nunca respondeu a meus cumprimentos, e que é conhecida na escola por sua personalidade extravagante, chegando, algumas vezes, a ir trabalhar alcoolizada, fato que gerava a repreensão de Geralda e ameaças de que a iria denunciar à SEE. No entanto, Lola nunca sofreu nenhum tipo de sanção em relação a esta atitude, chegando certo dia a ter uma crise nervosa dentro da secretaria, quebrando cadeiras e chutando as paredes. Já perto do fim

da minha estada na escola, Lola começou a conversar comigo, sempre reclamando da vida e do trabalho. A hora da saída dos alunos, em que uma das suas funções era a de não deixá-los circular pelos corredores da escola, garantindo que fossem direto da sala de aula para a rua, era o momento em que uma série de xingamentos era desferida aos que não obedeciam a esse trajeto: “seu capeta”, “seu demônio”, “moleque dos inferno”, “vem aqui que eu vou te pegar”.

Adjetivar os alunos era frequente nessa escola, e quase nunca essa atitude se referia a algo positivo, e em muitos momentos na sala dos professores do turno vespertino os mesmos chamavam os alunos tidos como levados ou violentos de “oferendas”. Essa expressão chamou-me especialmente a atenção e, certa vez, quando ela surgiu entre risos e deboches, perguntei às professoras, “Como assim, oferenda?”, ao que me foi respondido: “Oferenda... coisa ruim, sabe?”. Esse comportamento é bastante representativo da desqualificação das religiões de matrizes africanas, podendo até mesmo motivar posturas de intolerância religiosa na escola, como adverte Daibert Jr. (2015, p. 96):

No espaço escolar, a rejeição às expressões culturais ligadas às heranças africanas muitas vezes ocorre pela demonização das religiões afro-brasileiras. Em outros momentos, essa discriminação se dá pela via do escárnio. Não é de hoje, por exemplo, que, entre jovens e adolescentes, o telefone celular sem créditos para fazer ligações é chamado de “pai de santo”. A expressão é usada para se debochar do proprietário do aparelho. Nesse discurso, o obstáculo ao consumo transforma aquele indivíduo em sujeito passivo: “Só recebe ligações”. Assim, essas e tantas outras piadas ou frases feitas como “Chuta que é macumba” estão presentes em um cotidiano escolar de discriminação religiosa, em muitos casos associada à discriminação racial.

Tal situação ganha um peso maior ainda quando da falta de previsibilidade sobre a condução pedagógica da mesma, seja ela originada entre os professores ou entre os demais atores escolares. Refiro-me ao documento que rege, ou pelo menos deveria, o cotidiano escolar, o projeto político pedagógico (PPP). O PPP desta escola é bastante extenso, porém, mesmo dividindo-se nos eixos de cidadania, ciência e tecnologia, cultura-lazer-esporte, família, sexualidade, drogas, meio ambiente, saúde e valores humanos, bem como abordando a prática pedagógica adotada, a justificativa para tal, os recursos pedagógicos disponíveis e as formas de representatividade dos alunos e da comunidade, não há nenhum registro sobre o tema religião e, percebendo esse fato, questionei Vera sobre o porquê dessa lacuna, ao que ela

me disse que, sendo a religião trabalhada como conteúdo da disciplina de ensino religioso, não há necessidade de ser abordada no PPP.

Das duas escolas que compõem esse estudo, essa é a maior e com a estrutura física mais precária. De onze salas de aula em funcionamento, apenas algumas têm carteiras novas e em todas há janelas quebradas, pichações e mobiliário bastante antigo e destruído. Algumas portas e janelas são protegidas por grades, mesmo Geralda tendo relatado que a escola nunca foi assaltada, pois “é um privilégio ela estar no baixo”, aludindo à separação entre alto e baixo Grajaú. No entanto, são frequentes os relatos de furtos dos pertences dos professores que ficam guardados em armários trancados dentro de cada sala e que só eles têm a chave. Apontam que os alunos arrombam o cadeado e subtraem de lá material escolar e objetos pessoais dos docentes guardados em suas bolsas ou mochilas. Situações de vandalismo em toda a estrutura da escola são muito relatadas, especialmente nos banheiros, os quais não têm mais a porta de entrada, retirada por ordem de Geralda, a fim de fiscalizar os alunos dentro desse ambiente, de forma que, sem esforço, é possível ver os meninos urinando nos mictórios, principalmente os mais novos.

Há vários relatos, também, de situações de violência entre os alunos. Certo dia, quando a professora responsável pela biblioteca, Paula, estava substituindo uma colega faltosa em uma turma de 4º ano, dois meninos começaram a brigar dentro da sala e não atendiam ao pedido da mesma para se separarem, ao que ela ligou para a polícia, de seu celular. Percebendo o que ela havia feito, encerraram a briga e aguardaram os policiais, os quais chegaram sem demora, surpreendendo a todos na escola, inclusive a diretora, que soube do ocorrido somente naquele momento. Os policiais adentraram a sala de aula, conversaram com a turma e orientaram a professora a registrar um boletim de ocorrência. Rapidamente os demais atores escolares souberam do fato, alguns se indignaram e outros a apoiaram e, no momento da saída, as mães dos alunos envolvidos, furiosas, foram cobrar explicações de Geralda. Após esse ocorrido, a professora entrou de licença médica por alguns dias.

As motivações de Vera e Paula para se afastarem de suas funções, e de tantos outros professores e professoras com os quais conversei nessa escola, remetem a questões que orbitam mais em torno de um desgaste emocional do que de um acidente ou de uma doença física que tenha se desenvolvido sem vínculo com sua prática profissional. Essa situação encontra semelhança com um estudo realizado em escolas públicas municipais de Duque de Caxias, na baixada fluminense, nas quais as alegações dos docentes para o absenteísmo eram,

em sua maioria, “(...) cansaço emocional e frustração por não conseguirem fazer seus alunos aprenderem, desânimo por não conseguirem maior vínculo com as famílias e cansaço físico e mental para dar conta de tantas exigências administrativas e burocráticas (...)” e, também, “(...) a violência entre os alunos, destes com os profissionais, tanto verbal como física e a falta de interesse desses e de seus responsáveis” (SOUZA, 2015, p. 50 e 52).

No centro do espaço escolar há um pátio descoberto onde são realizadas as aulas de Educação Física, para as quais quase não há material disponível. Duas laterais desse pátio são compostas por corredores que apresentam de um lado, algumas salas de aula e, de outro, a secretaria e mais algumas salas. Da outra lateral saem as portas dos banheiros e do refeitório e, por fim, em seu último lado, há um pequeno pátio coberto com um palco onde são realizados os eventos, e mais algumas salas de aula. A biblioteca ocupa uma sala minúscula, sem mesas ou cadeiras para os alunos, servindo mais como um depósito de livros do que como um ambiente de leitura e pesquisa. Há, ainda, uma sala multimídia, onde os alunos assistem a filmes e utilizam os computadores acompanhados dos professores. À entrada da escola situam-se a sala da supervisão, da direção e da contabilidade, com suas grandes janelas voltadas para a rua, assim como as da secretaria, e que acabam por terem a função de portaria, haja vista a extrema dificuldade de entrar e sair da instituição.

Nenhuma das duas escolas em que estive tem campainha ou interfone, o que torna a entrada e saída fora dos horários pré-determinados um transtorno. Questionando a diretora da escola B sobre isso, foi-me dito que lá já houve um interfone, porém as crianças que passavam na rua o tocavam o dia todo por brincadeira, atrapalhando o serviço da faxineira. Quando fiz a mesma pergunta a Geralda, disse-me que em sua escola nunca houve interfone ou campainha, alegando que é “muito simples entrar na escola, é só bater na porta ou pedir pra alguém da secretaria”. Tampouco sair de lá é fácil, sendo necessário procurar Lola ou Janice, as faxineiras dos turnos vespertino e matutino, para que abram o cadeado que perpassa a grade da porta de entrada, missão que pode durar infindáveis minutos, haja vista o tamanho da escola e a mobilidade que é requerida da função das duas. Mais uma vez, encontro similitude dessa situação com o estudo de Pereira (2010), o qual relata a mesma dificuldade de trânsito nas escolas em que se inseriu e interpreta esse ocorrido como uma tentativa de conter o fluxo nas escolas, revelando uma falta de diálogo da instituição com o espaço onde está inserida, com seu pedaço. No caso de minha inserção, essa contenção relaciona-se também aos alunos, não somente no sentido da vigilância sobre o entrar e sair da escola, mas na limitação de seus trajetos dentro desse ambiente.

Ambos os turnos contam com um profissional cuja função é fiscalizar os discentes nos momentos em que estão fora da sala de aula, orientando-os a não “ficarem passeando” pelos corredores; na hora do recreio devem conter a correria, especialmente das crianças menores e, na transição de uma sala para outra, há sempre a orientação dos mesmos para que não corram e percorram esse trajeto de forma rápida e ordeira. Interessante notar que se trata de dois bedéis de porte físico grande e atlético, tendo um deles me relatado que devem ser fortes para conter qualquer situação de violência entre os alunos. Aproximei-me bastante de ambos e conversava muito com eles, que se mostraram curiosos sobre a pesquisa e sobre o fato de eu já ter sido professora de muitos daqueles alunos. Creio que suas presenças têm a força de um simbolismo que reflete o quão a escola encontra-se distante dos anseios de seus alunos, congelando-os em velhas práticas que parecem não se coadunar com as experiências sociais e tecnológicas que os mesmos vivenciam fora de seus portões. Parece que essa falta de identificação engendra comportamentos muitas vezes vistos como desafiadores da ordem escolar, justificando a presença de profissionais cujas funções encontram nas de um carcereiro um paralelo bastante fidedigno.

1.4.2 - Escola B.

Atendendo a 248 alunos, distribuídos entre o 2º e o 9º ano do ensino fundamental, sendo as turmas do 2º ao 4º ano de tempo integral, a escola B se encontra na parte alta do bairro e contempla crianças e adolescentes oriundos de outras três regiões próximas a ele. Trata-se de uma instituição municipal, fundada há 48 anos, localizada ao lado do posto de saúde, a qual, de acordo com seu PPP, no ano de 2006 passou por uma crise de liderança que provocou perdas em relação à referência pedagógica, ao número de alunos matriculados e à credibilidade junto à comunidade, levando essa perda de alunos ao fechamento das turmas noturnas, dedicadas ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. À semelhança da escola A, neste documento, não há qualquer alusão à religião dos alunos nem às formas de resolução de possíveis questões oriundas da mesma.

Antes de me deslocar até a escola pela primeira vez, a fim de verificar se a diretora ou a coordenadora lá estavam, haja vista que não há mais o cargo de vice-diretor, em função da diminuição do número de alunos, realizei algumas ligações, porém, não era atendida. Dessa

forma, fui até lá sem saber se encontraria a escola aberta. Ao chegar, fui recebida pela faxineira e ela me encaminhou à coordenadora do turno da manhã. Quando expus que havia tentando ligar para lá e não consegui me comunicar, disse-me que a escola havia sido assaltada naquela madrugada e os ladrões cortaram os fios do telefone e da internet. Minha inserção nesta escola, assim, ocorreu através de uma conversa inicial com a coordenadora do turno da manhã, Carminha, pessoa solícita e que, ao relatar alguns exemplos de situações que me interessavam observar, se lembrou de outras tantas pelas quais passou, em mais de uma escola onde já trabalhou. Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, trabalha no município há quase 30 anos, estando nessa escola há apenas um e saindo de lá no ano seguinte, voltando para a instituição onde trabalhou por muitos anos. Polidamente, Carminha me orientou a começar as observações e conversas com as professoras após minha apresentação formal a elas, no dia da reunião pedagógica¹⁸, sugerindo que até lá eu conversasse com a professora de educação física para observar suas aulas, já que essa era minha área. Coincidentemente, a mesma adentrou a sala onde estávamos e a coordenadora nos apresentou, expondo o tema da pesquisa a ela, a qual disse nunca ter observado esse tipo de situação em suas aulas e me advertiu: “você pode até observar as aulas, mas acho que não vai encontrar nada.”

Estranhei imensamente sua afirmação, uma vez que minhas lembranças remetiam justamente a problemas que tive com alunos pentecostais em minhas aulas. Guardei esse estranhamento e a pouca simpatia da professora em meu caderno de campo e parti para a observação de suas aulas durante duas semanas, prazo que faltava para a reunião pedagógica. Durante esse tempo, estando presente em todas as aulas que ministrou do 2º ao 5º ano, fui formulando uma hipótese, a de que os conflitos entre os alunos pentecostais e os preceitos da escola dependem mais do conteúdo trabalhado do que da disciplina em si. A capoeira, por exemplo, é um conteúdo com potencial para fazer emergir identidades religiosas inflamadas, seja ela trabalhada nas aulas de educação física ou história, assim como tantos outros temas passíveis de serem abordados por mais de uma disciplina.

Chegado o dia da reunião, fui apresentada às demais professoras, com muitas das quais já havia encaminhado conversas rápidas sobre quem eu era e o tema da pesquisa nas duas semanas anteriores. Foi um momento bastante frutífero, inclusive prolongado mais do que Carminha havia previsto devido, novamente, aos relatos que pululavam de quase todas ali

¹⁸ Na rede municipal de ensino, uma vez por mês é realizada uma reunião pedagógica remunerada, à parte do salário, com duração de 4 horas.

presentes. Tratava-se de um grupo docente coeso e solidário entre si e comigo enquanto professora da outra escola do bairro e pesquisadora de algo que “é muito grave”, de acordo com a fala de uma das docentes e, à exceção da professora de educação física e de apenas uma outra, fui bastante bem acolhida, iniciando a etnografia no turno da manhã dois dias após esse momento preliminar.

Durante essas duas semanas de observação das aulas de Educação Física apresentei-me ao diretor, expondo os objetivos da pesquisa, aos quais ele se solidarizou, dizendo observar mais situações das que me interessavam naquela escola do que na outra onde também lecionava, sendo essa privada. Disse-me que não precisaria de nenhum tipo de autorização por parte da SME para realizar a pesquisa ali, ressaltando que qualquer coisa de que precisasse, deveria procurar Carminha ou Luzia, a coordenadora das turmas de tempo integral e, também, professora do turno da manhã. No entanto, meu contato com ele se resumiu a esta conversa e mais alguns raros momentos em que nos esbarrávamos, haja vista que o mesmo se acidentou gravemente em sua casa, tendo que ser afastado de suas funções até fins do ano seguinte, quando a etnografia já estava em vias de ser finalizada. Adriele, professora de português, com mestrado na mesma área, afastada do exercício docente por problemas de saúde e realocada como auxiliar da coordenação e secretária, ex-diretora dessa mesma instituição, assumiu seu lugar, com a anuência dos outros profissionais da escola, tendo se candidatado, novamente, no fim de 2017, quando do processo eleitoral das escolas municipais, e vencido, com mandato de 3 anos, sendo possível uma reeleição.

Dos tantos relatos ouvidos nesta escola, destaco dois a fim de engrossar um pouco mais a extensíssima fileira de casos relacionados aos pentecostalismos na escola pública. Certa vez, ao abordar o tema da teoria da evolução em sua aula de ciências para uma turma de 5º ano, a professora ouviu de um aluno evangélico que tudo que estava a falar era errado, pois Deus é que havia criado o universo. Durante sua argumentação com o aluno, o mesmo começou a chorar dizendo que ela estava “ensinando tudo errado” e, no dia seguinte, sua mãe a esperava no momento de entrada na escola para esclarecer o que tinha ocorrido. Levadas por Carminha para sua sala, a professora e a mãe do aluno expuseram seus pontos de vista acerca do assunto, ao que ela pediu que a mãe respeitasse os conhecimentos da escola e, com ares de indignação, ressaltou a mim que “assim como a escola não vai na igreja pra falar o que é certo, a igreja não vai na escola pra cagar regras”. Um tanto inconformada, a mãe aceitou a fala e se retirou da escola, ficando muito tempo sem falar com a professora, que era, também, sua vizinha. Uma outra ocorrência foi-me relatada por Adriele e se refere a uma professora

evangélica, cujo marido era Pastor, que foi a vice-diretora quando da sua primeira gestão na escola e que já se encontra aposentada. Disse-me que a convidou para compor a chapa pois se tratava de uma pessoa competente e interessada no trabalho, porém, ao assumirem suas novas funções, ela começou a se utilizar do discurso religioso na escola, evangelizando a todos, até que, certo dia, Adriele, que se declara sem religião, a flagrou “exorcizando um aluno”, em suas palavras. Aproximando-se o novo período eleitoral, Adriele disse que não a queria mais em sua chapa, convidando outro professor para a função, ao que ele aceitou; concorreram e venceram o processo, exercendo o mandato por mais 3 anos¹⁹.

Todas as vezes em que chegava à escola no turno da manhã era muito bem recebida por Carminha e Adriele, com as quais empreendia longas conversas na sala dos professores. Nesta instituição não há um recreio coletivo, assim, à medida que o horário de merenda das turmas ia se sucedendo, uma a uma, as docentes chegavam neste espaço e compartilhavam de nossa conversa em andamento. Dessa forma, tive um contato intenso com as professoras, até mesmo com a de educação física, que também assume as turmas do turno vespertino, a qual foi se tornando mais simpática a mim; assim, o quadro que se segue se refere à quase totalidade das docentes deste turno, faltando somente três.

¹⁹ No processo eleitoral para direção das escolas municipais, os eleitores são os responsáveis pelos alunos, os alunos maiores de 18 anos e os funcionários dessas instituições. Existe uma comissão eleitoral, que acompanha tanto as atividades que precedem o pleito, quanto o próprio, que é composta por 3 professores, um representante de cada chapa concorrente e um representante dos responsáveis pelos discentes. Os professores que trabalham sob o regime de contrato temporário podem participar dessa comissão, porém não podem se candidatar.

Quadro 3 – Perfil dos professores do turno matutino da escola B.

SEXO	CONTRATADO	EFETIVO	EXPERIÊNCIA (Em anos)	NÚMERO DE CARGOS	RELIGIÃO	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
F	X		25	2	Católica	Pedagogia	Não tem
F	X		15	2	Católica	Pedagogia	Psicopedagogia
F	X		11	2	Católica	Pedagogia	Psicopedagogia
F	X		13	2	Católica	Pedagogia e nutrição	Psicopedagogia
F	X		4	1	Evangélica	Pedagogia	Supervisão e coordenação pedagógica
F	X		21	2	Católica	Estudos sociais, história e normal superior	Educação infantil.
F	X		13	2	Espírita	Educação Física	Educação infantil
F		X	30	2	Espírita não praticante e católica	Pedagogia e História	Psicopedagogia
F		X	30	1	Espiritualizada	Pedagogia	Mestrado em educação

Fonte: elaboração própria, 2017.

Semanas após já estar frequentando a escola no turno matutino, dei início ao processo de inserção no turno da tarde, o qual não passou da primeira etapa que foi a conversa com a coordenadora, pessoa que, diferente de todas as outras com as quais estive, não teve uma postura acolhedora nem a mim, nem à pesquisa. Recebida novamente pela mesma funcionária quando bati no portão da escola, a mesma me levou ao encontro de Nádia, a coordenadora, a qual se encontrava sentada em uma mesa do refeitório, trajando uma bermuda *jeans*, uma blusa colorida e chinelos de borracha. Estranhei seus trajes, que diferiam bastante dos de todo o restante do corpo docente, dos de Carminha e Adriele, bem como dos da secretária, me parecendo referir-se a uma ocupação mais informal de sua parte naquele espaço. Em um primeiro momento, Nádia não compreendeu o tema do estudo. Ao expor uma série de

situações que me interessavam descortinar, com uma expressão bastante raivosa, ela me disse que “aqui na escola não tem dessas coisas, não.” Insisti um pouco mais, oferecendo outros exemplos e expondo a experiência positiva que já vinha tendo no turno da manhã, porém, a única resposta que obtive foi a repetição da expressão anterior: “aqui na escola não tem dessas coisas, não.”

O que se mostra interessante destacar é o fato de ter-me parecido que, no entendimento dela, caso essas situações realmente ocorressem, seriam um demérito para a escola, uma espécie de perturbação negativa da harmonia da instituição, pois, mais uma vez em suas palavras, “a escola aqui é muito tranquila, não tem problema com nada”. Mesmo um tanto reativa ao tema da pesquisa, quando perguntei se poderia conversar com os professores, ela consentiu, e assim procedi, porém, naquela tarde havia somente três deles na escola, dos quais somente uma se mostrou solícita a mim e ao tema da pesquisa. Dado esse ambiente um tanto hostil, julguei prudente priorizar o processo da etnografia no turno da tarde na escola A, aguardando a chegada do próximo ano letivo e, com ele, possivelmente, a vinda de outros professores e, por sorte, de outra coordenadora, haja vista que a rede municipal vinha – e vem - disponibilizando cada vez um número maior de vagas sob a forma de contratos temporários, renovados anualmente, o que promove grande rotatividade desses profissionais nas instituições. Tão logo saí da escola naquele dia, foi em Geertz (2008) que encontrei alento para as incômodas sensações que carregava, ao recordar de como esse antropólogo e sua esposa foram rechaçados em Bali, até o momento em que os nativos os julgaram merecedores de sua confiança e atenção.

Chegado fevereiro de 2017 e com ele uma nova coordenadora, Carla, formada em Turismo e Pedagogia, com especialização na primeira área, e alguns novos professores, alguns deles empáticos a mim, estava posto o cenário que compôs minha última inserção. A sala dos professores era utilizada por todos ao mesmo tempo, haja vista que, neste turno, havia um recreio coletivo; dessa forma, era possível dialogar com o grupo, o qual pouco se transmutava durante os dias da semana, pois o número de turmas em funcionamento era de apenas cinco. Diferente do turno da manhã, composto unanimemente por mulheres, neste havia professores, e minha relação com o corpo docente foi sendo construída, também, através de conversas individuais nos momentos em que encontrava algum deles na sala dos professores, à espera do horário de sua aula, ou em horários vagos entre uma aula e outra, e foi com esses que tive maior contato, elaborando o quadro a seguir de acordo com algumas informações que me ofertaram nos momentos de entrevista.

Quadro 4 – Perfil dos professores do turno vespertino da escola B.

SEXO	CONTRATADO	EFETIVO	EXPERIÊNCIA (em anos)	CARGOS	RELIGIÃO	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
F	X		9	2	Católica	Normal superior	Educação infantil
F	X		8	1	Católica	Ciências biológicas	Educação ambiental
M		X	37	1	Ateu	Ciências biológicas	Não tem
F		X	28	2	Católica	Letras	Linguagem
F		X	18	2	Tudo	Letras	Mestrado em letras

Fonte: elaboração própria, 2017.

O contato com os discentes, em sua maioria, ex-alunos meus, se iniciava já em frente à escola, pois muitos deles moravam em seu entorno próximo e, quando me viam, se acercavam questionando se iria ministrar aulas para eles, ao que, igualmente, como na escola A, respondia que estava ali a pesquisar, sem maiores detalhamentos. Muitas vezes estando os alunos pequenos acompanhados de suas mães, que os observavam brincar na rua, terminei por ter um contato maior com elas nestes mesmos momentos, situação que se mostrou como uma boa oportunidade para estreitar meus laços com essa população tão ausente do cotidiano escolar, nas percepções de todo o corpo docente, coordenações e direções das duas escolas.

Menor que a escola A, nesta instituição há duas faxineiras e duas cozinheiras, todas advindas de empresas terceirizadas. Adriele relatou-me que, no ano anterior à minha chegada, inconformada com o fato de ter tido que preparar algumas comidas de origem africana, como parte de uma das atividades da comemoração do dia da consciência negra, uma cozinheira evangélica havia pedido transferência para outra escola. Desses dois grupos de funcionárias, tive maior contato com as faxineiras, ambas evangélicas, as quais transitavam bastante pela sala dos professores, bem como era fácil encontrá-las nos corredores, local preferencial de nossas conversas, assim como o passeio da escola, nos momentos em que eu chegava e saía, uma vez que uma de suas funções era a de destrancar e trancar o portão.

Afora o portão de entrada, a estrutura física desta escola não permite nenhuma comunicação com a rua, uma vez que suas janelas se abrem somente para os pátios internos, tendo apenas a secretaria uma janela gradeada voltada ao exterior, para atendimento aos pais, que não mais tem essa função, ficando permanentemente fechada, após a vandalização do pequeno portão que dava acesso a ela. Dessa forma, para entrar na escola, é necessário bater no portão de ferro incessantemente até que ele seja aberto, tarefa que, certo dia, chegou a durar mais de dez minutos, pois cheguei no horário do recreio e ninguém ouviu meu pedido de acesso. Havia um tipo de jogo de empurra em relação à função de porteira entre as faxineiras e as coordenadoras, pois ninguém queria se responsabilizar por ela, alegando tanto o cansaço da função, quanto a questão legal, a qual, segundo as palavras de todas, resguardava essa tarefa à direção da escola. De fora, não fosse a placa com o nome da escola e um quadro de avisos pregado na parede ao lado do portão, não se imaginaria que, por trás daquele muro cinza altíssimo de chapisco, haveria uma escola.

A percepção de que se trata de uma região violenta, especialmente devido ao tráfico de drogas, estava bastante presente nos discursos dos atores dessa escola e de algumas mães de alunos com as quais conversei, falas essas que diferiam das empreendidas pelos sujeitos da escola A, os quais, na maioria das vezes, ressaltavam que o bairro era tranquilo. A algum desavisado essas percepções díspares poderiam fazer parecer que ali havia dois bairros distintos, porém, estando ciente das relações sociais bastante perpassadas por demarcadores espaciais, aos quais subjaziam uma infinidade de sentidos, que se mostrou característica daquela região, não se revela difícil depreender que das distintas formas de sociabilidade que se encontram nesse bairro emergem, também, duas distintas escolas públicas. Dessa forma, torna-se premente pensar a escola dentro de uma “estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão”, como bem nos adverte Dubet (2003, p. 30), a fim de compreendê-la, ou, no nosso caso, compreendê-las, no escopo de seus próprios pertencimentos territoriais.

Contrastando com o ambiente externo, o ambiente interno da instituição é bastante acolhedor e conservado. Há três pátios, sendo um coberto, do qual se acessa a secretaria, a escada para o segundo andar, a sala multimídia, a sala das coordenações e direção e o refeitório. Ao lado deste, há a quadra poliesportiva e uma ampla sala de estudos. Circunscrito por salas de aula em duas de suas laterais, há o terceiro pátio, do qual também se originam os banheiros e um vão que leva ao refeitório. No segundo piso, tem-se mais duas salas de aula e a biblioteca, a qual conta com um acervo considerável, mesas e cadeiras para os alunos e, nesse andar, todas as paredes são pintadas. Todos os vidros das portas e janelas estão intactos.

1.5 - Pentecostalismos nas escolas A e B.

A percepção de que o perfil religioso do corpo discente foi-se modificando com o passar dos anos era unânime entre os professores com mais tempo de carreira das duas instituições, bem como entre as diretoras, migrando de um alunado majoritariamente católico para um outro, o evangélico. No entanto, as considerações que teciam acerca das causas e consequências dessa mudança oscilavam, basicamente, entre duas argumentações díspares: para alguns, relacionava-se ao aumento da oferta de igrejas evangélicas, especialmente as pequenas, fato que instigava os pais dos alunos a “pular de igreja em igreja”, como me disse uma professora, ofertando seu dinheiro aos pastores, os quais, na percepção desse grupo, somente tinham a intenção de se aproveitar das pessoas. Para outros, se relacionava ao fato de as igrejas evangélicas saberem se comunicar melhor com seus fiéis do que a igreja católica, uma vez que demonstram um maior acolhimento às agruras de suas vidas. Não era incomum ouvir de professores que partilhavam da primeira opinião uma espécie de desqualificação da religião evangélica, no sentido de que não observavam em seus alunos fiéis qualquer diferença de comportamento em relação aos demais, ressaltando, inclusive, as contradições que observavam entre a doutrina que julgavam ser pregada nos templos e algumas atitudes de desobediência por parte dessas crianças e adolescentes. Contrariamente, falas que iam no sentido de atribuir ao pertencimento a esta religião uma conduta mais disciplinada por parte dos alunos no ambiente escolar muitas vezes surgiam entre os professores do segundo grupo, os quais diziam perceber nesses alunos um compromisso maior com as tarefas que eram de sua responsabilidade. Essa percepção se coaduna com a formulação de Mafra (2014), de que, de forma geral, a literatura sobre o tema tende a concordar que o pentecostalismo forma indivíduos mais auto-conscientes e disciplinados.

Não foi difícil depreender das conversas que ouvi entre os alunos que essa percepção dos professores, a de que o número de evangélicos foi crescendo ao longo do tempo no ambiente escolar, parecia fazer sentido. Era muito comum ouvir os discentes se declarando evangélicos, desde os de mais tenra idade, tendo advindo da observância de uma situação festiva na escola A, a certeza de que as percepções dos professores e as minhas próprias pareciam estar apontando para um horizonte verídico. Em um show de talentos realizado ao final do ano de 2016 nesta escola, no qual os alunos do turno matutino poderiam apresentar alguma habilidade que tivessem, individualmente ou em grupos, uma dupla de meninas do 8º

ano cantou uma canção, no estilo voz e violão, a qual foi acompanhada por quase todos os alunos da plateia sendo, ao final, euforicamente aplaudidas. Perguntando a uma aluna que estava ao nosso lado de quem era aquela música, ela disse a Bete o nome de uma cantora, ao que a professora questionou se era evangélica, e ela prontamente afirmou que sim. Era chegado o momento de me debruçar mais profundamente sobre essa questão, oferecendo-lhe uma maior solidez do que somente as minhas impressões e as dos professores.

Diante da insólita tarefa de ter um pouco mais de clareza sobre a religião dos alunos, haja vista tantos fatores que a dificultariam, como, por exemplo, o grande absenteísmo dos mesmos e a dificuldade de nomear a religião por parte dos alunos menores, os quais ainda não eram alfabetizados, elaborei uma pequena ficha constando o sexo, a idade, a série, a religião, o nome do templo e o bairro onde se situava. Julguei que os discentes ficariam mais à vontade para respondê-la diante de uma pessoa com a qual tivessem maior afinidade e, dessa forma, na escola A, Bete pediu que as turmas para as quais lecionava respondessem às questões e a professora de português, Cátia, pediu às restantes. No turno vespertino, a outra professora de português, Alinia, fez o mesmo, com suas turmas, ficando as professoras do 1º ao 5º ano, cada uma, com as fichas para seus alunos responderem, sendo que as do 1º ano foram gentilmente transcritas pela própria docente, a partir das respostas dos alunos, os quais ainda não escreviam. Distribuí as fichas para todos esses docentes no início da semana e as recuperei ao seu final.

Não foi possível o preenchimento de todas elas, uma vez que alguns alunos faltaram no dia em que as professoras realizaram o levantamento, bem como algumas se perderam, ou mesmo ficaram em branco na questão que perguntava sobre a religião. Importa ressaltar que, afora a questão sobre sexo, todas as perguntas da ficha eram abertas, e a transcrição do nome das religiões e das igrejas foi feita de forma literal. Mesmo não totalizando todo o corpo discente, tendo uma abrangência menor entre os alunos do 6º ao 9º ano, julgo que o quadro a seguir se configura como mais um elemento que converge na direção da alta prevalência de alunos evangélicos nessa escola; evangélicos pentecostais, como se verá.

Quadro 5 – Perfil religioso dos alunos do 1º ao 9º ano da escola A.

Segmento	1º ao 5º	6º ao 9º
Total de alunos	163	233
Total de alunos que preencheram a ficha	126	114
Meninas	59	52
Meninos	67	62
Religião	Evangélica: 81 Pentecostais: 71 Católica: 39 Não tem: 4 Não sabe: 3	Evangélica: 66 Pentecostais: 60 Católica: 33 Macumbeiro: 1 Não tem: 13 Não sabe: 1
Igrejas evangélicas mencionadas	Assembleia de Deus: 24 IURD: 11 Batista: 10 Casa de Betel: 10 Quadrangular: 8 Deus é Amor: 6 Preparatória: 4 Mundial: 3 Sob a mão de Deus: 3 Casa da Bênção: 3 Igrejas com 2 alunos em cada: Casa do Oleiro, Luz e Trindade, Igreja do evangelho pleno Tabernáculo da fé, Igreja do Nazareno, Igreja Adventista. Sara Nossa Terra: 1	Assembleia de Deus: 12 Universal: 8 Preparatória: 7 Casa da Bênção: 4 Quadrangular: 4 Tabernáculo: 4 Resgatando vidas: 4 Igreja Sara Nossa Terra: 3 Batista: 2 Igrejas apontadas por somente 1 aluno: Internacional da Graça, Templo dos Anjos, Igreja Nova Vida, Mundial, Igreja do Nazareno, Filhos do Rei, Fiel é Deus, Igreja Adventista.

Fonte: elaboração própria, 2017.

Como se pode observar, entre os alunos do 1º ao 5º ano, 64% se declararam evangélicos e, desses, 87% são pentecostais; entre os alunos do 6º ao 9º ano, 57% se declararam evangélicos, sendo 90% pentecostais.

A mesma dinâmica ocorreu na escola B, na qual foi possível abranger um número sutilmente mais elevado de alunos. No turno matutino a professora de artes, Elaine, a qual ministrava aula para todas as turmas, prontamente anuiu com a minha proposta de requerer

aos alunos o preenchimento das fichas e, dessa forma, as entreguei no início da semana, sendo-me devolvidas ao seu final. Como nesta escola não há turmas de 1º ano, todas as fichas foram preenchidas pelos próprios alunos. Já no turno da tarde, a coordenadora se ofereceu para a execução da tarefa quando conversávamos sobre seu objetivo e, assim, ela passou por todas as turmas do turno vespertino aplicando esse pequeno questionário e me devolvendo os papéis dois dias depois. Apesar de o absenteísmo nesta escola ser menor, ainda assim, não foi possível abranger todo o corpo discente pelas mesmas razões surgidas na escola A.

Quadro 6 – Perfil religioso dos alunos do 2º ao 9º ano da escola B.

Segmento	2º ao 5º	6º ao 9º
Total de alunos	109	104
Total de alunos que preencheram as fichas	86	74
Meninas	41	30
Meninos	45	40
Indefinido²⁰	0	1
Não respondeu	0	3
Religião	Evangélica: 55 Pentecostais: 47 Católica: 20 Não tem: 4 Não sabe: 1 Testemunha de Jeová: 2 Não respondeu: 4	Evangélica: 42 Pentecostais: 38 Católica: 17 Não sabe: 1 Não tem: 12 Testemunha de Jeová: 2
Igrejas	Assembleia de Deus: 17 Batista: 8 Casa da benção: 4 IURD: 4 Preparatória: 2 Igrejas apontadas por somente 1 aluno: Leão de Judá, Casa do Oleiro, Nova Friburgo, Tabernáculo, IBREM, Resgatando Vidas.	Assembleia de Deus: 8 Batista: 6 Mundial: 3 Deus é Amor: 3 IURD: 2 Quadrangular: 2 Igrejas apontadas por somente 1 aluno: Missionários do Espírito Santo, Tabernáculo do Deus vivo, Benezé, Casa da Benção, Preparatória, Sara Nossa Terra, Adventista, Congregação Cristã do Brasil, Jesus Cristo dos

²⁰ Como a questão sobre sexo era a única fechada, tendo eu oferecido as opções “masculino” e “feminino”, um aluno ou aluna riscou essas opções e escreveu “indefinido”, chamando minha atenção para a vasta diversidade do campo dos gêneros, para a qual deveria ter me atentado quando da elaboração das fichas.

		Santos dos últimos dias.
--	--	--------------------------

Fonte: elaboração própria, 2017.

Nesta escola, do 2º ao 5º ano, 63% dos alunos se declararam evangélicos e, desses, 85% são pentecostais; já no segmento do 6º ao 9º ano, 56% se declararam evangélicos, sendo 91%, pentecostais.

Ainda que supusesse que os pentecostalismos estivessem bastante presentes entre os alunos de ambas as escolas, surpreendeu-me a dimensão de seu espriamento, o qual desenha um cenário que nos conclama, inevitavelmente, à reflexão sobre quais possíveis delineamentos sócio-culturais contribuíram para que essa formatação religiosa pudesse ser tão claramente observada hoje em se tratando da escola pública periférica. Creio que o caminho mais frutífero no refletir sobre essa questão seja o de alinhar algumas chaves históricas e conceituais acerca dos pentecostalismos à descrição etnográfica deste estudo, na intenção de encontrar pistas sobre a forma como esse cenário foi sendo erigido ao longo do século passado e início deste. É a esse propósito que o próximo capítulo se dedica.

Capítulo 2

A escola crente: pentecostalismos, urbanização e educação.

As construções discursivas elaboradas pelos sujeitos pentecostais na defesa de seus pontos de vista e em seus empreendimentos proselitistas pareciam-me bastante complexas e informadas por referentes que se alocavam fora do ambiente escolar e, em se tratando de crianças e adolescentes, julguei que um deles fosse o grupo familiar. Aliado a ele, já que está-se a falar sobre discursos e comportamentos que têm como mola propulsora a experiência religiosa, parecia-me coerente considerar que a igreja, na voz do Pastor, se constituísse, também, como um campo referencial de alto prestígio. Considerando estar vislumbrando uma linha de ação coerente, julguei pertinente aliar à etnografia nas escolas a escuta, por meio de entrevistas em profundidade, de algumas famílias de alunos evangélicos pentecostais, bem como dos pastores das igrejas do Grajaú²¹, oferecendo a este estudo seu último contorno em termos das vozes que o compõem.

2.1 - As famílias.

As configurações familiares dos alunos divergiam bastante entre si, trazendo à baila todo pluralismo de arranjos passíveis de se abrigar sob a alcunha da expressão família, a qual, para algumas crianças da escola A, referia-se, também, aos amigos e mães sociais²² dos lares onde se encontravam no período da realização da pesquisa. Cabe ressaltar a submissão dessa expressão a uma mudança jurídica a partir da Constituição de 1988, a qual quebrou o

²¹ Apesar de, nas fichas preenchidas pelos alunos, terem surgido pertencas a igrejas que se situam fora do bairro, pareceu-me uma tarefa irrealizável entrevistar os pastores de todas as instituições citadas. Dessa forma, dediquei-me ao contato com os líderes das igrejas do Grajaú, as quais são frequentadas por grande parte dos alunos.

²² Havia 3 crianças morando em um lar social situado em uma região próxima à escola e a chegada de todas elas a esse lar deveu-se a casos de violência doméstica em suas casas de origem. As casas-lares são instituições sem fins lucrativos de assistência ao menor abandonado, que se utilizam de mães-sociais visando a propiciar às crianças e adolescentes condições familiares que contribuam para seu desenvolvimento e reintegração social. Tais “mães” trabalham sob regime de contrato de trabalho especial, moram nas casas-lares e são responsáveis pelas 10 crianças, no máximo, que habitam o local. Informações disponíveis em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9197 Acesso em: 15/03/2018.

monopólio do casamento como único legitimador da formação da família, reconhecendo os princípios da união estável e da família monoparental (ALVES, 2007). Ainda segundo o autor, o divisor de águas para esse avanço adveio do princípio da dignidade humana, o qual passou a subsidiar a nova orientação do conceito de família, não mais calcada em termos estritamente jurídicos, mas, agora, em termos de afeto. Sendo assim, a família passa a ser compreendida como “(...) todo e qualquer grupo no qual os seus membros enxergam uns aos outros como seu familiar” (op. cit, p. 330). Legítimo por se coadunar às formações mais diversas, julgo que o adjetivo moderno possa ser atribuído com tranquilidade a este novo conceito de família, haja vista as mudanças sociais pelas quais essa instância vem passando, que suscitaram, também, a necessidade de uma realocação de sua definição em termos linguísticos, movimento que pode ser observado através da mudança de significado do mesmo empreendida pelo dicionário Houaiss, em 2016: “Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária.” Tais mudanças são deveras significativas tendo em vista que abarcam de forma mais honesta as inúmeras formatações que esse grupo social pode assumir e que engendram dinâmicas que alteram, ou, no limite, excluem, certos papéis parentais, como é o caso de algumas crianças que chamam seu avô de pai em ambas as escolas, haja vista que as funções tradicionalmente associadas à figura paterna são exercidas por esse outro indivíduo.

Entrevistei 4 casais, pais de alunos das escolas A e B, e 3 mães, totalizando 11 adultos. Em algumas entrevistas com os casais estavam presentes seus filhos, os quais também participaram da conversa; dessa forma, também consta desses momentos 1 adolescente de 16 anos, uma menina de 13 e outra de 9. Somente Léia e Carina, duas das três mães, foram entrevistadas fora de suas casas, a primeira em seu ambiente de trabalho e a segunda na sala dos professores da escola B. Todas as famílias habitavam na parte alta do Grajaú, tendo o casal 2 se mudado um pouco antes da entrevista para um bairro limítrofe, inclusive transferindo seus filhos de escola por razões logísticas. À exceção de Solange e Ricardo, o casal 4, que, hoje, frequenta outros templos, todas as igrejas mencionadas no quadro abaixo localizam-se no próprio bairro.

Quadro 7 – Perfil de famílias pentecostais do bairro Grajaú.

Sujeitos	Escolaridade	Igreja	Escola frequentada pelos filhos
Léia	1º ano do ensino médio	Assembleia de Deus	B
Carina	Ensino médio completo	Batista e Átrios do Rei	B
Deide	Ensino médio completo	Assembleia de Deus	A
Josi (casal 1)	7º ano	Preparatória	A
Luiz (casal 1)	8º ano	Preparatória	A
Débora (casal 2)	6º ano	Preparatória	B
Juraci (casal 2)	Não informou	Preparatória	B
Naiara (casal 3)	Ensino médio completo	Assembleia de Deus	B
Welington (casal 3)	Ensino médio completo	Nenhuma	B
Solange (casal 4)	5º ano	Assembleia de Deus	B
Ricardo (casal 4)	5º ano	Assembleia de Deus	B

Fonte: elaboração própria, 2017.

As entrevistas com os casais 1 e 4, moradores da mesma rua, habitando casas bastante simples, foram marcadas por um tom proselitista em relação a mim, em alguns momentos, chegando a parecer que a entrevistada era eu, pois o tempo todo estava a ser confrontada com perguntas sobre meu conhecimento acerca da Bíblia e sobre minha vida pessoal, inclusive sobre minha religião. Sendo espírita, julguei melhor pontuar apenas que era uma pessoa de fé, sem saber que essa era a deixa para inflamarem mais ainda seus discursos, pois “você vai ver como é bom ter Jesus no coração”, segundo me alertou Luiz. Em relação às suas trajetórias religiosas, é interessante notar que Léia, Carina, Deide, Débora e Solange foram as primeiras a se converterem em seus núcleos familiares, ainda que em outras igrejas que não as que frequentam hoje, movimento realizado pelos maridos tempos depois, tanto pelo encorajamento das esposas, quanto por terem vislumbrado na Igreja um possível caminho para sair “das coisas erradas”, como foi o caso de Ricardo. Ao lado desta constatação há uma outra presenciada por mim em um culto da Igreja Preparatória e, posteriormente, ratificada por todos os pastores com os quais conversei, a de que há uma presença muito superior de mulheres nas igrejas em relação ao número de homens. É Birman (1996, p. 208) que realiza uma formulação certa sobre essas observações, a de que “De um lado, uma expressiva maioria feminina e, de outro, uma dominância de assuntos tradicionalmente de responsabilidade de mulheres faz da religião um campo marcado em termos de gênero.”

Mesmo se dedicando ao estudo do papel da mediação feminina em templos da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), julgo que esse seu apontamento agrega uma verdade conceitual ímpar a essa constatação em relação às famílias com as quais conversei.

Léia, faxineira da escola C, mãe de três filhas, compartilha sua casa, ainda, com o marido e a mãe. Ambas na casa dos 30 anos, ela e Carina, dona de casa, divorciada, mãe de um filho cujo pai mora em outra cidade e que, segundo suas palavras, “não ajuda [financeiramente] em nada”, são as que residem em uma área considerada pelos moradores do bairro, bem como por elas mesmas, como a mais perigosa, tendo Léia me ressaltado na entrevista que “lá não tem flor que se cheira, não”. Referindo-se à rua onde morava, avizinhada por becos, pontuou inúmeras vezes sua preocupação com as filhas sendo criadas naquele ambiente. Essa mesma preocupação tangenciou minha conversa com Deide, moradora, também, de uma área considerada por ela como não muito boa, próxima à de Léia e Carina. Essa jovem de 23 anos à época de nossa entrevista, mãe de dois filhos, dona de casa, habitava, com seu marido, a menor residência das que visitei nessa etapa da pesquisa, tendo se escusado várias vezes sobre o desconforto no qual julgava que eu estava imersa.

Débora, dona de casa, e Juraci, vendedor, eram o casal mais novo com o qual tive contato, ambos perto dos 30 anos, pais de 4 filhos, todos ex alunos meus, os quais, do ponto de vista dos professores, sempre se destacaram no ambiente escolar pela esmerada educação. Oriunda da Assembleia de Deus desde que nasceu, Débora me relatou que houve um período em que se “desvirtuou”, justamente quando conheceu Juraci, aos 16 anos. Filho “revoltado”, segundo Débora, de um pastor de outra Assembleia, haja vista ter “largado a igreja”, começaram a namorar e a moça retornou à antiga religião a pedido de sua vó, desgostosa da conduta da neta. Tempos depois, migrou para a Preparatória e levou consigo seu namorado, com o qual se casou logo depois. Trajetória inversa percorreu Welington, marido de Naiara. Ambos nascidos e criados em diferentes templos da Assembleia de Deus, o marido, cabeleireiro, encontrou no ateísmo respostas que lhe satisfaziam de forma mais profunda sobre as inquietudes que sentia, tais como, “doenças graves em crianças”, “escândalos dos pastores”, entre outros temas controversos, segundo me relatou. Naiara, dona de casa, mãe de dois filhos e grávida do terceiro, se constrangia cada vez que o marido discorria euforicamente sobre esses escândalos, interrompendo-o com a ressalva de que “nem todo pastor é assim. O meu não é, não”.

A mesma euforia presente no discurso ateu de Wellington se encontrava no discurso de Luiz quando se punha a elucubrar sobre os males do mundo, bem como sobre as benesses do pertencimento à sua igreja, a Preparatória, e Josi, sua esposa, dona de casa, sempre complementava as falas do marido no mesmo sentido. A filha mais velha, das três do casal, de 13 anos, estava presente durante nossa conversa e Luiz, que me apresentou sua profissão como “trabalhador da igreja”, tomava-a como exemplo de boa conduta frente ao mundo, “cheio de tentações”, sempre que possível. Em um discurso que enaltecia sua igreja, não perdia oportunidade em exaltar a conduta “quadrada” lá ensinada, tendo, diversas vezes, ressaltado seu orgulho de ser evangelista do templo e de pertencer a uma igreja “arcaica” e “antiga”, a qual lhe ensinou que “Por que que o crente é quadrado? Porque ele tem 4 quina. Qualquer coisa, ele agarra”.

No que tange a meu acolhimento por parte das famílias, Solange e Ricardo, assim como Deide, demonstraram certo desconforto em relação à casa humilde, desculpando-se por haverem me recebido em um ambiente tão pequeno e sem conforto, porém com uma televisão de última geração ligada em um canal religioso, um dos que são recomendados por seus pastores e que estava sendo assistido pela filha de 9 anos, ex aluna minha, pois “A maioria dos desenhos da Disney são apresentados”, segundo Solange. Iniciamos, assim, nossa conversa, falando sobre os cuidados que eles têm com seus 5 filhos, dos quais Ricardo não é o pai biológico do primogênito, e que não podem consumir Coca-Cola nem maionese Hellmans, pois são alimentos do “demônio”, assim como não podem frequentar qualquer supermercado, pois, segundo Solange novamente, “Se você ver, Carrefour ao contrário é caveira”. Em relação aos demais sujeitos, fui bem recebida em seus lares, tecendo longas conversas, que chegavam a durar quase uma tarde inteira, fato que não ocorreu nas conversas com Léia, em seu local de trabalho como faxineira e com Carina, tímida na sala dos professores da escola B. Esse local, escolhido por ela, se traduziu em um ambiente mais frutífero para que estreitasse nossos laços e pudesse empreender conversas mais longas com a mesma na rua da escola em vários momentos durante a realização da pesquisa, do que propriamente para que dele emergissem situações e formulações que me auxiliassem no objetivo dessa etapa de trabalho. Tal objetivo se traduzia em compreender como o ambiente familiar se transfigura em uma das referências sobre as quais se apoiam os comportamentos e discursos dissonantes com o ambiente escolar adotados por parte dos alunos pentecostais.

2.2 - Os pastores.

O primeiro templo com o qual tive contato foi a Igreja Preparatória, em uma visita à tarde, quando conheci Isaías, um evangelista que lá estava a coordenar o trabalho de limpeza. Muito calmo e simpático, me convidou para sentar num dos bancos do enorme salão para que pudéssemos conversar, momento que durou quase duas horas, boa parte delas no gasto de suas explicações sobre o Regimento Interno (RI), entregue a mim logo no começo da conversa. Convertido há 20 anos, na própria Preparatória, Isaías disse que não saberia quando o pastor Marco poderia me receber, uma vez que era um homem muito ocupado, devido à sua disposição em sempre ajudar qualquer fiel que estivesse precisando, ao que me sugeriu ir ao próximo culto para ir “vendo como é bonito”. Interpretei esse convite como um tipo de aproximação empática que eu deveria realizar para que conseguisse conversar com o pastor e fui ao culto no domingo imediatamente seguinte, no qual encontrei a diaconisa Débora, a mãe do casal 2, de quem sentei ao lado, através de seu convite. Acompanhei a cerimônia, com mais de 3 horas de duração, e, frustrada, fui embora sem ter conseguido acesso ao pastor.

Em uma segunda visita na semana seguinte, Isaías disse haver falado sobre mim com o pastor, o qual o autorizou a me conceder a entrevista em nome da Igreja, tarefa que realizamos logo em seguida. Cada vez que mencionava a possibilidade de conversar com o pastor Marco, Isaías orgulhosamente me advertia sobre sua agenda sempre lotada, pois, além da disposição para os fiéis, tratava-se de um homem com muitos contatos importantes, fato que descobri ser verídico após a tão aguardada entrevista ter sido realizada meses depois, num dia em que Isaías me ligou à tarde para que eu estivesse no templo do Grajaú, sua sede administrativa, à noite. Chegando lá, Isaías me recebeu sorridente, de terno, anunciando “É, Luciana, chegou o grande dia, hoje você vai conhecer o homem!”, ao que assenti com um sorriso e adentrei a sala do “Pastor Presidente”, como escrito em uma placa afixada na porta. Lá estava o Pastor Marco, sentado em uma alta cadeira de couro acolchoada, situada logo abaixo de uma grande foto sua, que lembrava em muito as fotos de presidentes da república, ladeado pelo pastor Washington e, posteriormente, por Isaías.

Como em todas as outras entrevistas, a meu pedido, pastor Marco iniciou a conversa descrevendo sua trajetória religiosa, pontuada por sofrimentos, perseguições familiares e de membros de sua antiga igreja, a Assembleia de Deus, bem como entrecortada por ajudas recebidas de pessoas com perfis variados, que iam desde o fiel que doava sacos de cimento

para a construção do templo, até vereadores, juízes e prefeitos da cidade. Segundo ele, o prefeito Custódio Matos, nos últimos dias de seu último mandato, em 2012, doou um terreno de 18.000 metros quadrados para que ele construísse um centro de ajuda a dependentes químicos, moradores de rua e viúvas em um bairro da região nordeste, desejo antigo seu, que foi levado a cabo com sucesso, recebendo o nome de Cafarnaum, inaugurado em 2017. Interessante notar que os primeiros cultos após a saída de Marco da Assembleia de Deus foram realizados na escola C, onde atuo, através de uma autorização dada pela secretária de educação, no ano de 1984, segundo me relatou.

A dificuldade em acessar o pastor Marco não encontrou semelhança com nenhum outro líder, com os quais agendei entrevistas tão logo empreendi as primeiras conversas. Somente o pastor Carlos Alberto, da Igreja Maranata, professor de uma faculdade privada da cidade, não atendeu a meu pedido de entrevista, tendo ressaltado que precisava submetê-lo ao conselho de sua igreja e, se seus membros anuíssem, nós poderíamos conversar. Porém, na falta de retorno de sua parte, como havia sido acordado entre nós, fiz contato outras duas vezes, nas quais ele me disse o mesmo, que não se tratava de uma sociedade secreta nem nada do tipo, mas que ele entraria em contato comigo tão logo tivesse um posicionamento por parte dos conselheiros, fato que nunca ocorreu. Dessa forma, essa etapa do estudo foi realizada sem sua presença, contando, então, com Isaías, o evangelista, e 6 pastores: Marco Antônio, da Preparatória; Paulo, da Igreja Átrios do Rei; Itamar, da Igreja Pentecostal Casa do Oleiro; Ivan, da Igreja Batista; Charles, da Assembleia de Deus e Júlio, da Igreja Assembleia de Sião.

Fui recebida pelos pastores Paulo, Ivan, Charles e Júlio em suas salas situadas nos respectivos templos, e pelo pastor Itamar na sala de sua casa, localizada nos fundos da pequena Igreja, pois ele achou que assim fosse melhor do que subir as escadas que dão acesso ao templo, tendo em vista que é cego. Chamou-me especialmente a atenção o montante de livros dispostos nas estantes dos pastores Paulo e Ivan, este último sendo o único a ter curso superior, e Paulo tendo o ensino médio completo e depois estudado em um seminário. Tratava-se, além da Bíblia, é claro, de livros não só religiosos, como a Constituição de 1988 e, também, de literatura e outros temas, ressaltando o Pastor Ivan que estava a ler naquele momento “Casa grande e senzala”.

Pastor Charles, da Assembleia de Deus, também estudou até completar o ensino médio e, carioca, veio para Juiz de Fora há 5 anos assumir o ministério Plantar, que está no bairro há 34 anos, sendo o mais antigo templo evangélico daquele espaço. Em idos tempos, esse

ministério chamava-se Jacarezinho, nome que foi substituído devido à guerra entre as comunidades no Rio de Janeiro, estando a Jacarezinho associada ao Comando Vermelho, segundo me relatou. O pastor Júlio também não é da cidade, morando até hoje em uma outra próxima, Coronel Pacheco, deslocando-se duas vezes por semana para realizar os cultos, função que abraçou com gosto, após um sonho ter-lhe revelado que era em Juiz de Fora que precisavam dele, conforme sua fala. Assim como o pastor Marco, Júlio, que é policial aposentado e cursou até o ensino médio, é originário de religiões de matriz africana e ressaltou que sua vida começou a fluir melhor depois que se converteu ao evangelismo, em seu caso, assim como no do pastor Itamar, foi nessa nova etapa que conseguiu sair do mundo das drogas. Excluindo os pastores Ivan e Charles, bem como o evangelista Isaías, todos os demais tiveram outras pertenças religiosas, trajetórias ilustrativas daquele entendimento de Montero (2006) de que, quando analisadas do ponto de vista concorrencial entre os agentes, as fronteiras religiosas perdem muito de sua consistência empírica.

Quadro 8 – Perfil dos pastores das igrejas evangélicas do Grajaú.

Sujeito	Escolaridade	Mora no bairro	Primeira pertença religiosa	Segunda pertença religiosa	Pertença religiosa atual	Tempo de fundação da igreja no bairro
Evangelista Isaías	5º ano		Preparatória		Preparatória	28 anos
Pastor Marco Antônio	5º ano		“Macumbaria”	Assembleia de Deus	Preparatória	28 anos
Pastor Paulo	Ensino Medio	x	Assembleia de Deus		Átrios do rei	Mais de 20 anos
Pastor Itamar	5º ano	x	Assembleia de Deus		Casa do Oleiro	2 anos
Pastor Ivan	Superior		Batista		Batista	26 anos
Pastor Charles	Ensino Medio	x	Assembleia de Deus		Assembleia de Deus	30 anos
Pastor Júlio	Ensino Medio		“Umbandismo” “Feitiçaria”	Igreja do Evangelho Quadrangular	Assembleia de Sião	6 anos

Fonte: elaboração própria, 2017.

Dois eixos temáticos emergiram das falas de todos os pastores, entrecortando o movimento de seus discursos do início ao fim de nossos encontros, quais sejam, família e sexualidade. No que tange à família, todos se anteciparam à minha abordagem sobre tal

assunto, deixando bastante claro que a preocupação maior de suas igrejas era com este agrupamento, haja vista que é nele que se observam inúmeras fragilidades. Essas fragilidades, por seu turno, tornam o núcleo familiar vulnerável, principalmente, à entrada das drogas, da violência doméstica e ao abandono dos estudos por parte dos filhos, que fazem parte de uma “geração que não leva em conta as autoridades”, como ressaltou o pastor Ivan. Assim como o fez este pastor, Marco e Paulo acessaram a Constituição Federal ao discorrerem sobre os direitos de todos à alimentação e moradia, ressaltando que, devido ao abandono das famílias pobres por parte do Estado no resguardo dessas garantias, a única instituição capacitada a fazê-lo é a igreja evangélica, haja vista que, nas palavras da entrevista com o pastor Paulo (2017),

Há muitas famílias que elas não são assistidas pelo governo e nem pelos órgãos municipais. Existem pessoas também que elas não são assistidas nem na área social, nem na área psicológica. Então a igreja, ela tem entrado nessas áreas aonde o governo tem deixado assim... é negligência. (...) Por exemplo, como pastor eu vou a lugares onde até a polícia não vai. Nós vamos em casas aqui que muitas vezes uma assistente social não entra.

Chamados às casas do bairro ou regiões próximas para “desendemoniar” alguém que esteja possuído, como Isaías me relatou em conversa informal, há momentos, e esses se constituem como os de maior volume, em que os pastores, diaconisas, obreiros e demais trabalhadores das igrejas, visitam as casas para finalidades que se restringem menos ao escopo teológico da religião, afinizando-se mais ao apartamento de alguma situação complicada em que os familiares estejam inseridos, como o caso de um adolescente que estava prestes a tirar a própria vida e foi dissuadido pelo pastor Paulo. A atenção para as necessidades práticas da vida cotidiana, que esteve no cerne dos discursos de todos os pastores, ganha na igreja Preparatória sua expressão mais nítida, uma vez que a mesma adota um conjunto de ações que visa a acolher o fiel nos momentos em que um misto de tristeza e frustração poderia acorrer-lhe, como ressaltou o pastor Marco. Às crianças, em todo culto, é garantida uma “janta”, ofertada a elas enquanto estão sob os cuidados das “tias”, essas geralmente adolescentes e jovens adultas do templo; a elas, também, é dedicado um bolo de aniversário coletivo, em cada primeiro culto do mês, quando sopram velinhas todas aquelas que mudarão de idade naquele período. Ainda, quando morre algum membro da igreja, ele é velado no próprio templo, sendo oferecidos lanches para os familiares, amigos e parentes que vierem de fora da

cidade. Manter a dignidade da família, especialmente de seu chefe, o homem, em situações que aludem a um gasto monetário com o qual não poderia arcar é a justificativa para tal amparo, segundo o pastor Marco, ele próprio, chamado de “vô” pelas crianças do templo, a quem pedem a benção toda vez que encontram.

Resguardar as normas dos “usos e costumes” cristãos – expressão que surgiu bastantes vezes nas falas de alguns pastores – no dia-a-dia é dever de todo bom fiel, o qual é informado desde suas primeiras visitas ao templo, antes mesmo de sua conversão, da importância de ter consigo o regimento interno, uma vez que ele se configura como uma espécie de lembrete diário das regras da igreja. À exceção do Pastor Ivan, todos os outros ressaltaram a importância deste “documento”, qualificação que parecia alçá-lo à posição de um manual de consulta rápida sobre como agir de forma a guardar a doutrina em momentos em que o “Diabo atenta”, como, por exemplo, no ímpeto de utilizar a *internet* para coisas do mal, como as redes sociais e os aplicativos de conversa, como ressaltaram Isaías e o pastor Marco. Entretanto, apesar do entendimento de que o porte desse documento é essencial para todos os membros da igreja, a preocupação de que eles realmente o possuam e que pratiquem a compilação ali contida pareceu-me ocupar um lugar mais central nos discursos do pastor Marco e de Isaías, impressão que foi sendo consolidada à medida em que fui entrevistando as famílias que pertenciam a essa igreja, bem como nas conversas que ia escutando entre os adolescentes nas escolas, as quais muitas vezes faziam referência às determinações que lá se encontravam.

Redigido pelo pastor Marco, o regimento interno, segundo suas palavras, baseia-se na Bíblia, oferecendo instruções aos fiéis que vão desde o funcionamento do templo, com os horários dos cultos e sua liturgia, até as normas de conduta e aplicação das disciplinas para as infrações cometidas. A exclusão do templo é prevista para os membros que praticarem os pecados capitais, como adultério, fornicção, aborto, vasectomia, assassinato, roubo, entre outros; o desrespeito ao pastor presidente acarreta uma suspensão de 60 dias; possuir ou assistir televisão, bem como celular ou outro aparelho com a mesma funcionalidade, gera uma suspensão de 60 dias; depilar-se, maquiarse ou qualquer outra modificação corporal, impõe uma suspensão de 60 dias; ingerir substâncias tóxicas e alucinógenas, acarreta 180 dias de suspensão, e para a masturbação são reservados 60 dias fora da igreja. O repertório de comportamentos inadequados e suas respectivas sanções é vastíssimo e, abaixo de cada item, constam as referências bíblicas de onde Marco retirou as prescrições, uma das quais, relatada a mim em entrevista por Luiz (2017), do casal 1, refere-se aos trajes dos homens:

Cê pode ver lá em Coríntios, 6:9, o que que o Senhor fazia com o homem homossexual aquela vez? Era os homem escandaloso, por isso que nós não usamo o terno lascado²³, lascado era do homem escandaloso, na época, é os homossexuais e por isso que a Preparatória só usa terno fechado. [Eu perguntei] Isso na época de Jesus? Na época que eles usava escandaloso, tinha essas... esses terno, por isso que a igreja Preparatória não permite isso.

Apesar de essa prescrição no regimento interno ter por justificativa a associação das roupas lascadas à prostituição em idos tempos²⁴, a gama de sentidos associados ao terno lascado pareceu-me alocada no escopo de tudo aquilo que é reprovado pela doutrina das igrejas em questão, sentidos esses que parecem orbitar no imaginário evangélico em torno não só da homossexualidade, mas, também das questões de gênero. À mulher e ao homem cabem diferentes maneiras de existir socialmente, inclusive no espectro sexual, do qual pode, sim, advir prazer, segundo os pastores Ivan e Charles, porém, a vivência da sexualidade parece encontrar seu limite nos padrões descritos na Bíblia, na qual consta que “Deus criou o homem e a mulher, só”, de acordo com Ivan. Compreendida como uma escolha, o discurso sobre a homossexualidade, tanto por parte dos pastores, quanto por parte de algumas famílias que tocaram neste tema, abria duas frentes de posicionamentos, quais sejam, a reprovação e o acolhimento. Apesar de não poder abençoar uma união homoafetiva, houve unanimidade quanto a não discriminação em relação aos gays e lésbicas por parte dos pastores e fiéis da igreja, tendo Júlio ressaltado que “A Constituição também fala homem e mulher, não fala duas mulheres e dois homens, mas com uma ressalva: amo todos eles! Indiscutivelmente!” e é a Bíblia que oferece referências para sustentar essas duas posições aparentemente antagônicas, haja vista que a mesma “condena o ato, mas, como Jesus ensinou, a gente ama a pessoa.”, segundo o pastor Charles.

Creio que uma mesma ideia estruturante sustentava o discurso de todos eles, a de que é possível, por parte do sujeito, uma espécie de trânsito entre a heterossexualidade e a homossexualidade, com frágeis limites entre uma e outra. Os pastores Paulo, Ivan e Charles manifestaram sua preocupação quanto aos conteúdos escolares que trabalham a sexualidade,

²³ Luiz referia-se à fenda que existe na parte de trás de alguns cortes de paletó.

²⁴ Alocada no item “Vestuário indevido e modificações no corpo”, a orientação da igreja em relação às roupas lascadas, não só para os homens, vem redigida da seguinte forma: “O fato de a Preparatória exigir que saia, blusa, camisa, vestido, blazer etc. não sejam lascados não é algo novo. Esta inovação surgiu numa época passada, em que homens e mulheres que queriam se prostituir adotavam a prática de lascar a saia ou o blazer para serem facilmente identificados. Já naquela época, tais práticas eram combatidas pelas autoridades e pela Igreja de Cristo. Onde me converti, recebi esse ensinamento e aprendi a preservar o uso natural das roupas. Por isso nós, preparatorianos, conservamos essa doutrina”.

tanto no sentido de que abordar esse tema poderia despertar precocemente a sexualidade nos alunos, quanto pelo fato de, uma vez de posse da informação de que há pessoas que se relacionam com outras do mesmo gênero, isso poderia impulsioná-los para essa experiência e, assim, torná-los homossexuais. O caminho inverso evidenciou-se nas falas de Luiz, Isaiás, Júlio e, também, Charles, o de que há pessoas que “encontram Jesus” e abandonam a homossexualidade, sendo nomeadas na Preparatória de “transformados”, relatando-me Luiz, que lá existem, pelo menos, três desses casos, os quais culminaram em casamentos com mulheres do templo. Chego aqui à questão do acolhimento, que parece vir a reboque da desaprovação da homossexualidade, arriscando-me a inferir que a adoção dessa postura carrega um sentido menos humanitário e mais utilitário, tendo em vista que a ela pode subjazer a intenção da conversão para a heterossexualidade, a qual, quando ocorre, torna-se um símbolo da força da fé daquele indivíduo e do próprio amor de Jesus por ele, pois, nas palavras do pastor Paulo, “A nossa meta é moldar o indivíduo”. Obviamente a forma é talhada nas crenças e valores da doutrina de cada templo, sendo o estereótipo mais pungente da eficiência dessa modelagem, o “transformado”.

Ivan, Paulo, Charles e Júlio, muito conversados, dotados de uma irrepreensível oratória, acessaram referências diversas, que não somente a Bíblia, durante nossas conversas, quais sejam livros, filmes, familiares e programas jornalísticos de televisão. O acionamento desses diversos pontos de apoio discursivos surgia tanto na resposta a alguma pergunta que eu fazia, quanto para incluir em nosso diálogo assuntos que transcendiam os temas da educação e religião, como, por exemplo, política, saúde e viagens. Creio que um bom caminho de compreensão dessa postura seja a de pensá-la dentro de um espectro que tem por característica um discurso mais exógeno, menos calcado somente na Bíblia, sem nos esquecer, é claro, de que essa era sempre o horizonte do qual não tiravam os olhos. Por outro lado, os pastores Marco e Itamar e o evangelista Isaiás apresentaram um discurso mais endógeno, muito mais pontuado pela doutrina de suas igrejas, menos entremeado de referentes não religiosos, acessando somente a Bíblia e suas experiências pessoais nas reflexões empreendidas durante nossas conversas e, pontualmente, a Constituição Federal.

Pastor Paulo, o que mais falou sobre Estado, laicidade e o papel da igreja evangélica, logo no início de nossa conversa pontuou que

Às vezes tem pessoa, Luciana, que tudo que ela precisa é de atenção. Nós chegamos em casa que mesmo a pessoa sendo pobre, elas não quer dinheiro. Você chega ali com um caminhão de dinheiro ou presente... tudo que elas querem é que você senta e ouve elas. (...) Quando as pessoas vêm até nós, nós ouvimos essas pessoas, porque as pessoas elas querem ser escutadas.

Tempos depois, na conversa com o pastor Júlio, o mesmo proferiu a seguinte frase, “Igreja não é empresa, igreja é hospital, pra cuidar de alma ferida.” E, imediatamente, lembrei-me do trecho acima, pontuado por Paulo, e me perguntei em silêncio: sobre quais feridas essas pessoas querem falar? Feridas de uma população majoritariamente periférica, quase absolutamente desprovida da atenção estatal, para a qual

A função do pentecostalismo autônomo residiria, acima de tudo, na atenção que dedica à população sofrida, que passa a fruir o alento de ter sido lembrada por alguém. É secundária a discussão sobre se os males de fato são curados; o mais importante é que as pessoas sentem-se acolhidas e dignificadas, portanto “curadas” (FILHO, 2005, p.40).

Este autor nomeia de pentecostalismo autônomo aquelas denominações que formulam suas propostas religiosas de acordo com três vertentes – a cura, o exorcismo e a prosperidade –, pilares que suponho encontrar na população acima referida um campo fértil para seu florescimento, o que nos leva, irremediavelmente, a debruçar sobre o entendimento de qual seria a lógica a sustentar essa suposição. Tarefa de onde julgo advir a primeira pista acerca de como a composição discente predominantemente pentecostal foi-se formando nas duas escolas onde estive inserida.

2.3 - Pentecostalismos e urbanização.

Durante o século XX, o Brasil vivenciou uma mudança de seu perfil demográfico, caracterizada pela transição de uma sociedade rural e agrária para uma outra urbana e industrial. De acordo com Passos (2000), no início do século, a população que vivia nas cidades era de apenas 1,2 milhão de pessoas; já em 1960, era de 3,2 milhões, chegando em

1990 a 120 milhões, e o censo realizado em 2010 aponta para 160 milhões²⁵. Essa população migrante trazia consigo um arcabouço religioso oriundo do catolicismo popular, tradicionalmente rural, medieval e autônomo, no escopo do que Passos (op. cit.) compreende como uma vivência que acontecia dentro de um desenrolar lento da religião. Essa experiência já não se ajustava tão bem a seu novo ambiente cotidiano, a cidade, a qual requeria uma vivência acelerada da religião. E é justamente nessa passagem das formas de vivenciar a religião, utilizando-se dessa categoria temporal, que o autor situa o início do crescimento do pentecostalismo em solo brasileiro.

Simmel (2005) nos esclarece que, em franca oposição à cidade pequena e ao campo, cujo ritmo é mais lento, esse novo contexto, o qual provoca a intensificação da vida nervosa, traz consigo aparecimentos e desaparecimentos, encontros e desencontros, que são rápidos e fugazes e, na incapacidade de suportar essas irregularidades, o homem da cidade grande se protege por trás de uma aparente indiferença para com seus semelhantes. Semelhantes esses que, ao mesmo tempo, são amplamente diferentes entre si, posto que trazem consigo um lastro progresso de vida, oriundo das mais diversas inserções sócio-culturais, e que encontram na cidade não só a tolerância a essas diferenças individuais, como uma recompensa para elas, qual seja, a de que são úteis uns aos outros, justamente porque diferentes entre si, o que não ocorreria se se tratasse de sujeitos homogêneos e de mesma mentalidade (WIRTH, 1978).

Continuando com Wirth (op. cit.), ainda que se possa ressaltar com alguma veemência o que esse autor descreve como os traços característicos da vida urbana, especialmente se pensarmos na sociabilidade que ocorre nas periferias das grandes cidades, algo de profícuo emerge de sua percepção de que na metrópole há a substituição dos laços primários pelos secundários, o enfraquecimento dos laços de parentesco, o declínio do significado social da família, o desaparecimento da vizinhança e a corrosão da base da solidariedade social. E é justamente em virtude dessa configuração social que “(...) criamos grupos fictícios de parentesco. Em face do desaparecimento da unidade territorial como base da solidariedade social, criamos unidades de interesse” (Op. cit. p. 111). Tais unidades de interesse garantem a esse sujeito desenraizado uma vida social transcorrida em contextos de copresença, resgatando as interações face-a-face (CORDEIRO E COSTA, 1999) e garantindo que o contrafluxo da indiferença, o anonimato, seja ao menos em parte contido, devolvendo ao sujeito toda peculiaridade que o individualiza perante os demais.

²⁵ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8> Acesso em 27/03/2018.

Esse processo de ressignificação dos referentes individuais, vital para a sobrevivência no novo contexto urbano, encontra na igreja evangélica pentecostal um ambiente favorável para o seu desenrolar. Passos (2005) observa que, ao grande espaço disperso, é necessário um santo forte que agregue os anônimos e que seja eficiente nas soluções dos contratempos da vida. Porém, esse santo forte, que é completo, perfeito e distante, traz consigo, agora nesse novo estilo de vida, a inquietude de como se relacionar com ele, haja vista que a tradição cristã rompeu com a ideia de troca com o divino através do sacrifício. É para essa inquietude que o pentecostalismo oferece uma solução profícua, o reordenamento da relação entre deuses e homens pela mediação do Espírito Santo, passando, dessa forma, a reorganizar o modo de circulação das pessoas e dos símbolos na metrópole (MAFRA, 2009).

Esse pentecostalismo, que vai se identificando cada vez mais com a cultura metropolitana, à medida que se desdobra em suas ondas, se transfigura como uma oferta religiosa que responde, “(...) a um só tempo a arquétipos cristalizados do passado e às exigências espaço-temporais do presente. Os fiéis pentecostais passam por um processo de conversão às novas condições urbanas, sem perder suas referências religiosas fundamentais” (PASSOS, 2000, p. 5). A primeira onda do pentecostalismo, datada de 1910 e, inaugurada pela Igreja Assembleia de Deus, caracterizava-se por ser simples, autônoma e improvisada; em 1950 e em 1962 tem-se a segunda onda, representada respectivamente pela Igreja do Evangelho Quadrangular, que trabalhava com o dom da cura, com o proselitismo e com recursos tecnológicos, e pela Igreja Deus é Amor; já a terceira onda, em 1977, tem sua raiz na Igreja Universal do Reino de Deus, que vai transferir o carisma da pessoa para a instituição, movimento engendrado através da mobilidade da figura do pastor, o qual passa a ser visto principalmente como funcionário de uma instituição (MAFRA, 2001). Para Mariano (2012), as duas primeiras ondas, as quais nomeia de pentecostalismo clássico e deuterpentecostalismo, eram compostas por pessoas que foram discriminadas pelos protestantes históricos e perseguidas pela igreja católica, dessa forma apresentavam um perfil anticatólico, enfatizando o dom de línguas, a crença na volta iminente de Cristo, na salvação pelo comportamento sectário e no ascetismo de rejeição ao mundo exterior.

A terceira onda, nomeada de neopentecostalismo pelos dois autores supracitados, inaugurada pela IURD, dá início a uma postura mais liberalizante para com seus conversos, afrouxando os estereótipos dos usos e costumes de santidade, delegando a eles, por exemplo, a decisão pela vestimenta mais adequada. Compondo a trilogia de princípios que estão no cerne desse movimento, Mariano (2012) ainda destaca a exacerbação da guerra espiritual

contra o Diabo e seu séquito de anjos e a pregação exaustiva da teologia da prosperidade. Associado a essas características, há, ainda, todo o desenrolar da teoria persecutória, a qual se transmuta no próprio eixo estruturador da IURD e que está presente na mídia através da cobertura dos fatos que a envolvem, e é justamente aí que é engendrado um certo reencantamento do mundo, haja vista que “(...) os eventos aparecem como resultado de uma vontade, uma força ou uma intenção” (MAFRA, 2001, p. 57). Nessa medida, o neopentecostalismo vem reinscrutando na vivência religiosa os elementos mais intangíveis à compreensão objetiva, outrora de lá retirados, através de um processo histórico e tão-somente religioso que se aninhou no seio da empreitada milenar da racionalização, há tempos nomeado por Weber (2004) como o desencantamento do mundo.

No esteio dessa postura mais liberalizante, a própria categoria da conversão impôs-se a ser pensada, uma vez que, tradicionalmente compreendida como um demarcador de ruptura dramática do sujeito com sua própria biografia, esse entendimento parecia não levar em conta o contexto social e religioso postos no jogo dessa mudança, o que reificava e simplificava a interpretação desse complexo processo. Desta constatação, emerge o que Mafra (2002, p. 120) denomina de conversão minimalista:

(...) o meio pentecostal tem aberto seu referencial simbólico para conviver com as nuances e ambiguidades normalmente associadas às buscas de mudança de comportamento (e de adesão a novas ou ampliação das redes de significado compartilhadas) cuja responsabilidade repousa sobre o próprio indivíduo. (...) a transformação individual não se faz de uma só vez, com a substituição de uma fonte de sentido para outra, mas exige um trabalho lento de reconstituição de referentes do passado e do presente da pessoa que muitas vezes tem de lidar com categorias latentes de significado.

Ainda de acordo com a autora, compreender a conversão perante tal formulação implica olhar com mais cuidado para os contextos de passagem, os quais redefinem as fronteiras, estabelecem e elaboram trocas simbólicas, processo que amplia a margem de negociação do sujeito com sua própria fé, à medida que é ele mesmo que a vai adequando a sua nova vida e não mais o pastor ou o corpo de fiéis.

É possível inferir que essa trajetória liberalizante dos pentecostalismos vai se conectando a grande oferta de modos de viver na metrópole, ou, menos ainda, em um meio meramente citadino, posto que, para cada escolha que cabe ao sujeito fazer, é a ele dada uma

gama simbólica de referenciais, dos quais a sua própria tradução é que orientará a decisão a ser tomada. Léia e Solange, duas das mães que entrevistei, frequentavam a Assembleia de Deus do Grajaú e, quando as interroguei sobre as prescrições da igreja a respeito das vestimentas dos fiéis, ambas relataram que era preciso ter “bom senso”, mas que o pastor deixava a critério dos mesmos o que usar. Esse horizonte do “bom senso”, de tão amplo, resguardava às duas modos absolutamente diferentes de se paramentar, tendo Léia me relatado que gostava de usar lápis de olho, calça comprida e brincos, ainda que estes devessem ser pequenos, e Solange ressaltado que, apesar de poder usar calça, acessórios e maquiagens leves, preferia não fazê-lo: “Mas calça eu não uso não porque ela modela muito meu corpo aí eu posso empolgar de vez e não parar de usar.” Essa escolha de Solange estava ancorada em uma resolução que a auxiliaria a não regressar para certos comportamentos que tivera na juventude e que ela própria reprovava, como o fato de ter sido tão “da pá virada”, em suas palavras, que com “14 dias de parida (do primogênito) fui pro pagode”.

Parece-me que a adesão dos fiéis a esse ou àquele templo, bem como seus deslocamentos entre vários deles, impondo-nos a reflexão sobre as fronteiras que os delimitam, encontram nessa perspectiva da conversão minimalista ponderações profícuas, com as quais me encontro irmanada, percebendo que a gama de sentidos nelas contidas elucidam diversas observações e vivências que empreendi ao longo da etnografia no bairro e nas escolas. Uma dimensão mais afetiva, por assim dizer, que toca a emoção do fiel, esteve no cerne das justificativas para que Solange e Neide mudassem de templo, essa última, uma moradora do bairro que frequentava o grupo de ginástica do qual participei. Cerca de um ano antes de nossa conversa, Solange passou a frequentar uma outra Assembleia de Deus, situada em um bairro distante, na qual sua irmã era a pastora e, ao perguntar se essa mudança tinha ocorrido devido ao parentesco, ela ressaltou que não, pois sua irmã já era pastora há um bom tempo. Relatou que certo dia ela e seus filhos foram maltratados na igreja, tendo alguns membros desfeito de suas crianças, e disse ter compreendido que aquela situação foi Deus dizendo a ela “eu falei pra você que era pra você sair, você continuou... aí deu naquilo ali”. Neide, após ter frequentado a igreja Batista do Grajaú durante algum tempo, mudou-se para um templo pentecostal no centro da cidade alegando que

A pregação deles (Batistas) é muito fraca. O que eles fala não te toca, cê não sente tocar. Aonde eu vou não, lá o pastor fala lá... a pregação dele, ele ensina muito a Bíblia pras pessoa, sabe? Então a pregação dele eu gosto

muito, é uma coisa que te toca. Você sente que aquilo ali, você já passou por aquilo, ou você tá passando. Uma coisa diferente.

O transitar entre diferentes templos tem, também, como uma das razões a busca por acolhimento e valorização, como ressaltou Nelma, uma senhora do grupo de artes manuais que frequentava a Igreja Batista do Grajaú e depois se mudou para uma pentecostal em um bairro muito distante, alegando que lá é que se sentia bem. Creio que o ímpeto para os deslocamentos para fora de seus próprios pedaços e manchas encontre, igualmente, na busca por visibilidade uma de suas razões, visibilidade essa proporcionada por um pentecostalismo que concede ao indivíduo certa autoridade, a autoridade de ser filho de Deus. De minha vivência no bairro e nas escolas, deparei que as distâncias geográficas não se constituíam como limites na busca por algum templo que garantisse o ajustamento das expectativas dos fiéis a ele, mobilidade essa que se desenrola em um espaço com vasta oferta de igrejas pentecostais, como é o caso da cidade em questão.

Desde o início de sua formação, Juiz de Fora se caracteriza por uma urbanização intensa que diverge do desenho que foi sendo traçado por esse processo na maioria das cidades brasileiras. Bem maior que os 85% da população brasileira em geral que vive em áreas urbanas, em Juiz de Fora, essa proporção, de acordo com o censo de 2010, é de 98,9%, quantia expressiva que guarda peculiaridades históricas, as quais Orsi (2005) nos ajuda a compreender. Fundada há 166 anos, a cidade, já em seus primórdios, se constituía como um polo industrial da região, sendo apelidada de Manchester mineira, em analogia à cidade inglesa, e intensificou seu processo de urbanização a partir de 1975, quando do início de sua explosão demográfica, a qual, nacionalmente, ocorrera entre as décadas de 1960 e 1970. Para acalorar esses dados, o autor nos oferece outra informação, a de que, em oposição ao processo que ocorre na maioria das cidades médias do país, em Juiz de Fora “(...) cada vez mais o centro se adensa, se diversifica e, por consequência, se torna mais importante perante o restante do município” (ORSI, 2005, p. 99). Na contramão do fluxo nacional, cuja tendência tem-se mostrado como a de descentralizar a vida urbana, o que tende a tornar as regiões periféricas mais autônomas, na cidade em questão, há uma valorização crescente do centro, que vem se verticalizando cada vez mais.

Interessante notar que o maior fluxo de mudança de templos por parte dos fiéis com os quais conversei durante a etnografia ocorria no sentido de bairro para bairro, caracterizando um deslocamento inter-periferias, digamos assim, o qual era invertido somente quando se

tratava da igreja Preparatória, localizada em um bairro limítrofe ao Grajaú e muito perto do centro da cidade. Vindos dos recônditos mais longínquos, seus fiéis percorriam grandes distâncias para assistir aos cultos conduzidos pelo pastor Marco, ele próprio, morador de uma região consideravelmente distante do centro. Contando com 24 templos espalhados pela cidade e 13 pelo país, parece-me que, muito embora os mesmos se localizem todos em regiões urbanas, essa igreja se estrutura sobre duas oposições fundamentais, as quais não se assemelham à liberalização pela qual os pentecostalismos vieram passando ao longo das últimas décadas, quais sejam a de contrapor-se ao mundo e aos próprios evangélicos.

A não adequação da doutrina da Preparatória aos novos modos de existir, socialmente gestados pela vida urbana, espelha a própria motivação do pastor Marco para sair da Assembleia de Deus, onde havia se convertido e frequentava há muito, a de não concordar com certa elasticidade empreendida por essa igreja no que tangia aos usos e costumes dos fiéis sobre os quais outrora tivera arbitrado rígidas regulamentações. Nas palavras de Marco:

Só que eu comecei a sofrer na igreja porque quando os pastores, eles chegavam com a inovação, eu me levantava pra questionar, você entendeu? Porque eu dizia: então vocês me ensinaram errado. E começou aquela luta, aquela luta, até um dia que um dos pastor levantou na reunião e falou comigo: oh... você vai ter que escolher, ou você cala a boca e faz o que a gente faz ou porta na cara. Então eu, como eu sou obediente, eu falei, já que é pra mim ir embora, então eu vou.

Continuar sua trajetória religiosa no escopo do ascetismo de rejeição ao mundo foi a motivação para a saída de sua antiga igreja, passagem biográfica relatada por Marco, tanto em nossa conversa, quanto no culto que presenciei, dentro da narrativa persecutória, da qual, obviamente, ele mesmo tivera sido a vítima. Apesar de ter-me feito a observação de que, naquele momento de ruptura, não passava pela sua cabeça tornar-se pastor, Marco começou a celebrar cultos em uma das praças da região central da cidade, em meados da década de 1980, cujo teor da pregação girava em torno da necessidade do resgate da “Igreja de Deus”, a qual encontrava-se desvirtuada dos verdadeiros ensinamentos bíblicos. A partir de então, com a ajuda material de alguns membros que o seguiram desde sua saída da Assembleia e de novos fiéis, começou a celebrar cultos na casa de uma delas, em um bairro próximo ao Grajaú, no qual, depois de ter alugado uma loja em um outro bairro da região leste onde realizara cultos durante um curto período de tempo, foi erguida sua primeira sede, a partir da doação de um

terreno que pertencia a um dos novos adeptos e ganhando o nome de Igreja Preparatória, palavras surgidas no céu após uma oração de Marco, o qual interpretou essa visão como uma mensagem de Deus, revelando o nome do templo recém nascido, em 1990.

A trajetória da Preparatória foi se consolidando sobre os trilhos do que Marco chamou de “igreja antiga”, aquela que está no mundo, mas que incessantemente busca mecanismos para se retirar dele com o intuito de “morar no céu”, como me revelou Isaías, ao discorrer sobre as razões pelas quais sua igreja é “apertada” e “difícil”. Nesse caminhar, torna-se vital não se colocar à parte somente do mundo, mas, também, é necessário distanciar-se dos irmãos religiosos que foram se compatibilizando cada vez mais com ele, apropriando-se do mesmo através das ressignificações que lhes foram sendo permitidas realizar e que passaram a configurar uma nova postura frente a vida, menos restritiva e mais coadunada com a ideia de que, por merecimento, esse mundo também seria deles. Esse segundo campo de oposição é expresso pela díade crente/evangélico, através da qual o pastor Marco sintetiza para os fiéis os sentidos contidos na doutrina que estrutura sua igreja.

Do ponto de vista do pastor Marco, nessa dualidade, o termo evangélico guarda estreita relação com um posicionamento mais liberal no mundo que os fiéis foram adotando frente às tecnologias, ao lazer, à estética e todos os demais estímulos que a modernidade urbana lhes ofertou. Institucionalmente, o sentido de ser evangélico relaciona-se à prática dos “pastores que só querem dinheiro”, postura veementemente condenada por Marco e Isaías e que surgiu bastantes vezes durante nossas conversas, pontuadas, também, pelo rechaçamento do envolvimento da igreja com a política partidária, expressa pela orientação que é dada ao fiel que queira seguir essa carreira de se afastar da vida do templo. A construção de uma igreja que resguarde estritamente os princípios contidos na Bíblia não é tarefa fácil, segundo o pastor, especialmente quando essa empreitada tem em sua liderança alguém que foi duramente perseguido pela família, pela antiga pertença e, nos dias atuais, pelos próprios irmãos de fé, com os quais relatou ter uma relação pior do que com representantes de outras religiões, citando vários padres da cidade, pessoas que, segundo ele, compreendem sua caminhada e as dificuldades que a envolvem. No entanto, com certo contentamento, e interpretando esse fato como uma comunicação de Deus de que estava no caminho certo, Marco observou que “Os crente me apoia, os evangélico não. Quem promoveu a igreja Preparatória nesses 28 anos? Os evangélicos. Porque eles falam tanto mal da nossa igreja, tanto mal de mim, que as pessoas vêm pra poder ver se é verdade”.

As pessoas vão, tornam-se crentes e empreendem uma virada drástica em sua vida, pois, de acordo com um artigo publicado por Marco numa das edições do jornal *Voz Preparatória*:²⁶ “Nós temos que ser verdadeiramente crentes, custe o que custar! A primeira coisa que o crente faz: ele ‘rompe’ com o mundo. É conhecido que ‘os amigos do mundo’ são inimigos de Deus”. O aceite dessa nova vida, marcada por limitações em suas mais variadas dimensões, tem crescido consideravelmente, sendo a principal razão, a busca das pessoas pela “verdadeira palavra de Deus”, como ressaltou o pastor, e, através desse aceite e do resguardo de todas essas limitações, o sujeito se torna crente à medida que sua fé vai lhe dando forças para seguir retirado do mundo, caminhar cauteloso frente às tentações diárias a que está submetido. Ainda que se possam observar infundáveis desdobramentos da religião evangélica, julgo que essa oposição construída em seu próprio seio contribui para personificar aos olhos do fiel, uma vez mais, todo um campo simbólico que estrutura a Preparatória, o da rejeição do mundo, haja vista que não basta diferenciar-se do sujeito mundano, é preciso dar testemunho de sua fé afastando-se de comportamentos que poderiam parecer prudentes, uma vez que adotados pelos “evangélicos” de outras denominações. Dessa forma, ser um crente da Preparatória demanda uma vigilância profunda e cotidiana de si mesmo e dos demais irmãos com o intuito de não se distanciar da doutrina da igreja; entretanto, frente a tantos estímulos e possibilidades de fruir na vida, legados pela modernidade secular em que supostamente vivemos, é necessário adotar uma série de estratégias nesse exercício vigilante, sendo uma delas a fofoca.

Elias (2000) entende que o que é digno desse fenômeno depende das normas e crenças coletivas e das relações comunitárias; dessa forma, na Preparatória a rede de fofocas tem por finalidade entregar os irmãos no que diz respeito a seus desvios doutrinários na vida fora do templo. A simetria coletiva em relação às posturas frente ao mundo é uma das linhas de força que estão no cerne da trajetória de expansão dessa igreja e, assim, o relato sobre o desvio de algum membro, ao mesmo tempo, reafirma para o fiel a sua própria fé e contribui para a manutenção dos mesmos enquanto grupo coeso. O fluxo da fofoca encontra sua linha de chegada na coordenadoria da junta que cuida dos assuntos disciplinares, a qual adota uma série de medidas para resguardar os membros que aparentemente estejam extrapolando as normas da igreja. Destaco um trecho que me foi relatado por Isaías:

²⁶ Esse texto, intitulado “Há diferença entre crente e evangélico?”, foi publicado no *Jornal Voz Preparatória*, em seu número 31, ano XIX, sem data.

Pastor, eu preciso fazer um tratamento. A igreja não entra nisso. A igreja não vai punir a irmã porque a irmã teve que fazer... isso não existe. Não. A igreja, ela quer obediência. Por isso que existe um livro, tudo registrado. A pessoa assina, tem receita. Porque isso é um acompanhamento, a igreja tá conhecendo o estado, ou melhor dizendo, tá conhecendo a sua ovelha. Então existe pessoas hoje que tem problema de saúde. A igreja reconhece. Não impede da irmã hoje chegar e fazer um tratamento. A igreja não impede da pessoa assim, fazer uma natação. Tudo é com receita médica, tudo é com orientação do médico. A igreja só ampara porque existe pessoa que talvez pode chegar no local e... ah... mas aquela irmã é da Preparatória, ela tá nadando? Porque quando chegar aqui e bater na junta que a pessoa fez isso... faz isso... bate na junta, é... vou denunciar. (...) Se a pessoa precisar colocar uma prótese no seio que perdeu, pode colocar! Se a pessoa, vamos dizer assim, ficou careca, pode-se usar peruca! A igreja reconhece tudo isso! A igreja reconhece todos esses pontos! Ah... mas a igreja é muito apertada. Mas não pode evitar filho? Se a irmã chegar aqui com um comprovante e falar assim: oh... a igreja não entra nisso. A igreja recebe a documentação, entendeu? A pessoa assina o livro ciente que avisou a coordenadoria da junta, a igreja tá resguardada. Agora, se a pessoa tiver mentindo, não tá mentindo a nós, tá mentindo a Deus e as consequências vai vim sobre ela. (...) Existe perseguição? Não, não existe. Existe obediência.

Isaías pontuou que o maior desafio do pastor é orientar os fiéis na parte doutrinária e, dessa forma, são instituídas estratégias que tentam conter as redes de fofoca tanto desses sujeitos, quanto dos não preparatorianos, como se referem a eles mesmos, em relação às atitudes que não se compatibilizam com as normas da igreja, como, por exemplo, no que se refere ao casamento das moças que não são virgens. Isaías relatou que não ser “pura” é um problema para a igreja e que todos ficariam atentos sobre como a mesma solucionaria essa questão, ao que Marco estabeleceu por escrito, no regimento interno, que à noiva que não é mais pura, é vetado trajar o vestido branco, direcionando a ela o uso de vestido que não seja predominantemente dessa cor. Dessa forma, no momento em que chega à porta da igreja no dia do casamento, já se encerram os possíveis comentários sobre as suspeitas da vida pregressa da moça. As orientações acerca dos trajes para o casamento somente dizem respeito à noiva, que, sendo viúva ou mãe solteira, deve usar saia e blazer na cerimônia e, assim como as que não são virgens, não podem usar véu e grinalda. Nada consta a respeito dos trajes dos noivos virgens, não virgens, viúvos ou pais solteiros.

Ao longo da tradição antropológica foram sendo tecidas ponderações sobre a fofoca, e Rapport e Overing (2000) elencam três momentos em que alguns autores se debruçaram sobre esse fenômeno da vida social. Em Gluckman (1963), os autores identificam a abordagem funcionalista, que compreende a fofoca como um processo sancionado e determinado culturalmente, que ajuda a manter a unidade do grupo, sua moral e sua história; a abordagem

transacionalista, tendo em Paine (1967) seu representante, trata a fofoca como a manipulação das regras culturais pelos sujeitos, os quais não fofocam sobre os valores do grupo, mas, sim, sobre as aspirações individuais; e, por fim, a abordagem interacionista simbólica, através de Haviland, (1977) e Heilman (1978), que entende que o foco nesse tema deveria ser como, nas conversas do dia-a-dia, a realidade cultural e as relações sociais são continuamente representadas e debatidas. Nesse sentido, compreende que a fofoca fornece aos indivíduos um mapa de seu meio social e, junto com ele, os recursos com os quais eles podem conceber um programa de ação, uma vez que ela seria essencialmente um processo metacomunicativo.

A igreja Preparatória foi assumindo certa preponderância sobre o campo desta pesquisa na medida em que ao meu acesso ao pastor Marco foram sendo colocadas certas condicionantes, como assim interpretei. O convite de Isaías para que eu assistisse a um culto antes de levar meu pedido de entrevista ao pastor, a própria entrevista com esse evangelista, sob a argumentação de que Marco era muito ocupado, e a urgência do trâmite para que eu finalmente o entrevistasse, da tarde para a noite de um mesmo dia, transfiguraram-se em uma dinâmica que me foi aprofundando no convívio com aquelas pessoas. Esse aprofundamento vinha não somente pela nossa relação presencial, mas por todo material a mim ofertado em cada encontro, como jornais, manuais e regimentos. Do ponto de vista das escolas, houve, alheio à minha procura, um certo tipo de protagonismo dos alunos preparatorianos nas situações que compreendi como conflitos entre eles e a instituição escolar, o que acabou por adensar um pouco mais esse protagonismo.

A apreensão diante da possibilidade de ser flagrada em um comportamento aparentemente contraditório com os ensinamentos de sua igreja, a Assembleia de Deus de um bairro próximo, surgiu, também, na conversa que tive com Deide, uma das mães da escola A. Sua fala, porém, pareceu-me demonstrar uma preocupação maior com o risco desse flagrante poder ser realizado por alguém que não fosse de sua igreja, diferente das falas de Marco e Isaías, as quais pareciam expressar uma maior preocupação na delação de algum membro do próprio templo. Remetendo-se várias vezes à perseguição que os crentes sofrem por parte dos não-crentes e atribuindo a ela uma das justificativas para que sempre adotem uma conduta de vida reta, que não dê margem a especulações pejorativas, Deide relatou-me que, recentemente, havia passado por uma situação incômoda, a de que havia saído com o marido para comer um cachorro-quente e tomar guaraná, ao que, sentada em uma das mesas do estabelecimento, ouviu uma vizinha murmurar ironicamente “depois diz que é crente”. Atribuindo essa fala da vizinha à hipótese de que ela poderia ter achado que o líquido em seu

copo era cerveja, Deide utilizou da narrativa desse acontecimento para expressar-me o quanto são perseguidos “Porque a gente somos alvo fácil, né? Nós somos os alvo fácil por quê? O inimigo quer sempre envergonhar os crente, então ele envergonha.” A fofoca, seja tecida entre os membros da igreja, ou entre os não membros em relação a eles, mostra-se como uma preciosa via de comunicação por onde, através dos mexericos, fluem os valores, as tradições e as normas daquele grupo, movimento fundamental para a percepção do sujeito enquanto parte de um coletivo coeso e, por isso mesmo, forte. Forte o bastante, inclusive, para realizar os enfrentamentos que julgam necessários frente ao avanço de forças sociais progressistas, como no caso da identificação de todas as igrejas que compõem esse estudo com as propostas de encurtamento dos direitos das minorias, como o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

O expediente da fofoca é utilizado, também, pelas crianças e adolescentes das escolas em que realizei a etnografia, fato que não me surpreendeu, haja vista que em minha convivência com os alunos da instituição onde leciono, observei-o incontáveis vezes, não somente entre os membros da Preparatória, mas, mais corriqueiramente, entre eles. Interessante notar que o agente para o qual o delator se endereçava, sempre num tom de ameaça ao infrator, parecia ir mudando à medida em que se progredia na idade dos pequenos. Diante de uma atitude suspeita por parte de seus colegas, era comum observar nas falas das crianças de ambas as escolas expressões como “vou contar pra sua mãe” ou “você vai ver, vou falar pra sua tia”, sempre se referindo a algum familiar, o que não era mais tão usual quando se tratava dos adolescentes, entre os quais observei frases do tipo “vou falar lá na igreja”, como no dia em que, na hora do recreio, uma aluna do 7º ano da escola A, que frequentava a Preparatória, foi flagrada pela amiga, da mesma igreja, utilizando o celular de uma colega para usufruir de um jogo. Uma suposição que se pode realizar a partir dessa constatação é a de que o primeiro referente de autoridade, a família, vai sendo compartilhado com a igreja, na pessoa das “tias” das escolas dominicais, dos obreiros e até mesmo do pastor, com o passar do tempo e o avanço na idade pelas crianças e adolescentes, os quais vão deixando gradativamente, também, de usar a expressão “não é de Deus” para utilizar “isso é do mundo” ou “isso é secular”, como tantas vezes observei.

Parece-me que, com o passar do tempo, alguns adolescentes, e reitero, não somente os preparatorianos, vão tornando sua trajetória na igreja mais autônoma da forma com que os pais se apropriam da doutrina lá ensinada e vão, gradativamente, reinterpretando-a à luz de seus próprios referentes, os quais não orbitam mais somente em torno do núcleo familiar, como, por exemplo, em torno da convivência em grupos de estudo na escola, da frequência

em aulas de esportes, em aulas particulares para reforço escolar ou, até mesmo, das reuniões de representantes de turmas. Esse é o caso de Michel, de 16 anos, filho do casal 2, que esteve presente na entrevista que fiz com seus pais e teceu ponderações discretamente diferentes das que seus progenitores faziam diante das minhas indagações. Estudante do 2º ano do ensino médio e representante de turma em sua escola, localizada em um bairro próximo ao Grajaú, Michel posicionou-se sobre todos os temas abordados em nossa conversa e, adotando uma postura mais conciliatória, interpelou sua mãe quando essa discorria sobre os malefícios espirituais da capoeira, alocando esse tema no escopo da diversidade, ressaltando que, na escola, assim como não praticava esportes, também não praticava capoeira, pois ambos estão calcados em princípios competitivos.

Michel discorreu sobre a capoeira a partir do respeito que se tem que ter a ela enquanto manifestação trazida pelos escravos, destacando que figura no mesmo conjunto de tudo que nos trouxeram a partir de suas tradições culturais. Ao falarmos sobre as comemorações escolares usuais no dia da consciência negra, o rapaz ressaltou que não há nenhum problema em delas participar “(...) até porque eu também sou negro. Nós defendemos muito a questão da igualdade racial. A gente leva pra esse lado, sabe?”. Não participar das aulas de esportes, nem praticar a capoeira, a pretexto de serem atividades competitivas, que exacerbam a rivalidade, as brigas e desentendimentos, como Michel ressaltou, soou-me como uma argumentação orientada mais por um certo viés moral, do que religioso. A saber, não se pode perder de vista que, dentre tantos outros, o referente religioso sustenta, também, a própria moralidade do sujeito, no entanto, parece-me que este não foi colocado em primeiro plano na conversa com Michel.

Tendo sido meu aluno mais de uma década antes dessa conversa, Michel, já naquela época, carregava o apelido de “pastorzinho”, dado pela sua família e conhecidos da igreja, devido à sua desenvoltura religiosa, a qual, aos 6 anos de idade já se apresentava quando do canto de louvores na igreja e quando de suas pregações em casa e até na casa de vizinhos, segundo sua mãe. O protagonismo infantil nos cultos, através das performances dos “pastores mirins”, é compreendido por Sierra e Mesquita (2015) como uma forma de *status* que eles alcançam, o qual advém da percepção dos adultos de os pequenos serem líderes, portadores dos dons do espírito e de uma missão divina. Ainda segundo as autoras, essas crianças sentem-se vocacionadas ao ministério de pastores, assim, tomam para si essa responsabilidade e terminam mostrando-se prontas à missão sem terem que se submeter ao longo processo de formação inerente a carreira religiosa requerida para essa função. Esmiuçados por Mafra

(2002), os percalços desse longo caminho rumo ao pastoreio parecem ser driblados quando os dons da pregação e da expulsão de demônios surgem ainda em tenra idade e encontram na anuência da comunidade adulta da igreja, inclusive e principalmente na do pastor, a legitimação para o encurtamento dessa trajetória.

Sujeitos ativos em suas redes de sociabilidade, às crianças fora delegada pouca atenção enquanto categoria analítica a partir da qual as relações sociais poderiam ser pensadas sócio-antropologicamente, pelo menos até duas décadas atrás. Segundo Sarmiento (2005) data daí o início de uma “sociologia da infância”, centrada no entendimento desses sujeitos como agentes sociais ativos, a partir da desconstrução da ideia de socialização que tanto conduziu os estudos dedicados a esse nicho social e que encontravam nas produções da Psicologia argumentações a sustentar a noção das crianças como seres associais ou pré-sociais. A esse grupo tão singular, que transita entre o autônomo e o dependente (dos adultos), subjaz uma preocupação científica crucial, a das metodologias que melhor contemplem seu modo de vida e Pires (2010), trazendo à tona a atualidade do trabalho de Margaret Mead, talvez a pioneira no olhar para esse grupo, encontra na etnografia a melhor resposta a essa inquietação e vai além ao discorrer que o estudo das crianças pode interpelar a Antropologia em conceitos consagrados, como o de sociedade e o de cultura. Adentrando um pouco mais na especificidade científica do tema, Jevéau (2005) sinaliza que a sociedade infantil, assim como qualquer outra, arranja sua existência de acordo com os meios que tem, assim ela comporta ritos e projetos e estes podem se constituir como excelentes objetos de estudo, o que requer do pesquisador levar a cabo a recomendação metodológica do olhar distanciado acrescido de um grande exercício de empatia para com os sujeitos em/de estudo.

Em diálogos que presenciei entre adolescentes evangélicos de ambas as escolas, discorrendo sobre situações corriqueiras, algumas vezes outros referentes, que não o religioso, foram trazidos primeiramente à luz. A confecção de um cartaz sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, exposto nos corredores da escola A, como culminância de um projeto desenvolvido pelas professoras de ciências e português, tinha a assinatura de alunos pentecostais do 9º ano. Explicando seu trabalho para a docente de português, de quem eu estava ao lado, na hora do recreio, afirmaram ser importante o uso de preservativos para evitar doenças e, também, da pílula, como método contraceptivo. Em tom de brincadeira, ela perguntou se pretendiam fazer uso desses métodos e, entre risinhos, uma aluna pentecostal, disse que ainda não tinha idade pra isso, mas que adotaria tais precauções se tivesse uma vida sexual ativa, pois não queria ficar igual à outra aluna da escola que, aos 13 anos, estava

grávida. Ao questionamento da professora sobre o por que de não desejar essa semelhança, disse-lhe que, antes de ter filho, queria se formar na faculdade. Menos calcada em um juízo de valor sobre a gravidez precoce da colega, expediente usualmente utilizado não só por parte de alguns alunos, como de alguns professores, a fala dessa aluna foi construída a partir das expectativas que tinha sobre sua própria vida e que traduziam a perspectiva de um futuro promissor, melhor que dos seus pais, como ressaltou quando questionada sobre por que almejava o ensino superior.

Em pesquisa publicada em 2017 pela fundação Perceu Abramo²⁷, que tinha por objetivo compreender os elementos que têm formado o imaginário social e a visão de mundo nas periferias da cidade de São Paulo, é possível observar uma identificação crescente dessa população à ideologia liberal, especialmente entre a juventude, da qual emergem vozes em defesa da autonomia das mulheres e do respeito às várias identidades e orientações sexuais. Partindo do pressuposto de que novos valores em relação aos costumes e à política foram gestados entre as camadas populares num momento de expansão e avanço do ciclo econômico brasileiro, as igrejas neopentecostais ganham espaço nesse cenário e o desejo por visibilidade e valorização pessoal encontra na ascensão social um caminho profícuo, o qual, uma vez percorrido, enseja a supervalorização do mérito. A pesquisa demonstra que os ideais comunitários pouco surgem nas narrativas da população ouvida e, quando aparecem, são restritos à dimensão da família, da vizinhança e da igreja, esta última constituindo-se como uma rede de apoio de solidariedade, ofertando orientação moral e funcionando como uma espécie de selo de honestidade.

Ainda de acordo com esse estudo, a maior adesão ao neopentecostalismo tem a ver com elementos organizacionais, surgindo a igreja menos em sua dimensão teológica e mais como instituição de apoio na minimização do caminho da desocupação e da criminalidade, função que, em parceria com a escola B, a igreja Assembleia de Sião, do pastor Juvenal, tem parecido cumprir no Grajaú, quando de sua disponibilidade para ensinar futebol aos meninos e meninas em alguns sábados à tarde, no pátio dessa instituição. E é daqui que parto para a compreensão da segunda pista acerca de como o alunado da escola pública periférica pode ter ido se tornando majoritariamente pentecostal, a de que, concomitante ao papel que coube e cabe às igrejas pentecostais desempenharem no processo de urbanização das grandes cidades,

²⁷ Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Pesquisa-Periferia-FPA-040420172.pdf> Acesso em: 12/04/2018.

crucial para sua expansão, houve um incremento no sistema educacional público brasileiro, sem precedentes históricos, durante o século XX.

2.4 - Pentecostalismos e educação.

Pastor Júlio, sujeito simpático e sorridente, relatou-me em nossa conversa a preocupação em relação à juventude do Grajaú e, no transcurso de sua fala sobre esse tema, aconteceu algumas vezes à sua experiência como policial durante muitos anos de sua vida, dissertando sobre casos de jovens que enveredaram pelo caminho do crime, bem como suas motivações para tal. Embora essa preocupação tenha sido exposta por todos os outros pastores, na conversa com Júlio ela ganhou um vulto maior e, concomitantemente ao relato de suas angústias frente à possibilidade de assistir a juventude do bairro “se perdendo”, pontuava como o uso de drogas pode destruir a vida do adolescente, oferecendo sua própria história de vida como exemplo, a qual, encampada pelo discurso da salvação, foi-me assim descrita: “A minha trajetória resume-se do pó ao altar de Deus”. Observando o bairro como bom, porém muito carente, Júlio disse orar por um projeto social voltado às crianças que viesse de suas mãos e, enquanto isso não ocorria, havia dado aulas de futebol aos meninos e meninas de lá em alguns sábados à tarde, no pátio da escola B, de onde tinha as chaves, após Adriele ter consentido com a iniciativa, fazendo a ressalva ao pastor de que a escola não era igreja, segundo o relato dela. Os termos dessa parceria giraram em torno da proposição da diretora de que o espaço da escola fosse utilizado somente para a prática esportiva, sem orações ou qualquer outro expediente que remetesse à igreja de Júlio, situada exatamente em frente à mesma.

Diante da carência de equipamentos que caracteriza grande parte das periferias urbanas, a escola pública ocupa lugar de destaque no preenchimento dessa lacuna e, diferente da igreja católica, que, frente às querelas sociais tem um perfil de atuação histórico calcado na ênfase na educação formal de seus membros, bem como na prioridade das questões políticas e dos direitos humanos, como o fazem as comunidades eclesiais de base (CESAR E SHAULL, 1999), a igreja evangélica pentecostal estabelece uma relação mais próxima ao indivíduo. Oferece-se como um ambiente em que a conexão íntima e direta com Deus ocorra, relação de proximidade que não mede esforços frente ao atendimento das demandas cotidianas que

urgem ser atendidas. Nesse sentido, a medida em que a igreja pentecostal, ela mesma, não tenha condições físicas de se constituir como um espaço que atenda aos anseios juvenis por lazer, por exemplo, basta que olhe para seu entorno e identifique a escola pública como tal. Frequentando as aulas de futebol do pastor Júlio durante certo tempo, Monalisa, a filha de 11 anos de Leia, deixava sua mãe despreocupada nos momentos em que lá estava sob vários aspectos, quais sejam, a distanciava de um colega, vizinho seu, pelo qual Leia julgava que a filha estava apaixonada, a afastava da rua onde morava, onde havia uma boca de fumo um pouco à frente de sua casa e, por fim, ajudava no enfrentamento da obesidade da filha.

Creio que esse viés mais utilitário, digamos assim, da relação entre pentecostalismos e educação, possa ter ido sendo engendrado à medida em que essas igrejas foram se espraiando por regiões onde há baixa presença estatal, transfigurando-se a escola pública em uma representante dessa instância, muitas vezes, sendo a única em um território de larga extensão. Nesse sentido, a fala do pastor Ivan em nossa entrevista nos compele a olhar retrospectivamente na tentativa de compreender como a relação com a educação era estabelecida já no protestantismo que aqui aportou, do qual sua igreja Batista foi a única representante nessa pesquisa:

(...) há uma preocupação muito grande por nossa parte, da denominação Batista, com a educação, sempre houve. Os batistas eles existem com esse nome de batista desde 1610 e desde então a gente sempre trabalhou nas esferas da educação. Desde quando os Batistas vieram para o Brasil. (...) O segmento evangélico, principalmente os batistas, nós atuamos muito nessa área da pedagogia. Só que tem... eu posso dizer com mais clareza... tem uns 13 anos pra cá, nós estamos percebendo... isso aí eu já detectei há um tempo atrás, há uns 15 anos atrás e hoje é muito mais claro isso. Por causa da ONU e por causa de alguns segmentos de linha política, e a gente respeita isso... infelizmente, aonde a gente tá percebendo uma maior fragilidade é na família e isso chegou às escolas com muita força.

Ao se debruçar sobre o tema que denominaram de “cidadanização”, Duarte et al (1993), apontam dois caminhos clássicos no processo de responsabilização do indivíduo que foram trazidos pela experiência da Modernidade, as reformas religiosas e a educação letrada. Tomo como uma inferência justa a de que o protestantismo soube bem interpretar tal processo, ao passo que, já em seus primórdios, inaugurou escolas que começaram a atrair, também, filhos de famílias católicas, as quais passaram a transferir o prestígio dessas instituições para os próprios protestantes, fato que auxiliou na formação de potenciais alianças

na defesa da liberdade religiosa (MAFRA, 2001), haja vista que, neste período a religião oficial do país era legalmente a católica. Porém, ainda de acordo com a autora, os batistas não se convenceram do potencial de transformação da sociedade através do ensino regular, estabelecendo uma cisão com seus pares evangélicos, para os quais sua principal alavanca de legitimação era a educação formal e é exatamente esse caráter autônomo que permitiu que saísse do próprio seio da Igreja Batista a maior igreja pentecostal do Brasil, a Assembleia de Deus.

Procurando-se afirmar na sociedade brasileira desde seus primórdios através da educação, os luteranos, os presbiterianos e os metodistas, encontraram na carência de instituições de ensino para as camadas médias um espaço para sua expansão, sendo oriundos desse entendimento, o colégio Mackenzie, em São Paulo, o Bennett, no Rio de Janeiro, o Izabel Hendrix em Belo Horizonte e o núcleo da Universidade Metodista de Piracicaba (MAFRA, op. cit.). Um dos desdobramentos dessa empreitada de consolidação e expansão do protestantismo ocorreu na medida em que, no campo educacional, passaram a concorrer com a igreja católica a qual, na figura dos jesuítas, que tinham o apoio da Coroa portuguesa e das autoridades da colônia, exerceu o monopólio da educação durante os dois primeiros séculos da colonização brasileira (SAVIANI, 2013).

Juiz de Fora, que desde priscas eras caracteriza-se como um ambiente industrial e urbano, tem sua primeira escola protestante erguida pouco mais de três décadas após sua fundação, o Instituto Metodista Granbery, o qual, hoje, é uma das maiores instituições de ensino privado da cidade, atendendo da educação infantil à pós-graduação²⁸ e localizado no centro da cidade. Nessa mesma região, em 1891, dois anos após a instalação do colégio Granbery, inaugurou-se a escola Cristo Redentor, a qual também, hoje, atende desde a educação infantil à pós-graduação. Idealizado por um empreendedor que se encontrava inspirado pela Escola de altos estudos comerciais de Paris, o colégio tinha por objetivo inicial voltar-se para o curso superior de comércio, porém, após algumas dificuldades na manutenção da proposta inicial, o Colégio Academia - nomenclatura pela qual é mais conhecido - foi entregue à Congregação do Verbo Divino em 1901 e, desde então, essa é a sua mantenedora²⁹. Afora essas duas instituições religiosas, uma protestante e outra católica, pioneiras no ensino

²⁸ Informações disponíveis em: <http://granbery.edu.br/institucional/sobre-o-granbery> Acesso em: 20/04/2018

²⁹ Informações disponíveis em: <http://www.academia.com.br/o-colegio/nossa-trajetoria/> Acesso em: 20/04/2018

voltado às classes medias da cidade, datam, basicamente, da primeira metade do século passado, a construção de mais cinco outras, todas católicas, privadas, de grande porte, situadas nas proximidades da região central do município: o colégio Stella Matutina, de 1902; o colégio Santa Catarina, de 1909; o colégio Santos Anjos, de 1946; o colégio Nossa Senhora do Carmo, de 1952 e o colégio dos Jesuítas, em 1956.

Saviani (2013) nos informa que, quando da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições de ensino brasileiras não chegava a 0,1% da população, dado que delas eram excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas, cenário praticamente mantido nas duas últimas décadas do Império. É justamente essa população alijada dos processos educacionais que constituía a maioria dos novos convertidos das igrejas protestantes em fins do século XIX, carpinteiros, sapateiros, funcionários de serviço, ex-escravos, mulheres, costureiras, bordadeiras e professoras e que lá encontravam um espaço de reconhecimento de sua dignidade, através de bancos disponíveis para todos nos cultos, diferente da missa católica, onde só se sentavam as famílias de alta posição social e através do acesso à escrita (MAFRA, 2001). A autora nos revela que, na religião da palavra, o acesso à escrita foi um traço sedutor para os trabalhadores urbanos, pois ia na contramão da segmentação da sociedade entre cultos e ignorantes, através da oferta de cursos de alfabetização que ocorriam nas escolas dominicais.

A uma religião que tem na leitura da Bíblia um de seus pilares mais prementes, a alfabetização se constitui como uma primorosa ferramenta de acesso a ela, dessa forma, a medida em que o fiel vai se instrumentalizando pelas letras, vai, também, erguendo sua autoestima, através do reconhecimento de estar inserido em um processo social tão valoroso, muitas vezes, ofertado a ele pelos próprios irmãos do templo. Lamentando o descaso do governo com a educação, pastor Paulo ressaltou que “Temos muitas pessoas que não sabiam ler, aprenderam a ler aqui dentro da igreja através da Bíblia” e, ao meu questionamento sobre como isso ocorria, disse-me que era “um irmão ajudando o outro” e, também, nas escolas dominicais, espaço que encontra essa similitude de utilização com a que era feita já pelos protestantes dos primeiros tempos no Brasil.

Uma das professoras de português da escola A estava desenvolvendo sua pesquisa de mestrado em Educação à época da etnografia. Com o objetivo de compreender como os alunos de uma das turmas de 7º ano significavam as trajetórias de heróis das histórias lidas

por eles, o primeiro passo de Marta foi o de pedir que respondessem a um questionário sobre seus hábitos de leitura, ao que se surpreendeu quando a Bíblia surgiu em primeiro lugar entre os livros que estavam a ser lidos pelos discentes. A partir daí, iniciou sua pesquisa-ação com esses adolescentes, através das histórias de Moisés e Jesus, como heróis bíblicos, o que, segundo seu relato, gerou resistência por parte dos alunos evangélicos, uma vez que não concebiam os personagens bíblicos como heróis, pois, em seu imaginário, essa categoria relacionava-se com as histórias em quadrinhos. Em uma segunda etapa de sua metodologia, pediu que relatassem, por escrito, se havia semelhanças entre a infância desses heróis bíblicos e a deles próprios e, nessa oportunidade, muitos alunos pentecostais descreveram sua proximidade com a Bíblia, ora intermediada por seus pais ou pastores, ora surgida através de uma relação direta entre texto e leitor, como no caso de Tamila:

Eu leio a Bíblia em todo lugar, com qualquer pessoa a bíblia pra mim é um livro muito importante que ensina a gente o certo e o errado e conduz a gente ao céu.

Eu tenho uma relação que ninguém pode deter que é Evangélica.

Eu sei que a Bíblia é organizada em 66 livros, capítulos e versículos: em velho testamento e novo testamento. Eu conheço a história de Adão e Eva, Caim e Abel, thiago, pedro, joão, davi, sansão, elias, Elizeu, paulo e silas, Jesus, moisés, Matheus, 12 apóstolos de Jesus, judas, Salomão, Josué, Jonas, Zacarias, João Batista, Isabel, Maria, José, Miriã, Lucas, Nara, Isaque, Abraão, Noé, Jafé, Pedro, Ezequias, Isaías, Gideão, Luçi fé, Daniel, Marcos, Ester, Samuel, Ana, Jó, jeremias, miqueias, tem mais histórias que eu conheço mas não vai dar pra escrever todas aqui por que a Bíblia contém várias histórias.

Eu acho que a infância dos heróis Bíblicos foi uma infância de sofrimento por que toda pessoa que é escolhida por Deus sofre. A infância dos heróis Bíblicos não foi parecida com a minha infância.

De acordo com Marta, a linguagem de alguns alunos pentecostais no caderno difere das dos demais no sentido de que é caracterizada por “(...) uma coisa de autoridade”, que os leva a escrever como se estivessem pregando, “(...) influenciados por essa questão religiosa”. No que tange à questão da interpretação das histórias contidas na Bíblia, Marta e Marina, outra docente de português, suscitaram a mesma observação quando conversamos, separadamente, acerca de como esse processo é realizado não só do ponto de vista dos alunos, mas, também, de seus pais e demais fiéis, nas palavras de Marina: “Eles (os evangélicos) leem a Bíblia, (mas) quem interpreta a Bíblia é o pastor”.

Em 2016, o Instituto Pró-livro divulgou os resultados da pesquisa intitulada Retratos da leitura no Brasil³⁰, na qual a Bíblia foi apontada como sendo o último livro lido ou que o estava sendo no momento do levantamento. Partindo do conceito de que leitor é todo aquele que leu o todo ou algumas partes de um livro nos últimos três meses, a pesquisa aponta, também, que a Bíblia surge no topo dos livros descritos como os mais marcantes, bem como os motivos religiosos foram constatados em segundo lugar como motivação para a leitura, ficando em primeiro lugar o gosto ou interesse pessoal. Apesar de não ter estabelecido clivagens por religiões, fato que não nos autoriza qualquer inferência nesse sentido, o fato de a Bíblia surgir em tão alta conta nas preferências de leitura do brasileiro, pode sugerir que a sensibilidade do leitor encontre nela um lugar de afinidade.

Debruçando-se sobre o tema da secularização do mundo, Berger (2000) argumenta que, frente ao avanço dos postulados iluministas, a religião tinha duas opções, ou rejeitá-los, ou aceitá-los, e é exatamente aí que o autor identifica que as religiões que não se adaptaram a esse *modus operandi* é que apresentam maior crescimento hodiernamente, quais sejam, o islamismo e o evangelismo, ambas de cunho fundamentalista. Nesse sentido, ressalta que o avanço do fundamentalismo pode ser compreendido como uma reação às forças secularizantes, não deixando de lado o pano de fundo desse avanço que seria o ressurgimento da religião em si, pois a mesma estaria se mostrando como detentora de certezas que foram solapadas pela modernidade. Especificamente em relação ao crescimento do evangelismo, Berger (op. cit. p. 19) salienta que

Os novos evangélicos deixam de lado muitas das tradições que têm sido obstáculos à modernização, como o machismo, e também, a obediência subserviente à hierarquia que tem sido endêmica no catolicismo ibérico. Suas igrejas estimulam valores e modelos de comportamento que contribuem para a modernização. Para citar apenas um exemplo importante: para participar plenamente da vida de sua congregação, os evangélicos vão querer ler a bíblia; sua vontade de ler a bíblia estimula a alfabetização e, para além disso, uma atitude positiva em relação à educação e ao progresso individual.

Com toda parcimônia que se deve ter em relação ao postulado de que o evangelismo deixa de lado o machismo, a asserção do autor me parece profícua se a observarmos do ponto de vista da trajetória biográfica do fiel, cujo letramento pode representar um ganho qualitativo

³⁰ Disponível em: file:///C:/Users/Luciana/Downloads/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf
Acesso em: 25/04/2018.

individual, podendo, inclusive, impingi-lo a repartir esse ganho com os irmãos. Sara, a auxiliar de cozinha da escola A, uma senhora, mãe de seis filhos, convertida há 30 anos na igreja Deus é Amor e moradora do Grajaú, cursava o magistério, a nível técnico, quando nos conhecemos. Em sua cidade natal, situada no norte de Minas Gerais, estudou até a 4ª série, vindo a cursar o supletivo em Juiz de Fora, por incentivo de um de seus filhos e de algumas professoras da escola onde trabalhava naqueles tempos. Em uma de nossas conversas, relatou-me que muito conversava com outras mulheres de sua igreja sobre a importância de voltarem a estudar pois, além do estudo abrir novas portas de trabalho, o mais importante é que “abre a cabeça”. Ainda que a contragosto de seu pastor, Sara seguia nos estudos e pretendia cursar Pedagogia em uma faculdade privada de uma cidade vizinha, fato que, caso ocorresse, a afastaria ainda mais da vida do templo, corroborando a ressalva que o pastor havia lhe feito sobre o fato de voltar aos estudos, a de que o mais importante era ela continuar coordenando uma das congregações da igreja. Sara atribuiu a oposição do pastor a seus estudos ao medo que este tinha de ela abandonar a religião, pois teria contato com pessoas de todo tipo e isso poderia “mexer” com sua cabeça, hipótese que ela refutou veementemente, inclusive ressaltando que sua fé havia se fortalecido, uma vez que percebera que para ser um verdadeiro crente não precisava “morar na igreja”, segundo suas palavras.

A postura do pastor de Sara intrigou-me profundamente, haja vista que parecia ir de encontro ao discurso dos outros pastores com os quais conversei e que atribuíram grande importância à educação. Foi a partir da conjugação da fala de Sara com um episódio ocorrido no dia da entrevista com o pastor Marco que comecei a perceber indícios de que a educação pode figurar em diferentes lugares no escopo dos pentecostalismos, quais sejam, por exemplo, o da instrumentalização do fiel para a participação ativa na vida congregacional, especialmente nos cultos, e o da submissão dos conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos religiosos. Tais lugares podem ser pensados a partir de uma lógica que garante à educação certa mobilidade entre eles, cujo trânsito entre um e outro será ativado pelos interesses da igreja. Ao tocar a campanha da sede administrativa da Preparatória, fui atendida por um simpático adolescente, trajado elegantemente, que me levou à antessala do pastor Marco, onde Isaías estava me aguardando. Quando discorria sobre as benfeitorias de sua igreja, Marco me pediu licença e chamou este adolescente para dentro da sala, pedindo que o mesmo contasse onde e o quê estudava, ao que me disse que cursava Ciências Contábeis, na Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir daí, Marco contou-me que, ainda criança, assumiu a responsabilidade sobre a educação do menino, um dos muitos filhos de um casal de

sua igreja, para que o mesmo “fosse alguém na vida” e, logo após, o menino se retirou e continuamos a conversa.

Quando de minha saída da instituição, o mesmo me acompanhou até meu veículo e conversamos durante algum tempo na rua, oportunidade na qual me relatou haver começado a cursar Administração e mudara de curso a pedido do pastor, o qual havia alegado que a igreja precisa se resguardar e, ao que perguntei do que haveria a igreja de se resguardar, ele me disse apenas “se resguardar”. Imediatamente, ocorreu-me um caso relatado a mim por Isaías e Marco, o de que uma fiel havia levado a Igreja na justiça sob a alegação de que Marco a forçara a se casar com um membro homossexual. Segundo a fala de ambos, a vontade do matrimônio partiu espontaneamente da moça, que havia sido alertada por eles sobre a vida pregressa do rapaz, com envolvimento com outros homens, ao que ela insistiu, a partir da promessa dele de que havia mudado de vida. Assim, tal decisão foi lavrada em ata feita pela coordenadora da junta que cuida dos matrimônios da igreja e assinada pela moça. Foi justamente esse documento que levou o juiz a dar ganho de causa à igreja, pois nele estava explícito que a moça sabia da orientação sexual do rapaz, o que, no entendimento do magistrado, não justificava seu pedido de anulação do casamento. Dessa forma, segundo o relato de Isaías e de Marco, foi realizado um divórcio e não uma anulação, como a requerente desejava.

Do ponto de vista dos pastores, parece-me que à educação é atribuído um caráter essencialmente instrumental, seja no que tange à escola pública como aliada no enfrentamento das mazelas concernentes à vida na periferia, seja no que tange a uma parceria a partir da qual o fiel se capacita melhor para o exercício da vida congregacional, com a ressalva de que a alfabetização, muitas vezes, pode ser o limite dessa associação. Importa ressaltar, ainda, que a essas observações cabe acrescentar o aumento da autonomia do fiel frente às resoluções de sua vida, que foi sendo engendrado pelos pentecostalismos ao longo de sua trajetória, e que torna, não raro, a observância crescente de profissionais dessas religiões graduados nas mais diversas áreas, inclusive nas licenciaturas. Em ambas as escolas que compõem esse estudo, havia professores evangélicos, na maioria das vezes pentecostais, e a percepção de que esse era um quadro diferente de tempos passados, onde se observava quase unanimemente docentes católicos, perpassou as falas das diretoras e dos professores mais antigos. A heterogeneidade do perfil religioso do corpo docente dessas instituições espelha a dinâmica que já vem ocorrendo entre o corpo discente e que impõe à escola pública a urgência da reflexão acerca do tema da diversidade. Abrigando segmentos que diferem não só na questão

da religião, a escola pública corre o risco de se tornar palco de disputas advindas de diferentes pertencimentos sociais, religiosos, étnicos, sexuais e de gênero que podem tencionar em demasia as relações humanas que lá ocorrem, culminando em um processo de enclausuramento dos sujeitos em nichos de afinidades que não dialogam entre si.

Dado seu caráter formativo, a esfera educacional, especialmente a pública, encontra-se, muitas vezes, no centro de discussões políticas, ideológicas e religiosas que se arvoram a traçar diretrizes temáticas que visam mais a atender interesses grupais do que a fornecer elementos para incrementar o currículo escolar no sentido do acompanhamento que este deve conter acerca da mutabilidade das dinâmicas sociais. A ingerência sobre a Educação se traduz, dessa forma, como uma meta, processo que tende a reificá-la, tornando-a objeto de disputa entre segmentos sociais que observam na mesma a possibilidade de disseminação de seus próprios valores, devido, especialmente, à sua ampliação territorial e populacional, a qual não encontra similitudes se compararmos o alargamento de seu acesso durante o século XX com todos os outros anteriores.

Somente no século XX é que se inicia o processo de expansão significativa do sistema escolar, que partiu de 2.238.773 matrículas em 1933 (SAVIANI, 2013), chegando a 48.800.000 em 2016³¹, (INEP, 2016), porém, é necessário compreender que esse incremento em nosso sistema educacional foi sendo paulatinamente construído, apresentando um ganho significativo ao que começou a ser pensado dentro do conceito de educação básica, trazido pela Constituição Federal de 1988. A instrução própria das primeiras letras no Império, o ensino obrigatório de 4 anos na Velha República, o ensino primário obrigatório e gratuito previsto na Constituição de 1934, bem como a extensão do mesmo para 8 anos, garantido pela Constituição de 1967, são alguns dos mecanismos que contribuíram para o avanço do entendimento de que o acesso à educação é um direito e que precederam o conceito de educação básica, oriundo da busca por um novo espaço público (CURY, 2008). Já da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, observa-se o uso do termo educação básica, tanto como um eixo conceitual sobre o qual a mesma se estrutura, como quanto uma forma de organização da educação nacional. Por educação básica compreendia esse documento o ensino fundamental e médio, espectro que foi ampliado para o ensino infantil, a partir dos 4 anos de idade, através da emenda constitucional número 59, de 2009.

³¹ Esses números se referem ao somatório de matrículas dos sistemas público e privado de educação.

A ampliação dos serviços educacionais foi ocorrendo no rastro da passagem de um país predominantemente rural para um país com altas taxas de urbanização e industrialização e, hoje, de acordo com Saviani (2004), nossa política educacional caracteriza-se pela flexibilização, no sentido de descentralizar as responsabilidades de manutenção das escolas, através de mecanismos que forçam os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental. Aliado a isso, ainda segundo o autor, há um apelo à sociedade para a cooperação na administração e no próprio funcionamento pedagógico da escola, por meio de trabalhos voluntários e da filantropia, empreendidos por empresas privadas, organizações não-governamentais, pais e cidadãos que compõem a comunidade próxima à instituição escolar. Essa flexibilização desdobra-se em dois movimentos que vão dirimindo as responsabilidades estatais sobre a expansão e manutenção de uma educação básica de qualidade. Por um lado, observa-se uma espécie de descentralização institucional que ocorre pela via da transferência dos ônus financeiros aos estados e municípios, por outro, uma espécie de descentralização social, que pode ser ingenuamente observada como um chamamento da sociedade para a participação no universo escolar público, mas que, em sua gênese, trata de onerar os sujeitos, individualmente ou através de associações, na preservação estrutural e até mesmo no caminhar pedagógico da escola.

A assunção da incapacidade da escola pública na gerência de si mesma é o texto contido nessa descentralização social, de cuja leitura pode derivar a percepção de uma porta aberta para a entrada de indivíduos ou grupos que carregam valores dissonantes com os dessa instituição, como ficou explícito na fala do pastor Paulo ao discorrer sobre a falta de professores na escola B, onde uma das filhas estudava, relatando que, para os alunos não ficarem sem atividades nesses momentos, a diretora poderia chama-lo para “dar uma palavra”. Demonstrando outro tipo de preocupação, pastor Júlio, referindo-se também à escola B, ressaltou a vontade de “pegar uns balde de tinta” e, junto com o pessoal de sua igreja, pintar algumas paredes da instituição, alegando que sabia as dificuldades financeiras pelas quais a educação vinha passando. Solidários aos problemas que a escola pública vem enfrentando e, diante de uma professora de uma instituição do bairro onde se localizam suas igrejas, a fala sobre a importância da educação e sobre o respeito que a sociedade deve a seus agentes, os docentes, foi enfática na conversa com todos os pastores, os quais lastimaram a falta de reconhecimento governamental dos professores, expressa pelas suas más remunerações.

Mesmo que essa política de flexibilização na gestão do sistema educacional o tenha fragilizado estrutural e pedagogicamente, ele ainda se constitui como um dos principais

espaços, se não o único, historicamente dedicado às elites, que agora está ocupado pelas classes populares, que se vêm inseridas em um dos vetores mais pungentes do exercício da cidadania. Segundo Cury (2008, p. 294), “Como um direito, a educação básica significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”. Dedicando-se à compreensão de como o acesso à educação foi sendo entendido como um direito, Cury (2002) salienta que, hoje, não há, praticamente, país no mundo que não garanta em seus textos legais o acesso a ela, ressaltando que, todo o avanço da educação escolar além do ensino primário, foi fruto de lutas inspiradas por uma concepção democrática de sociedade. Durante o século XX foram realizadas as primeiras políticas públicas voltadas para a promoção da cidadania e não apenas para a consolidação do Estado e, nesse sentido, Duarte et al (2003) salientam que, institucionalmente, os processos de cidadanização concentraram-se basicamente na área da educação, em seu sentido instrumental, através da alfabetização, em seu sentido generalista, através do acesso à cultura letrada e em seu sentido direcionado, pela educação cívica. Dessa forma, ao acesso à educação subjaz o acesso à cidadania, assim, há de nos debruçarmos um pouco mais nesse suposto com o intuito de refletir sobre como a cultura englobante é apropriada pelas classes populares, movimento que está no cerne da própria problemática da cidadania popular.

É com Duarte et al (2003, p. 7) que sigo nessa tarefa e, partindo de seu entendimento sobre o que é cidadania, “(...) a qualidade dos sujeitos livres e iguais de cujo comum interesse e associação decorre teoricamente a realidade do Estado e da Nação”, chegamos a um espectro que nos evita a possível crença de que o processo de apropriação da cultura englobante pelas classes populares ocorre de forma passiva. O autor contempla três caminhos trilhados pelas classes populares nesse processo: o primeiro e mais recorrente é o da reinterpretação, a qual é informada pela premência da lógica local, através da qual o mundo que envolve o sujeito é digerido segundo seus próprios princípios; o segundo, relaciona-se a uma capacidade de bricolagem, que combina as lógicas da inclusão e da combinação e que é informada principalmente pela religiosidade e o terceiro caminho, descrito pelo autor como “discurso mimético”, é aquele em que determinados grupos das classes trabalhadoras se utilizam de discursos e comportamentos da cultura englobante a seu próprio respeito em situações de interação, se isso lhes parecer conveniente. Nesse sentido, Duarte postula que o processo de cidadanização não pode ser pensado apenas sob o prisma da conversão, como o costumam fazer as organizações de promoção social.

Pensando na etnografia da qual emerge esse estudo, creio que o processo de cidadanização das classes populares encontre legitimidade naquele perfil de apropriação da cultura englobante pela via da reinterpretação, a qual resguarda ao sujeito uma margem de manobra para ressignificar um texto *a priori* destoante daquele escrito por si e seus pares sociais. Assim, essa apropriação é negociada, aparando-se e enxertando-se significados num processo dinâmico dentro do qual o sujeito vai se autorizando a reivindicar o usufruto de um espaço público que esteja a contento de seus princípios e é exatamente aí que a escola pública ganha notoriedade ao passo em que se caracteriza como meio e fim do próprio exercício dessa nova cidadania. A lógica de apropriação do mundo, sustentada pela premissa de que, por mérito, o gozo do mesmo é lícito, desde que resguardado os limites impostos pela religião, acrescenta a essa problemática da cidadania das classes populares mais uma camada de sentido, consolidando uma vez mais as estruturas sobre as quais se apoiam as ingerências pentecostais na escola pública.

Ao largo do século XX e dessas duas primeiras décadas do século XXI, observa-se um crescimento sem precedentes dos pentecostalismos e do sistema educacional público, bem como de seu acesso pelas camadas populares. Esses dois movimentos poderiam ter corrido paralelamente de forma estanque, sem ter encontrado nenhum ponto de interseção que os afinizasse, no entanto, estabeleceram e estabelecem uma comunicação pontuada por demarcadores territoriais, utilitários e identitários que vêm conformando esse diálogo num campo de disputas de poder, o qual vai se tensionando à medida em que a escola pública vai se tornando cada vez mais pentecostal.

Capítulo 3

Interpelações pentecostais na escola pública: incômodos, conflitos e arranjos possíveis.

A (con) vivência entre os indivíduos que compõem o ambiente escolar confere a ele um caráter de dinamismo e imprevisibilidade, expresso especialmente na aparente desordem dos momentos de recreio e de intervalo entre uma aula e outra, em que, não raro, observa-se correrias, brincadeiras que mais parecem brigas, gritos e músicas oriundas dos aparelhos celulares dos alunos. Da sala dos professores, nesses mesmos momentos, ouvem-se risos, barulhos de pratos e talheres e, muitas vezes, vozes alteradas em defesa de algum ponto de vista ou pelo relato de algo que se passou durante a aula de algum docente. A secretaria é o ambiente onde há menos ruídos, muitas vezes, inclusive, de portas fechadas, a fim de facilitar a concentração de seus funcionários em seus trabalhos burocráticos, afinal, é bastante comum que os sons da escola ultrapassem seus muros, alcançando a rua. Tanto desses momentos de descontração, quanto dos momentos em que as aulas estão em curso surgem comentários jocosos endereçados à aparência de algum colega, à suposta dificuldade de aprendizagem de outro, aos relacionamentos amorosos nos quais estão inseridos, no caso dos adolescentes, à religião professada por alguns deles, entre tantos outros temas. Contudo, se não pela constância com que ocorrem, bem como se o discente alvo e os professores não os consideram graves, tais comentários são alocados por esses agentes na esfera das brincadeiras que corriqueiramente acontecem na escola, tipificando as interações entre os alunos, chegando, no máximo, quando o docente as considera de mau gosto, à exigência de um pedido de desculpas.

Era comum nas duas escolas ouvir comentários que faziam referência à religião dos discentes, tanto nas interações entre eles, quanto na dos docentes entre si e nos momentos em que estavam em meio aos alunos. A expressão “crente” era a que mais ouvia nesses instantes, como quando um professor, em sua aula ou em meio a um grupo de alunos no momento do recreio, se referia a algum aluno evangélico bagunceiro como “esse é crente da bunda quente”

ou “e fala que é crente, hein”. O que se torna imperioso aqui é o entendimento de que esses momentos eram demarcados pelo campo da fala, a qual, na maioria das vezes, não suscitava reações por parte das pessoas as quais ela se endereçava e tão rápido quanto eram empreendidas, eram deixadas de lado, passando-se a outros assuntos. Nesse sentido, julguei que compreender as situações que envolviam a religiosidade pentecostal a ponto de estremecer algumas dinâmicas já solidificadas da instituição escolar, ou mesmo de convocá-la à reflexão sobre sua diversidade religiosa, fosse um caminho mais pertinente do que se somente inventariasse os relatos e observações que concernem à relação entre pentecostais e escola pública. Assim, essa seção ergue-se sobre a análise dos pontos nevrálgicos que originam-se a partir da tensão que se estabelece quando do encontro de alguns postulados da igreja com os da escola.

A capoeira, o dia de Cosme e Damião, o dia da comemoração da Consciência Negra e os conteúdos que tratam das culturas africanas figuram no escopo do que se deve evitar na escola, uma vez que são francamente associados às religiões afro-brasileiras, alocadas sem cerimônias no panteão demoníaco. A festa junina e o folclore, especialmente o saci, têm como base do rechaçamento pentecostal na escola o postulado de que são oferecidos aos santos e que não se deve adorar ou idolatrar nenhum deles. As escrituras bíblicas fundamentam o enfrentamento ao carnaval, ao natal e a conteúdos de ensino tidos como violentos ou mentirosos, ofertando subsídio, por exemplo, para a interpretação do surgimento do universo pelo divino, dando sustentação à crença do que se convencionou chamar de teoria criacionista. É ao entendimento de como essas construções foram sendo tecidas que me debruço daqui adiante, partindo, é claro, do suposto de que ao pesquisador não é possível acessar a subjetividade dos sujeitos, cabendo ao mesmo perceber com acuidade o discurso que proferem sobre suas próprias experiências.

3.1 - Capoeira, Cosme e Damião, consciência negra, história e culturas africanas.

A pesquisa apontou que a capoeira assume lugar de destaque na fileira do que deve ser evitado pelos alunos pentecostais na escola, dada a suposta origem que atribuem a ela e a malignidade dos elementos que a compõem, especialmente algumas de suas canções, associadas à “macumba”. É, em grande medida, na composição rítmica dessa luta que se aloca

a oposição entre bem e mal, a qual sustenta a argumentação para o distanciamento que se deve ter da mesma, assim, dentre os símbolos que a roda de capoeira invoca, há um flagrante rechaçamento ao atabaque, também utilizado nos rituais das religiões de matriz africana, portanto, alocado no campo do mal. Por outro lado, há uma tolerância ao pandeiro, instrumento utilizado nos cultos de algumas igrejas evangélicas, desse modo, palatável e consagrado na esfera do bem.

A oposição entre bem e mal, que sintetiza a batalha espiritual entre Deus e o Diabo, vai sendo construída a partir de uma narrativa que continuamente aproxima os elementos da vida mundana com os quais o crente pode dialogar com o bem e, logicamente, aqueles com os quais ele deve empreender um enfrentamento, com o mal. Para que essas aproximações tenham ascendência sobre o sujeito, torna-se imperioso realiza-las de forma pedagógica, através do compartilhamento de histórias cujas linhas de força são os símbolos nelas contidas que expressam essa dualidade e, em se tratando da capoeira, assim como suas canções e alguns de seus instrumentos, o próprio capoeirista assume lugar de destaque como representante da malignidade nela contida:

A capoeira pra nós, nós não lutamos isso não. A capoeira é uma dança folclórica, eles falam, né? Existia esse homem lá em Santa Cruz [um bairro da cidade], esse homem ele era possuído, ele começava a lutar capoeira. Agredindo as pessoas. E ele ia na igreja pra bater nos pastores. Então assim... ele chegou a bater num pastor. (...) A maioria das igreja de Juiz de Fora, quando se fala em libertação, pessoas que estão possuída, eles manda vim aqui. (...) Hoje, os evangélico [se referindo aos de outras igrejas], nós somos criticados, mas lá fora, os ímpio defende a gente! Ligaram pro pastor e falaram: pastor, o capoeirista tá aqui e tá quebrando tudo, ninguém pode com ele. Aí o pastor falou: eu não fui armado não! Eu me santifiquei diante de Deus. Cheguei lá, o capoeirista teve que parar. E parou! Não teve agressão. O capoeirista naquela noite, ele não fez gracinha. [Eu perguntei] mas por que será que quando ele ficava endemoniado, ele fazia capoeira? É porque hoje a pessoa quando tá endemoniada, a intenção dele... hoje eu vou matar mesmo, vou matar, entendeu? Quem parar na minha frente eu vou matar mesmo.

Realizada por Isaías no dia de nossa entrevista, essa mesma fala foi proferida pelo pastor Marco no dia em que estive no culto na intenção de me apresentar a ele. Dramatizado pelo órgão que não parou de ser tocado durante as 3 horas da cerimônia e que, no momento desse relato, adotou uma melodia que suscitava certo suspense, Marco ressaltou diversas vezes não ter ido armado ao encontro com o capoeirista e ainda assim tê-lo dissuadido de sua

intenção de matar todos que estavam naquela residência. Essa estratégia tem por efeito deixar claro que, na guerra entre bem e mal, mesmo diante de um demônio capoeirista que tinha tomado conta de um homem e o armado com uma faca, o poder de Deus, mediado pelo pastor, se manifestou e foi maior do que qualquer instrumento material de defesa que tivesse levado, haja vista que, após a imposição de suas mãos na cabeça do homem, conjugada com uma oração, o mesmo caiu ao chão, chorando, sem consciência do fato de que há minutos acabara de ameaçar a vida de todos à sua volta.

Deide, uma das mães com as quais conversei, frequentadora da Assembleia de Deus de um bairro próximo, assim discorreu sobre a proibição da prática da capoeira por seus filhos:

A capoeira, meu pastor ensina na Bíblia... porque né? Acaba que vem do candomblé. O candomblé é uma doutrina, né? Que já não entra na religião cristã. E aí ele falou assim: olha, eu prefiro que não aprenda porque confunde muito a cabeça das crianças. Porque é uma religião, apesar de ser uma prática, né? Da criança, do esporte... mas tem outros esportes, tem judô... pra que que tem que ser a capoeira? Porque tem aquela música toda e acaba que as criança vem cantando e aí ele pediu pra não deixar. Aí eu falei assim, mas eles são crianças, como que a gente faz pra não deixar? Cê vai ensinar ele que ele não pode isso, mas ele pode o outro esporte.

Essa fala de Deide encontra semelhança com a empreendida por Luiz, o marido do casal 1:

A capoeira ela vem de uma obra de macumba, da macumbaria, era o candomblé, dança dos demônios. Então aquilo ali é uma arte de demônios, capoeirista... então, seu filho tá envolvendo com aquilo ali, tá mais fazendo a obra de satanás. (...) Então as mãe coloca os filhos na capoeira, isso tudo é magia negra. Nas atividades da escola, minhas filha não pode jogar bola, capoeira, pintar rosto, maquiagem, fazer... festa junina, páscoa, rodar bambolê, rebolar, elas não vai fazer isso.

A orientação de Luiz e de Josi sobre o comportamento de suas duas filhas na escola A extrapola a questão da capoeira, estendendo-se a qualquer tipo de atividade física, impondo-as, assim, a recusa em participar das aulas de educação física, fato que, já ao final do período etnográfico, acarretou um sério entrevero entre Luiz e Geralda, a diretora, chegando ela a

ameaçar chamar a polícia. Ao descobrir que a filha mais velha, de 13 anos, vinha participando das aulas dessa disciplina, Luiz foi à escola e, segundo o relato de Geralda, a desacatou aos gritos, interrogando-a sobre o porque dela não o ter comunicado desse comportamento da filha, uma vez que supostamente estava ciente da proibição. Alegando que a participação nessas aulas é garantida por lei a todos os alunos, independente do credo, Geralda ressaltou que, caso sua filha não participasse seria reprovada tanto por infrequência, quanto por nota, fato desconhecido por Luiz. Dias depois, quando a filha estava esperando a vez de sua equipe jogar durante uma aula dessa disciplina, uma professora, a qual sabia das intenções dessa pesquisa e sobre o caso específico dessa aluna, a questionou sobre estar ali, ao que ela disse, “porque vale ponto, ué”.

A recusa em participar de alguma atividade escolar que confronte sua religião tem uma espécie de caráter plástico que a traveste de uma flexibilidade frente a alguns imbróglios que poderiam acarretar sérias consequências na vida escolar do aluno caso essa recusa fosse levada adiante, como é o caso das atividades que atribuem pontos. A concessão de nota é um desses gatilhos que acionam a plasticidade da recusa, ou até menos, do simples questionamento acerca de alguma atividade, como, por exemplo, quando ministrei uma oficina de capoeira na escola B para os alunos do 2º ao 5º ano, a pedido da diretora, que me convidou na qualidade de ex-capoeirista e não de pesquisadora, em meio às comemorações do dia da consciência negra. Naquela tarde reparei a presença de alguns alunos pentecostais e quando distribuí livros didáticos sobre a história dessa luta, observei que alguns desses alunos passavam as folhas rapidamente e os pedi que folheassem sem pressa para poder compreender as histórias, ao que me foi dito que aquilo “não era de Deus”. Questionados por mim por que, afinal, tinham ido à oficina, um deles afirmou que era pela necessidade de nota, pois estava mal em algumas disciplinas já no mês de novembro. Dada a pouca idade do mesmo, aproximadamente 9 anos, perguntei se sua mãe sabia que ele lá estava e o que estava fazendo, ao que me respondeu que sim.

Os professores de educação física das duas escolas não trabalhavam o conteúdo da capoeira em suas aulas, muito embora haja essa orientação tanto no plano municipal de educação física, quanto na compilação dos conteúdos básicos comuns a serem trabalhados nas escolas estaduais de Minas Gerais³². Dessa forma, enquanto expressão corporal, não tive

³² Alocada no eixo que trata dos jogos e brincadeiras, a capoeira figura como sendo um dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física do ensino fundamental II e do ensino médio das escolas do estado de Minas Gerais, contemplando o ensino nas suas dimensões históricas, conceituais e de movimento. Quanto ao ensino fundamental I, não consta o ensino da capoeira. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/> Acesso em: 11/05/2018. No que tange ao município, o

oportunidade de estabelecer diálogos com esses docentes e nem de observar os alunos em relação a esse tema, movimento que fiz com os professores de história, tendo um deles me relatado haver dito a um aluno pentecostal, no ano anterior, que se o mesmo escrevesse tudo que havia falado sobre a capoeira durante uma aula sobre cultura africana, tiraria nota zero. Diante dessa fala do docente, o aluno tirou uma boa nota na prova subsequente.

A regularidade com que as famílias entrevistadas alocavam a capoeira na esfera do mal foi absolutamente constante - diferente da fala dos pastores Ivan, da igreja Batista, e Júlio, da Assembleia de Sião, vozes dissonantes em meio a seus pares, os pastores das demais igrejas, e que expressaram outro tipo de regularidade, o entendimento de que se trata de uma manifestação corporal da cultura brasileira, trazida pelos escravos africanos. Desta feita, não orientavam qualquer restrição quanto à sua prática na escola, desde que, segundo Júlio, não fossem entoados os mesmos cânticos que são utilizados na umbanda e no candomblé.

O cancionário da capoeira abrange algumas músicas que estão presentes também nos terreiros, qualidade que remonta à sua origem, intimamente relacionada à religião professada pelos escravos e que permitia a eles a prática dessa luta tanto nos matagais quanto em seus próprios espaços de expressão de fé. Em 1890, por ordem de Ruy Barbosa, então ministro da fazenda de Marechal da Fonseca, toda a documentação referente à época da escravatura foi queimada, fato que despiu a história da capoeira de uma roupagem oficial, passando a mesma a ser reconstituída a partir de suas próprias canções, dos fundamentos ensinados pelos mais velhos e pelo repertório corporal desenvolvido com o jogo (CORDEIRO, 2013). Plural e muito diversa, a capoeira conta com pontos de convergência na transmissão oral de sua história, sendo o principal deles a perseguição a seus praticantes desde sua origem, a qual suscita duas correntes de interpretação, aquela que supõe já ter sido uma luta conhecida e praticada pelos africanos e trazida por eles e aquela que supõe ter sido elaborada aqui, haja vista que o tráfico de escravos bantos ocorria para diversos países e somente no Brasil essa luta floresceu (FONTOURA E GUIMARÃES, 2002).

Cordeiro (2013) nos conta que a evolução das leis que criminalizavam a capoeira ia ocorrendo a medida em que os escravos iam ganhando suas liberdades, fato que lhes conferia um outro *status* jurídico, e o período de maior perseguição iniciou-se com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no qual foi criada uma nova estrutura policial. As novas tropas

plano educacional de educação física parte da estruturação do ensino em ciclos e estabelece o trabalho com a capoeira em todos eles. Prevê que o trato desse conteúdo aborde sua história, a identificação de seu significado cultural e político, o reconhecimento das diferenças de raça, gênero e habilidades, a identificação dos diferentes tipos de jogo, a utilização dos diferentes instrumentos, dentre outros (SANTOS et al., 2000).

policiais invadiam as rodas de samba e candomblé e diante de um capoeirista aplicavam-lhe uma grande surra, que ficara conhecida como “Ceia dos camarões”. Com o advento da abolição, os significados da capoeira foram sendo modificados e até a década de 30 do século XX foi associada à criminalidade, uma vez que era oriunda das classes populares que compartilhavam uma cultura diferente da europeia, a qual exercia um encantamento sobre as camadas abastadas. O recorte de classe é a chave que melhor desvenda todo esse histórico de perseguição à capoeira, que não foi a única manifestação popular enquadrada no espectro da marginalidade, ladeada pelo batuque, pelas crenças e folguedos de rua, expressões herdadas das culturas negras e indígenas tidas como sinais de atraso e barbárie.

Data do início do século XX o começo do movimento de esportivização da capoeira, encabeçado por intelectuais da época que defendiam ser ela uma luta tipicamente brasileira, assim como o era o jiu-jitsu no Japão e o boxe na Inglaterra. Possuindo todas as características que as modernas teorias da ginástica preconizavam e que eram encampadas pela educação física, era preciso que a capoeira passasse por um processo civilizador que a tornasse mais palatável, assim “A sua relação com a criminalidade deveria ser apagada, as maltas desmanteladas e extinguidas, para enfim, poder ser aproveitadas suas características desportivas” (CORDEIRO, 2013, p. 77). É em 1934 que ela, juntamente com outras manifestações da cultura negra como o candomblé, deixa de ser criminalizada a partir de um decreto de Getúlio Vargas, o qual acabou tendo por efeito o controle social dessas práticas, uma vez que deveriam ser realizadas em locais fechados, com alvará de instalação. Ainda assim, a pecha de malandros recaiu durante décadas sobre os praticantes dessa luta, a qual, em 2008, foi reconhecida como patrimônio imaterial brasileiro, pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, em 2014, declarada patrimônio imaterial da humanidade, pela UNESCO.

A capoeira e as religiões afro-brasileiras relacionam-se de maneira quase embrionária, trilhando caminhos que correram perifericamente à história pretensamente oficial que as elites tão desejosas de *status* se esforçaram para contar. Os pontos de encontro dessa relação expressam-se materialmente através de símbolos que trazem à baila esse emaranhado ancestral, como é o caso das canções e do atabaque, elementos que, dentro de uma aparente contradição, ao invés de serem rechaçados, podem também ser ressignificados, estratégia que permite suas incorporações nas práticas evangélicas:

Uma outra face da desqualificação desses símbolos é, paradoxalmente, a sua "incorporação" nas práticas evangélicas, porém dissociando-os de sua relação com as religiões afro-brasileiras. Assim, surge a capoeira de Cristo, evangélica ou *gospel*, em cujas letras não há referências aos orixás ou aos santos católicos. O 1º Encontro Nacional de Capoeiristas Evangélicos aconteceu em 2005, em Goiânia, e o tema escolhido foi "Deus – o verdadeiro ancestral da capoeira". Neste contexto, há uma refutação da contribuição da ancestralidade ou da espiritualidade africana na formação da capoeira, como se vê na menção a "Deus" como o "verdadeiro ancestral" dessa prática que, na sua origem, esteve intimamente relacionada ao candomblé. Outro exemplo é o "acarajé do Senhor" feito por mulheres evangélicas que querem dissociar este alimento das religiões afro-brasileiras (o acarajé é uma comida votiva de Iansã) e da imagem das baianas que tradicionalmente o comercializam vestidas com suas saias brancas e seus colares de conta (guias) – uma indumentária típica dos terreiros e conhecida nacionalmente (SILVA, 2007, p. 10).

Tal estratégia parece remontar àquele movimento pentecostal de saída do claustro, por assim dizer, para se colocar no mundo e se apropriar dele, empreendido especialmente a partir do neopentecostalismo. No entanto, o centro da pauta dessa apropriação é reconfigurar alguns elementos do mundo a partir do instrumental teológico de sua religião, para a qual esse mundo não é mais somente um anteparo oposto e reflexivo que se deve evitar, mas, sim, um campo a ser disputado e ressignificado para que dele possam desfrutar em paridade de condições com os não conversos. Dessa forma, observa-se não só a capoeira gospel ou evangélica, mas toda uma arena em ressignificação que garante seu deleite sem culpa: sex shop evangélico³³, moda evangélica³⁴, jogos evangélicos³⁵, dieta evangélica³⁶, programas de TV evangélicos³⁷, entre tantas outras opções.

Pastor Júlio alocou a capoeira dentro do espectro esportivo e origina-se daí sua condescendência a ela, compreendida, juntamente com o futebol, como um instrumento de angariamento de fiéis para sua igreja:

³³ Noticiado em: <https://noticias.gospelmais.com.br/sex-shop-gospel-feira-erotica-sexual-crista-90020.html> Acesso em: 12/05/2018.

³⁴ Disponível em: <https://www.classicamodaevangelica.com.br/> Acesso em: 12/05/2018.

³⁵ Disponível em: <https://www.casadabibliaonline.com/outros/jogos-evangelicos-69/c> Acesso em: 12/05/2018.

³⁶ Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/dieta-biblia-emagrecer-4-quilos-11-dias-alimentos-biblicos-18711.html> Acesso em: 12/05/2018.

³⁷ Disponível em: <https://dicas.gospelmais.com.br/programas-evangelicos-na-tv-aberta.html> Acesso em 12/05/2018.

Eu penso assim, a igreja fala pra não fazer guerra, mas a guerra... você pode fazer uma guerra assim... uma demanda com alguém. Não é... guerra, que eu entendo é um país contra o outro, guerra pode ser uma demanda de uma pessoa contra a outra, você se irar contra a outra, agora a capoeira eu vejo ela como um esporte, entendeu? Muitos ministérios falam assim, o futebol é proibido. Uai... mas peraí, Jesus já falava, limpe-se por dentro pra depois limpar por fora. Isso é o que vem da minha mente. Tudo é puro pra aqueles que são puro, tudo é impuro pra aquele que é impuro. Quantas pessoas foram libertas das drogas e hoje tão na igreja porque foram no esporte, na capoeira? Porque foram abraçados pelo futebol.

Como me relatou Adriele, a diretora da escola B, Júlio impunha às crianças que participavam de suas aulas de futebol nessa escola a condição de irem ao culto e, segundo ela, que disse ter sabido disso tempos depois de sua anuência à proposta do pastor, esse foi o motivo do esvaziamento progressivo de suas aulas. Segundo ela, devido ao fato de que os alunos tinham uma resistência a tudo que lhes fosse imposto ou condicionado, principalmente os adolescentes. Voz dissonante entre os demais pastores pentecostais das igrejas do Grajaú, a argumentação de Júlio acerca da permissividade da capoeira a seus fiéis passa, também, pela via da evangelização através da mesma, haja vista que a única ponderação feita por ele relacionou-se aos cânticos semelhantes aos da umbanda e do candomblé, que deviam ser evitados.

A etnografia demonstrou que o movimento mais corrente em relação às temáticas escolares que conflitavam com os postulados da igreja era o de rejeição às mesmas, legando pouco espaço às ressignificações das do tipo da capoeira gospel ou da capoeira como esporte. Apesar de não ser propriamente um conteúdo de ensino, o dia de Cosme e Damião mostrou-se como uma das poucas circunstâncias em que a estratégia pentecostal foi a de apropriação da data para fins de evangelizar as crianças e de garantir que as mesmas não caíssem na tentação de pegar balas na rua. Essa evangelização ocorre não pela via da ressignificação da data, mas, sim, pela contraposição dos doces trabalhados, que são entregues pelos ímpios e pagadores de promessas, aos doces consagrados pelo pastor, portanto, próprios para consumo. Deide, frequentadora da Assembleia de Deus de um bairro vizinho ao Grajaú, ao relatar que seu filho mais velho, de 8 anos, havia passado mal no ano anterior pois tinha pegado balas sem seu consentimento, ressaltou que sua igreja passou a fazer um evento no qual eram distribuídos doces para as crianças no culto imediatamente anterior à data em que se comemora os santos, 27 de setembro, a fim de evitar que os pequenos ganhassem as guloseimas na rua.

Tal tática pode ser replicada, também, no âmbito privado do lar. Uma vez que a finalidade é evitar que as crianças pequenas comam os doces, pastor Marco orienta os fiéis a os oferecerem, eles mesmos, à sua prole, a fim de que não ingiram esses alimentos e passem mal, como ressaltou Débora, a mãe do casal 2, a qual segue à risca essa recomendação:

Mas aí, meu irmão chegou com aquela mochila grande, colocou assim... um saquinho de bala que ele pegou da vizinha que era espírita, que é espírita ainda, mas não mora lá... as bala tava com cheiro tudo de cachaça e molhada, entendeu? Aí quer dizer... já tinha um sinal. Aí, a gente houve muito testemunho de crianças que vai passando mal, entendeu? Tem gente que crê, tem gente que não crê. Mas aí eu oriento eles. Igual, no dia, a pequenininha não vai. A gente procura comprar antes, dá eles, entendeu?

Aos adultos, os quais já têm maior discernimento sobre os males que esses alimentos podem acarretar, sua ingestão mostrou-se bastante incomum, atitude que percebi ir-se plastificando quando se tratava dos adolescentes e se modulando ainda mais quando se referia às crianças, observações que apontaram para que a flexibilidade da recusa fosse ligeiramente maior quanto menor fosse a idade da criança. Duas vias pelas quais a aceitação das balas pelas crianças circulava eram tanto a de serem oferecidas por pessoas conhecidas, quanto de não serem pessoas espíritas e, nessa categoria, alocavam-se os umbandistas, candomblecistas e kardecistas, sem distinção. Saber que a pessoa a oferecer os doces estava o fazendo somente para agradar às crianças mostrou-se como uma espécie de salvo conduto para a aceitação dos mesmos por parte de alguns familiares com os quais conversei, assim como sabê-la católica também resguardava a aceitação. No dia seguinte ao desses santos, percebi que uma aluna do 4º ano da escola B estava compartilhando seu saquinho de doces com alguns colegas na hora da merenda. Sabendo que ela era evangélica pentecostal, comentei a cena com sua professora e, prontamente ela a foi questionar sobre onde o havia conseguido, ao que disse ter sido de uma senhora que mora nas imediações da escola. Quando a docente perguntou se sua mãe havia permitido, disse que sim, e que poderia pegar quantos saquinhos quisesse pelos distribuidores do bairro, desde que fossem católicos. Um pouco irritada, a docente questionou como ela saberia que eram católicos, ao que respondeu que sua mãe havia dito que era para olhar se nos saquinhos havia desenhos de santos e, caso tivesse, deveria recusar, pois significaria que aqueles doces haviam sido oferecidos. Julguei que esse termo se relacionava às oferendas, atreladas ao imaginário pentecostal sobre as religiões de matrizes africanas, e

que, em grande medida parecem sinalizar um movimento de afastamento do fiel frente a qualquer forma que assumam, no caso em questão, os doces.

A ideia de serem oferecidos carrega consigo a certeza de que os doces farão mal às crianças tanto no sentido de que podem ser o símbolo da concretização de um pedido realizado aos santos, quanto no sentido de querer-se pura e simplesmente fazer o mal a elas, haja vista que vêm das mãos dos “macumbeiros”, eles próprios pessoas más. Muitas vezes, a expressão “os santos deles lá” surgia nas falas sobre o suposto trabalho que os doces recebiam antes de serem entregues, suscitando a inferência de que estavam a tratar da oferta das guloseimas aos orixás que compõem a cosmovisão dos praticantes das religiões afro-brasileiras:

Eu, antes de eu ser da igreja aconteceu um fato lá na minha família, a minha irmã morreu por causa desse negócio de bala. Não sei que tem gente que acredita, que não acredita... morreu. [Eu perguntei] mas por quê? Porque ela comeu. Porque ela comeu. Eu vou te explicar o que que eu aprendi também, porque eu não sabia. Essa festa de são Cosme e Damião, ela começa dia 12 de agosto. O centro já começa a preparar ali aquelas bala, já leva tudo lá pro centro, é tudo apresentada pras entidade primeiro, pra depois distribuir pras criança. E, por exemplo, se você tem uma criança que é deficiente, tem problema na fala, alguma coisa... ali a criança vai jogar aquela baba, todo aquele problema que a criança tem, eles enrolam ali, faz tudo direitinho ali e ninguém vai saber. Aí alguma criança pega. Igual, depois você faz uma pesquisa para você ver, esse negócio de Cosme e Damião, sempre vai acontecer alguma coisa com alguma criança. E tem relato de ex-macumbeiro, que mexia com esses negócio, elas mesmo conta. Que através dessa bala, desse brinquedo, é pra destruir a família, destruir... uma criança brigando com a outra, tem uma oferenda que eles fazem, as crianças fica tudo feliz pegando aquela bala, ela pensa que vai ficar feliz, mas é uma felicidade falsa.

Essa lição aprendida por Solange na igreja Assembleia de Deus do Grajaú subsidiava sua enfática proibição a todos os filhos de pegarem esses doces, corroborando o que Almeida (2009) destaca como um dos cuidados que os pastores têm com as crianças da igreja no dia dos referidos santos, o de alertar os pais sobre os possíveis problemas causados pela ingestão de alimentos “trabalhados”. Na escola, essa proibição assume, na fala de alguns alunos pentecostais, a seguinte roupagem: “isso é feitiço pra criança ficar doente”; “é doce de macumba”; “o pessoal do centro cospe na bala e faz a gente passar mal”, “isso não é de Deus”

e “credo tia, isso faz a criança morrer”, tendo ouvido essa última expressão de uma das filhas de Solange, na escola B.

Os doces de Cosme e Damião parecem ser compreendidos pelos sujeitos pentecostais como o veículo através do qual toda malignidade das religiões afro-brasileiras é transportado e, apesar da íntima relação histórica dessas religiões com o catolicismo popular, a rejeição aos doces não teve como argumentação central o pertencimento dos distribuidores a esse segundo segmento. A partir da análise de 30 redações feitas por alunos do ensino médio, entre 14 e 20 anos, de uma escola estadual do Rio de Janeiro com o tema “O que significa o dia de *Cosme e Damião*³⁸”, Gomes (2009, p. 176/177) relata que

Para evangélicos, em geral, e religiões neocristãs como as Testemunhas de Jeová, não há lugar para a cortesia. Para esses grupos, os “doces” representam o mal ou a idolatria. O doce ofertado possui uma espécie de mana negativo, ligado às religiões afro-brasileiras e ao catolicismo popular, marcado pelo sincretismo religioso. São provenientes de uma “religião falsa”, que deve ser combatida. E dos quais todo aquele que professa a “religião verdadeira” deve se afastar.

Partindo do suposto de que o pentecostalismo insere-se num esquema entendido pela autora como de “pluralismo de tendência exclusivista” (op. cit. p. 180), ao recusar os doces, o sujeito quebra o movimento contratual do dar-receber-retribuir, tão bem esmiuçado por Marcel Mauss (2003), de cujo aceite depende a continuidade do ciclo de envolvimento, marcado pelo compromisso de um contato posterior, através da retribuição. Ao interromper o fluxo dessa troca simbólica, o sujeito pentecostal distancia-se da possibilidade de uma relação sócioafetiva mais profunda com seu interlocutor, distanciando-se, também, de uma cosmologia amplamente calcada no sincretismo tão característico de nosso campo religioso. No entanto, há espaço, ainda, para negociações, arranjos e subterfúgios de toda sorte para retirar desse ciclo a negatividade do mana nele contido, sendo a oração uma ferramenta poderosa para essa função, a qual, feita antes da ingestão dos doces, garante que serão inócuos à saúde de quem deles se alimentar. Relatada a um colega da sua turma por um aluno da escola B, a prática de rezar antes de comer os doces parece funcionar como uma espécie de contra-feitiço e, se alocada dentro de uma estrutura polarizada entre bem e mal, essa atitude

³⁸ Grifo da autora.

suscita a ideia de que Deus é maior que o Diabo, logo, um momento de concentração e oração frente ao afã da ingestão dos doces basta para que estejam aptos ao desfrute.

De acordo com Dias (2014), a igreja católica mais antiga em funcionamento no Brasil é a Matriz dos Santos Cosme e Damião de Igarassu, em Pernambuco, tendo sido construída em 1535. Os irmãos gêmeos, médicos sírios do século III que atendiam crianças sem custo financeiro, foram santificados após suas execuções pela recusa de se curvarem aos deuses pagãos da época. Ainda segundo o autor, a devoção a esses santos foi-nos trazida pelos portugueses e foi a partir de sua combinação com os orixás, empreendida pelos escravos como forma de resistência, que se originou o sincretismo entre essas duas vertentes religiosas. No candomblé, filhos de Xangô e Iansã, embora esses santos sejam adultos, estão intimamente ligados às crianças e na umbanda, surge um terceiro gêmeo, Doum, tendo sido sua morte a motivação para que os outros dois se dedicassem à medicina infantil. Doum é sempre retratado em tamanho menor que os irmãos e é oriundo dos cultos afros, os quais compreendiam que, caso uma mulher desse à luz gêmeos e posteriormente tivesse mais um filho, este deveria chamar-se Doum, tendo vindo ao mundo para fazer companhia aos irmãos.

Esse autor ressalta que, em linhas gerais, entre os evangélicos, constata-se algumas atitudes mais usuais frente à oferta dos doces: recusá-los, por ser coisa do “inimigo”, aceitar por cortesia e não comer, uma vez que são trabalhados, aceitar por cortesia e comer, rejeitando a crença na magia que carregam ou comer após uma oração. Carregados de tanta simbologia sincrética, a estratégia de evitação a qualquer contato com esses doces foi a mais premente entre os responsáveis pelos alunos de ambas as escolas, sendo usual que não deixassem seus filhos irem à aula nesse dia, como me esclareceu Carina:

Cosme e Damião, não. Portanto não gosto nem de mandar muito pra escola no dia de Cosme e Damião, né? Porque tem gente que costuma levar saquinho na porta da escola pra dar. Eu não pego porque, o que que acontece, a maioria de quem entrega Cosme e Damião é pessoa que faz promessa. Geralmente, tipo assim, se meu filho, aconteceu alguma coisa com ele, aí eu faço uma promessa de 7 anos se ele curar, eu vou dar Cosme e Damião. Aí aquilo que o filho de outro teve, tá querendo desejar pro filho de outro ter. Aí eu não mando nem na escola no dia de Cosme e Damião porque costuma até ter doce da escola, mas a gente sabe que é da escola. Mas mesmo assim eu não gosto de mandar não.

Ainda que o calendário da distribuição dos doces apenas inicie-se no dia 27 de setembro, indo até 12 de outubro, dia das crianças (GOMES, 2009), o absenteísmo ocorre é nesse primeiro dia e é tão volumoso que, nas conversas com muitos professores das duas escolas, essa era a primeira constatação que faziam quando apresentava o tema dessa pesquisa. Não faltaram histórias sobre as conversas que os alunos costumavam ter no dia seguinte, quando alguns chegavam com balas e outros as rechaçavam, relatando-me uma docente que certa vez ficara em uma “saia justa”, quando um aluno pentecostal a perguntou: “é verdade que bala de Cosme e Damião tem macumba dentro?”. Refletindo por um curto tempo, disse a ele que não, pois as pessoas que os distribuíam os compravam nos mesmos estabelecimentos que os alunos, padarias, bares, mercados. Do ponto de vista dos professores, o grande número de discentes evangélicos faltosos tinha por hipótese, além do medo dos pais de que pegassem os doces na rua, justamente o contrário, a possibilidade de que poderiam ter trocado a escola pela cata das guloseimas no bairro e em seu entorno. Uma das professoras da turma do 3º ano da escola B disse-me perceber certos desvios dos alunos pentecostais em relação às restrições que a religião lhes impunha. Relatando-me que havia uma aluna evangélica de outra turma que, junto com as amigas, se enfeitava ao chegar à escola, passando batom e fazendo penteados no cabelo e, antes de ir embora para casa ao final do turno, tirava a maquiagem e prendia novamente as madeixas, suscitou a probabilidade de que o mesmo ocorresse em relação ao dia de Cosme e Damião. Segundo sua fala, essas “escapadas” tinham como motivação a tristeza que esses alunos sentiam em não poderem usufruir plenamente da sociabilidade engendrada na escola, principalmente daquela compartilhada por seus pares não evangélicos.

A porta de entrada para a visibilidade que se volta aos alunos pentecostais é também o grande absenteísmo no dia da comemoração da consciência negra, no mês de novembro. A escola B realiza um evento aberto à comunidade neste dia como culminância de um trabalho com os alunos iniciado cerca de um mês antes. Tal evento, no ano de 2016, contou com apresentações de danças de todas as turmas do ensino fundamental I que aludiam à temática da diáspora africana, bem como uma oficina de amarração de turbantes, essa, oferecida por uma ex-aluna da escola, hoje adulta, e aberta a quem quisesse aprender as técnicas. Frente à recusa de alguns alunos evangélicos em participar das danças, a solução encontrada foi a de enviar bilhetes pedindo autorização aos responsáveis e aqueles que, de fato, não tiveram autorização, não participaram da apresentação. Os motivos da recusa passavam tanto pela via da proibição da dança pela igreja quanto por se tratar “dessas coisas da África”, expressão que

ouvi de um aluno, e as argumentações dos discentes tomavam as seguintes formas: “na minha igreja a gente não dança”; “eu não vou dançar isso, parece que tá pegando espírito”; “credo... parece macumba”.

Durante a oficina de amarração de turbantes, alguns responsáveis que se encontravam no local, comentaram sobre a semelhança do adorno com os que são usados “na macumba” e percebi que duas mães orientaram as filhas a não participar. Em conversa ulterior com as professoras, relataram-me a percepção de que todo ano surge uma espécie de estigma sobre tudo o que diz respeito à África, seja dança ou literatura, o qual vai ficando mais pungente a medida em que vai se aproximando o período que antecede os trabalhos com o tema da consciência negra. Ao perguntar a um aluno, de aproximadamente 11 anos, por que não estava ensaiando com sua turma para a apresentação de dança, o mesmo disse à Adriele que sua mãe não havia autorizado porque “lá (na África) só tem preto, não vou fazer isso não”. Essa asserção proferida por um aluno negro, carregada de sentidos demasiados caros a uma nação tão miscigenada como a brasileira, ecoa fortemente no imaginário étnico que foi sendo construído a partir da dualidade fundante entre negros e brancos que data dos primórdios de nossa colonização e que perdura até hodiernamente de maneira tão intensa que é capaz de ser não só percebida por uma criança, quanto de organizar seus próprios posicionamentos. Rodrigues (2013, pp. 215/216), ocupando-se do estudo da (in)tolerância religiosa, cidadania e escola pública, nos oferece uma preciosa pista sobre o que está no cerne do anseio por ser ou parecer branco:

Mesmo que do ponto de vista jurídico-legal tenha havido algum avanço pela discriminação de práticas religiosas de cultos africanos, a eleição de símbolos culturais da cultura africana - alçado a símbolos nacionais - e outras ações de intenção política durante o governo Vargas (entre 1930-1940), a igualdade de direitos entre negro e branco, não visibilizou o primeiro. O “preconceito de marca”, segundo Nogueira, permaneceu agindo no sentido de abrir-lhe ou fechar-lhe as portas, na medida exata em que seus traços de negro eram mais ou menos marcantes. Assim, quanto maior fosse sua proximidade com “traços” fenóticos e culturais do branco, menor seria o risco de discriminação. Dito de outra forma, quanto mais branco fosse seu comportamento, quanto maior seria sua ascensão; quanto mais ocidentalizada a sua religião, menor seria a probabilidade de ser alvo de preconceito, ações depreciativas ou agressão. Assentado em pressupostos desse tipo formulou-se o ditado “negro, mas de alma branca” para referir-se aqueles que mesmo de pele negra comportavam-se como bons, corretos e diligentes brancos.

O recorte racial mostrou-se intimamente ligado ao incômodo causado nos alunos pentecostais no que tangia aos assuntos sobre a consciência negra, ganhando um vulto que surpreendera até mesmo as docentes da escola B, quando de uma atividade direcionada por uma professora dois dias antes do evento acima citado. Na véspera do dia 20 de novembro, com poucos alunos na escola, Rosa convidou as demais professoras e seus alunos para assistirem à sua aula sobre o tema da macumba e da intolerância religiosa, ainda no eixo temático da consciência negra. Cerca de 28 crianças do ensino fundamental I adentraram à sala de vídeo para a exposição de Rosa, a qual iniciou a aula pedindo que os alunos negros levantassem as mãos para que fossem contados, ao que somente 2 as ergueram. Quando pediu para que os alunos brancos levantassem as mãos, o restante o fez, e olhares de estranhamento se entrecruzaram entre as docentes neste momento, haja vista que a maioria dos alunos ali presentes era negra. Rosa, também negra, perguntou a um desses alunos porque havia levantado a mão se declarando branco, já que era da mesma cor que ela e, bastante encabulado e tímido, respondeu em voz baixa que era porque tinha vergonha. Neste momento, Rosa o questionou se já havia sofrido algum tipo de discriminação em razão de sua cor, ao que o mesmo disse que, não poucas vezes, era chamado de macaco. Sensibilizada pelo ocorrido, a professora então fez uma breve exposição histórica sobre a constituição racial brasileira e partiu para seu próximo levantamento pedindo que os alunos evangélicos levantassem as mãos, ao que, dos 28 ali presentes, 25 o fizeram, tendo os outros 3 se declarado católicos. Ao questionar se havia algum aluno espírita, nenhum se pronunciou e iniciaram-se os comentários pejorativos como “credo, tia, é macumba”, os quais foram a deixa para que Rosa adentrasse no tema daquela aula, a partir da exibição de um curto vídeo sobre o que é a macumba, um ritmo musical, esclarecido por uma mãe de santo. Algumas discussões foram sendo tecidas no decorrer das atividades desse dia, tendo sido exposto por uma aluna o incêndio de um terreiro nas proximidades de sua casa, aproximadamente um ano antes. Após a aula, no momento da saída, questionei sua mãe sobre esse fato e percebi que Graziela referia-se a um terreno baldio e não a um terreiro de umbanda. Sucinta, a jovem moça me disse apenas que “eles lá” tinham ateadado fogo naquele espaço.

Algumas semanas depois, retornei ao assunto com a genitora de Graziela, ex aluna minha, na intenção de averiguar minha hipótese de que o “eles lá” se tratava dos traficantes da região, tendo a mesma confirmado minha suspeita. Viúva de um marido morto anos antes em decorrência de seu envolvimento com o tráfico, disse-me que “ele” ateou fogo no terreiro atendendo ao pedido de alguns vizinhos. As imediações da escola B, onde tal fato ocorrera,

são pouco amistosas, haja vista fazerem fronteira com um dos bairros tidos como mais perigosos na cidade, o Santa Rita, especialmente quando se trata de sua parte alta, justamente a que é limítrofe à instituição. Carina, uma das mães entrevistadas, preferiu conversar comigo nas dependências dessa escola por conta de sua preocupação com minha segurança caso fosse à sua casa, localizada bem perto da de Graziela e de onde o incêndio ocorrera.

A história de vida de Graziela e sua mãe, bem como seus relatos sobre o incêndio, fez-me acorrer a um tipo de relação na qual os pentecostalismos podem estar envolvidos quando em ambientes violentos. As relações entre o tráfico e os pentecostalismos nas periferias urbanas podem assumir contornos desenhados numa espécie de utilitarismo tenso, sendo caracterizadas por movimentos simultâneos de rejeição e proximidade entre ambos, como ressalta Teixeira (2008). Analisando essas relações em uma comunidade da cidade de Magé/RJ, sob a ótica do dom e contra-dom, o autor revela que, diferente da atuação histórica da igreja católica nos morros, o pentecostalismo assume que o contato com os traficantes é permitido, porém, dentro de uma conformação em que os sujeitos religiosos são sempre os doadores e nunca os recebedores, posto gozarem de certa autoridade moral frente aos criminosos, uma vez que, “O objetivo não é desarticular o tráfico, mas intervir espiritualmente ‘ganhando almas para Jesus’” (op. cit. p. 185).

Casos de intolerância religiosa envolvendo as religiões de matrizes africanas têm ganhado a mídia nos últimos anos, compartilhando espaço com o noticiário acerca da atuação política dos evangélicos, usualmente mais visibilizada pelas vias de comunicação em massa. A África e seus símbolos, um deles os terreiros de candomblé, consubstanciam todo um universo maligno sobre o qual o crente tem duas opções, a evangelização das pessoas que dele compartilham ou a evitação de qualquer contato com o mesmo, sendo essa segunda estratégia a que mais se fez notar durante esta pesquisa entre as crianças e adolescentes das duas escolas. Veiculação midiática incomum, no ano de 2012, um portal digital³⁹ noticiou um fato ocorrido em uma escola estadual do Amazonas, no qual um grupo de alunos evangélicos se recusara a realizar um trabalho para a feira cultural da escola que, naquele ano, tematizava as representações de negros e índios na literatura brasileira. A recusa dos alunos em ler clássicos da literatura, como “O guarani” e “Macunaíma”, teve como argumento o fato de apresentarem conteúdos sobre homossexualidade, candomblé e umbanda e sua proposta foi a de apresentarem um trabalho paralelo cujo tema seria “Missões na África”, abordando a

³⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/11/evangelicos-se-recusam-apresentar-projeto-sobre-cultura-africana-no-am.html> Acesso em: 30/05/2018.

evangelização do povo africano em seu próprio território, proposta recusada pela direção. Após a feira, direção, professores, coordenadores, pais, alunos e representantes de turma se reuniram a fim de encontrar uma solução para a questão das notas baixas que esses alunos haviam recebido, solução que fora postergada para uma próxima reunião, da qual não se ouviu mais notícia.

A lei 10.639, do ano de 2003, torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, devendo o calendário escolar incluir o dia 20 de novembro como “Dia nacional da consciência negra”. A data alude ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, no ano de 1695, reconhecido escravo fugitivo que se destacou na defesa do Quilombo dos Palmares das ofensivas que pretendiam capturar novamente os escravos que ali se refugiavam. Diversos municípios instituíram este dia como feriado e em Juiz de Fora tal fato ocorreu no ano de 2015, através da aprovação de um projeto de lei de um de seus vereadores. No entanto, em seguida, a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), com o apoio de diversas instâncias representativas do comércio da cidade, apresentou uma ação direta de inconstitucionalidade ao tribunal de justiça do estado e, à época, o ministério público deu parecer favorável a essa argumentação, estando o feriado suspenso até os dias atuais.

Adrielle, a diretora da escola B, relatou-me que, no ano anterior ao início da etnografia, as professoras do turno da manhã, que atende crianças do 2º ao 5º ano, optaram por um projeto que adentrava na cultura africana pela via da alimentação e, desta feita, compartilharam com os alunos receitas usualmente utilizadas no Brasil, que têm origem nos países daquele continente. Uma das etapas do projeto era degustar o doce cocada, proposta que, segundo seu relato, não gerou resistência por parte dos alunos evangélicos devido ao bom trabalho inicial que as professoras haviam feito acerca da história desses alimentos e de como chegaram até nós. No entanto, no dia da preparação do doce, a resistência veio por outro lado, por parte de uma das cozinheiras que, evangélica pentecostal, revoltara-se ao saber a origem do alimento que deveria preparar, se recusando à tarefa, atitude repreendida por Adrielle, a qual insistiu para que o doce fosse feito. Associando o doce à macumba e enfatizando que era errado oferecê-lo aos alunos, todos crianças, a cozinheira obedeceu a ordem e preparou a cocada a contragosto, porém, ao final daquele ano letivo, pediu transferência para outra escola, fato que Adrielle creditou a este ocorrido. A aceitação dos alunos pentecostais em degustar esse doce, não sem antes ter havido certa resistência, como me relatou uma das professoras responsáveis pelo projeto, foi sendo construída através dos

esclarecimentos acerca da história de alguns países africanos, desmistificando a ideia de que o continente como um todo é somente um país, crença usual entre os discentes, e de que lá, há somente populações negras e que professam a mesma religião. Ainda segundo ela, surpreenderam-se ao descobrir a tamanha diversidade cultural e étnica que o continente abriga, tendo sido a partir daí que começara a notar uma certa abertura por parte dos alunos pentecostais à proposta da degustação da cocada.

Seria precipitado afirmar que os alunos se abriram a comer o doce através das ressignificações que poderiam ter feito após as explicações das professoras, uma vez que, diante dessa diversidade com a qual tiveram contato, poderiam ter suposto, inclusive, que a cocada fosse oriunda de um recorte étnico e religioso que os agradasse, qual seja, o de advir de um povo branco e que não professa a religião da “macumba”, ainda que africanos.

A escola A não realizava nenhum evento comemorativo no dia da consciência negra, tampouco em quaisquer outras datas, a pretexto de evitar “confusões” que costumeiramente aconteciam quando a instituição as realizava, segundo Geralda, a diretora. Disse-me que era comum haver brigas, entrada de pessoas “estranhas” na escola e até mesmo consumo de drogas dentro da instituição, fala corroborada por Marta, a professora de português, quando ressaltou o uso de cocaína por um de seus alunos adolescentes em uma aula sua. Dessa forma, ficava a cargo de cada professor incluir em seu planejamento alguma atividade acerca desse tema e, em conversa com alguns deles, teceram relatos parecidos com os dos docentes da escola B, sobre os posicionamentos dos alunos evangélicos acerca da cultura africana, calcados em pejorativismos do tipo “é tudo macumbeiro” ou “são tudo ignorante”. Diante do absentismo no dia da comemoração da consciência negra, já antecipado por parte da equipe pedagógica da escola B, a primeira tentativa era a de convencer os alunos pentecostais a estarem no evento, empreitada que obtinha pouco sucesso, fato que impulsionava outras duas possibilidades de solução, a atribuição de nota em alguma das atividades constantes no evento e o envio de bilhetes pedindo autorização aos responsáveis para que seus filhos dele participassem. Dessa forma, o que ocorria era a conjugação dessas duas estratégias pela maioria dos docentes, assim, os alunos que precisavam de nota compareciam a alguma atividade que atribuiria pontos, como a oficina de capoeira ministrada por mim, e os que os responsáveis deixavam ir, a minoria, alguns deles iam acompanhados por irmãos mais velhos, avós ou até mesmo pais e mães, no resguardo da criança frente à sua exposição a elementos que contrariavam sua crença religiosa. Elementos esses que recheiam, também, a festa junina,

enquanto evento escolar e o trato com o folclore, enquanto conteúdo de ensino, como se verá a seguir.

3.2 - A festa junina e o folclore.

Assim como os doces de Cosme e Damião e a cocada, as comidas servidas nas festas juninas condensam uma parte da simbologia contrastante com a crença pentecostal e devem, também, ser evitadas. Entretanto, a argumentação para a não ingestão não aludiu a sua proximidade com a cultura africana e suas religiões, outrossim, ao fato de serem consagradas aos santos e deuses e representarem uma forma de idolatria aos mesmos. Aqui, o anteparo oposto e reflexivo já não é mais as religiões afro-brasileiras e, sim, o catolicismo, o qual, apesar de ter sido menos requisitado nos comportamentos e discursos pentecostais, se configurou como o demarcador do distanciamento que se deve ter de práticas que remontam a idolatria de um Deus morto, como bem ressaltou o pastor Charles, alegando que “Por que que a gente acredita em Deus? Porque ele tá vivo!”.

Joana, professora da escola B, nascida e criada na Congregação Cristã do Brasil, buscava orientação em sua igreja toda vez que se afligia acerca de algum conteúdo ou evento escolar:

Eu cumpro ordens. Joana, você tem que ensaiar as crianças pra uma festa junina, a gente vai ensaiar pra festa junina. Eu vou participar da dança, vou fazer tudo conforme tem que ser feito. Mas na minha igreja a gente não tem festa junina, a gente não comemora santo nenhum. (...) Teve uma vez quando eu tava trabalhando na creche ainda... festa junina. Nós não comemos nada que é servido em festa junina. Por quê? É porque tá fazendo uma comemoração a um santo. Nós não adoramos a santo. Nenhum. Aí eu conversei com... na minha igreja a gente não fala pastor, nós falamos lá o ancião ou cooperador. Nós não temos o pastor na nossa igreja. Aí eu conversei com um ancião da nossa igreja sobre isso. Eu falei com ele, olha, eu preciso trabalhar, a festa é o dia todo, não tem como eu não comer. Aí, o que ele falou pra mim? Olha, você tá trabalhando, não tá? Então, você vai comer. Você tá trabalhando, você não tá participando da festa. Você não foi pra festa, você está trabalhando. Você tá liberada. Não há condenação contra isso.

O incômodo de Joana com as comidas servidas na festa junina foi compartilhado por Deise, a mãe do casal 2, quando ela assim discorreu:

A gente tem o ensinamento do pastor presidente, a gente tem até apostila explicando tudo, falando que essas festa são aos santos, né? São João, né? Tem os nome lá... Então assim, essas festa... as comida são consagrada, entendeu? Se consagra aos santos e a gente sabe que por trás disso, né? Ferindo a religião... mas tem algo que Deus não agrada.

A ingestão das comidas, aqui, é compreendida como um gesto de adoração aos santos católicos e não como um ato do qual advirão malignidades direcionadas às crianças, como os doces de Cosme e Damião, dessa forma, é possível a inferência de que ao seu consumo subjaz a anuência em participar do ritual de adoração a personagens que tampouco povoam as doutrinas pentecostais. Dutra (2015) nos compele a análise dessa narrativa a partir do olhar sobre as práticas alimentares infantis, as quais, assim como a própria categoria infância, vêm ganhando visibilidade no contexto moderno e urbano em que estamos inseridos.

Com o fito de compreender os valores culturais em torno das práticas alimentares, a autora traça um panorama no qual

A família, nesse sentido, foi-se destacando da rede de parentesco mais extensa através de um processo histórico concomitante à emergência da ideologia individualista, configurando-se como ‘família nuclear’, a refletir o processo geral de fragmentação social e de especialização de suas instituições (DUTRA, 2015, p. 4).

Esse processo de fragmentação social acompanha a ascensão do individualismo na Idade Moderna e vai gradualmente transformando o grupo de parentesco e, especialmente no que tange à criança, esta vai sendo convertida em sujeito, que é dotado de subjetividades, singularidades e capacidade de autonomia. Assim, ela deixa de ser considerada maleável e passa a ser tratada como parceira, com a qual é preciso negociar. Ainda segundo a autora, após o processo de secularização, um dos objetos de devoção de nossa sociedade passa a ser a criança e se entendemos que o ato de comprar representa um momento de fortalecimento dos laços, o ato de comprar alimentos pode ser compreendido no sentido de nutrir o outro de

afeto. É imperioso compreender que “(...) o propósito de comprar não é tanto comprar as coisas que as pessoas querem, mas lutar para continuar se relacionando com os sujeitos que querem essas coisas” (op. cit. p.11). É aqui que chegamos a uma asserção que nos parece salutar: se o ato de comprar algo nos insere na luta para nos relacionarmos com quem aquilo compra também, o ato de não comprarmos nos distancia desses sujeitos. Não comprar as comidas juninas demarca bem o tipo de relação que os sujeitos pentecostais (não) querem ter, ou que seus filhos (não) tenham, com os idólatras dos santos.

“Adorar” ou “idolatrar” os santos católicos foram expressões que surgiram razoáveis vezes nas entrevistas com as famílias e os pastores, porém, quando ouvia a conversa das crianças que não participavam dos ensaios para a quadrilha o que surgia era: “não é de Deus,” “isso é coisa do mundo”, “isso é coisa do Diabo”, “na minha igreja, a gente não pode dançar”, “a gente não pode comer as comidas porque elas são oferecidas”. Mais uma vez, à medida em que se ia regredindo na idade dos alunos, alguns escapes a eles eram permitidos por suas mães, sendo a permissão para participar dos ensaios a mais comum, porém não da dança no dia da festa, como ressaltou Leia quando a questioneei sobre a presença das filhas no evento: “Não. Porque é... adoração ao santo, né? Geralmente nos ensaios assim... eu confesso que eu já deixei as minhas meninas dançar... as mães não deixa, tem mãe que fala... no ensaio fala que é pra deixar a criança na sala, né? No dia não vem.”

O rechaço pentecostal à festa junina era mais pungente no que se referia às comidas lá vendidas, porém, não se alocava somente aí, tampouco, era unânime entre esses religiosos, dos quais alguns as degustavam sem maiores questionamentos. O conglomerado de significados expressos nos tantos símbolos que a festa junina agrega abre o leque de sua interpretação de tal forma que garante o sucesso da mesma, estando sempre lotada, inclusive de evangélicos pentecostais, os quais traçam seus trajetos no evento a partir de um jogo de afastamento e aproximação das atividades por ela oferecidas. Assim, o trajeto que irão cumprir é definido a partir do desfrute das atividades cujos significados não se contraponham à sua doutrina, dessa forma, é possível ir à festa, dançar a quadrilha, comer as comidas, mas não jogar o bingo; também pode-se ir à festa, jogar o bingo, comer, mas não dançar a quadrilha. Algumas mães pentecostais da escola B disseram-me que levariam seus filhos pequenos somente para “não passar vontade”, mas que por lá não se demorariam. Em certo dia, no momento do recreio dessa mesma escola ouvi um grupo de alunos adolescentes, entre eles alguns pentecostais, conversando sobre a festa, ao que um rapaz sugeriu: “vamo só dar uma passadinha”. Ao questionamento de outro colega sobre por que não iriam ficar todo o

tempo, um deles disse, entre risos, “porque isso não é muito de Deus não”. Assim, o tempo, intangível, também me pareceu um dos fatores a determinar o trajeto que fariam, impelindo-os a escolher entre as atividades que demandassem menos do seu gasto, haja vista que, quanto menos ali permanecessem, menos estariam em desacordo com sua fé.

A dinâmica de seus deslocamentos, assim, não ocorria de forma absolutamente espontânea, e, sim, era informada por intencionalidades que tinham como pano de fundo a sua religiosidade e Magnani (2002, p. 23) nos acorre quando ressalta que “Mesmo quando se dirigem a seu *pedaço* habitual, no interior de determinada *mancha*, seguem caminhos que não são aleatórios. Está-se a falar de *trajetos*”. Ou seja, ainda que em seus pedaços costumeiros, haja vista que as festas juninas das escolas são feitas nelas mesmas ou em sua rua, a nova configuração que o evento confere ao local tão deles conhecido, impele alguns sujeitos pentecostais a conformarem racionalmente seus trajetos dentro do mapa traçado por seus princípios religiosos.

Com suas raízes fincadas para além da era cristã, a festa junina é tributária das festas que ocorriam nesse período do ano na Europa em comemoração à deusa Juno, esposa de Júpiter, os dois, parte do panteão dos deuses greco-romanos. A origem do culto à Juno remonta aos antigos cultos de fertilidade, nos quais era celebrada a fecundidade da mulher e da terra, as duas se preparando para novas gestações ao término da colheita. Originalmente, o auge das celebrações era o solstício de verão, que ocorre nos dias 22 ou 23 de junho, e quando o catolicismo foi implementado como religião oficial pelo Império Romano, no século IV, as principais festas pagãs foram sendo incorporadas ao calendário das festas católicas e, no século VI, a Igreja reservou o dia 24 de junho para comemorar o nascimento de São João Batista. Assim, a motivação inicial de celebrar a fertilidade, agradecer aos deuses e pedir proteção contra os maus espíritos, fora substituída pela versão católica de que a primeira fogueira acesa nesse dia teria sido na cidade de Jerusalém, como um sinal enviado à Maria, mãe de Jesus, por sua prima Isabel, de que havia parido seu rebento, João (RIBEIRO, 2002).

Ainda segundo a autora, no Brasil, a festa fora trazida pelos Jesuítas já no século XVI e atraía a atenção dos índios, pelas fogueiras e rezas, facilitando a catequese dos padres, coincidindo, também, com as datas dos rituais de fertilidade realizados pelos indígenas. Com o passar do tempo e devido à grande extensão do território nacional, foi-se agregando às festas elementos regionais, como a culinária e as canções, sem que dela fosse retirado seu caráter sagrado original. A quadrilha aporta na festa junina brasileira no século XIX, através

das missões artísticas francesas, as quais transladaram para cá essa dança outrora apreciada pela aristocracia francesa e, posteriormente, apropriada pelo povo.

Hodiernamente, as festas juninas têm contornos locais, sendo possível observar variações nas comidas, nas danças e na indumentária. É comum observar que cada comunidade homenageia seus santos de devoção, além daqueles tradicionalmente já incorporados a ela, quais sejam, São João, Santo Antônio e São Pedro. Por outro lado, existe um movimento pedagógico no sentido oposto, o de desagregar a festa junina da questão religiosa, mudança que vem ocorrendo há alguns anos em determinadas escolas municipais de Juiz de Fora, expressa pelo fato de nesse evento não serem tocadas músicas que fazem referência a quaisquer santos.

A escola C, onde exerço minhas atividades profissionais, não realizava a festa junina já há algum tempo e, quando uma nova direção assumiu sua gestão, no ano de 2012, procedeu ao envio de bilhetes para os pais dos alunos a fim de fazer um levantamento sobre o que eles esperavam da escola, ao que declararam, dentre outras coisas, sentirem falta da realização desse evento, inclusive os pais evangélicos. Logo após, procedeu a um levantamento sobre se achavam que tinha que ter a festa, através, novamente, de bilhetes enviados a eles e, como retorno, recebeu relatos, os quais interpretou como esse evento sendo importante para os responsáveis do ponto de vista da cultura, mesmo com relatos de que se sentiam incomodados por ser dedicado aos santos e que suas igrejas não permitiam isso. Assim, a diretora os convocou para uma reunião, na qual explanou que a festa iria ser retomada, porém, sem fazer referência a qualquer santo. Já acostumados com essa nova postura frente ao evento, ao deixarem a escola C, os responsáveis pelos alunos não a estranhavam na escola B, onde também era adotada essa resolução, através de uma decisão de Adrielle, a diretora, ainda em seu primeiro mandato, anos atrás. Segundo a mesma me relatou, tomara essa decisão em respeito ao preceito da laicidade da escola pública.

Cientes dessa novidade, algumas mães, como Carina, pontuaram a positividade dessa medida, ressaltando que a escola não deveria trabalhar com “essas coisas de santo”. Mesmo antes de meu questionamento sobre essa medida, todas as mães que tocaram nesse assunto se adiantaram em anuência à mesma, utilizando-se de um tom que flertava com uma sensação de vitória, que poderia estar pautada numa disputa entre evangélicos e escola, a qual, na fala de Carina, assumiu a seguinte formulação: “agora as mãe pode ficar mais tranquila na festa junina, né?”. Já Elaine, professora de artes da escola B, católica, ressentiu-se dessa novidade,

alegando que houve uma perda do sentido típico da festa junina, pelo fato da direção da escola não mais autorizar “as músicas de santo”. Os distintos campos semânticos dos quais emergem as falas de Carina e Elaine trazem à baila certo tipo de confronto entre tradição e modernidade, expresso, no campo religioso brasileiro, pela interpelação pentecostal ao monopólio católico que aqui fora de fácil observação até fins do século XX, asserção que será mais detalhadamente explorada no próximo capítulo.

Nesse exercício de descer às experiências concretas, observá-las e ouvi-las do ponto de vista dos seus próprios viventes, torna-se evidente a força com a qual os pentecostais vêm tensionando o campo religioso do país, impelindo-nos ao debate acerca de seu pluralismo e, mais ainda, acerca de como os docentes inseridos na malha escolar pública articulam seus posicionamentos quando ao sentirem que estão a perder nesse complexo jogo. No caso de Elaine, a contragosto, acatou a nova diretriz, para a alegria de Carina, de cujo filho a mesma era uma das professoras a ensaiar a quadrilha.

Menos frequente nos discursos dos sujeitos pentecostais, porém também demarcador do cuidado que devem ter com a festa junina, o entendimento de que ela é oferecida aos deuses, sempre no plural, emergiu algumas vezes:

Festa junina essas coisa a gente não aconselha não sabe... nossos filhos participar não. Fora disso eu acho... passeio essas coisa que tem... só essa questão mesmo da festa junina. Por quê? Porque geralmente a gente que tem o conhecimento da palavra de Deus... são uma festa que são apresentado outros deuses, né? Eu não vou ficar citando nome... você sabe... Então a gente ensina, pede aos nossos filhos pra não participar não. É igual eu te perguntei, não conta ponto, né?

Na certeza de que a participação na festa não atribuía pontos aos filhos na escola, confirmada por mim quando da sua indagação, pastor Itamar assim demonstrou a postura que assume frente a eles, recusando-se a pronunciar os nomes dos deuses dos quais estava a falar, atitude que cobriu com certa nebulosidade a seara na qual estávamos entrando. Quando a fala de Deide trilhava o mesmo caminho, a questioneei sobre quais deuses seriam esses, porém, nenhuma luz foi lançada diretamente:

E chegou no dia da festa a professora perguntou por que que ele não foi [seu filho]... aí eu falei que realmente não pode porque a festa... a festa junina acaba também que... o meu pastor me mostrou também na Bíblia que não pode, que é uma doutrina que eles tem lá, dos deuses deles que não é de acordo com a nossa doutrina que a gente tem. [Eu perguntei] E vem de onde? Então... ele me explicou... eu realmente... eu... ele falou que era do... gente... meu pastor até me falou... gente, que vergonha.

“Os deuses deles”, “(está escrito) na Bíblia que não pode” e “eu não vou ficar citando nome” são expressões que julgo apontarem para o entendimento de que estavam a referir-se às entidades cultuadas nas religiões afro-brasileiras, sendo este o campo do qual deveriam afastar seus filhos, pois, durante a etnografia, todas as vezes em que algum sujeito pentecostal se referia ao catolicismo, o fazia com certa deferência, certa educação que demonstrava um trato respeitoso, sem ironias e expressões de desagrado, marcas de suas falas em relação à umbanda, ao candomblé e ao espiritismo.

Alçado à condição de um Deus distante dos significados que o Deus pentecostal carrega, ao Saci também era reservada total cautela e distanciamento das crianças, pois não se pode devotar uma figura que “num é uma coisa boa”, como me disse Leia. Mais uma vez, chega-se à associação entre malignidades e religiões de matriz africana, haja vista que a evitação ao Saci advém de sua suposta origem, nas palavras de Leia, novamente, “Aí, tipo assim, né? O Saci a gente num... tipo assim... Saci ser... É porque igualzinho... vem do candomblé também. Essas coisas assim, que a gente sabe que tem”.

Dos contextos escolares que favorecem a emergência mais aguda das identidades pentecostais, a etnografia apontou que ao Saci é ofertada quase nenhuma condescendência, sendo direcionada a ele pura e simplesmente a repulsa a qualquer contato, seja através de contação de histórias, encenações, vídeos, brincadeiras, ou qualquer outra metodologia que o aborde. Muitas vezes comovidas pelo choro de frustração dos filhos e filhas pequenos ao ficarem de fora de alguma atividade escolar devido à sua religião, algumas mães cediam à emoção dos rebentos e os autorizavam a dela participar, relativizando os males que poderiam advir desse comportamento. Contudo, no que se refere ao Saci, parece não haver outro caminho a não ser o afastamento, parece não haver negociação possível, a ponto de, ao anunciar para uma turma de 5º ano que iria começar os trabalhos com folclore na semana seguinte, a professora de português da escola B, Julia, ouvira de certos discentes pentecostais que não iriam à escola naquele período pois ela iria falar de “Saci e Cuca”. Essa mesma docente, contara-me que, no início do ano de 2015, a professora de informática iniciou um

trabalho sobre “lendas urbanas” com todas as turmas do Ensino Fundamental I e foi alvo do desejo de um abaixo assinado pela sua saída da escola por parte de algumas mães e pais pentecostais que supuseram que o trabalho fosse abordar o Saci e outras “entidades” do folclore. Diante dessa movimentação, a coordenadora Carminha, firme na convicção da liberdade no trato com qualquer conteúdo por parte dos professores, que não pode ser cerceada por questões religiosas, os convocou para uma reunião, esclareceu o tema e, durante a conversa, os responsáveis foram mudando sua argumentação, passando de uma restrição religiosa, a qual julgaram que não convenceria Carminha, a uma preocupação com o sono dos filhos, que poderiam ficar “impressionados” com as lendas e não conseguir dormir. Ao fim, chegaram ao acordo de que a professora seguiria com seu planejamento e assim ela o fez, antecipando o término desse tema devido à desmotivação que estava sentindo por causa “daquela confusão toda”, como me relatou Julia.

O incômodo gerado pelo Saci não era expresso por todos os alunos pentecostais das duas escolas, porém, aqueles que o faziam seguiam um posicionamento semelhante, o de rechaço ao assunto, posição compactuada por todos os pastores, especialmente por Júlio e Ivan, a ponto de, na entrevista com Júlio, ter sido o tema sobre o qual dissertou com maior veemência a respeito de como seus fiéis e a escola deveriam agir frente a ele. Já Ivan, ponderou sobre em qual espectro o trato com o Saci na escola é aceitável. Vejamos.

Pastor Júlio, antigo adepto “do umbandismo, do espiritismo, das feitiçaria”, contextos em que praticava a “necromancia”, falando “com morto”, fora salvo por Deus e se tornou um conhecedor da verdade. Verdade essa que lhe tornou um entusiasta do aconselhamento de seus fiéis frente aos assuntos escolares que desagradam a esse Deus e, especialmente quanto ao Saci, num tom de voz que subiu consideravelmente quando de sua fala sobre o mesmo, ponderou:

Agora, o Saci Pererê, o folclore, aí não. Eu sou radicalmente contra. Aí o que que teria que acontecer aí? O colégio não tá preparado... o colégio ter alguém lá pra fazer uma grade, dar um trabalho diferenciado pra esses alunos. E pra esses alunos não se portarem assim... ah... não vou ter atitude. Eles tem que ter atitude, falar com os pais deles, os pais deles ir na diretoria, porque isso aí é amparado por lei, igual eu te falei, artigo 5^{o40}, inciso 6 da

⁴⁰ O artigo 5º insere-se no âmbito dos “Direitos e deveres individuais e coletivos” da Constituição Federal, e versa que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos (...)”. A partir daqui, esmiúça-se os incisos que sustentam a aplicação do artigo, sendo alguns deles voltados à questão religiosa: “VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença,

Constituição de 88. Então, falar assim, esse trabalho eu não faço, eu vou ter que planejar outro trabalho. Ter alguém para planejar um trabalho dentro da doutrina dele porque senão passa a ser o quê? Passa a ser uma coisa desconfortável pro professor, desconfortável pro aluno, né? E ele tem que se posicionar [o aluno].

Os professores de ambas as escolas relataram com desgosto a absoluta falta de participação dos responsáveis pelos alunos em sua vida escolar, cabendo apenas uma exceção, a de que suas idas à escola eram quase sempre motivadas por algum problema do qual o filho tivera sido o personagem prejudicado, pois, tivera sido o algoz de alguém, só apareciam nas instituições mediante a ameaça de suspensão. De tantos entreveros escolares com os quais os docentes têm de lidar, suas relações com os responsáveis pelos alunos, algumas vezes conflituosas, vêm ganhando um novo contorno, que é a questão religiosa, a qual, de tantas outras motivações, emerge, também, de falas como a do Pastor Júlio, que flertam com a ideia da vigilância do exercício docente, especialmente quando este se dá na escola pública⁴¹.

Pastor Ivan, sujeito alegre e brincalhão, Batista desde sempre e crítico das religiões neopentecostais, adverte seus fiéis quando ficam emocionados com algo que ele tenha dito no culto e se expressam através de “uhu” - expressão utilizada por ele – assim dizendo a eles: “Quero ver se o dia que Jesus vier, vocês vão fazer uhu. Igreja não é Maracanã”. Cauteloso quanto à forma com que o Saci é trabalhado nas escolas, ponderou sobre qual seria a dimensão correta dentro da qual ele deveria ser abordado:

O Saci, dependendo de como ele for colocado, até aí eu tenho uma certa restrição. Por quê? Ainda que esteja dentro do folclore brasileiro, ainda que seja um patrimônio brasileiro, dependendo de como for feito... eu sei também que algumas religiões espiritualistas e tal... eles evocam o Saci como uma entidade, então, dependendo de como for apresentado, eu não vejo condições. Porque seria como aquela mariolatria dentro da escola. Porque as religiões como umbanda e tal, eles olham para o Saci não como o folclore, então acho que cabe até um estudo da escola nesse sentido, mas a gente que já conhece alguma coisa, então eu te digo, o Saci eu acho que seria legal esse aprofundamento. Mas eu acho importante mostrar que tem Sacis sim dentro da nossa cultura brasileira, a sua origem. Agora, algumas coisas a gente tem que saber filtrar, se souber filtrar, passa tranquilamente dentro da

sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias.” Afóra este, há outros dois, não mencionados pelo Partor Júlio, quais sejam: “VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se ao invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir obrigação alternativa, fixada em lei”.

⁴¹ Essa questão será abordada em maior profundidade no capítulo 4.

escola, o problema é quando tem as tendências. O Saci, ele como um personagem folclórico, ele não traz prejuízo, Monteiro Lobato soube usar muito bem na sua história, mas se você se aprofundar naquilo que é espiritualista aí dá problema sim.

Utilizando-se de uma chamada pública que veiculou através do jornal O Estado de São Paulo, em 1917, Monteiro Lobato reuniu diversos depoimentos sobre o Saci, os quais resultaram na publicação do livro “Sacy-Pererê - Resultado de um Inquérito”, em 1918. Em um ambiente de francas mudanças sociais, especialmente no que tange ao crescimento das cidades, da rápida urbanização e da industrialização, Blonski (2004) argumenta que a motivação do autor centrou-se no resgate da importância da cultura caipira, cuja linha de transmissão mais forte advinha da oralidade, e que tinha como agente principal o caboclo, personagem que vinha sendo cada vez mais relegado aos seus próprios rincões de origem. Desconhecido das populações citadinas e litorâneas, ao Saci caberia o papel de estimular o nascimento de uma consciência nacionalista, fincada, também, nas crenças do povo rural.

Dos depoimentos recebidos de numerosas regiões do país, surge um Saci que mescla características demoníacas, cruéis, de ironia e de deboche e assim fora retratado por Monteiro Lobato em seu livro, tanto em texto, quanto em desenho. O imaginário do qual emergia essa forma maléfica tivera influências europeias, especialmente de Portugal, da Alemanha e da Escandinávia. Vieira (2009) pontua que em terras portuguesas era comum a crença popular num diabrete que rodopiava nas águas ou em um rodão de vento e que se assemelhava aos duendes, ou *trolls*, da cultura escandinava, os quais eram seres da noite, ruins, de pouca estatura, com uma cauda, que cheiravam mal e causavam desastres de todo tipo. Em terras germânicas, há a crença em um diabinho, de nome Kobolde, muito semelhante à figura do Saci, é irrequieto e atrapalha o sossego das residências onde se fixa. Ainda segundo a autora, nos séculos XVI e XVII, possivelmente os portugueses emigraram trazendo a crença nos duendes europeus que foram demonizados pela Igreja, ofertando as bases para o constructo do Saci à semelhança de Kobolde, como um diabinho traquina e de carapuça, e dos *trolls*, com sua baixa estatura, uma perna só, pêlos e chifres.

Alguns anos mais tarde, em 1921, ainda como canalizador de suas pretensões nacionalistas, Monteiro Lobato retorna a esse personagem, agora em um livro destinado ao público infantil e intitulado “O Sacy”. Vivendo no Sítio do Pica Pau Amarelo, o que se observa é a suavização da sua imagem e do seu comportamento: não é mais um diabinho, com

chifres e rabo, é um menino negro, de uma perna só, com um gorro vermelho e um cachimbo; não faz mais ruindades, apenas traquinagens sem malefícios a ninguém, é amigo das crianças e guardião das florestas. Vieira (op. cit.) pondera que o afã nacionalista de Monteiro Lobato encontra no Saci características reveladoras da identidade brasileira, quais sejam, sua cor, que faz referência aos negros, sua carapuça vermelha, que remete a algumas crendices europeias e, finalmente, seu nome, que advém da herança indígena, originalmente “Yaci-Yaterê”.

O nacionalismo do autor se opunha à miscigenação do povo brasileiro, posto que era calcado em ideais evolucionistas que preconizavam a eugenia da raça, conceito que perpassou sua ambígua obra. De acordo com Moraes (1997), Monteiro Lobato construiu tipos ideais positivos e negativos, legando ao caboclo e ao negro o pertencimento à segunda categoria. Seu caboclo mais famoso, o Jeca Tatu, inicialmente fora descrito como um ser inadaptável à civilização e em obra posterior foi reabilitado, sendo atribuído seu jeito de ser a uma doença. Mais tarde ainda, já na década de 1940, observa-se mais uma reabilitação do Jeca, agora chamado de Zé Brasil, o qual deve sua condição de inferioridade ao contexto socioeconômico em que vive. Ainda que tivera denunciado a desumanidade com que os negros, especialmente, eram tratados, em algumas de suas obras, a eles e aos mestiços não coube qualquer suavização, ou reabilitação, em seus posicionamentos, tendo sido descritos sempre dentro da hierarquia que ia do branco como tipo ideal positivo, passando, em segundo lugar, pelos índios e depois negros e mestiços. Tia Nastácia e Tio Barnabé, personagens negros do Sítio do Pica Pau Amarelo, por exemplo, conhecem o mundo a partir do senso comum, em contraposição à Dona Benta, branca, proprietária do recanto, e dominadora dos conhecimentos acadêmicos e científicos, considerados superiores pelo autor.

Atravessando as décadas do século passado, o Saci adentra o século XXI ainda com a carga de ser um representante da cultura nacional, disputando espaço com estrangeirismos que por aqui aportam e são consumidos, inclusive nos ambientes escolares, como a festa do Halloween. Entusiastas da “cultura popular como elemento essencial à identidade de um povo⁴²”, a Sociedade de observadores de Saci - SOSACI - inicia uma campanha para a instituição do seu dia justamente na data de 31 de outubro, quando é comemorada a festa americana, assim, lançado para a frente dessa trincheira, o Saci ganha seu dia, no estado de São Paulo, no ano de 2004, através da aprovação da lei n. 11.669.

⁴² Informação disponibilizada em sua rede social:

https://www.facebook.com/pg/sosaci.observadores/about/?ref=page_internal Acesso em: 18/11/2018. Outra fonte de consulta digital é: <https://www.sosaci.org.br>

Nas duas escolas que compõem o escopo deste estudo, o trato com o Saci era contextualizado dentro das histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, através de vídeos e livros, mais usualmente, ou de desenhos e pinturas que remetiam ao folclore. Desdobrando-se em narrativas que nascem umas de dentro das outras, com ligeiras diferenças quanto à personalidade dessa figura, no período em que cada escola trabalhou de forma mais aguda o folclore, no mês de agosto, ouvi nas conversas das crianças no recreio falas das do tipo: “cuidado que o Saci vai te pegar”, quando queriam atemorizar um colega, ou “ih... o Saci passou por aqui”, ao retornarem às salas de aula após o intervalo e se depararem com a bagunça que eles mesmos haviam feito antes de sair. A dubiedade quanto ao caráter do Saci ainda que não mais puramente malévolos, mas com potencial para tal, através de suas brincadeiras nem sempre divertidas para seu interlocutor, alarga as possibilidades de leitura e interpretação desse personagem e é daí que nasce uma ponderação que parece legítima, qual seja, a de que as categorias de malignidade e negritude podem associar-se no imaginário infantil. Esse constructo escolar ganha reforço quando os pastores com os quais conversei fazem uso pedagógico do Saci para ilustrar condutas das quais os fiéis mirins devem se afastar, ou mesmo quando do discorrimento de sua suposta origem nas religiões de matriz africana, portanto, supostamente negra.

Do discorrido até o momento nesta seção, surgem duas personas que tornam mais fácil uma espécie de evangelização por oposição, o capoeirista e o Saci, os quais se fazem vias pelas quais fluem toda sorte de comportamentos contrastantes com a representação do bom crente que orienta a busca religiosa dos evangélicos. O capoeirista não é necessariamente negro, mas suas raízes o são, diferente do Saci, duplamente negro, na cor e em sua suposta origem, e, em sendo-os pessoas, reais ou imaginárias, a potencial carga didático-evangelizadora que carregam é considerável, posto que, muitas vezes, adentram pelo campo literário no esquema de pensamento infanto-juvenil, já habituado à compreensão de sua religião através das histórias bíblicas.

Cunhada ainda no século XIX, a palavra folclore, advém do neologismo inglês *folklore* e designa um campo de estudos que, à época era identificado com as antiguidades populares ou literatura popular. Compreendido dessa forma, a assunção de que ele mesmo não é algo dado na realidade das coisas é premente em seu trato como conceito, o qual é historicamente construído, suscitando indagações determinadas pela dinâmica social do momento em que se debruça sobre esse assunto. Dessa forma, versando sobre os limites que a noção de folclore apresenta, Cavalcanti (2008, p. 23) nos instiga:

É o frevo, o chorinho, o xote, o baião, a embolada, mas será também o samba, o funk, o rock? É o Natal, o Divino, a Páscoa e o Boi-Bumbá, mas será também os desfiles das escolas de samba? É o artesanato em barro, madeira, trançado, mas será também a arte de Louco ou de Geraldo Teles de Oliveira?

Segue a autora nos informando que esse campo de estudos sofreu uma mudança de patamar na década de 1950, a qual delimita o início de uma ampla movimentação em torno do folclore, orquestrada por autores como Cecília Meireles, Câmara Cascudo, Gilberto Freire, Artur Ramos e Manuel Diégues Júnior. A partir daí, com o aprofundamento da modernização da sociedade brasileira e suas transformações político-econômicas, o campo de estudos do folclore passa a acompanhar, também, as transformações do conjunto de disciplinas das ciências humanas e sociais e a compreendê-lo como um fato cultural, portanto, sempre atrelado ao contexto das relações em que se situa. Nesse sentido, observa-se que o folclore é dinâmico, nasce e cresce também nas cidades e opera com significados construídos na e pela vida urbana.

Desta feita, o folclore nascido, criado, significado e transmitido na urbe, não poderia se referir, também, às expressões juvenis do *skate*, do RPG, dos bailes charme ou dos grupos góticos? Parece que o trato com esse tema nas escolas públicas onde se desenrolou essa pesquisa atrela-se àquela noção de folclore vinculada à tradição rural, privilegiando contos, passagens e personagens muitas vezes distantes dos modos de vida de seus alunos, os quais prezam por gostos talhados na modernidade periférica hodierna, inclusive pelos alunos pentecostais. Ao discorrer sobre as relações entre cultura popular e educação, Martins (2008) ressalta que parece haver, por parte dos professores, uma expectativa de “aluno ideal” e é dessa idealização que se origina a marginalização das expressões culturais urbanas presentes na escola através dos jovens. Pondera, também, que a discriminação contra esses grupos pode estar ocultando o despreparo da instituição escolar para lidar com as diferenças que a habitam, inviabilizando a presença da multiplicidade de culturas urbanas nos espaços escolares.

De certo, quando se fala em folclore, algumas expressões vêm à mente e não foi diferente quando das entrevistas com as famílias de alguns alunos pentecostais: “Monteiro Lobato”, “histórias”, “lendas” e também “mentira” e “superstição”. Operar com algo tão abrangente, que não se materializa e constitui-se somente como abstração conceitual não é

tarefa das mais gratas e, quando de minha indagação sobre esse tema à Deide e Solange, responderam-me, respectivamente: “aí tem aquela, outro personagem também... como é que é? Os pé pra trás... quem que é que anda com os pé pra trás? Ai gente... tem uma parte na Bíblia que fala que o Diabo, ele anda com os pé pra trás” e “é tudo lenda, não existe, é do Demônio”. Luiz, o marido do casal 1, foi mais enfático: “Folclore é coisa antiga né? Aí não, Saci já... Saci é outra mentira! Cultura de folclore é saber assim, quem gravou o primeiro hino evangélico no Brasil? Isso é um folclore, ela vai saber [a filha]”.

Das crianças e adolescentes pentecostais das duas escolas, a expressão mais usual em relação ao folclore era a “não é de Deus” e “tá na Bíblia”, assim como lá estava também a proibição ao carnaval, ao samba, à competitividade, a certos conteúdos escolares e até mesmo à capoeira, tendo Deide me dito certa vez, em conversa informal na rua, que seu pastor a havia mostrado no livro sagrado o local onde estava escrito que essa luta era do “Demônio”. Ao fim e ao cabo, o argumento mais pungente quando das conversas com os personagens pentecostais com os quais tive contato era “tá na Bíblia”, o que, não raras vezes, interpretei como uma sinalização para encerrarmos certo assunto. Debrucemo-nos sobre essas percepções.

3.3 - Conteúdos de ensino, carnaval e Natal.

Para uma vertente religiosa que rejeita a adoração aos santos, tendo, quando muito, flores nos templos que visitei, a Bíblia pareceu-me suficiente tanto enquanto materialidade da fé pentecostal, quanto como refúgio simbólico onde se resguardava a esperança do esmorecimento das aflições do dia a dia. Com atenção especial ao Novo Testamento, era comum observar transeuntes portando o livro nas ruas do Grajaú e, quando das oportunidades em que o observei mais de perto, em alguns deles, havia grifos e pequenos comentários que tinham por função compreender melhor as histórias e/ou lembrar o fiel da importância de algum ensinamento, como me esclareceu Deide. Na religião da palavra, a compilação das histórias de Jesus vai sendo sucessivamente interpretada pelo Pastor, pelos fiéis adultos e pelos pequenos fiéis, jovens e crianças, os quais estão expostos, também, às interpretações das “tias” nas escolas dominicais. A esse emaranhado de exegeses parece subjazer certo ordenamento, o qual tem em seu ponto mais alto a própria Bíblia, que se foi revelando como

ponto de partida e de chegada dos discursos pentecostais empreendidos por esses atores nas escolas, nos templos e nas casas onde estive. O movimento circular desses discursos suscita a inferência de um enclausuramento neles mesmos, decorrendo daí uma segunda e mais lapidada dedução, a de que, assim sendo, os sujeitos que os proferem não se propõem ao diálogo potencialmente transformador de valores e crenças. Entre os alunos pentecostais e a escola pública, essa conversa pode ganhar contornos desenhados pelo conflito ou pela negociação, a depender, primordialmente, da conduta do professor, como nas experiências a seguir, mediadas por Marta, uma das professoras de português da escola A e por Bete, professora de História da mesma instituição.

Em sua turma de 7º ano, Marta iniciou um trabalho com o jogo “Detetive” para, posteriormente, requerer uma atividade avaliativa com base no mesmo. Trata-se de um jogo de tabuleiro cujo objetivo é solucionar um assassinato, apontando o criminoso, a arma utilizada e o local do crime. Após algumas rodadas da brincadeira, Marta pediria aos alunos que escolhessem o desfecho de um daqueles crimes e produzissem um texto narrando uma possível história por trás do ocorrido. Mesmo cientes de que a atividade contaria pontos para aquele bimestre, duas alunas preparatorianas recusaram-se tanto a brincar quanto a produzir o texto alegando que o tema assassinato “não é de Deus” e que sua religião não permitia “coisas violentas”. Marta, então, propôs que fizessem um trabalho paralelo, cujo objetivo era um levantamento dos casos de assassinato na Bíblia e o relato de alguns deles.

Tamila produziu os dois textos a seguir, cujos grifos são dela:

Pode acontecer que numa cidade, que o juiz do lugar não possa resolver lo. Pode ser um caso de assassinato ou questão de propriedade, ou caso de violência, ou outra questão qualquer. Quando isso acontecer, vão até o lugar escolhido por Deus, o Senhor para nele ser adorado levitas o caso aos sacerdotes as questões naquele tempo.

Eles julgarão o caso e darão a sua decisão deles sigam as suas instruções e cumpram rigorosamente as ordens que eles derem só que não queira obedecer a decisão do meio do povo de Israel.

Quando carão com medo e ninguém mais fará a mesma coisa.

Crimes de assassinato.

Quando vocês estiverem vivendo Deus, lhes está dando pode acontecer que encontrem no campo o corpo de um homem assassinado e não se descubra quem foi que o matou. Nesse caso, os líderes e os juízes irão medir a distância entre o lugar onde o corpo foi descoberto e as cidades em geral.

Aí os líderes da cidade que ficar mais perto do lugar onde estava o corpo pegar uma bezerra que ainda não tenha sido usada no trabalho.

Levarão o animal para um vale onde haja um ribeirão que nunca seca e onde a terra nunca foi arada nem semeada, e ali quebrarão o pescoço do animal os sacerdotes também irão até lá, pois o Senhor nosso Deus os escolheu para o servirem para darem a benção em nome do Senhor e para decidirem todos os casos de violência. Os líderes da cidade que ficar mais perto do lugar onde o corpo foi encontrado lavarão as mãos por cima do morto.

Portanto o Senhor perdoa o teu pecado de Israel, o povo que livraste do Egito. Não culpes o teu povo pela morte desse homem inocente. Assim o povo não será culpado por aquela cidade o mal do certo, vocês estarão tirando do meio do povo a culpa pela morte de um homem inocente.

Davi mata Urias.

Na primavera seguinte época do ano em que os reis costumavam sair para a guerra, Davi mandou que Joabre, os seus oficiais e o exército israelita fossem atacar os inimigos.

Eles venceram os amonitas e cercaram a cidade de Rabrá. Mas Davi ficou em Jerusalém.

Uma tarde Davi se levantou, depois de ter dormido um pouco, e foi passear no terraço do palácio. Davi viu uma mulher muito bonita tomando banho. Aí ele mandou que descobrissem quem era aquela mulher e soube que era Bate-Sebra, filha de Eliã e esposa de Urias, o heteu. Então Davi mandou que alguns mensageiros fossem buscá-la. Eles a trouxeram e Davi teve relações com ela. Bate-Sebra tinha justamente terminado o seu ritual mensal de purificação. Ela voltou para casa e depois descobriu que estava grávida e mandou um recado a Davi contando que estava grávida.

Davi mandou então essa mensagem a Joabre obedeceu. Quando Urias chegou, Davi perguntou a ele se Joabre e as tropas estavam bem e como estava indo a guerra. Depois disse a Urias. Vá para casa e descanse um pouco. Urias saiu e Davi foi atrás com uma lança nas mãos, só que Urias não viu Davi e com a lança nas mãos e jogou sobre a cabeça dele e o matou.

Laura, que também grifou seu texto, com o auxílio de seu pai, entregou a seguinte produção:

Caim e Abel

Depois de abandonar o Jardim do Éden Adão e Eva tiveram dois filhos, Caim e Abel. O maior, Caim, cultivava a terra e colhia seus frutos para alimentar-se, e Abel criava abelhas.

Depois de um tempo, Caim sentiu inveja de seu irmão. “Deus deve querer-lhe mais do que a mim” – pensava consigo. Um dia, a inveja de Caim cresceu a tal ponto que atacou e matou Abel.

Quando Deus lhe perguntou onde estava Abel, Caim respondeu:
- Eu não sou guardião do meu irmão!

Mas Deus sabia muito bem o que Caim fez e estava muito irritado com ele. No entanto, Deus não quis que Caim morresse, de modo que colocou sobre ele uma marca especial para protegê-lo.

(Gênesis 4,1 – 16)

Tornou-se Adão a coabitar com sua mulher; e ela deu á luz um filho, a quem pôs o nome de Sete; porque, disse ela, Deus me concedeu outro descendente em lugar de Abel só que Caim o matou.

(Gênesis 4, 25)

Marta, que se declarava sem religião, relatou-me que sua proposta às duas alunas foi algo pensado no momento mesmo em que ambas se recusaram ao trabalho e fora motivada pela raiva que sentia em perceber como os “evangélicos são alienados”, assim, ao aceitarem o trabalho substituto, as alunas veriam como a “Bíblia é cheia de sangue”. Professora de português, tendo nas letras sua ferramenta de trabalho ao longo dos últimos 21 anos, a postura de Marta parece se inserir em uma certa disputa de narrativas em torno da hermenêutica bíblica, fato que nos dá abertura para sua compreensão dentro de um esquema opositor que tem em um dos polos o saber científico/escolar e no outro polo, o saber religioso. Singularizando-se pelas antagônicas explicações de mundo, observar a si mesmo dentro do campo científico, o qual delimita sua atuação profissional e dá sentido a ela no ambiente escolar, era um traço que perpassava o discurso de alguns professores das duas escolas em que estive, em geral, daqueles com espírito mais crítico e que, julgo, não coincidentemente, eram os que já tinham uma sensibilidade maior para o tema desta pesquisa quando de meus primeiros contatos com eles.

Passemos à experiência de Bete em duas aulas sobre a teoria da evolução em uma turma de 1º ano do ensino médio, as quais me convidou para observar. Com uma assistência de 16 alunos, Bete iniciou a aula fazendo um levantamento sobre o que entendiam pela palavra teoria e, logo após, introduziu os principais postulados da teoria da evolução. Em seguida, perguntando o que os discentes achavam do exposto, alguns demonstraram o entendimento de que ela se referia ao fato do homem ter se originado do macaco e que isso não seria possível. Bete explicou que não era isso e lançou-se a mais uma explanação, a qual ainda não fora suficiente para esclarecer o assunto. Percebendo aquela situação como um gancho para a discussão com os alunos, questionou-os sobre de onde, então, teria se originado

a espécie humana, ao que, sem grandes confabulações, a maioria respondeu “de Deus”. Um pequeno debate se desenrolou entre os alunos, tendo, a favor do evolucionismo, somente um menino e, a favor do criacionismo, o restante da turma. Imediatamente, Bete procedeu a um inquérito sobre as religiões da turma e 4 alunos se declararam católicos, 2, ateus e 10, evangélicos. Neste momento, seu olhar encontrou o meu, sentada ao fundo da sala, e, com certa feição irônica, fez um leve aceno com a cabeça, o qual interpretei como de satisfação por suas elucubrações anteriormente feitas a mim terem se confirmado, especialmente a de que “eles [os alunos] são tudo evangélico” e de que “isso [a religião] faz uma lavagem na cabeça deles”.

Já quase ao final da aula, Bete, filha de um professor de filosofia aposentado da UFJF, ateia, com mais de 30 anos de carreira em escolas estaduais, pediu que escrevessem um texto pequeno posicionando-se a favor de uma das duas teorias e esclarecendo o porque de sua preferência. Gentilmente, me cedeu os textos para que eu os entregasse dias depois. Assim, como no breve debate em sala de aula, o argumento central de 12 alunos que se afinizavam com o criacionismo era seu apego à explicação bíblica sobre a origem do universo e do Homem, porém, chegando a ela somente após fazerem inúmeras indagações regressivas, das do tipo “se o homem veio do macaco, então quem criou o macaco?”, ou “se a Terra veio do Big Bang, quem criou o Big Bang?”. As expressões “tá na Bíblia” e “tá escrito na Bíblia” surgiram inúmeras vezes no debate em sala e nos textos, à exceção de 4 deles, sendo 2 posicionando-se a favor do evolucionismo e 2 contra as duas teorias. O objetivo de Bete era o de discutir os textos na aula subsequente, fato que não ocorreu devido ao pedido dos alunos para usar o horário de sua aula para decidirem questões sobre seus uniformes, concessão feita pela professora, a qual não retomara mais o assunto e os textos, haja vista que logo após houve o recesso de carnaval.

A esse perfil de profissionais subjazia duas lidas igualmente perceptíveis ao se depararem com alguma ingerência pentecostal mais pungente em suas aulas: ora flexibilizavam suas propostas como um todo, como no caso de Marta, ora a flexibilizavam até o limite das atividades avaliativas, como Bete me ressaltou: “na prova tem que colocar certinho”, referindo-se a como agiria diante da defesa do criacionismo na avaliação. Ainda que originalmente motivada pela tentativa de oferecer aos discentes evangélicos uma visão de mundo para além dos escritos bíblicos, pautada pelo incentivo à sua criticidade, a primeira decisão, a de Marta e de outros docentes, harmoniza-se com o que os pais e pastores esperam da escola, o apartamento das crianças e adolescentes pentecostais das vivências escolares que

vão de encontro com sua fé. Por outro lado, optar por mantê-los no rol dos demais alunos nas atividades avaliativas, mostrou-se a chave para que se estabelecesse o conflito entre escola e igrejas, como no caso relatado a mim pelo pastor Marco, quando se viu “obrigado”, segundo suas palavras, a ligar para a diretora de uma escola para que a mesma tomasse providências caso o professor de Educação Física continuasse insistindo para que uma aluna frequentadora de sua igreja parasse de usar saias em suas aulas, a fim de realizar as atividades e ganhar um conceito satisfatório ao fim do bimestre. Esse segundo viés decisório, menos usual que o primeiro, era notável entre os docentes que demonstravam uma percepção um tanto mais estereotipada dos alunos evangélicos, como sendo todos “massa de manobra”, pertencentes a igrejas “que só querem roubar o dinheiro deles”.

Na intimidade diária entre alunos e professores na sala de aula, os pentecostalismos ali presentes os vão interpelando a ambos e suscitando encaminhamentos que, de uma forma ou de outra, mobilizam suas certezas e convicções e, no caso dos docentes, muitas vezes, é requerido um rápido redirecionamento de seu planejamento didático, o que pode terminar em um redirecionamento de suas crenças pedagógicas. Deixar-se revolver pela bagagem pentecostal levada à escola e observá-la como um convite à reflexão sobre suas atuações, mostrou-se como um apelo à revisão das práticas docentes de alguns professores de ambas as escolas, das quais destaco os casos de Carola e Elizabeth, ambas profissionais da escola B.

Carola, professora de português com 18 anos de experiência, que declara sua religião como “eu sou tudo e mais um pouco”, observava que a maior diferença entre os alunos pentecostais e os demais localizava-se no discurso, muito mais do que em seus comportamentos. Atenta às questões religiosas dentro da escola, especialmente às evangélicas, ressaltou que, sempre que possível, levava textos que abordavam esses temas para discutir com seus alunos, fato que fora impulsionado quando de um problema que teve com dois meninos do 6º ano, filhos de um pastor, há alguns anos em uma aula em que falou sobre umbanda. Posicionando-se sobre esse assunto através das pechas mais usuais como “é macumba” ou “é do Diabo”, como discorreu Carola, os dois alunos deram início a uma discussão acalorada com outros colegas de opinião contrária, inclusive um que se dizia espírita, tendo a professora que intervir por medo de que houvesse agressões físicas.

Carola, que declarou que sua profissão “é uma cachaça” quando versava sobre os ônus e bônus da mesma, sempre teve preferência por trabalhar em periferias, observando seu labor

como oportunidade de um engajamento político outrora presente em sua vida em outros ambientes:

Não é que o trabalho de professor seja um trabalho maternal, mas eu sinto muita necessidade de fazer alguma coisa pelo outro. Eu não consigo ter o engajamento político que eu já tive por conta de tempo, de trabalhar... E na escola, principalmente em escolas que te dão liberdade de trabalhar, eu consigo ter esse engajamento.

Nesse sentido, com o intuito de “Fazer a diferença na vida das pessoas”, via o trato com a questão religiosa em suas aulas como uma oportunidade para alcançar esse objetivo, prática que pretendia carregar consigo para sempre, como ressaltou.

Elizabeth⁴³ é professora de educação física do município e trabalha com um projeto de dança presente em várias escolas dessa rede. Proprietária de uma escola de dança na cidade, já prestes a se aposentar da docência, quando de nossa primeira conversa sobre o tema desta pesquisa, eufórica, relatou-me que havia escrito um livro, motivada pela questão evangélica nas escolas. Intitulado “O nascimento e a evolução da dança até os tempos de hoje”, lançado por conta própria no ano de 2014, com uma tiragem de 50 exemplares e distribuído por ela para algumas escolas do município, procedeu à sua escrita após inúmeras reclamações dos responsáveis evangélicos acerca das músicas que utilizava em suas aulas. Para além dessa percepção, incomodava-se quando observava algum aluno ou aluna que desejava fazer parte do projeto, porém sua religião não os permitia dançar. Desta feita, Elizabeth se propôs a levar informações a eles, inclusive de que a dança pode ter um caráter de celebração religiosa, ressaltando que, ainda assim, não trabalharia com músicas evangélicas “só pra agradecer” os alunos e responsáveis.

Além do livro, Elizabeth vinha pensando em estratégias de convencimento *tête-à-tête*, digamos assim, para que o número de meninos em suas aulas aumentasse, posto que creditava ao discurso evangélico um progressivo esvaziamento desse gênero no projeto. Uma das estratégias, coletiva nesse caso, era a de passar vídeos sobre homens dançando os mais variados estilos, desde o *ballet* clássico ao *hip-hop*. Sempre que possível, conversava com os responsáveis pelos meninos ou com eles próprios, esclarecendo os benefícios da dança para a

⁴³ Aqui utilizo o nome real da professora, com seu consentimento, uma vez que relatei o nome de seu livro.

saúde, a coordenação motora, a lateralidade, entre outros, tangenciando o assunto por um viés menos artístico e mais utilitário.

Atentar-se para a existência de situações escolares que tinham como pano de fundo a religiosidade dos alunos, especialmente daqueles evangélicos, desencadeava, também, um tipo de lida que, ainda que pudesse ter sido motivada por uma reavaliação individual da prática pedagógica dos professores, tinha por efeito final esses sujeitos retirarem-se enquanto propulsores de debates ou de serem agentes ofertantes de outros pontos de vista aos alunos. Estamos a falar dos docentes que se furtavam a tocar no assunto “religião” em suas aulas, mesmo quando este brotava das demandas discentes, e que pareciam ter um espírito menos crítico, dentre eles, as professoras pentecostais do ensino fundamental I com as quais conversei em ambas as escolas. Porém, antes de prosseguir, há de se fazer um aparte.

Em artigo lúcido e microscopicamente articulado com a forma com que as relações entre Antropologia e Educação vinham se dando, Fonseca (1999) tece algumas ponderações metodológicas que julgo me auxiliarem a fugir tanto de uma reificação dos sujeitos desse estudo, quanto de proceder a generalizações ingenuamente construídas. Em certo ponto, a autora esclarece que “É o dado particular que abre caminho para interpretações mais abrangentes” (op. cit. p. 60) e cabe agora a questão de qual dado estou a falar nesse ponto da escrita: o de que todos os professores e professoras das duas escolas com os quais mantive um contato mais corrente percebiam a ingerência evangélica sobre certos conteúdos escolares. Pois bem, observando a regularidade como uma característica intrínseca a esse dado, coube-me a tentativa de desvendar os modos pelos quais os docentes reagiam a ele, uma vez que estava a tratar de sujeitos situados histórico-político-social e religiosamente e que carregavam díspares bagagens de vida. Nesse ponto, Fonseca (op. cit. p. 64) novamente nos oferece sustentação à continuidade da análise: “Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita”.

A vida social da qual estou a tratar aqui transcorria no ambiente escolar público, fértil de identidades das mais diversas que foram se oferecendo a minha observação constante, a qual foi desembocando em um outro vislumbre de regularidade, a de que a dois perfis de profissionais diferentes, subjazia duas maneiras de reagir às ingerências evangélicas. Por um lado, os professores aos quais já me referi como de espírito mais crítico, por outro, aqueles de espírito menos crítico, mais retirado do trato com a religião na escola. Num esforço de extrair

regularidades de dentro de regularidades, como na imagem de uma boneca *matrioska*⁴⁴, a esse segundo grupo, pertenciam grande parte das professoras do ensino fundamental I e as professoras evangélicas pentecostais e, antes de prosseguir, apenas um último adendo: o de que este modelo de organização diz respeito puramente às constatações feitas a partir da etnografia nas duas escolas que compuseram essa pesquisa, o que evoca muita parcimônia quando do ímpeto de generalizá-lo.

Escusar-se ao trato da religião nas aulas mostrou-se uma escolha que pendia tanto para a argumentação de não influenciar os alunos, quanto para a de não gerar polêmica. Proferidas respectivamente por uma das professoras de português, Carlota, e pela professora do 1º ano do ensino fundamental, Alice, ambas católicas da escola A, quando de uma de nossas conversas, suas falas tipificam o caminho da não contestação: “Eu evito entrar nesses assuntos polêmicos pra não gerar situações conflituosas” e “Eu também evito entrar nesse mérito”. Já Micheline, docente católica de biologia da escola B ressaltou que “Não gosto de comentar sobre religião em sala para não influenciar os alunos”, fala que encontra similitude à de Joana, frequentadora da Congregação Cristã do Brasil, docente também da escola B, ao que me relatou num momento na sala dos professores que evita falar de religião em aula para não influenciar os alunos, haja vista que julgava que as meninas evangélicas já pudessem estar sendo positivamente influenciadas por ela devido às suas vestimentas ainda associadas ao “crente”: sempre de saia ou vestidos abaixo do joelho.

Essa fala de Joana veio a reboque de sua explanação sobre como era importante as crianças terem em quem se espelhar, principalmente as evangélicas, posto que julgava serem muito discriminadas, inclusive na escola, assim como ocorria consigo mesma. A sós comigo, em tom de desabafo, tendo me enviado uma mensagem via aplicativo no dia seguinte a fim de confirmar o que havia dito quando conversávamos sobre as relações no ambiente escolar, Joana assim analisou a conjuntura:

Eu percebo que a gente é um pouco deixada de lado. Parece que as pessoas acham que você não participa das conversas deles, sabe? Parece que a gente não se encaixa. Por exemplo, eu: se todo mundo conversar comigo, eu vou conversar com todo mundo normalmente, mas você percebe que tem gente que já te olha assim ‘essa daí é crente’, já não dá pra conversar certas coisas. Parece que faz uma pequena separação. Eu percebo isso. [Eu perguntei] Na escola você percebe isso? Percebo. Em todas as áreas. Em todos os setores

⁴⁴ Trata-se de uma boneca artesanal tradicional russa, geralmente feita em madeira. A medida em que se vai abrindo, vai-se encontrando outra boneca menor dentro da que foi aberta.

de trabalho, em todos os ambientes eu percebo isso. Que as pessoas ficam meio receosas de tá conversando com você por você ser evangélica. A sociedade é preconceituosa em todos os sentidos, todos os sentidos.

Na complementação de sua fala, Joana escreveu-me na manhã seguinte: “Oi! Me lembrei de mais um detalhe: as pessoas acham que pessoas evangélicas não sabem conversar. Vão falar só de Deus! Algumas pessoas já me disseram isso! Tipo: oh, vc não é daqueles crentes chatos, que só falam de Deus.”

Diferente de Joana, Sonile, professora do 3º ano do ensino fundamental da escola A, frequentadora da Igreja Quadrangular e prestes a deixar a carreira docente, com 16 anos de experiência, pela esperança de encontrar algo que a melhor remunerasse, discorreu com bastante firmeza sobre a razão de não acolher o tema da religião em suas aulas: “Eu sou evangélica, mas eu não entro em questões religiosas, mesmo tendo boa parte dos alunos evangélicos. Porque eu tô aqui pra lecionar conteúdos, pra trabalhar com eles”. Ao meu questionamento sobre se a religião não poderia ser um conteúdo, enfaticamente disparou: “Quando você questiona a fé de alguém, você ofende, você ofende aquela pessoa. Eu vejo que é a mesma coisa que falar da minha família. Você gosta que alguém fala da sua família?”.

A não observância de Sonile quanto a religião como possível conteúdo de ensino parece revestir sua recusa ao trato desse tema de uma camada impenetrável a argumentações contrárias, qual seja, aquela tecida com os fios do tecnicismo. Assim, em não sendo obrigada a trabalhar o tema por força de lei ou do Projeto Político Pedagógico da escola, deve ater-se ao trato daqueles conteúdos que a ela compete ensinar, os quais estão circunscritos, inclusive, por esses dois marcos. No que tange ao trato com determinados conteúdos, os quais, a princípio, poderiam nos suscitar a inferência de que se tornariam problemáticos quando ministrados por docentes evangélicos pentecostais, a etnografia não apontou nenhuma insubordinação desses profissionais. O folclore, a capoeira, história e culturas africanas, por exemplo, não se mostraram pontos de tensão na relação entre os docentes pentecostais e a escola, em ambas as instituições.

Carregados de sentidos que sinalizam as construções históricas acerca da forma como a humanidade foi e vem apreendendo o mundo, os conteúdos de ensino, constantemente no centro de disputas políticas e religiosas, mostraram-se a mim mais do que como a matéria prima do labor dos docentes, mostraram-se muitas vezes como expressões do próprio *ethos*

desses sujeitos. Nesse sentido, a sala de aula, o *locus* preferencial para o desenrolar de suas práticas pedagógicas, parecia denotar certa sacralidade, posto ser o ambiente em que era possível particularizar-se através do uso das metodologias de suas preferências. Dessa forma, os professores e professoras surgem como os protagonistas das intervenções pentecostais quanto aos conteúdos de ensino, pois, da liberdade de ensinar, emergiam discrepantes tratamentos individuais aos mais variados assuntos, entre eles, a religião.

As memórias de alguns docentes de ambas as escolas protagonizaram os relatos acerca do carnaval e do Natal, e delas foi possível depreender uma ingerência pentecostal mais sutil, tanto pela sua ocasionalidade, quanto por não se revestir de discussões, recusas explícitas ou grande absenteísmo próximo a estas datas. Sem constar do calendário escolar dessas escolas como eventos, tais períodos tampouco foram abordados enquanto conteúdos pelos professores com os quais mantive contato mais íntimo durante a etnografia. Aliado a esse fato, talvez justamente quando da falta de abordagem desses temas pela escola, os discentes, crianças e adolescentes, evangélicos ou não, pouco conversavam sobre esses assuntos, tendo sido possível perceber que o interesse dos mesmos quando em grupos na hora do recreio da escola A era o de saber como os amigos iriam aproveitar o recesso de carnaval. Dessa forma, os discursos dos docentes, bem como os dos pastores e dos responsáveis pelos alunos, é que ofertaram subsídio para nossa compreensão de qual seria o princípio norteador dos comportamentos pentecostais frente ao incômodo relacionado ao carnaval e ao Natal, quais sejam, respectivamente, a apologia ao sexo e a farsa, ambos recriminados pelas escrituras bíblicas.

Embora não tenha abordado o tema do carnaval nos anos correntes da etnografia, Elaine, católica, professora de artes do ensino fundamental I da escola B, creditou a ele a “principal dificuldade em trabalhar com os alunos evangélicos”, haja vista suas resistências ao samba e à dança, meios compreendidos por eles como expressões de sexualidade, segundo sua fala. Corroborando o dito por Elaine, Vânia, católica, docente do 3º ano do ensino fundamental I da mesma instituição, alocou o carnaval na dimensão do conflito com os alunos evangélicos, uma vez que atribuiu as inquietudes dos mesmos em relação ao tema à “demonização” dessa data feita pelos pastores.

Naiara, a mãe do casal 3, frequentadora da Assembleia de Deus do bairro onde sua mãe mora, próximo ao Grajaú, e seu marido, Wellington, que se disse “cristão reformado” após ter saído da mesma igreja, em meio a tantas divergências religiosas entre ambos,

expressas em nossa conversa numa tarde em sua residência, chegaram a um denominador comum quando falávamos sobre o carnaval, tendo o esposo consentido com Naiara: “Carnaval porque o sexo tá muito explícito, entendeu?”. Oriunda do contexto em que falávamos acerca das orientações de sua igreja sobre os comportamentos dos adeptos, a esposa, grávida do 3º filho, pontuou que naquele ano não havia mandado seus outros dois rebentos à escola particular onde estudavam, perto de sua casa, na sexta-feira anterior ao feriado, pois haveria uma festa à fantasia para os alunos.

Aos elementos constituintes do carnaval, ao menos àqueles que transitam mais frequentemente pelo imaginário popular, como a música, as indumentárias, as alegorias e as danças, ocupavam-se os sujeitos pentecostais de suas depurações até o alcance do mesmo solo, o de que todos se assentavam sobre a apologia ao sexo e este, uma vez fora do contexto matrimonial, figurava no âmbito do pecado. Foi Pastor Charles, à frente da Assembleia de Deus do Grajaú e à espera de seu arrebatamento, que me esclareceu em seus termos essa categoria que tanto fora acionada pelos sujeitos pentecostais quando do discorrimento sobre o carnaval, “Pecado é tudo aquilo que nos separa de Deus” e, nesse sentido, para além dos dias da folia, o samba deveria ser rechaçado pelos alunos pentecostais quando em qualquer outro contexto escolar, segundo sua fala. O distanciamento desse tema, tantas vezes ocorrido em minhas próprias aulas de Educação Física na escola C, e sempre sob as mesmas alegações, a de que “não é de Deus”, em relação à música e a de que “é pecado”, em relação à dança, foi expresso sob ares de espanto por alguns alunos pentecostais do 1º ano do ensino fundamental quando, certa vez, os alertei sobre a presença de um bloco carnavalesco há muito constituído no bairro, chamado “Bafo da Onça”, o qual, inclusive, ocorria na rua dessa instituição e de minha vontade de levá-lo à escola.

Tomando o carnaval como um fato social, o que oferta a ele a qualidade da constante transformação, Cunha (2008) observa que o riso, inerente a essa festa, localiza-se no contraponto da cultura oficial, sendo, naturalmente, constituinte da cultura popular. O riso e o não-riso, o humor e o não-humor, a descontração e a não-descontração anunciam uma aparente dicotomia entre o gozo do mundo e a retidão frente a ele, engendrando na arena crente o convívio entre progressismos e fundamentalismos, os quais, inclusive, testemunham o trânsito dos fiéis de mesmas congregações entre ambos.

Em janeiro de 2018, um grande portal digital de notícias⁴⁵ veiculou uma matéria intitulada “Evangélicos lutam pela tradição do Carnaval e contra intolerância religiosa”, apresentando alguns personagens envolvidos com o universo dessa festa no Rio de Janeiro: Anderson Paz, puxador de samba da Inocentes do Belford Roxo, frequentador da Igreja Cristo Vive; Jana Carla, presidente da ala das baianas da Portela e fiel da mesma igreja; Tuane Rocha, passista da São Clemente, que preferiu não revelar sua igreja e Marcos Lodi, juiz-forano, radicado no Rio há três anos, compositor de samba-enredo e frequentador da IURD, este último, tendo declarado à matéria não ter votado em Marcelo Crivella para prefeito do Rio de Janeiro no ano de 2016. A gestão do Bispo licenciado da IURD cortou em 50% o valor da verba destinada ao carnaval carioca para o ano de 2018⁴⁶, fato que motivou Marcos a concorrer com um samba-enredo para a Mangueira naquele ano, no entanto, a música escolhida para representar a escola e a mensagem que desejava transmitir com seu enredo “Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco!⁴⁷” não fora o seu.

⁴⁵ Disponível em: <https://carnaval.uol.com.br/2018/noticias/redacao/2018/01/23/evangelicos-lutam-pela-tradicao-do-carnaval-e-contraintolerancia-religiosa.htm> Acesso em: 05/01/2019

⁴⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/prefeitura-corta-verba-do-carnaval-2018-para-escolas-da-serie-a.ghtml> Acesso em: 20/02/2019.

⁴⁷ A letra do samba enredo, de autoria de Lequinho, Júnior Fionda, Alemão do Cavaco, Gabriel Machado, Wagner Santos, Gabriel Martins e Igor Leal é a seguinte:

“Chegou a hora de mudar
Erguer a bandeira do samba
Vem a luz à consciência
Que ilumina a resistência dessa
gente bamba
Pergunte aos seus ancestrais
Dos antigos carnavais, nossa raça
Costumeira
Outrora marginalizado já usei
cetim barato
Pra desfilar na mangueira
A minha escola de vida é um botequim
Com garfo e prato eu faço meu tamborim
Firmo na palma da mão cantando, laiálaiá
Sou mestre-sala na arte de improvisar

Ôôô somos a voz do povo embarque nesse cordão
Pra ser feliz de novo
Vem como pode no meio da multidão

Não... não liga não!
Que a minha festa é sem pudor e sem pena
Volta a emoção
Pouco me importam o brilho e a renda
Vem pode chegar...
Que a rua é nossa mas é por direito
Vem vadiar por opção, derrubar esse portão, resgatar nosso respeito
O morro desnudo e sem vaidade
Sambando na cara da sociedade

À matéria seguiram-se 117 comentários de leitores, os quais, em quase sua totalidade, condenavam a postura dos evangélicos lá descritos. Vejamos alguns. *Odejobobagem* escreveu: “A sensualidade, nudez, incitação ao sexo e luxúria inerentes ao Carnaval são contrários aos ensinamentos bíblicos cristãos”; *zullight* ressaltou que “Quem apoia o carnaval não está agindo como cristão. No carnaval têm imoralidades, e isso desagrade a Deus. quem quer seguir Jesus precisa abandonar isso. Ao invés de irem ao carnaval louvem ao Senhor Jesus Cristo” e *brunogoncalves773984* postulou que

No carnaval existe a nudez, a sensualidade e as músicas exaltando deuses ou santos de outras religiões. Essas práticas são inconcebíveis no Evangelho e inaceitável para Deus. O Senhor deixou claro que não façamos imagens, não nos prostrarmos e não adotarmos porque somente Ele é o Senhor.

Nenhum comentário revelava a filiação religiosa dos sujeitos que os proferiram, porém, de olhos abertos à linguagem utilizada pela maioria deles, a inferência de que se tratava de evangélicos parece-me sustentável, autorizando-me a confrontá-las à fala de Anderson, o puxador descrito na matéria, quando da justificativa sobre o manejo de sua religião e de seu trabalho:

Na época [de sua conversão] não tinha muito conhecimento e fui influenciado por pessoas mais tradicionalistas. Mas foi um colega meu da Igreja que me convenceu a voltar. Afinal, cantar samba é meu ganha-pão e não influi nada na minha forma de lidar com o mundo e com a minha espiritualidade.

Levanta o tapete e sacode a poeira
Pois ninguém vai calar a Estação Primeira

Se faltar fantasia alegria há de sobrar
Bate na lata pro povo sambar

Eu sou Mangueira meu senhor, não me leve a mal
Pecado é não brincar o carnaval!
Eu sou Mangueira meu senhor, não me leve a mal
Pecado é não brincar o carnaval!”

Passado um ano afastada de sua escola após a conversão, Jana Carla pontuou que, para além de sua relação com a mesma ser de trabalho, uma dimensão mais afetiva havia a impingido ao retorno: “Sair da Portela foi como me afastar da minha família. Deus é supremo, mas eu tenho a escola como meu trabalho e minha diversão”.

As narrativas sobre suas vivências religiosas, bem como sobre seu próprio modo de relacionar-se com elas, apontam para um horizonte deveras heterogêneo, tornando claro que a mensagem religiosa não é absorvida como um bloco monolítico pelos fiéis, antes, é modulada a partir das estruturas de pertencimento individuais. Novaes (2018)⁴⁸, avalia este cenário a partir de um enquadramento que tem, de um lado, a crise das religiões como distribuidoras de sentidos e, de outro, o aumento das religiões na esfera pública, sendo estes contextos, aparentemente contraditórios, que emergem como categorias de análise indissociáveis do campo religioso moderno. Assim, é desse panorama, factível e observável, que se atualiza o alerta feito por Campos (1995, p. 29) ao discorrer que para uma boa apreciação sobre os pentecostalismos brasileiros é preciso passar dos “paradigmas da simplicidade” para os “paradigmas da complexidade.”

Desdobrando-se em fluxos que desafiam a compreensão dos pentecostalismos dentro de um único campo semântico, sendo possível observar, inclusive, trajetórias de auto-desdobramento, as formas de ocupação da esfera pública são constantemente atualizadas, como, por exemplo, através dos desfiles dos blocos de carnaval evangélicos. Mesquita (2012), oferece à luz a trajetória do bloco carioca “Mocidade dependente de Deus”, da Comunidade Evangélica Internacional da Zona Sul, surgido a partir de uma direção de Deus dada ao pastor, na qual foi lhe orientado permanecer na cidade, ao contrário do que usualmente se fazia, ir para algum retiro nos dias de folia. Enclausurados em um colégio na cidade, com reuniões nos três turnos do dia, em certo culto, o pastor orientou para que arrumassem um “trem elétrico” pois iriam “fazer o evangelismo na rua” (op. cit., p.110). Assim o fizeram, tendo ali o início do bloco que fora crescendo e se profissionalizando através da escolha de temas e sambas-enredo para cada ano do desfile, claro, todos exaltando as benesses de se entregar a Jesus⁴⁹.

⁴⁸ Comunicação oral de Regina Novaes em palestra intitulada “Religião e juventude” realizada no Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 28/11/2018.

⁴⁹ O tema daquele ano fora “abundância” e o samba enredo foi assim desenvolvido:

“É chegado o tempo de uma nova estação
Estação de abundância
Pelos sinais até posso ver

Operando menos na dualidade profano *versus* sagrado e mais por meio de interseções, através das ressignificações que permitem a combinação desses polos, a autora ressalta que

Com o samba, estes fiéis acreditam estar redirecionando a capacidade de comunicação da música na pregação do evangelho, e estar no circuito dos blocos carnavalescos, entoando um samba, é uma forma de resgatar para Deus um veículo de comunicação que há muito estava nas mãos do diabo (op. cit, p. 109).

No ambiente das escolas A e B, a irrupção de falas ora mais liberais, ora mais conservadoras derivavam da corrente pentecostal quando se tratava do discorrimento das qualidades desses sujeitos. As professoras Lúcia, da escola A, frequentadora da Igreja Adventista do 7º Dia, Sonile, da mesma escola, frequentadora da Igreja Quadrangular e Joana, da escola B, fiel da Congregação Cristã do Brasil, todas docentes do ensino fundamental I, quando de algumas conversas informais nos momentos de lanche, aulas vagas ou recreio, acionavam categorias, digamos, contemporâneas, para descrever a si e a postura de suas igrejas. Lúcia, a mais enfática, ressaltou certa vez que sua igreja era “super pra frente”, atribuindo essa postura institucional ao fato de que era uma “igreja muito intelectualizada”, posto haver inúmeros membros com curso superior. As três ressaltaram os cuidados pessoais femininos que não lhes eram podados, assim como o lazer que poderiam realizar e Lúcia, novamente, ocupou-se longamente em nosso primeiro contato de me esclarecer que sua igreja

Uma abundante chuva
Deus é fiel, nunca falhou, nem falhará
Todas as promessas que ele fez
Ainda estão para se cumprir
Sei que não vai demorar

Os pastos verdejantes já estão
E os campos prontos pra colher
De toda semente que plantei
Em abundância vou viver

Nós da Mocidade Dependente de Deus
Estamos aqui para dizer
Que Deus ama sua vida
E um milagre vai fazer, vai fazer
Há uma saída, basta você crer
Jesus Cristo é o caminho, a verdade e a vida

Ele quer salvar você
Jesus é bom, ele é demais
Pede com fé, você vai ver como ele faz
A sua vida vai melhorar
Abra seu coração e peça pra ele entrar.”

não fazia qualquer restrição às suas vestimentas, salientando a bermuda e a camiseta que trajava naquela tarde escaldante. Postadas em frente a uma outra professora, estranha, que ali estava enquanto pesquisadora, a evocação de uma auto imagem referenciada em padrões compreendidos como modernos, transmutou-se quando do discorrimento sobre seus alunos evangélicos, sendo estes adjetivados como “são muito educados”, “você vê a diferença [em relação aos alunos não evangélicos]” ou “são mais organizados [do que os demais]”. O caminho percorrido para os destacarem positivamente frente aos outros discentes foi o de atribuir-lhes características que circulavam nos meios destas escolas como as de um bom aluno, calmo e responsável, evocando a imagem de um sujeito obediente, não ou pouco questionador da ordem escolar lhe imposta, uma imagem um tanto mais aproximada de um conglomerado simbólico conservador.

Não fosse pela constância com que essas alocações identitárias ocorriam, muito depois de ter-nos conhecido ainda surgindo em suas falas, a inferência de que as docentes pudessem ter arranjado seus discursos de forma que, aos seus olhos, eu os aprovasse enquanto mulher e professora poderia ter certo peso na análise. No entanto, creio que o tempo surge aqui como um importante indicador de que as categorias requeridas por elas fundamentavam suas compreensões de si e dos discentes, minimizando ao menos um tanto as questões que circundam as intersubjetividades entre pesquisador e sujeitos de estudo.

Partamos para umas breves linhas acerca do Natal, tão breves quanto as emergências desse tema no contexto escolar e nos discursos dos sujeitos pentecostais com os quais conversei. Paula, professora alocada na biblioteca do ensino fundamental I da escola A, Testemunha de Jeová, recordava-se que, nos anos em que estava à frente de uma sala de aula, alguns alunos evangélicos se recusavam a realizar os trabalhos natalinos, como colorir desenhos que aludiam ao tema, levando-a a refletir sobre como resolveria aquela situação: “A gente dá outra atividade. Sempre uma outra atividade parecida assim. Não vou dizer um anjo, quer dizer de outra forma. A gente utiliza outros meios para que a criança fique inserida naquele contexto sem também agredir de certa forma”. Compreendida como uma forma de adoração, segundo Paula, a justificativa dos pequenos para a recusa girava em torno da expressão “isso é pecado” e, ainda segundo ela, quando os perguntava por que era pecado, diziam, “porque tá na Bíblia”.

Em conversa com Isaías, pastor Marco e os casais 1 e 2, todos preparatorianos, a temática do Natal pareceu-me um denso ponto de apoio de suas identidades religiosas, uma

vez que, rechaçaram veementemente essa comemoração sob a argumentação de que a data de nascimento de Jesus jamais poderia ter sido em 25 de dezembro. Sabedores desse engodo através dos ensinamentos bíblicos interpretados por Marco, competia a eles o espalhamento entusiasta da verdadeira história, da qual destaco Isaías como interlocutor:

Igual o Natal, nós não comemoramos o Natal. [Eu perguntei] Por que, Isaías? Natal, olha só, a Bíblia não fala que o senhor Jesus nasceu no dia 25, não fala não. Se nós, pela matemática, a senhora é professora... se nós formos ver, Maria, ela deu a luz... se nós for contar... a gestação é de nove meses. Se a gente for fazer a comparação da gravidez de Maria, proximadamente... proximadamente... ela teve Jesus entre abril ou março. Mas assim, faz o cálculo aí da gravidez de Maria. Entre abril ou março. Então essa data de Natal pra nós é uma data pagã. Imagina nós confirmar uma coisa que não é verdade.

Foi Luiz, o marido do casal 1, quem me esclareceu esse misterioso cálculo:

Dezembro, quando Maria estava no 6º mês de gravidez, Isabel e Maria teve um encontro. Ela encontrou com Maria em Lucas 1, 47 cê pode ver ali, no finalzinho ali até o 62. Cê vai ver que Isabel tava grávida e Maria encontrou... Maria tava de 6º meses... aí 6... olha só, 6... julho, né? Julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro, janeiro, fevereiro, março, nove meses. Jesus nasceu entre março e abril. Nasceu entre março e abril. No calendário judaico, que é três mês atrasado um pouco do nosso, ele nasceu mais ou menos em setembro, em setembro... lá em judaico, né.

E Josi, sua esposa, complementou:

Só que tem que Deus não permitiu de ver a data do nascimento dele porque ia acontecer igual em dezembro. Dia 25 é Natal, eles põe como Jesus nasceu. Se soubesse o dia certo que nasceu, ia comemorar naquele dia o nascimento de Jesus. Então é idolatria, Deus não... não é sagrado, entendeu?

Aliar-se à mentira natalina não era uma possibilidade para esses sujeitos, especialmente em se levando em conta suas desaprovações ao consumismo excessivo associado à data, fato pontuado também por Deide, Carina e Leia, as quais não acessaram a retórica religiosa na desaprovação do Natal, aproximando suas desaprovações mais a uma espécie de condenação moral à lógica de mercado subjacente a esse período.

Seja pelo fato de o período letivo se encerrar antes mesmo dessa data ou por ela não acionar em demasia o alarde pentecostal na escola, o fato é que, a partir das experiências observadas e dos discursos pronunciados durante o período etnográfico, chegamos a mais uma qualidade da interpelação pentecostal na escola pública, a qual vem se desenrolando um tanto mais silenciosamente, por isso mesmo, talvez, um tanto mais potente, posto querer-se aninhar justo nas estruturas escolares. Passemos a ela no próximo capítulo.

Capítulo 4

Interpelações pentecostais e o imbróglio da escola pública laica.

A etnografia que suporta esse estudo o foi conduzindo para a espinhosa seara de alocá-lo em dois eixos que o tangenciam, quais sejam, o da secularização e o da laicidade, categorias que se atualizaram no plano do discurso e do comportamento dos sujeitos, não só no correr cotidiano da vida escolar, como também no correr da vida política nacional nos últimos anos. Ainda que o debate sobre o que gira em torno do secular possa carregar a pecha de que seja apenas uma abstração teórica, envolto por uma disputa conceitual que traduz visões de mundo sociologicamente divergentes, espero poder demonstrar que as ações dos sujeitos estão sobremaneira imbricadas em dualismos que remetem a discussões iniciadas há mais de dois séculos e que ainda encontram eco e suporte na vida diária. Algumas atuações empreendidas por sujeitos profundamente inseridos no ambiente escolar parecem suscitar sentidos que remetem a oposições das do tipo Estado e Igreja, moral e imoral e família e escola, dualidades postas à vista, não raras vezes, através da ingerência pentecostal.

4.1 – Operacionalizações da laicidade na escola pública.

“Oh Geralda, a escola não é laica? Tem que tirar aquela santa de lá. Se você não acredita, você fecha os olhos, eu acredito, então ela vai ficar lá”. Um brevíssimo diálogo entre a diretora da escola A e um aluno evangélico do 1º ano do ensino médio relatado a mim pela própria quando de minha primeira visita a essa instituição, tão rico de sentidos, os quais voltaram à tona através do questionamento posterior por parte de outra aluna evangélica:

Mas em relação... o [aluno] evangélico fala mais. Igual um dia desses, a menina, gosto muito dela... mas nós temos Nossa Senhora das Graças aqui, a imagem, ela pegou e falou: nossa, tira isso daqui, isso é feio. Eu falei: olha o respeito! Eu não vou na sua religião, falar da sua religião, aqui, ela está aqui,

entendeu? A escola é laica, mas eu deixei... nós deixamos, ela já era da escola. Ela já tá aqui, então vamos ter respeito.

Sete anos de entrega de doces de Cosme e Damião a seus alunos, seguidos de uma pausa, ao que se sucede mais sete anos de doação. Assim, Ecir, professora do ensino fundamental I da escola B, organizava sua prática até que se declarou desmotivada para reiniciar um novo ciclo após a recusa aos doces por parte de alguns alunos evangélicos, do terceiro ano, quando da última vez que os entregou, alegando que “isso é coisa do Diabo” e “isso não é coisa de Deus”. Tais argumentações suscitaram a revanche da docente, a qual os revidou com o seguinte questionamento: “Eu não sou macumbeira, você tá me vendo por aí fazendo macumba? Eu não sou macumbeira. Eu tenho cara de macumbeira? Não, né? Então eu não sou macumbeira”.

Ocorridos porta adentro dos muros escolares, torna-se necessário, num primeiro momento, compreender de qual lugar os atores dessas experiências haviam de estar falando, aquele lugar que os desigualava, posto ser percebido pelos próprios a partir de uma dinâmica que os aloca em diferentes degraus na hierarquia escolar, como bem demonstrou Geralda quando ao salientar que não ia na religião da aluna, então que a mesma não fosse na dela. Parece-me clara a decodificação da mensagem da diretora, a religião dela era a religião da escola e cabia a aluna isso respeitar. Ainda que os alunos evangélicos de Ecir tenham saído da escola naquele dia sem os doces, como me relatou, sua fala áspera impetrou à turma uma reação que me foi relatada aos risos: “eles arregalaram um olho desse tamanho e ficaram pianinho!”. Parece-me que o abrupto corte da possibilidade de diálogo ou de negociação foi imediatamente assentido através do silêncio das crianças, as quais, talvez por medo, julgaram mais prudente não prosseguir no assunto.

A pouca, ou nenhuma, força coercitiva que os cutucões dos alunos evangélicos tiveram frente a essas espécies de desatinos, aqui protagonizados por duas profissionais católicas, tendo Ecir se declarado “católica e espírita”, diferencia-se da potência com que questionamentos semelhantes foram recebidos quando partiram dos docentes. A escola A tinha a prática da reza no início do turno vespertino, o qual acolhe crianças do 1º ao 7º ano. Diariamente, no momento da entrada dos alunos, todos se reuniam no pátio e faziam a oração do Pai Nosso a qual, segundo Geralda, tinha a função de acalmá-los. Foi Ana, a coordenadora desse turno, que se alongou um pouco mais nesse assunto:

Sempre existe o cuidado de termos dinâmicas e atividades para trabalharmos sem imposições de doutrinas, sempre focadas na transmissão de valores morais, sociabilidade... mas surgem situações do tipo rezar para entrar para a sala. Na minha opinião, rezar significa agradecer a Deus e suplicar sua ajuda e proteção. Existem orações que são usadas por todos, inclusive a oração espontânea.

Um pouco antes de minha chegada à escola, um grupo de professores das turmas de 6º e 7º anos começou a questionar esse costume com a direção e coordenação, à luz do discurso da laicidade da escola pública e, segundo Ana, para evitar maiores “confusões” propôs que, ao invés do momento de reza coletivo, passassem a rezar na sala de aula, se assim lhes aproovesse. Dentre os que acataram essa sugestão, estava Lúcia, a professora evangélica, da Igreja Adventista do 7º dia, a qual era a única representante dos professores do ensino fundamental I que não aderiu à reza coletiva, apesar de se posicionar com sua turma junto às demais no pátio. Lúcia organizava o momento da reza em sala pedindo a cada dia que um aluno fosse à frente da turma e comandasse a oração, de forma espontânea, posto que, segundo ela, todos sempre queriam rezar. No que tange aos demais profissionais, alguns adotaram a prática, esses rezando o Pai Nosso, e outros a abandonaram. Aos que a mantiveram, o fizeram por considerar que se tratava de um momento para acalmar os alunos, os quais chegavam muito afoitos, especialmente em dias de intenso calor. Amalgamados em termos da defesa da laicidade da escola pública, a projeção do grupo de professores qualificou-se com maior contundência frente à direção e coordenação da escola, diferente das investidas discentes, sempre individuais e percebidas em termos religiosos por parte das gestoras e professores, pois, ainda que os alunos pudessem não organizar suas falas nesse sentido, o saber prévio de suas orientações de fé, automaticamente parecia conduzir as interações entre eles e os agentes escolares para o campo religioso.

Assumindo que “Não é na solidão que se constrói a fé.”, Clifford Geertz (2001, p. 164) lança luz sobre a insuficiência de se compreender a religião apenas a partir da experiência do sujeito, a qual é sempre individual e subjetiva. Argumenta o autor que a essa categoria, a da experiência, é preciso somar-se outras um tanto mais transpessoais, quais sejam, o sentido, o poder e a identidade, esta última, termo bastante aviltado ultimamente, sendo constantemente cooptado em favor de alguma causa, teoria ou desculpa. Destarte não terem sido somente as identidades religiosas a ganharem destaque político no período denominado pelo autor de “descolonização”, estando ao lado das identidades étnicas, linguísticas, raciais e culturais, é possível observar como essas identidades mais

religiosamente orientadas movem-se no ambiente escolar e mobilizam essas categorias através de toda sorte de interações, oferecendo até mesmo à retidão um emaranhado de sentidos os quais podem suscitar, à primeira vista, a ideia de condescendência a um *status quo* que precede o sujeito.

Lúcia, sempre postada no pátio no momento da oração, silenciava-se frente a ela, postura acompanhada por todos os seus alunos, e que poderia, na superfície da análise, suscitar a ideia de obediência a uma ordem estabelecida, ainda que com contornos sutis de desaprovação. Calada frente ao coro dos professores que questionaram não somente essa rotina, mas também a presença da Santa na portaria da escola, o incômodo de Lúcia com a mesma, tendo-me sido relatado, também, nos parâmetros da laicidade da escola pública, haveria de ser resolvido a mais longo prazo e de uma forma mais definitiva, quando me confessou suas intenções a partir de uma conversa:

Eu sou contra [a presença da imagem]. Sou contra porque aqui não é... é uma das coisas que, se eu for diretora, eu tiro. Não porque eu tenho alguma coisa contra quem crê nela, entendeu? Mas a escola não é um lugar pra isso. Aqui estuda gente de qualquer religião. Isso não quer dizer que a escola tem que ser atea, mas não pode ser só de uma [religião].

Pouco mais de um ano depois, fui surpreendida por uma mensagem de Lúcia, via aplicativo, revelando-me que iria se candidatar ao cargo e que os dados do levantamento religioso que eu havia feito na escola seriam de grande utilidade na construção de sua proposta pedagógica. Pediu-me, então, que eu a ela os disponibilizassem. Infelizmente, não foi possível acompanhar o desdobramento dessa caminhada de Lúcia, a qual se estendeu para muito além do período regimentalmente destinado à conclusão deste trabalho.

A estratégia de Lúcia coaduna-se ao que Vital e Lopes (2012, p. 4) denominam de “redimensionamento da religião no espaço público”, ao refletirem sobre as questões da laicidade e da secularização. Se entendemos que a escola pública é uma das margens do Estado⁵⁰ (PEREIRA, 2017), sendo, inclusive, o primeiro contato das crianças com essa supra

⁵⁰ O autor é assertivo quando versa que: “Pode-se indagar, portanto, o quanto as escolas se constituem como margens com grande potencial para se compreender o Estado-Nação contemporâneo, tanto pela sua presença, por meio da própria instituição ou pela pedagogia que promove, pelos livros didáticos, por exemplo, como também pelas suas ausências, como quando o Estado deixa de cumprir com o que ele próprio considera sua obrigação na garantia de direitos” (PEREIRA, 2017, p. 160).

entidade, a asserção dos autores parece recobrir de luz as experiências protagonizadas pela professora:

(...) os atores religiosos operam atualmente afirmando e defendendo a laicidade do Estado. Sendo assim, eles não defendem publicamente o estabelecimento de um Estado religioso, mas querem que a sua presença tenha a força e legitimidade que outros grupos de opinião e pressão também exercem sobre o Estado. (...) os religiosos operam com as mesmas categorias, mobilizando um conjunto de argumentos que é também utilizado por aqueles que desejam garantir a separação institucional entre Estado, política e religião no Brasil.

Organizados dentro do espectro de mais um, dentre tantos grupos de interesse que compõem a sociedade, e que hasteiam bandeiras parecidas, à parte as dificuldades de interação entre muitos deles, a questão que emerge é: como dialogar com esse grupo, composto na arena política por evangélicos e católicos, mais especificamente, e na escola pública, majoritariamente, pelos evangélicos pentecostais, sem acionar o perigoso dispositivo da intolerância religiosa? Como dialogar com o Pastor Paulo em termos estritamente religiosos quando este se pronuncia conforme demonstrado abaixo?

O governo, por sua vez, embora o Brasil é conhecido como uma nação, um Estado laico... quando eu digo Estado laico, um Estado que não tem uma religião oficial. Nosso país não possui uma religião que seja ela oficial, infelizmente não. Existe nele realmente uma diversidade na cultura religiosa e cada religião ela traz consigo princípios éticos e valores muitas vezes até diferenciados. E muitas das vezes alguns desses princípios torna-se até divergente. (...) Porque hoje um Pai de Santo ele tem os mesmos direito de acordo com a lei que um Pastor tem. Hoje um centro espírita ele tem a mesma... direitos legais que tem uma igreja, de acordo com a lei. Se você ver, é uma confusão religiosa tão grande que o governo não tá dando conta.

A defesa de um Estado laico e, por conseguinte, da escola pública laica, parece remeter a um refinamento discursivo por parte das autoridades religiosas ao qual subjaz uma estratégia que, por trás do escudo do reconhecimento do pluralismo religioso brasileiro, visa ao favorecimento da entrada de sua religião, no caso desse estudo, da evangélica pentecostal, na arena pública para fins de disputá-la cultural e politicamente e, no limite, de impor suas

doutrinas, quiçá, com requintes de exclusivismo. A centralidade que o termo laicidade vai ganhando no discurso evangélico parece ser um movimento que clama por ser compreendido em associação às condutas desses sujeitos quando de frente ao espelho da secularização no ambiente escolar. Trabalhos que não devem ser feitos, conteúdos de ensino que devem ser questionados, filmes que não devem ser assistidos em sala de aula, roupas que não devem ser usadas nas aulas de Educação Física, atividades festivas que devem ser evitadas, entre outros, constituem-se, se não mais em quê, do que em portas de entrada da religião na escola? O rastro dessa pista vai margeando a ideia de laicidade e tornando evidente qual é a sua operacionalização, a qual está nas mãos não só dos alunos e seus responsáveis, como também do professor evangélico, como ressaltou o Pastor Charles:

A gente orienta o seguinte [para o professor], a gente ensina... olha, você sabe que isso aí é uma mentira? Sei. Você sabe se faz mal? Sei. Então por que você vai ensinar? Cê tem que falar a verdade, não vai aplicar um troço que... a gente ensina que pra servir a Cristo requer renúncia, entendeu? A gente abre mão. Se a pessoa vê ali que tá indo contra o que ela crê, o que ela confia, jamais ela pode ensinar aquilo ali. Tá sujeitando a ser até hipócrita, porque ela sabe que aquilo ali não é aprovado por Deus. Deus não tá naquilo ali e ela vai ficar ensinando?

De forma um pouco mais contundente, Deide, uma das mães entrevistadas, assim se expressou quando falávamos sobre suas experiências escolares:

Graças a Deus a religião saiu do [colégio] público, né? Porque tinha a literatura ali religiosa. Eu tive que estudar e eu lembro que o professor me deu um trabalho pra eu passar de ano porque eu quase não tava frequente porque minha mãe não me deixava participar. Porque não fala muito da religião cristã, fala mais... engloba a católica porque a católica que tá em tudo, né? A cristã é protestante, então quase não entra. Aí, graças a Deus, essa religião acabou, né?

Embora a constituição histórica do pluralismo religioso brasileiro remeta à primeira metade do século XX (MONTERO, 2006), para Mariano (2011) e Vital e Lopes (2012), a intervenção do pentecostalismo, iniciada no último quarto deste século, é que ensejou sua consolidação. De caráter proselitista e conversionista, adentrando nas arenas políticas e midiáticas, a ascensão do pentecostalismo colocou em cheque a associação automática da

identidade do país com o catolicismo. Assim, uma certa lógica religiosa concorrencial começou a ser mais nitidamente delineada, dado a capilaridade da mídia e as articulações engendradas por representantes pentecostais na política. Ainda que a separação entre Estado e igreja seja uma das características do secularismo, ela, por si só, não o define, de acordo com Taylor (2011), o qual argumenta estar o secularismo mais coadunado com a ideia de uma resposta do Estado de direito à diversidade social. Nesse sentido, prossegue o autor, o ponto de neutralidade do Estado é precisamente evitar o favorecimento ou desfavorecimento não somente das posições religiosas, mas de qualquer posição, religiosa ou não.

Percebido por Deide, esse favorecimento à Igreja Católica remonta a priscas eras e foi o centro do debate quando do início do regime republicano no Brasil, o qual deliberava sobre a laicização do Estado, através da diminuição da presença do catolicismo no espaço público. De acordo com Montero (2006, p. 5), esse panorama assumia os seguintes contornos:

Todas as deliberações legais sobre a religião visavam separar os atos civis e os atos religiosos católicos (matrimônio, batismo, sepultamento, educação, saúde etc.) e fiscalizar o patrimônio da Igreja e das ordens religiosas católicas. Com efeito, desde a Constituição de 1891 se estabelece uma luta contínua entre forças católicas e legisladores em torno de certos privilégios constitucionais da Igreja Católica, sobretudo em relação à obrigatoriedade e à indissolubilidade do matrimônio religioso e ao ensino de religião nas escolas públicas. Outras religiões não foram objeto de debate sistemático, a não ser o protestantismo, que naquele momento já disputava seu lugar no espaço público, sobretudo por meio da atividade educacional.

Silva Jr. (2015) empreende um traçado histórico a partir das Constituições brasileiras sobre como a temática religiosa foi sendo compreendida do ponto de vista legal, bem como o impacto da controvérsia Estado/religião foi sendo absorvido pela nossa experiência jurídica⁵¹, a qual ora diminuía, ora recrudescia a atuação pública da igreja.

⁵¹ Julguei que a melhor visualização para esse trecho da escrita fosse em forma de quadro, o qual foi construído a partir das referências do texto do autor.

Quadro 9 – A temática religiosa nas Constituições Federais brasileiras.

Constituição do Império, 1824.	Conferia ao Estado um caráter confessional, pois operava com a noção de religião oficial, limitava o culto das confissões dissidentes ao espaço privado e vedava a construção de templos não-católicos.
Primeira Constituição republicana, 1891.	Elaborada por uma Assembleia Constituinte, assegura ampla liberdade de culto, reconhece tão-somente o casamento de natureza civil, seculariza os cemitérios, fixa expressamente o caráter laico do ensino público, proíbe o financiamento público da atividade religiosa e introduz o instituto da objeção de consciência.
Constituição de 1934.	Prevê a assistência religiosa nas unidades e expedições militares, hospitais e penitenciárias. Mantendo a secularização dos cemitérios, prevê a existência de outros particulares sustentados por associações religiosas. Validade civil do casamento religioso e adoção do ensino religioso de caráter facultativo.
Constituição de 1937	Faculta a inclusão do ensino religioso como matéria do curso regular das escolas públicas, proibindo o engajamento compulsório dos professores ou a frequência obrigatória dos alunos.
Constituição de 1946	Introduz a imunidade tributária do templo e aperfeiçoa o instituto da objeção de consciência.
Constituição de 1967	Associa o princípio da igualdade à proibição de discriminação em razão de credo religioso.
Constituição de 1969	Aboliu a obrigatoriedade de assistência religiosa às forças armadas.
Constituição de 1988	Imprime ao Estado um caráter rigorosamente laico, vedando que o mesmo estabeleça alianças ou relação de dependência com qualquer culto, bem como que embarace o funcionamento de culto de qualquer natureza. A disciplina de ensino religioso foi condicionada pela matrícula de caráter facultativo.

Fonte: elaboração própria.

Apesar desse caminhar legal em prol do estabelecimento da paridade de gozo da esfera pública por parte de todas as religiões e seus cultos, o autor ressalta que ainda hoje, na

cidade de São Paulo, nenhum templo de candomblé tem a sua imunidade tributária assegurada e seus ministros não conseguem obter a inscrição no sistema de seguridade social, na qualidade de ministros religiosos, assim, os cartórios se recusam a reconhecer a validade dos casamentos por eles conduzidos. Uma variante drástica dessa dificuldade de inscrição é que boa parte desses ministros, em geral de origem humilde, envelhece e morre sem ter tido acesso à previdência social (SILVA JR., 2015).

Ainda no âmbito jurídico brasileiro, recentemente observou-se dois movimentos circunscritos pelas discussões impulsionadas pela temática da laicidade. O primeiro deles diz respeito à retomada do tema acerca da constitucionalidade da confessionalidade do ensino religioso. A Procuradoria Geral da República entrou com uma ação direta de inconstitucionalidade⁵² (ADI) versando que o ensino religioso nas escolas públicas não poderia estar vinculado a religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas, sustentando que a disciplina deveria ser voltada para a história e doutrina das várias religiões, ensinadas numa perspectiva laica. O cerne dessa ADI baseava-se no pedido da interpretação à luz da Constituição Federal do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do artigo 11, parágrafo primeiro, do acordo firmado entre Brasil e Santa Sé. Em uma votação acirrada no Superior Tribunal Federal, o voto de desempate fora embasado na consideração de que, ao garantir a facultabilidade da matrícula dos alunos na disciplina de ensino religioso, o Estado já estaria resguardando sua laicidade e a liberdade de crença da população. Assim, legitimou-se para adiante práticas das do tipo já adotadas no estado do Rio de Janeiro, ainda no ano de 2000.

À época, o então governador evangélico Anthony Garotinho, através da Lei 3.459, estabeleceu que o ensino religioso das escolas públicas deveria ser oferecido na forma confessional, cabendo o seu lecionar a professores que fossem credenciados por autoridades religiosas competentes. Embora essa mesma lei vedasse o proselitismo, a motivação religiosa expressa na justificativa da mesma - a de que caberia ao ensino religioso a transmissão da moral e da cidadania - gera uma preocupação acerca de quais valores norteariam o currículo da disciplina e, no âmbito objetivo, a implicação direta foi o alijamento das religiões já historicamente desprivilegiadas no Brasil, uma vez que a distribuição de vagas quando da realização de concurso público para a seleção dos professores foi francamente desigual,

⁵² Íntegra do texto disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>
Acesso em: 14/03/2019.

reforçando uma estrutura que não privilegia a diversidade religiosa do país: 342 vagas para católicos, 132 para evangélicos e 26 para “outros” (GIUMBELLI, 2004).

Mais próximo de ser uma exceção do que de representar o que deveria ser o ensino religioso brasileiro, a proposta do estado do Rio de Janeiro encontra boas dessemelhanças se comparada ao entendimento da Secretaria de Educação de São Paulo, a qual, no ano de 2001, em parceria com o departamento de Pós-Graduação em História da Unicamp, postula que as religiões devem ser apresentadas na escola como fazendo parte de um patrimônio cultural coletivo, constituindo, assim, as identidades pessoais (GIUMBELLI, op. cit). E, como um outro contraponto ainda mais agudo e, conseqüentemente, mais próximo de como poderia ser o ensino religioso num país laico, observa-se a experiência do estado do Paraná, no qual esse debate data já da década de 1990 (MALVEZZI E TOLEDO, 2016).

Cunha (2017)⁵³, aloca a decisão do STF na conta de mais uma vitória da Igreja Católica, a qual seria a maior interessada no ensino religioso nas escolas públicas, sob a roupagem confessional ou não, posto ser ela, institucionalmente, a detentora de maior capacidade em montar uma estrutura voltada à formação de professores. A rede municipal de ensino de Juiz de Fora não oferece aulas de ensino religioso, diferente da rede estadual de Minas Gerais, da qual a escola A foi a representante neste estudo e que nos possibilitou uma reflexão a mais acerca de como nas miudezas do cotidiano escolar abrigam-se os mecanismos que operam a questão da laicidade na escola pública. Chegamos aqui ao segundo apontamento sobre a importância dos secretários escolares, anunciada ainda no primeiro capítulo deste trabalho, qual seja, a de informar, ou não, aos responsáveis pelos alunos, no ato da matrícula, sobre a facultabilidade da presença nas aulas de ensino religioso. Na referida escola, essa possibilidade não era exposta a todos os responsáveis e, quando era, havia um aconselhamento sobre a melhor opção ser a de deixar os adolescentes frequentarem as aulas devido a dois motivos: porque era garantido que não haveria doutrinação religiosa por parte dos professores e porque os alunos que não participassem dessa aula não teriam o que fazer durante o horário em que estivessem fora da sala.

As legislações especificamente educacionais, ou aquelas que não o são, mas que têm por ambiência a escola, principalmente a pública, vão sendo acolhidas por essas instituições à medida de suas concretas possibilidades, sejam elas orientadas pelas disposições dos sujeitos

⁵³ Entrevista disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/decisao-do-stf-sobre-ensino-religioso-foi-vitoria-dos-catolicos/>

Acesso em: 12/03/2019

responsáveis por suas difusões, sejam elas físicas e/ou estruturais, essas últimas, muitas vezes precárias, constituindo-se como entraves materiais para o desenrolar de uma nova dinâmica que envolva o corpo docente ou discente. Aos arranjos didáticos que devem ser feitos para a garantia da facultabilidade nas aulas de ensino religioso, acrescenta-se mais um, através da aprovação e sancionamento, no ano de 2019, do projeto de lei que tramitava desde 2003 e que versa sobre o direito dos alunos ausentarem-se das aulas por motivações religiosas, com aviso prévio, garantindo-se a eles a reposição de conteúdo e atividades avaliativas. Esse segundo movimento jurídico, trata de acrescentar ao artigo 7º da LDB os procedimentos normativos para o gozo discente deste benefício⁵⁴.

A emergência do aluno, o qual, enquanto sujeito de direitos, deve ter o resguardo legal de suas práticas religiosas, sem que a escola se constitua como um entrave a elas, não encontra paridade ao se pensar no professor, como no caso de Lúcia, que se vê indisposta com seus pares quando das reposições de greve ou festividades escolares ocorridas aos sábados. Sem amparo legal para sua ausência nessas ocasiões, um regime diferenciado foi dedicado a ela, posto que a orientação da Secretaria Estadual de Educação foi a de que cortasse seu dia de trabalho, medida vista como dura demais por Geralda, a qual permitia que a professora fizesse o pagamento das horas devidas acrescentando trinta minutos à sua jornada diária após o fim do turno regular, sem alunos. Apesar da observação dos demais docentes, de que essa prática era injusta, uma vez que não era uma possibilidade para mais ninguém, a diretora ressaltou-me que ia “levando, aguentando a cara feia dos outros”.

Passada de mão em mão, ou melhor, de consciência em consciência, a questão da laicidade vai-se diluindo entre as querelas escolares cotidianas embaçando um horizonte, o qual, numa perspectiva gregária, funcionaria como um farol a iluminar a ponderação de que talvez o problema, por exemplo, não seja a imagem da Santa, mas seja a presença somente da imagem da Santa na portaria da escola. A partir da asserção de Taylor (2011), creio que não seja mais possível pensar numa laicidade que aparta e exclui, outrossim, é imperioso pensá-la no escopo do acolhimento dos variados referentes religiosos e não religiosos que sustentam as identidades dos sujeitos presentes no espaço público, no caso da escola, dos alunos, dos professores, dos gestores, dos cozinheiros, dos faxineiros e dos secretários. Se se desembaça esse horizonte, o caso de Ecir e sua entrega de doces volta à cena, não numa abordagem propositiva de como lidar com esse abraço à questão religiosa por parte da escola, muito pelo

⁵⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm

Acesso em: 14/03/2019

contrário, posto me parecer que sua atitude equipara-se à da vice diretora evangélica, a qual, outrora, exorcizou um aluno bagunceiro no pátio da escola B, segundo me relatou Adriele. Ecir volta à cena ilustrando um exercício reflexivo sobre a distribuição aparentemente desigual do exercício dos direitos religiosos entre a comunidade escolar e ao seu caso acresço aquele narrado ainda na introdução deste trabalho, o do pedido da diretora da escola C à cozinheira umbandista de que escondesse seus colares por debaixo da blusa para evitar problemas com os pais evangélicos.

É Taylor (2011), uma vez mais, que oferece uma porta de entrada para a compreensão desses ocorridos. Ao tratar de algumas distinções epistêmicas empreendidas por autores como Rawls e Habermas, os quais critica a partir de sua percepção de que ambos expressam uma fixação na religião como um problema e que isso seria algo ultrapassado, Taylor versa que há um forte movimento de fetichização de nossos arranjos históricos e a consequência disso é uma espécie de embotamento do nosso olhar para o regime secular. Para ilustrar essa fala, o autor retoma o caso da proibição do uso do véu por professoras na Inglaterra, enxertando o seguinte questionamento: “Certamente elas são figuras de autoridade: mas somente pessoas não marcadas podem ser figuras de autoridade?”⁵⁵ (op. cit. p. 48). Aos professores, julgo procedente agregar o conjunto de adultos presentes na escola, vistos cada vez mais como autoridades ao que se vai regredindo na idade dos discentes e, assim, a questão da laicidade ganha um contorno a mais sobre o qual urge um delineamento que potencialmente vai ficando mais nítido à medida em que seus desenhistas vão se esforçando na precisão de seus traços.

Aflita com dois temas que julgava urgente de serem melhor compreendidos pela escola pública, a diversidade religiosa e as questões de gênero e sexualidade, Adriele muitas vezes os abordou comigo, utilizando-se de dados estatísticos e artigos que vinha lendo sobre esses assuntos que a inquietavam e que suscitavam a proposição de trabalhos sobre eles. Preocupada com a laicidade da escola pública, segundo me relatou, não interferia no hábito da reza coletiva no início do turno matutino, haja vista se tratar de um oração que julgava não privilegiar nenhuma religião e, também, porque fora uma iniciativa coletiva das professoras. Foi Elaine, com bastante entusiasmo, quem me declamou a reza pela primeira vez, a qual observei mais um tanto de vezes

⁵⁵ Tradução livre para: “These are authority figures, surely: but is our idea that only unmarked people can be authority figures?”

Bom dia meu Deus querido, a aula já vai começar.

Nós queremos que o Senhor venha conosco ficar.

Aqui estamos juntinhos a trabalhar e estudar.

Abençoe a nossa sala, nossa classe e nosso lar.

Muito obrigada, meu Deus, muito obrigada Senhor.

Não há riqueza maior que possuir seu amor.

Tendo-se declarado sem religião, Adriele alocava sua condescendência a essa prática no âmbito de que a mesma não feria a diversidade religiosa presente na escola, uma vez que a oração, a seu ver, não tratava especificamente de nenhuma religião. Encorajadora da postura de Carola, a professora de português do turno vespertino, que abordava a temática da religião sempre que possível em suas aulas, Adriele não a subsumia, a religião, ao âmbito doméstico dos alunos, tampouco dos professores, tendo-me dito, inúmeras vezes, que “isso não pode ser um tabu”. Trazendo a baila a questão religiosa dentro da escola pública, ou menos ainda, não a expurgando quando a mesma se impunha, o caminhar da diretora nessa seara parece remeter a uma perspectiva menos restritiva e mais somatória da ideia da laicidade, ensejando um movimento aparentemente contrário daquele preconizado quando do início do moderno processo de secularização nos idos do Iluminismo.

Outrora impositora de normas e condutas que se expressavam em âmbito coletivo, é no rastro do Iluminismo que as formas de vivência religiosa vão migrando para a vida privada, demarcando o movimento fundamental que caracteriza o moderno processo de secularização, o da saída da religião da esfera pública. Data daí aquele entendimento basilar de que o processo de secularização só poderia ser entendido nos termos das oposições Estado *versus* Igreja ou Público *versus* Privado. Sobre essa segunda polarização, Rodrigues (2015) nos adverte que não há consenso na distinção entre público e privado, uma vez que, na tradição liberal, essa oposição remete à separação entre Igreja e Estado, já a tradição republicana clássica reduz o público ao âmbito governamental e, do ponto de vista socioantropológico, a sociabilidade corresponde ao público.

Dado o chão antropológico sobre o qual este trabalho se assenta, não poderia prescindir da ilustrativa reflexão de Pieper (2015, p. 34) acerca desse deslocamento espacial, por assim dizer, da religião:

Aqui, já não é mais o religioso (ou a noção de Deus) que unifica toda a vida social. De certa forma, a partir do iluminismo, a noção de cultura vai assumindo esse papel. Como uma parte constituinte desse todo maior que se denomina de cultura há, portanto, uma região denominada de religião.

Relegar a religião a apenas mais uma das tantas esferas da vida social e ainda impor uma clara fronteira à sua atuação sobre os assuntos da vida pública, resultou em uma espécie de perda de *status*, contra o qual a Igreja Católica teve uma reação militante, quando, no Concílio Vaticano I, em 1870, declarou a infalibilidade do Papa e a concepção imaculada de Maria (BERGER, 2000).

É desse cenário que emergem as expressões secularismo - ainda que em sua acepção mais simplista de “não-religião” - e seu equivalente francês, laicidade. Taylor (2011) relata que, nos Estados Unidos, inicialmente, toda gama de visões compreensivas estava ligada às variantes do cristianismo protestante. Posteriormente, o movimento seguiu na direção de alargar a gama de visões além do cristianismo e, depois, para além da própria religião, o que pode ser exemplificado pela primeira emenda da constituição americana, a qual estabelece a separação oficial entre Igreja e Estado. A supremacia do cristianismo perdurou até fins do século XIX, porém, depois de 1870, houve uma batalha entre os apoiadores dessa supremacia e daqueles que queriam uma abertura real a todas as religiões e também às não-religiões e foi nesse contexto que a palavra “secularismo” apareceu pela primeira vez como um termo-chave. Já na França, a laicidade emerge da luta contra uma Igreja poderosa. Ela surge da intenção de o Estado se firmar sobre uma base moral independente de todas as religiões e sobre o princípio da liberdade, devendo ter uma supremacia em relação a todas as religiões e se portar como uma agência de moralidade e de ensino.

Advindo de um contexto de profunda disputa entre Estado e Igreja pela posse da modelagem da vida social, é somente nos anos de 1960 que o termo secularização começa a ser pensado, emergindo a teoria da secularização, que teve em Berger, Luckmann e Wilson seus autores mais proeminentes (DOBBELAERE, 1999). Data daí, o início de uma ampla discussão acerca desse tema, a qual vem alargando os limites de entendimento do mesmo através de novas perspectivas de abordagem e de esclarecimentos do tipo do que se segue com Casanova (2011).

Ao empreender uma didática distinção entre termos irmãos que expressam nuances do mesmo tema, o autor lança uma importante luz sobre o assunto. Para ele, o secular é uma categoria epistêmica moderna que diz respeito à construção, a codificação e a experiência de uma realidade diferenciada da religião. Já a secularização é uma conceituação analítica do moderno processo histórico do mundo e se refere a padrões empíricos de transformação e diferenciação do religioso no secular, por parte das esferas institucionais contemporâneas. Em relação ao secularismo, é entendido como as visões de mundo e as ideologias.

Comumente atrelados ao movimento de separação entre Estado e Igreja, há que se empreender um esclarecimento acerca dos sentidos contidos em secularização e laicidade. Para tanto, é em Mariano (2011, pp. 243-244) que encontramos um subsídio a mais para refletir acerca de ambos:

O uso do termo secularização e seus correlatos (denotando os sentidos de paradigma, teoria, conceito e fenômeno histórico) é hegemônico na literatura escrita em inglês e alemão. Já em francês, espanhol e português, por exemplo, secularização divide as atenções com o termo laicidade e suas derivações (laico, laicização, laicista), que ocupam boa parte das reflexões acadêmicas e também dos debates políticos sobre as relações entre religião e política, igreja e Estado, grupos religiosos e laicos.

O autor acrescenta que a ideia de laicidade circunscreve-se especificamente à dimensão política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, igreja e estado em contextos pluralistas. Assim, parece que, figurando neste lugar um pouco mais delimitado que o da secularização, a noção de laicidade ganha uma roupagem mais objetiva, o que atribui à sua compreensão um acesso mais tangível.

É no século XIX que a palavra laicidade surge como um substantivo e passa a ser referida não mais somente como um adjetivo utilizado para qualificar um tipo de estado ou sociedade como laico. A palavra advém da junção do adjetivo *laïc* (leigo, aquele que não pertence ao clero) ao termo *laos* que deriva do grego e significa povo (DOMINGOS, 2009). Ainda segundo a autora, muito embora essa tenha sido a construção do termo em si, já na antiguidade greco-romana pode ser encontrada a ideia de separação entre Estado e Igreja e, numa digressão histórica ainda mais acentuada, “Alguns vão mais atrás e atribuem esta ideia de separação à frase bíblica ‘*Dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus*’” (idem,

p. 2). Muitas vezes mal interpretado como antirreligioso ou como ateísta, o termo laicidade vincula-se, estritamente, à ideia de uma a-religiosidade da esfera pública, prossegue a autora, diferindo-se do termo laicismo, o qual contém a noção de um afastamento absoluto das instituições sócio-políticas, culturais e educacionais da influência da igreja.

No que tange ao lugar que a noção de laicidade ocupa na instância jurídica, observa-se que todos os Estados da América Latina asseguram a liberdade religiosa individual, de crença, de culto e, como explicitam Mariano e Oro (2013, p. 4),

Na América Latina, dentre 20 Estados, dois mantêm, constitucionalmente, a Igreja Católica como igreja oficial do Estado (Bolívia e Costa Rica), sete adotam regime de separação, mas, concomitantemente, asseguram preceitos constitucionais e subvenções que privilegiam a Igreja Católica (Argentina, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana), ao passo que onze, a maioria, dispõem de regimes jurídicos de separação Igrejas-Estado, inspirados, em maior ou menor medida, na Constituição americana, na Revolução Francesa e no positivismo: Brasil, Chile, Cuba, Colômbia, Equador, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Uruguai e Venezuela.

Em relação ao contexto brasileiro, apesar de não se encontrar explicitamente na Constituição o uso do termo laico, ou qualquer correlato, é o artigo 19 que confere legitimidade ao entendimento de que o princípio da laicidade deve orientar as ações do Estado. Lê-se nesse artigo que

É vedada à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II – recusar fé aos documentos públicos; III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, 2003, p 14).

Figurando esse entendimento na própria Constituição, era de se esperar que alguns mal entendidos oriundos da relação Estado-Religião fossem de resolução mais simples ou que, no limite, tampouco existissem. Elencando uma série deles, Stigar (s/d) salienta que os feriados religiosos estritamente católicos, o casamento religioso com efeito civil, a inscrição “Deus

seja louvado” na moeda, a imunidade fiscal para as igrejas, a filantropia para as instituições religiosas de fundo social, a Constituição atual sob a proteção de Deus, os símbolos religiosos e capelas confessionais em instituições públicas e o estatuto jurídico da igreja católica podem ser entendidos como uma aproximação do Estado ao meio eclesástico, daí decorrendo a inferência de que se trataria de uma pseudo-laicidade.

A questão que se apresenta sem maior esforço refere-se a como o processo de laicidade vem sendo construído no Brasil, deixando, aparentemente, alguns fios soltos, por assim dizer. Ao empreender um comparativo com o Estado francês, pioneiro nessa discussão, é em Giumbelli (2004, p. 6) que encontramos a asserção que parece melhor recobrir a questão:

Talvez a França seja o país que viva mais fortemente ao paradoxo da separação contida na noção de laicidade: separar implica distinguir, e distinguir implica definir os termos produzidos na relação. Assim, não há nada de casual que a mesma lei que consolida a separação entre Estado e igrejas tenha se dedicado à criação da ‘associação de culto’, uma figura jurídica nova para abrigar as instituições especificamente religiosas. No Brasil, houve a separação entre Estado e Igreja, mas sem a contrapartida da definição desse espaço propriamente religioso.

Remontando, uma vez mais, à separação Estado e Igreja, o que se pode pontuar é que, no processo de delimitar os espaços de ingerência de cada um, a França estabeleceu, em seus primórdios, uma hierarquia bastante delimitada que conferiu ao Estado a gestão e o resguardo da questão religiosa no espaço público. No Brasil, parece não ter havido esta espécie de cuidado fundante, o que terminou por se traduzir em uma maior ingerência da religião na vida pública.

A questão da laicidade encampa três princípios fundamentais, quais sejam, a separação entre Estado e Igreja, a igualdade de tratamento, por parte do Estado, de todas as religiões e a liberdade de consciência, que é mais ampla que a liberdade religiosa, posto que engloba não só a livre possibilidade de escolha de uma religião, mas, também, a liberdade de não ter nenhuma (GIUMBELLI, 2004). O que parece é que, no caso do Brasil, a gestão desses princípios apresenta um caráter estrategicamente resiliente, o que, hoje, culmina no avanço de

grupos católicos e evangélicos que se mobilizam e se organizam politicamente com o objetivo de intervir na esfera pública.

Sendo constitutiva da identidade do sujeito, a experiência religiosa não pode figurar apenas fora dos muros da escola. A questão que daí emerge e se torna emblemática de como a operacionalidade da laicidade ocorre no Brasil é a de que, ao acolher a religião em seu espaço, a escola pareceria estar rumando para trás, quando, na verdade, seria justamente esse acolhimento, realizado de forma igualitária a todos os credos e não credos, que garantiria o aprofundamento dos princípios sustentadores da noção de laicidade. Assim, guardadas as especificidades daquela sociedade, não posso prescindir de recorrer ao exemplo francês a fim de trazer elementos para nossa reflexão sobre o encaminhamento da relação Estado-Religião na escola pública: o artigo 2º da lei de 28 de março de 1882 prevê que as escolas públicas de ensino primário devem deixar um dia da semana livre, além do domingo, para que as crianças possam frequentar o ensino religioso fora do ambiente escolar. Assim, até a atualidade, a quarta-feira é dia não-letivo para o primário, abrindo a escola somente como espaço recreativo para as crianças cujos pais não desejam que frequentem o ensino religioso ou cujos filhos recebem a instrução religiosa em outro dia da semana (DOMINGOS, 2008).

Às leis educacionais francesas que datam da década de 1880, soma-se, no ano de 2004, aquela que veda aos alunos o porte de símbolos religiosos na escola, a qual foi influenciada pelo relatório elaborado por Régis Debray, que versa sobre a laicidade na escola. Uma asserção nele contida nos interessa especialmente, Debray (apud PINTO, 2012, p. 25) assegura que “Agora parece ter chegado o tempo de passar de uma *laicidade de incompetência* (o religioso, por definição, não nos diz respeito) a uma *laicidade de inteligência* (é nosso dever compreendê-lo)”. A assunção de que o fato religioso interessa à compreensão que a escola pode lhe conferir é crucial para que ele receba o tratamento didático capaz de instrumentalizá-lo como mais uma ferramenta passível de ser usada no enfrentamento de fundamentalismos beligerantes pautados no desrespeito às escolhas alheias. Por didático, compreendo não somente o tratamento de todas as religiões a partir de suas sistematizações em uma disciplina, como o Ensino Religioso, mas, também, o acolhimento a todas elas e às, digamos, não-elas, em respeito à liberdade de consciência, nas diversas formas que assumem em seus símbolos, os quais, banidos do ambiente escolar público, parecem-me flertar mais com a ideia de um Estado ateu, do que com a de um Estado laico.

Se a própria escola pública encontra-se enrijecida no que concerne à adoção de práticas laicas, como desejar que encaminhe o tratamento da religião dentro de um escopo humanista, porém, isento de preferências? Ao relato da Santa acrescento um outro, este citado por Camurça e Martins (2013). Ao verificar a ostensiva influência do catolicismo no ambiente de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, como a oração do Pai Nosso realizada sempre ao início das reuniões pedagógicas e no início de um dos turnos de aula pelos alunos, imagens de santos nas dependências da escola, realização de missa na formatura das turmas, o calendário escolar vinculado às comemorações católicas, entre outros, os autores destacam que esse fato representa uma afronta ao princípio da laicidade. Analisando outra questão, a da presença de crucifixos em espaços públicos, Giumbelli (2010, p. 88) elenca alguns argumentos dos sujeitos favoráveis e dos não-favoráveis a esse símbolo, argumentos esses que parecem ser uma pista, também, para compreender a questão da escola:

Os defensores da permanência do crucifixo tendem a argumentar em favor da noção da maioria, o que corresponde a uma destituição política das minorias. Estas têm o direito de existir, mas devem se acomodar (“tolerar”) o que seria a vontade das maiorias. Já os defensores da retirada do crucifixo têm em vista uma sociedade composta de minorias, na qual a maioria detenha um papel politicamente limitado. Esta distinção é recoberta por categorias que são semanticamente distintas: de um lado, cultura, maioria, nação; de outro, democracia, minoria, Estado.

Parece que a ideia que essa dicotomia circunscreve é a de que, ao assegurar os direitos das minorias, o Estado estaria se enfraquecendo como nação, ou seja, a ideia de que a identidade nacional se constrói somente na unidade que é expressa pela preferência da maioria. Como se, ao admitir que as minorias também são sujeitos de direitos e dedicando-se à garantia dos mesmos, o Estado se diluísse nelas mesmas, esfarelado-se e, conseqüentemente, enfraquecendo-se. Do ponto de vista da histórica modelagem cristã do ocidente, Taylor (2010) argumenta que a íntima conexão entre identidade nacional, tradição eclesial, uma forte crença comum e um sentimento de ordem civilizacional, cedeu lugar às várias formas de práticas espirituais para as quais as pessoas são atraídas em sua própria vida espiritual, sejam elas as meditações, as obras caritativas, um grupo de estudos, uma peregrinação, uma forma de oração, ou ainda um conjunto dessas todas. A consequência desse

deslocamento é o enfraquecimento da consistência teológica que sustentava a visão das igrejas como elementos cruciais das identidades histórico-culturais.

A questão da laicidade nos cala mais alto ao pensarmos no contexto escolar público, o qual é o *locus* desta pesquisa, assim, a inferência que parece mais plausível neste momento é a de que o olhar para a experiência francesa deva vir desacompanhado de expectativas que sugiram uma possível adoção daquele tipo de laicidade. Um olhar que resguarde atenção especial para práticas que vêm se frutificando no ambiente escolar e que remetem à capilaridade dos pentecostalismos, observada em atuações que combinam as experiências, as identidades, os sentidos e os poderes religiosos, desassociando tais categorias não só do enquadramento católico outrora preponderante na escola pública, como as alocando na perspectiva da solução das mazelas sociais, em especial, no caso a seguir, do consumo de drogas pelos adolescentes.

4.2 – Os Guardiões do Bairro.

Pastor Charles fora levado à Assembleia de Deus por sua mãe ainda em tenra idade, porém, somente aos 10 anos fora tomado pelo gosto em frequentar aquele espaço, quando descobriu o talento para tocar a bateria da igreja. Ativo nas atividades do templo, batizado aos 14 anos, foi aos 18 que ingressou no exército e, tão logo descobriu onde se localizava o espaço dedicado aos cultos religiosos em seu quartel, empenhou-se na missão de “ganhar almas para Jesus” naquele ambiente. Recusando-se a entoar os cantos característicos desse contexto quando das atividades físicas diárias, uma vez que não eram adequados à sua moral cristã, foi ganhando o respeito dos demais colegas e de seus superiores, a partir das percepções alheias de que se tratava de um rapaz bastante sério e confiável, de acordo com sua fala. Assim, seguiu “dando a palavra” aos colegas não somente no espaço dedicado aos cultos, como em qualquer outro, em momentos coletivos, como no horário do almoço, ou individualmente, quando alguém se dirigia a ele em razão de alguma aflição. Seguiu nessa toada até desligar-se do exército e, aos 22 anos, passou a se dedicar exclusivamente ao comando das duas igrejas cariocas das quais já estava à frente, num esforço de conciliar suas atividades militares e religiosas.

Em uma tarde chuvosa, o mais novo dos pastores entrevistados, Charles, um homem de 35 anos, falante e simpático, me recebeu em sua sala na Assembleia do Grajaú e, tão logo iniciamos nossa conversa, relatou-me orgulhoso um dos frutos de sua recente chegada à cidade e àquele templo, o projeto Guardiões do Bairro, liderado pelo “Pastor Valdir”⁵⁶ – o qual descobri posteriormente não ser pastor, como se verá mais adiante – encampado pela escola A:

Nós estamos pegando crianças a partir de 7 anos de idade, até 6 mesmo já tá fazendo. Minha filha mesmo tem 6 anos e tá no projeto, que é Guardiões do bairro. É um projeto que visa treinar crianças e adolescentes pra se tornarem alguém. Na verdade, justamente, o nome do projeto tá lá JCD, jovens contra a droga, entendeu? Então, eles formam os guardiões do bairro, mas começa com ensinamento de ordem e disciplina, entende? Hierarquia, disciplina, tudo direitinho... Tem até um treinamento baseado nas forças armadas e também na polícia militar. Inclusive tem pessoas aqui que serviram na polícia militar e que tão dando treinamento, tão me ajudando aqui nesse trabalho, entendeu? E começa aprendendo a se portar em forma, né? Postura, obediência... então a gente já começa trazendo uma disciplina pra eles porque depois que ensinar as coisas, pra ensinar, eles têm que tá disciplinado. Se não, não adianta, ainda mais adolescente. Então já começa assim, postura... a saber ficar parado quando for necessário, porque criança é muito agitada.

Frequentando a escola A já há algum tempo, surpreendeu-me Geralda não me ter salientado a presença desse projeto na instituição, inclusive por já tê-la questionado se havia atividades para as crianças e adolescentes no contra-turno escolar. Em conversa com a mesma, logo em seguida a essa descoberta, disse-me que o projeto ainda não havia se iniciado e, quando de nossa entrevista, algum tempo depois, ressaltou

Mas eu falei assim [para Valdir], não é pra chegar aqui intimidando os alunos, é pra conversar numa boa com eles. Mas assim, só a presença deles, eles vêm com uma farda, não farda de polícia não, eles usam uma farda deles e dentro do Guardiões tem aqueles que são os líderes em cada turma. Então, eles usam uma farda, bonitinha até! Mas já motiva, já dá uma outra aparência pra eles. Não é repressão, não é serviço de polícia que vem fazer aqui, é de educação, de ajudar. (...) Uma ajuda é bem vinda. Ontem até me perguntou, tem algum professor reclamando? Por enquanto ninguém reclamou não. Mas assim... ele não tá chegando aqui pra mandar na escola,

⁵⁶ Optei por manter o nome verdadeiro de Valdir, posto que o mesmo tornou pública a sua atuação no projeto através da abertura de um canal no *Youtube*, o qual pode ser acessado pelo endereço <https://www.youtube.com/channel/UCfx-PUWMCqh4By4BKEtDKHg>.

só tá vindo assim, as vezes uma palavra que pode dar pro aluno, chamar pro grupo.

A decisão de Geralda por aceitar o projeto passou ao largo do conhecimento dos professores e das coordenadoras, tendo sido encorajada por uma amiga sua, diretora de outra escola estadual, onde o mesmo já estava em desenvolvimento, e tendo, também, como pano de fundo, o fato de ter ficado “sem jeito” de recusá-lo, em suas palavras. Geralda não soube me informar os dias e horários das reuniões em sua escola, informações que busquei com os professores, os quais, assim, ficaram sabendo do projeto por mim. Chegando a passar uma semana inteira na escola após o turno vespertino em busca de encontrar esse grupo reunido, não obtive êxito, o que ocorreu, bastante tempo depois, quando a diretora lembrou-se de Cleiton, aluno evangélico, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, envolvido com as atividades do projeto, o qual a informou sobre o próximo dia em que haveria reunião. Repassando-me essa preciosa informação, Geralda consentiu em que eu observasse o encontro.

Capitão Izo, um jovem recém entrado nos vinte anos, formado pelo programa Guardiões do bairro de outra escola, era o responsável pela implementação do mesmo na escola A, juntamente com Valdir, estando à frente de uma equipe de 3 alunos, todos do Ensino Médio, na tarde em que os observei, em uma reunião bastante curta e informal, na qual tratavam de conhecer os tipos de drogas mais comuns, bem como as consequências das mesmas. Trajado de uma camisa de malha branca e uma calça à semelhança do estilo militar, Izo entregou-me o mesmo material que estava em mãos dos alunos, quatro páginas de um folheto informativo sobre as drogas, no qual se observava a imagem de um leão, dentro de uma espécie de brasão, identificando sua equipe sob a inscrição “2ª Companhia – Leão”. Logo abaixo, o salmo “Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, ele é tudo o que eu preciso”.

Escusada a extensão da narrativa de como acessei o projeto, julgo que ela é exemplar de como a linha de comunicação entre os agentes responsáveis por sua implementação era caracterizada por uma série de descompassos discursivos, terreno fértil para o enredamento da escola pública numa trama que pode ir sorrateiramente atentando contra sua laicidade. Saindo do encontro naquela tarde sem uma data prevista para o próximo, aja vista o período de férias estar se aproximando, é do entrelaço dessa linha de comunicação com a observação da

reunião do grupo, bem como da assistência dos vídeos de Valdir em seu canal no *Youtube*, que recomponho a seguir a trajetória do projeto na escola, bem como suas motivações originárias e seus objetivos.

Evangélico da Igreja do Evangelho Quadrangular, estando afastado da vida religiosa após uma parcela de seus irmãos de fé ter mal interpretado a Bíblia, segundo sua fala, e passado a defender “a classe de homossexuais”, Capelão Valdir, como se auto denomina, sargento reformado da Polícia Militar de Juiz de Fora, me recebeu para uma entrevista na sede da “Agência Nacional da Guarda Mirim”, ao lado de sua casa, na zona norte da cidade. Formado em Direito e tendo feito curso de Teologia, Valdir fazia parte do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)⁵⁷, da Polícia Militar, quando na ativa, período em que criou a Associação de Amigos e Amantes da Arte, a qual, sob a tutela de seu comandante, começou a funcionar dentro de seu próprio quartel, arrecadando alimentos e donativos para distribuir aos necessitados. Pouco tempo depois, seu comandante deu a ele um posto de polícia para que iniciasse o projeto nas ruas da zona norte, através de palestras nas escolas sobre prevenção do uso de drogas, aulas de futebol e xadrez nas praças dos bairros dessa região. Sob a alcunha de “Anjos da Paz”, tal projeto começou a capacitar os próprios jovens das escolas para conduzi-lo, sob a perspectiva de serem multiplicadores, sem necessariamente precisar da presença de um policial para sua implementação, dado o pouco efetivo disponível para tal. Quando de sua reforma, Valdir viu o projeto desfalecer, voltando à tona dois anos mais tarde, não mais encampado pela Associação, mas, sim, agora caracterizado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cujo nome mudara, também, de Anjos da Paz, para Agência Nacional da Guarda Mirim.

Conhecedor da esfera jurídica do país, Valdir relatou-me que “Só fui pegando as leis e aplicando!”, e foi daí que emergiu a sustentação do projeto, sempre atualizado teoricamente de acordo com as novas orientações legislativas que se vão desenhando. Apegado especialmente a duas delas, o projeto emerge sob as seguintes sustentações, o decreto

⁵⁷ Trata-se de um projeto da Polícia Militar cuja inspiração é o esforço conjunto entre polícia, escola e família e que tem por missão auxiliar os jovens a conduzirem suas vidas de forma saudável e segura. Os objetivos do projeto são: “Desenvolver nos jovens estudantes habilidades que lhes permitam evitar influências negativas em questões afetas à droga e violência, promovendo os fatores de proteção. Estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais, responsáveis legais e outros líderes da comunidade escolar. Permitir aos estudantes enxergarem os policiais militares como servidores, transcendendo a atividade de policiamento tradicional e estabelecendo um relacionamento fundamentado na confiança e humanização. Estabelecer uma linha de comunicação entre a Polícia Militar e os jovens estudantes. Abrir um diálogo permanente entre ‘Escola, a Polícia Militar e a Família’, para discutir questões correlatas à formação cidadã de crianças e adolescentes”. Informações disponíveis em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=1561&tipoConteudo=itemMenu> Acesso em: 28/03/2019.

7426/2010, que institui o plano integrado de enfrentamento ao crack e outras drogas e o decreto 9665/2019, o qual aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação. Com o objetivo de “desenvolver um modelo transitório entre o padrão atual e o modelo de alto nível das escolas militares, envolvendo a mão de obra voluntária das Forças Armadas, Forças auxiliares e Guardas Municipais”, como consta do documento que estabelece as bases teórico-metodológicas de seu projeto, Valdir é entusiasta especialmente deste último decreto, o qual fomenta as escolas cívico-militares e estabelece uma subsecretaria especial que visa melhorar a qualidade do ensino público através da disciplina militar, com previsão da participação da sociedade civil. Em suas palavras “(...) o proposto pelo novo governo federal talvez... e na minha opinião seja, uma forma de resgatarmos valores que se perderam no tempo dentro do ambiente escolar, em especial as disciplinas de moral e cívica e OSPB”.

Trata esse proposto, em seu artigo 16, das competências dessa Subsecretaria, das quais destaco, especialmente, as seguintes: II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio; III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social; VI - promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos; VII - realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares; VIII - fomentar e incentivar a participação social na melhoria da infraestrutura das escolas cívico-militares; IX - propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares; X - propor, desenvolver e acompanhar estudos para aprimoramento da organização técnico-pedagógica do ensino das escolas cívico-militares e XI - desenvolver e avaliar tecnologias voltadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares.

Do ponto de vista da estratégia para a implementação dessa estrutura escolar, Valdir sentenciou que o melhor caminho é o que chamou de “modelo híbrido”, delegando à escola os rumos da parceria com os militares:

O governo tenta implantar por ordem, de cima pra baixo, como fez aí com o hino nacional, querendo obrigar as escolas todas a executar essa atividade⁵⁸. E a gente pensou assim: tem muitas escolas que ainda tem essa orientação anti-militar, que acha que o militarismo é um regime que trouxe pra dentro do contexto uma ditadura. Então a gente ainda esbarra com esse tipo de preconceito, aí nós então idealizamos um modelo híbrido. Esse modelo híbrido é isso. A escola do município ela pode aderir com uma classe ou com uma atividade cívico-militar por semana. Não precisa ser todo dia.

A escola estadual, cuja diretora aconselhou Geralda a aderir ao projeto, optou por acolher essa proposta de Valdir a partir da visita semanal de um grupo de Guardiões, cuja função é colocar as crianças em forma e cantar o hino nacional.

As aspirações de Valdir vêm ao encontro de um momento histórico auspicioso para a concretização de suas metas, que se transfiguram em representações de uma estrutura mais abrangente, que se foi desenhando no lastro da militarização da vida social do Brasil, acentuada no período abarcado entre 1964 e 1985. Compreendida como mecanismo de controle das classes subalternas, a militarização da vida social avança com maior força e celeridade sobre os grupos periféricos das metrópoles, a partir da estratégia de encarceramento em massa e da “guetização das comunidades pobres” (CABRAL, 2018), conferindo à sua expansão um recorte territorial evidente, de onde a escola pública desponta enquanto possível vitrine a legitimar as benesses da intervenção estatal a partir de seu braço militar.

⁵⁸ Valdir refere-se à iniciativa do Ministério da Educação, datada de 25/02/2019, de enviar um e-mail a todas as escolas do país, públicas e privadas, com a orientação do então Ministro da Educação, Ricardo Veléz Rodrigues, para que as mesmas perfilassem os alunos e cantassem o hino nacional após a leitura de uma carta assinada por Veléz, texto finalizado com o *slogan* do atual governo federal. Ainda, que esse momento fosse filmado e as imagens fossem enviadas ao MEC em arquivo menor que 25 MB. Irregularidades apontadas por juristas, como a filmagem de crianças e adolescentes, bem como o uso do *slogan* de campanha eleitoral de um governo, suscitavam a possibilidade do acionamento jurídico do Ministério, inclusive por improbidade administrativa. A carta versava o seguinte: “Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!”. Após a repercussão negativa da mensagem, no dia seguinte, Veléz se desculpou pelo ocorrido, alegou que a autorização prévia dos responsáveis pelos alunos para a filmagem do ato e sua circulação já estava implícita no e-mail e redigiu nova carta, retirando o trecho associado à campanha eleitoral de Jair Bolsonaro. Em tempo, a lei 12.031/2009 já obriga o canto do hino nacional uma vez por semana nos estabelecimentos de ensino fundamental, públicos e privados. Informações disponíveis em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/mec-manda-email-para-escolas-pedindo-que-cantem-o-hino-nacional-e-filmem-as-criancas/> e <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/02/26/ministro-da-educacao-reconhece-que-errou-ao-pedir-que-escolas-filmassem-criancas-cantando-o-hino.ghtml>
Acesso em: 02/04/2019

No esteio dessa qualificação militarista nos modos de contenção da violência urbana, vem se desenhando um processo de entrega da gestão das escolas públicas às Polícias Militares, processo usualmente justificado não somente pelo combate à violência dentro mesmo da instituição escolar, como, também, pelo desempenho dos alunos das escolas militares em exames nacionais, como o ENEM, superior à média nacional das escolas públicas. Já em 1939, o Senado aprova a autorização para o funcionamento dos colégios militares, porém, somente mais recentemente, a partir dos anos finais da década 1990, período em que se começa a acentuar a implementação de alguns princípios neoliberais no país, é que se inicia o crescimento de um movimento que estava em latência, chegando, hoje, a abranger 20 estados brasileiros e, aproximadamente, 120 escolas⁵⁹ (PARO E FERREIRA, 2017). As escolas militarizadas subordinam-se à Secretaria de Segurança Pública, tendo as Secretarias Estaduais de Educação apenas como parceiras e, no que concerne ao quadro de diretores, esses são indicados pelo alto comando da polícia, estabelecendo o fim da participação da comunidade escolar na gestão da instituição, a qual ocorre, entre outras vias, através da eleição dos diretores.

Tomando o estado de Goiás para análise, haja vista ser aquele onde o processo de militarização das escolas públicas está mais avançado, somando 46 até o momento, Santos e Pereira (2018), expõem o quanto o grau da autonomia escolar é assaltado quando o Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar daquele estado se sobrepõe às Leis de Diretrizes e Bases da educação, submetendo, por exemplo, os representantes eleitos para a Associação de Pais e Mestres e para o Grêmio estudantil ao escrutínio do Diretor-Comandante, o qual possui a prerrogativa de dissolver as diretorias, a partir de sua não-homologação. Os conflitos entre as premissas militares e a LDB vão além e chegam a esbarrar na gratuidade do ensino público, haja vista que os colégios militarizados cobram taxas, travestidas de contribuições voluntárias, além da compra, a cargo dos alunos, dos uniformes ao estilo militar. A consideração da diversidade étnico-racial, um dos princípios escolares previstos na LDB, no caso do estado em questão, também foi suprimida do regimento interno, segundo os autores, devido ao fato de que “(...) a única diversidade permitida é a das patentes e a hierarquia militar” (op. cit. p. 264). Tecendo uma análise a partir do ponto de vista antropológico, Silva (2016) salienta que a hierarquia e a organização sustentam o “espírito de corpo” da polícia militar, construído já a partir da entrada dos novos profissionais em seus quartéis, fincado na passagem de um *status* civil a um *status* militar, a qual vai sustentando o

⁵⁹ Dado atualizado em 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/02/mec-deve-ampliar-escolas-militarizadas-criticadas-por-ferir-parametros-educacionai> Acesso em: 06/04/2019.

habitus do “espírito militar”, demarcado por novas estruturas físicas, comportamentais, morais e ambientais.

Do ponto de vista didático-pedagógico, Santos e Pereira (2018, p. 261) prosseguem ressaltando a ingerência sobre o trabalho dos docentes, a qual é asseverada no regimento dos colégios militares, a partir da vedação em

(...) pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, influenciando os demais membros da comunidade à tomada de atitude indisciplinada, irreverente ou de agitação, ainda que de forma dissimulada; descumprir, negligenciar ou incentivar o não cumprimento de qualquer ordem emitida por autoridade competente ou das disposições legais; praticar atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes ou importem em desacato às leis e às autoridades constituídas; promover ou participar de movimentos de hostilidade ou desrespeito ao CPMG ou a qualquer autoridade constituída; falar, escrever ou publicar artigos ou dar entrevistas, ou ainda divulgar assunto que envolva, direta ou indiretamente, o nome do CPMG e da comunidade escolar, em qualquer época, sem que para isso esteja autorizado pelo Comandante e Diretor (Art. 128 e incisos).

Afeito a esses princípios, o atual governador de Minas Gerais, Romeu Zema, vem sinalizando o desejo da implementação do modelo cívico-militar nas escolas estaduais “problemáticas”, semelhante ao adotado nas 30 unidades do Colégio Tiradentes, gerenciadas pela polícia militar, das quais, uma, se localiza em Juiz de Fora. Levada ao governador pelo deputado federal Cabo Junio Amaral e pelo deputado estadual Bruno Engler, ambos do PSL, a proposta centra-se na ideia de que em um ambiente escolar conduzido por militares, cria-se uma estrutura com hierarquia e disciplina, pressupostos adequados para a melhoria do aprendizado dos alunos⁶⁰. O alinhamento ideológico partidário entre os deputados, o atual presidente e o governador parece travestir a proposta de uma real possibilidade de implantação, ainda que este último tenha atrelado sua decisão final à análise dos dados que a ele serão levados pelos idealizadores da mesma.

Tomando ciência do enredo que sustentava a proposita de Valdir através de seu perfil em uma rede social, Pastor Charles o contactou visando à implementação do Projeto Guardiões do Bairro em sua igreja, na expectativa de que auxiliasse em seu trabalho de combate ao consumo de drogas na região: dessa forma, iniciou-se essa parceria, tendo os primeiros

⁶⁰ Informação disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/25-01-2019/zema-estuda-militarizar-escolas-estaduais-problematicas.html> Acesso em: 06/04/2019.

encontros ocorridos com os jovens da Assembleia de Deus em seu próprio templo. Avesso à mistura de qualquer religião em seu projeto, tendo em vista que essa postura poderia afastar os jovens de outros credos do mesmo, Valdir incomodou-se quando percebeu que “A igreja (de Charles) começou a trazer doutrina pra dentro do programa” e sugeriu a ele que poderiam migrá-lo para a escola A, onde a maioria dos jovens pertencentes a ele estudava. Foi assim que o apresentaram à Geralda, a qual se comunicou com a colega diretora de outra escola estadual que já sediava o projeto há algum tempo e decidiu aderir ao mesmo. Assim, das primeiras reuniões com o Capitão Izo, destacado por Valdir para conduzir o projeto junto a ele nessa escola, incipientes e espaçadas em demasia, passa-se a uma pequena turma de alunos participantes. Não somente à semelhança da estética militar na vestimenta de Izo e na formação dos alunos em colunas para cantar o hino nacional, receber instruções de conduta e palavras de ordem, o projeto se estrutura sobre um plano de carreira, de objetivos e de punições inspirados nesse padrão.

Após seis meses de treinamento e igual período de estágio probatório, no qual os jovens aplicam o que aprenderam na própria escola, se sucede a liderança da condução do projeto “Jovens contra as drogas” naquela instituição, o qual é segmentado da seguinte forma: os “guardiões da escola”, dedicado aos alunos do ensino fundamental, que tem por objetivo a atuação caritativa e de aconselhamento contra o uso de drogas dentro da instituição escolar; os “guardiões do bairro”, que contempla os alunos do ensino médio e tem por objetivo abranger essa atuação para o bairro e seu entorno e os “conselheiros”, composto por pais e responsáveis pelos alunos, que têm por campo de atuação, também, o bairro. No que tange a esse último segmento, Valdir destacou o pouco interesse dos adultos em participar do projeto, atrelando essa postura ao descaso dos mesmos pela vida escolar dos filhos. Partindo do princípio de que “Eles são profissional”, se estabeleceu um plano de carreira, o qual oferece aos alunos duas possibilidades de promoção, por antiguidade e por merecimento, esta última, acontecendo quando “resgatam” um jovem do mundo das drogas. Aqueles que infringem qualquer norma do projeto submetem-se ao conselho de ética do mesmo, formado por outros três jovens indicados pelo comando, os quais, caso condenem o infrator, devem repassar a situação aos seus superiores para melhor avaliação da distorção de seu comportamento. Aos recém-formados que não se dedicam à continuidade do projeto estão associadas algumas punições, entre elas, a destituição da patente e a proibição do uso da farda, esta, assumindo papel central na metodologia do projeto, uma vez que, segundo Valdir, “É a farda que sustenta a

disciplina”, tendo ele chegado a recuar da implantação do mesmo em uma escola estadual a partir da exigência da diretora de que lá não se usasse a farda.

Afora o apreço ao uso da farda pelos alunos participantes do projeto, o “excesso de disciplina”, bem como “chegar intimando as crianças”, foram cruciais para que Geralda decidisse não dar continuidade a ele, atrelando o término do trabalho de Valdir e Izo a quando a pequena turma de participantes se formasse. Turma essa que, apesar de ser quase exclusivamente evangélica pentecostal, não orava nas reuniões na escola, voltadas ao esclarecimento sobre o perigo do uso das drogas e a um momento cívico, no qual se perfilavam a cantar o hino nacional, receber palavras de ordem e entoar seu grito de guerra, “Tropa de Cristo/Duro de roer/ Salva um, salva geral/Quero é salvar você”, o qual, creio, se oferece à nossa análise como uma linha religiosa a mais a atravessar o projeto, cosendo-o nas malhas conjunturais hodiernas, danosas não só à laicidade, mas, também, à autonomia da escola pública, como se verá na próxima seção.

Apesar de Valdir ter-se declarado avesso à mistura de qualquer religião ao projeto, a oratória elencada por ele como ponto de apoio a sustentar um comunicado em seu canal no *Youtube*⁶¹ foi pinçada de sua vivência religiosa:

E aí, galera! Tô aqui com nosso irmão Elizeu, Elizeu Clemente. (...) Ele é um dos nossos operador aqui desta obra em Duque de Caxias, Belford Roxo e Mesquita. [Elizeu] Amém! (...) Eu já tô voltando pra Juiz de Fora agora mesmo, vou levar novidades pra vocês aí. [Elizeu] Amém! (...) Nós vamos estar sempre unidos na mesma fé, no mesmo espírito, no mesmo propósito de servir, de adorar, de buscar o reino de Deus em primeiro lugar e a Sua justiça. Não negamos fogo! Não negamos fogo, não é isso? Elizeu: Não negamos! Somos devoto do nosso senhor Jesus Cristo. [Elizeu] Amém! E queremos que toda criança que se encontra hoje sendo aliciada pelo tráfico, pelas drogas, o crime organizado, crianças que estão sendo engodadas por espíritos perversos, dominadores e tenebrosos... espírito que dominam o território, tá gente? Nós não vamos brigar com ninguém, nós vamos procurar dialogar pra libertar, pra trazer a esperança de uma vida saudável, longe das drogas. Essa é a nossa missão. Então cumpra aí essa parceria, esse propósito de oração pelo JCD, pela vida do Elizeu Clemente, que é o nosso coordenador aqui dentro do estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Belford Roxo e Mesquita. Orem por essas três cidades, tá gente?

⁶¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tsNj6z0L28A> Acesso em: 15/03/2019.

Aparentemente ao lado de um irmão de fé, a fala propagandística de Valdir assumiu uma qualidade religiosa ausente dos outros vídeos disponíveis em seu canal. Qualquer que tenha sido sua motivação para essa escolha estilística, tenha sido pelo fato de estar ao lado de um também crente ou tenha sido na intenção de que o vídeo abrangesse esse público especificamente, a intimidade de Valdir com o jogo de palavras ali presente expõe a intencionalidade que subjaz a todo tipo de discurso. Em análise sobre a pregação pentecostal do ponto de vista do discurso, Dias e Silva (2010), estabelecem uma distinção que nos interessa, qual seja, a de que a linguagem não deve ser interpretada como ideologicamente neutra, sendo esse enquadramento suplantado pela noção de discurso, o qual é atravessado por entradas subjetivas e sociais. Os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos articulam-se através do discurso,

Ou seja, a linguagem não é neutra nem inocente, não se constitui como mero instrumento de comunicação, mas é interação, modo de produção social e de se efetivarem as relações de poder, sendo assim, âmbito privilegiado para que a ideologia se manifeste (op. cit. p. 170).

As aproximações entre os Guardiões e as igrejas evangélicas dos bairros onde o projeto está presente podem ser observadas em outros vídeos, nos quais se vê as crianças e adolescentes uniformizados cantando louvores, como ocorreu quando do início do projeto na igreja de Charles, no Grajaú, e que fazem rememorar os “Gladiadores do Altar”, projeto da Força Jovem Universal, da Igreja Universal do Reino de Deus, coordenado pelo Bispo Marcello Brayner, cujo objetivo é “Alcançar a juventude que se encontra perdida nas drogas, nos vícios, na criminalidade ou que sofre com um permanente vazio interior e sem perspectiva de vida” (GOMES E SÁ, 2016, p. 3). Desenvolvido em outros países onde a IURD está presente, o projeto conta com aproximadamente 4300 participantes no Brasil e se volta à população de rua, viciados e jovens carentes, em condição de vulnerabilidade ou em conflito com a lei.

Valorizando a disciplina e a hierarquia, o projeto ganhou projeção nacional quando, em 2015, o deputado federal Jean Wyllys reproduziu um vídeo da IURD do Ceará, disponibilizado no *Facebook* da igreja, em que jovens apareciam marchando, batendo continência e repetindo palavras de ordem, afirmando estarem prontos para a batalha. Acompanhando o vídeo, disponibilizado em suas redes, o deputado assim se pronunciou:

O fundamentalismo cristão no Brasil tem ameaçado as liberdades individuais, a diversidade sexual e as manifestações culturais laicas. Agora ele está formando uma milícia que, por enquanto, atende pelo nome de “gladiadores do altar”. Quando atentaremos de verdade para o monstro que emerge da lagoa? Quando começarem a executar os “infiéis” e ateus e empurrar os homossexuais de torres altas como vem fazendo o fundamentalismo islâmico no Oriente Medio? Não é porque tem a palavra “cristão” na expressão que o fundamentalismo cristão deixa de ser perigoso e não fará o que já faz o fundamentalismo islâmico (GOMES E SÁ, op. cit. p. 4).

Dois dias depois, a IURD retirou o vídeo do ar e assim respondeu a Jean Wyllys através de seu *blog*:

Ao tecer os comentários sobre os Gladiadores, ele contradisse sua própria afirmação, unindo seu ódio à burrice motivada e fez uma avaliação sobre um projeto do qual nada sabe a respeito e sequer procurou saber antes de publicar tal injúria (IDEM).

Para Almeida (2015)⁶², o militarismo desse projeto pode ser relacionado com o militarismo que é praticado no Brasil. Citando o BOPE como exemplo, o autor revela a existência de uma organização formada por policiais evangélicos pertencentes a essa corporação, denominada “Tropa de Louvor”, ainda, há uma associação denominada de PM’s de Cristo, a qual diz exorcizar bandidos, traficantes e policiais que maltratam a população carente. Prossegue ressaltando que, na atualidade, uma parcela do campo pentecostal que cresce cada vez mais, recorre à estética “policialesca”. Tadvald (2015)⁶³ adverte que seria precipitado avaliar o projeto como a formação de um exército fundamentalista evangélico, apontando que, na década de 1940 já era possível observar iniciativas desse tipo, no caso, dentro da igreja católica mexicana, com o grupo “Os legionários de Cristo”, ressaltando, porém, que, sim, é imperioso o acompanhamento de como os jovens do Gladiadores vão perceber essa atividade.

⁶² Entrevista disponível em: <https://mais.uol.com.br/view/1575mnadmj5c/o-que-a-universal-quer-com-os-gladiadores-do-altar-especialistas-explicam-04020C183464C0A15326?types=V&> Acesso em: 20/04/2019.

⁶³ Entrevista disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150306_salasocial_gladiadores_altar_cc Acesso em: 20/04/2019.

Extrapolando as fronteiras da instituição religiosa, em um dos vídeos, Valdir, ajoelhado ao centro de um círculo composto pelos Guardiões da escola estadual de onde a diretora é amiga de Geralda, recebe uma oração conduzida por uma mulher, com as mãos estendidas em direção à sua cabeça, ato seguido pelas crianças⁶⁴. Associando a fala propagandística de Valdir, exposta mais acima, a esse relato, duas questões emergem, uma de ordem territorial e uma da ordem de conformação social, ambas afrontosas à laicidade da escola pública. A primeira, mais evidente, reporta ao uso do espaço da escola pública para o exercício de uma prática religiosa associada a uma religião específica e a segunda refere-se ao contexto e aos atores que estão envolvidos nessa prática, Valdir, uma mulher adulta – talvez mãe de algum aluno ali presente – e as crianças, algumas ainda bem pequenas. Enquanto “Guardiões”, como se lê na legenda do vídeo, infere-se que os infantes tinham consciência da posição de Valdir na hierarquia do projeto, uma liderança que se submeteu a uma prática oriunda da religião, talvez, da maioria deles, comportamento que pode suscitar a inferência de que o mesmo não só legitima a crença dos alunos, bem como de que a escola pública pode ser palco de suas práticas.

Os pontos nevrálgicos que o projeto Guardiões suscita parecem se localizar nas interseções entre escola pública, militarismo e religião, as quais se traduzem em espaços simbólicos por onde circulam significados com os quais os alunos possivelmente têm intimidade através do semelhante pertencimento geracional, territorial e, para muitos deles, religioso. A via pela qual o projeto encontrou a escola A, através do Pastor Charles, o grito de guerra das crianças e o salmo no panfleto salvaguardam a inferência de que o pentecostalismo perpassa o projeto a partir do momento em que esses referentes são postos em perspectiva: estão alocados dentro de um aparato público, urbano e periférico, o qual, como já demonstramos, é, majoritariamente, pentecostal.

Pentecostalismo esse que, em seu viés mais conservador, vem se posicionando politicamente a favor de projetos um tanto mais articulados do que o de Valdir e que atentam não somente contra a laicidade da escola pública, mas, também, contra os princípios de uma educação emancipadora, dentre eles, mais especificamente, contra a liberdade de cátedra e, aqui, estamos a falar dos projetos do Movimento Escola Sem Partido (ESP). O conservadorismo enquanto categoria que vem fluindo nos discursos públicos, principalmente nos veiculados pelas mídias, vem figurando ao lado de outras duas, o fascismo e o fundamentalismo, e, rejeitando as definições *a priori* desses termos, Almeida (2018, p. 164)

⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bS1pmV-fut4> Acesso em: 07/04/2019

salienta que se trata de “(...) categorias políticas de acusação que circunscrevem um conjunto relativamente variado de discursos, valores, ações e posicionamentos políticos com interesses parciais e conjunturalmente comuns”.

Expressando sua preocupação metodológica com o tema, segue o autor ressaltando que a questão a sustentar os objetivos de sua análise articula-se a como alguns evangélicos adensam aquilo que tem sido chamado de onda conservadora, levando em conta que são constituintes e constituídos por ela. Ressalvando que essa onda não é exclusivamente formada por esses sujeitos - e aqui se trata daquela parcela hegemônica e com visibilidade -, Almeida propõe que se compreenda a conjuntura político-religiosa atual do país como sendo composta por linhas de força, elas, sim, cooperando para uma resultante maior considerada conservadora, e segue a detectar quatro dessas linhas de força, sejam elas, econômica, moral, securitária e interacional.

A primeira linha faz apologia à meritocracia e ao empreendedorismo, sendo economicamente liberal e se afinizando, a partir da Teologia da Prosperidade, com a informalidade e a precariedade do trabalho. A segunda linha de força diz respeito à disputa pela moralidade pública, principalmente nos temas que tocam à sacralização da família e da reprodução da vida, sendo os evangélicos pentecostais os protagonistas conservadores mais visibilizados nessa arena, disputando essa moralidade a propósito de um maior controle dos corpos, dos comportamentos e dos vínculos primários. A terceira linha diz respeito a uma série de movimentações em prol do aumento da violência do Estado sobre a população, a partir de medidas como a redução da maioria penal, a lei de desarmamento, a lei antiterror, a política de encarceramento e a militarização de uma parcela da gestão pública, por exemplo. Almeida considera não haver paralelo entre a atuação evangélica nessa linha com a que é feita naquela da moralidade, porém, ela tem servido como um tipo de linha auxiliar dos aparelhos de segurança pública e privada. A quarta e última linha de força refere-se “(...) à qualidade e à intensidade das interações sociais em situações de forte antagonismo político” (Op. cit. p. 189), a qual se refere ao tensionamento de alguns laços de amizade, de trabalho e familiares, contexto que evoca afetos como vingança, fobia e ódio.

Ao acolher o Movimento Escola Sem Partido, essa parcela evangélica pentecostal conservadora está a acolher, também, a outra face dessa moeda, a qual para Santos e Pereira (2018) é a militarização das escolas públicas, moeda essa circunscrita por um projeto ultraliberal, hegemônico e conservador que coloca em risco os direitos fundamentais

garantidos nos preceitos constitucionais e que estão a serviço de oferecer estrutura para que falas das do tipo do governador de Goiás ganhem materialidade na escola pública:

Fui num evento e tinha um grupo de professores de extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores, preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de ‘nego’ que tenha coragem de enfrentar (op. cit. p. 261).

4.3 – O movimento Escola Sem Partido e seus projetos.

Versa Miguel Nagib, católico, procurador do estado de São Paulo, que no mês de setembro do ano de 2003, sua filha teria chegado da escola contando que seu professor de história havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, no contexto de que ambos teriam aberto mão de tudo em prol de suas ideologias, política e religiosa, respectivamente. Havia aquele pai, então, escrito uma carta aberta ao professor e distribuído 300 cópias no estacionamento da escola, tendo sido chamado pela direção da instituição e tendo recebido mensagens de outros alunos em apoio ao professor, os quais fizeram, também, uma passeata a favor do docente. Inspirado por esse episódio, Nagib cria, no ano seguinte, o Movimento Escola Sem Partido (ESP) (MOURA, 2016).

Como descrito no *site*⁶⁵ do movimento, suas intenções são as de lutar “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas, pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes e pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, tendo como base os seguintes objetivos:

apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração; orientar o comportamento de estudantes e pais quanto à melhor maneira de enfrentar o problema; oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos; promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre o tema “doutrinação ideológica”,

⁶⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/objetivos> Acesso em 12/04/2019.

mediante a divulgação de atos normativos, códigos de ética, pareceres, estudos científicos, artigos e *links* dedicados ao assunto.

O *site* do movimento constitui-se como seu principal meio de divulgação e comunicação com aqueles que se dispõem a denunciar um “professor doutrinador”. Há toda sorte de informações, distribuídas pelos *links* mais chamativos, localizados à direita da página, os quais têm por título: “Dia nacional de luta contra a doutrinação na escola”; “Deveres do professor”; “Flagrando o doutrinador”; “Planeje sua denúncia”; “Conselho aos pais” e “Caso COC”. Este último encaminha o leitor a um pequeno texto que relata o processo sofrido pelo ESP por parte do Sistema COC de Ensino, uma rede presente em mais de 150 municípios, a respeito do texto da jornalista Míriam Macedo, intitulado “Luta sem classe”⁶⁶, veiculado no *site*, através do qual a rede COC sentira-se ofendida e pedira indenização por danos morais. Os dois últimos parágrafos do texto informativo ao leitor sobre esse caso são demonstrativos do tom do discurso que perpassa todo o *site*⁶⁷:

Além de ser uma covardia, a iniciativa do Sistema COC representa, por si só, uma gravíssima ameaça ao trabalho que estamos desenvolvendo no ESP em prol da descontaminação ideológica das escolas brasileiras; um trabalho que visa, entre outros objetivos, a combater a demonização, nas salas de aula e nos livros didáticos, de atores sociais, como os próprios empresários que nos processam.

Veja, leitor, o absurdo da situação. Tal como a imensa maioria das instituições de ensino privado do país, o COC é um gigante de duas cabeças. Na área pedagógica, mandam os educadores de orientação esquerdista, que tudo fazem para satanizar o capitalismo e enlamear a classe dos empresários. Já no departamento comercial e jurídico, mandam os empresários que, tendo a incumbência de defender o nome e os interesses da empresa, nos processam por criticarmos o viés ideológico – decididamente anticapitalista e antiempresarial – do material produzido e dos serviços prestados pela banda marxista. Ou seja: somos processados, em última análise para que os esquerdistas continuem a desfrutar do “direito” de cuspir na cara dos empresários! Não é fantástico?

⁶⁶ No texto, a jornalista, mãe de uma aluna de 14 anos do Colégio Pentágono/COC, unidade Morumbi, São Paulo, relata que tirou sua filha da instituição em protesto contra o método pedagógico “porno-marxista” adotado pela escola no Ensino Médio. A partir daí, seguem-se trechos das apostilas da aluna, justificando a decisão da mãe. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos/19-luta-sem-classe> Acesso em: 12/04/2019

⁶⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/caso-coc> Acesso em: 12/04/2019.

Do lado esquerdo da página do *site*, estão localizadas uma série de abas que informam e instrumentalizam os pais, tanto no sentido de reconhecer uma doutrinação, quanto no sentido de o que se fazer quando de frente a ela, sendo as mesmas: “Home”, “Artigos”, “Corpo de delito”, “Defenda seu filho”, “Depoimentos”, “Doutrina da doutrinação”, “Doutrinação pelo mundo”, “Educação moral”, “O papel do governo”, “Livros didáticos”, “Mídia”, “Movimento estudantil”, “Representações ao MP”, “Síndrome de Estocolmo”, “Universidades” e “Vestibular”.

Partindo do princípio da existência de um “exército organizado de militantes travestidos de professores que prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes (aos alunos) a sua própria visão de mundo”, o ESP se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Encrustado na aba “Quem somos” e assinado pelo coordenador do movimento, Miguel Nagib, esse texto de apresentação cita a similar experiência americana condensada no *site Noindoctrination.org* e se finda afirmando ser o ESP “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”⁶⁸.

O mito de fundação do ESP, como trata Moura (2016), encontra ampla semelhança ao surgimento da iniciativa *No Indoctrination*, orquestrada por Luann Wright, fundadora do *site* supracitado, ao que diz ter percebido um viés crítico nos textos e atitudes de um professor de literatura de seu filho, orientando leituras compreendidas por ela como tendenciosas sobre o racismo dos brancos contra os negros. Espinosa e Queiroz (2017) salientam que a dinâmica de ataque aos professores com visões críticas ao conservadorismo centrava-se naqueles que eram especialistas em Oriente Médio, os quais tiveram seus nomes destacados e assinalados como pró-islâmicos e relatam outras iniciativas similares, como a *Campus Watch* e a *Creation Studies Institute*, esta última ligada a grupos cristãos americanos.

Inscrevendo-se na sociedade sob a alcunha do a-partidarismo político, bem como distante de determinações das organizações da sociedade civil, de grupos econômicos e de natureza religiosa, o ESP mantém suas redes de mantenedores, de apoiadores e de associados sob certa nebulosidade. Dessa forma, a fim de dar transparência a essa rede, Espinosa e Queiroz (op. cit.) partiram à análise das afiliações dos atores individuais, com vínculos

⁶⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos> Acesso em: 12/04/2019.

funcionais ao programa, bem como dos grupos políticos que aderem a sua causa, à qual, como se verá, desnuda o movimento da roupagem da neutralidade.

A começar pelo próprio Miguel Nagib, os autores relatam que este já esteve vinculado ao Instituto Millenium, um dos *think thank* que mais representam o pensamento liberal brasileiro, estando sua atuação associada à autoria de artigos e doações à entidade. Indo um pouco mais além, Moura (2016) salienta que, através da investigação da Associação Escola Sem partido, que é a pessoa jurídica do Movimento ESP, encontra-se uma segunda pessoa jurídica, qual seja, o Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento – Eireli ME, uma Empresa Individual de Responsabilidade Limitada de Natureza Empresária, cujo proprietário é Miguel Nagib e que tem por objetivo o treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial. Na esfera política, Nagib, através de suas redes sociais, declarava-se simpático a parlamentares promotores do afastamento da presidente Dilma Rousseff, tais quais, o deputado estadual Marcel Van Hattem, fundador do Movimento Brasil Livre, e do, à época, deputado federal, Jair Bolsonaro, e circulava em eventos palestrando ao lado do então deputado federal Eduardo Cunha e do Pastor Silas Malafaia.

Bia Kicis desponta como outra personagem de destaque nas redes de sustentação do ESP. Procuradora do Distrito Federal, integra o Foro de Brasília, o qual, segundo Espinoza e Queiroz (2017, p. 55) define a si mesmo como “(...) uma organização apartidária que tem dentre seus princípios a meritocracia, a rejeição a todos os materialismos e relativismos, rejeição à centralização e ao autoritarismo, a defesa do direito de propriedade, entre outros”. Seguidora do “filósofo” Olavo de Carvalho, Kicis subscreveu uma das petições de afastamento da presidente Dilma Rousseff e se declara contra os movimentos da esquerda brasileiro, dirigindo o Instituto Resgata Brasil, o qual, tem por objetivo promover a cidadania e a luta contra os atos totalitários (ESPINOZA E QUEIROZ, 2017).

Dois professores surgem como referência nos *blogs* e *sites* do Escola Sem Partido, Orley José da Silva e Luís Lopes Diniz Filho e, em comum, ambos elegeram como linha de atuação, a crítica à “doutrinação” presente nos livros didáticos. Evangélico da Igreja Assembleia de Deus, que “milita no evangelismo universitário há 17 anos” (ESPINOZA E QUEIROZ, op. cit., p. 56), Orley teve intensa atuação como representante dos professores simpatizantes ao ESP à época das audiências públicas sobre o tema do assédio ideológico nas escolas. Professor da rede municipal de Goiânia e mestre em Letras e Linguística, segundo o professor, o Governo Federal exalta, através dos livros didáticos, socialistas brasileiros,

promovendo um modelo socialista de sociedade, desconstrói os valores familiares e empreende doutrinação no comunismo e nas religiões de matriz africana. Autor do *blog* “Tomatadas”, indicado no *site* do ESP, Luís Lopes é professor de geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), também articulista do Instituto Milenium, e em seus livros dedica-se a acusar a ideologização contida nos livros didáticos de Geografia para o ensino superior, a pretexto de conterem um viés ideológico anticapitalista, o qual, segundo ele, seria a posição hegemônica nas universidades brasileiras.

Fora do âmbito virtual da página do ESP, dois outros professores despontaram nas audiências públicas como importantes atores a serem melhor compreendidos. Também seguidora de Olavo de Carvalho, protestante calvinista e antifeminista, como se define, Ana Caroline Campagnolo é professora de História em escolas públicas e privadas de Santa Catarina e idealizadora do canal “VLogoteca”, cujo objetivo é a apresentação de resenhas e sugestões de livros que, segundo ela, não são indicados na faculdade. Ativa nas redes sociais, foi nesse espaço que a professora demonstrou sua simpatia pela mobilização pró-*impeachment*, pelo antipetismo e pelo deputado já citado, Marcel Van Hattem. Bráulio Porto de Matos é professor de Sociologia da faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e supostamente vice-presidente do Escola Sem Partido, embora essa atribuição não fique clara, estando ele também enquadrado como colaborador, na esfera virtual do Movimento.

Partindo do princípio de que a análise das redes sociais pode ser considerada uma metodologia de pesquisa que coloca o foco nas relações sociais e que tem por objetivo descrever e analisar os padrões de interação social presentes na sociedade, permitindo burilar a compreensão da dinâmica dos fluxos e intercâmbios no desenvolvimento dos fenômenos sociais, Espinosa e Queiroz (2016, p. 58) salientam que

(...) é importante advertir que a reiterada coincidência na participação dos citados personagens em entidades como o Foro de Brasília, Instituto Liberal e espaços como audiência públicas e outros, pode-se interpretar como uma forte evidência da existência de uma estrutura que resulta útil para atingir o fim específico que é inserir a pauta do Escola Sem Partido na agenda pública.

A hodierna tentativa dessa inserção não se mostra como a primeira, tampouco a única, haja vista que, nesses 16 anos de nascido, o Movimento Escola Sem Partido, encontrou eco na sociedade em outras duas ocasiões, quais sejam, no ano de 2007, quando da polêmica envolvendo a coluna do jornalista Ali Kamel, na qual teceu duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, e no ano de 2011, quando da querela suscitada a partir do material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia, chamado pela mídia de “Kit gay” (MOURA, 2016). Contudo, somente a partir do ano de 2014 é que se observa a expansão do Movimento, quando se inicia uma crise política e polarização da sociedade, expressa na campanha presidencial, disputada em segundo turno entre Dilma Rousseff e Aécio Neves. Ainda segundo a autora, a oposição ao governo Dilma acusava o partido da presidenta de doutrinação “comunista-homossexual”, contexto que alçou o ESP a uma maior posição de destaque, haja vista que o movimento alocava as denúncias dos professores de ruptura da ordem democrática brasileira como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica.

Um olhar na perspectiva da historicidade nos mostra que existem determinações mais profundas e menos visíveis dos fatos e fenômenos, indicando se tratar de algo já sedimentado na sociedade. É a partir dessa asserção que Frigotto (2017) credita o avanço das teses do Escola Sem Partido à atual crise do Estado, à crise na cultura e à crise no âmbito jurídico, as quais, diferente das que as precederam, são universais, embora carreguem similitude no que tange às suas qualidades de agravamento dos sinais de desagregação social, de intolerância e de ódio. Tais sinais figuram mesmo na gênese das linhas fundadoras do Escola Sem Partido, as quais emergem na arena jurídica através de projetos de lei que têm como campo prioritário a escola pública.

A condensação dos postulados do ESP em um projeto de lei (PL) ocorreu pela primeira vez no estado do Rio de Janeiro, quando o então deputado Flávio Bolsonaro (PSC-RJ), encomendou a Miguel Nagib um texto com base em suas ideias, que culminou na forma do PL 2974/2014⁶⁹, o qual foi encaminhado ao *site* do Movimento, como um anteprojeto para ser utilizado em esferas estaduais, ainda naquele ano, e outra proposição muito similar fora dedicada às esferas municipais (MOURA, 2016). Segue a autora esclarecendo que, a nível federal, o primeiro PL que aspirou instituir o Escola Sem Partido foi o de número 867/2015⁷⁰,

⁶⁹ Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument> Acesso em: 18/04/2019

⁷⁰ Disponível em:

do deputado Izalci Lucas Ferreira, do partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), porém, por ser muito similar a outro já existente na Câmara, foi apensado a este, o de número 7180/2014⁷¹, de autoria do deputado Erivelton Santana, do partido Ecológico Nacional da Bahia (PEN-BA). Logo em seguida, no ano de 2016, chega ao Senado o PL 193⁷², de autoria de Magno Malta, do Partido da República (PR) e esses projetos tramitando nas duas casas legislativas do país têm por objetivo “(...) neutralizar o trabalho docente e direcionar o currículo, impedindo a circulação de conceitos marxistas, os debates sobre gênero e a sexualidade nas escolas, submetendo os processos pedagógicos às convicções morais e religiosas dos pais” (RAMOS E STAMPA, 2016, p. 250).

Segundo Liquer (2017), as reformas propostas nesses projetos de lei possuem três dimensões, quais sejam, 1) alterações da Lei de Diretrizes e Bases da educação, por meio da instituição das diretrizes do ESP em âmbito nacional; 2) aprovação dos PL's de mesma natureza em diversos estados e municípios e 3) estimulação do sistema de denúncias e responsabilização dos professores que atuem de maneira contrária às diretrizes do movimento ESP. Concernente a esse último ponto, quando da discussão do projeto de Erivelton Santana na Comissão Especial da Câmara dos deputados, foi apresentado, pelo relator da Comissão, deputado Flávio Augusto da Silva, do Partido Social Cristão (PSC-SP), um substitutivo sintetizado nos dizeres abaixo, os quais devem ser formatados em cartazes a serem fixados em todas as salas de aula das escolas do país:

Deveres do professor

- I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária;
- II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas;
- III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FEB37CDE469D43C9382574E9DBA0C67A.proposicoesWebExterno1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015 Acesso em: 15/04/2019.

⁷¹ Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3651801DD40DD88FFA57FDC4FF7C73C6.proposicoesWebExterno1?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014 Acesso em: 15/04/2019.

⁷² Projeto indisponível na página do Senado.

- V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
 VI - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

A partir dessa movimentação legislativa federal, é dada a largada para que projetos de lei com inspiração no ESP comecem a pulular a níveis estaduais e municipais e, dedicando-se a mapeá-los, no ano de 2018, a página virtual intitulada “Professores contra o Escola Sem partido⁷³”, disponibilizou uma tabela que compila esses textos, a qual contabiliza, afora os 12 que tramitam entre a Câmara e o Senado, 143 projetos nas casas legislativas do país⁷⁴. Não por acaso o alcance do ESP tem tamanha dimensão. É imperioso compreender que as linhas neoliberais e neoconservadoras que o escrevem vêm sendo traçadas há algumas décadas no Brasil, especialmente a partir de 1970, ofertando o que Baldan (2017) chama de “cama de gato” para que projetos desse naipe se proliferem. Essas linhas-mestras vão solapando o ideal de uma educação pública de qualidade e emancipadora, a partir mesmo do esgarçamento da tessitura estrutural que a sustenta, através de iniciativas das do tipo elencadas pela autora (op. cit., p. 17), as quais, vale ressaltar, não se findam nessa compilação:

(...) corte de gastos educacionais pelo congelamento dos investimentos orçamentários nas Universidades e Institutos Federais; corte e redução de bolsas vinculadas a diferentes programas como o FIES, o PIBIC e o PIBID; fim dos programas pelo Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o PRONATC, o Ciência Sem Fronteiras; a supressão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); alterações nas composições do Conselho Nacional de Educação (CNE); regulamentação e negação do Pré-Sal; a implantação da Base Nacional Comum Curricular; a medida provisória da Reforma do Ensino Médio; os projetos de lei 241/2016 e 257/2016 que promoveram um desmonte dos serviços públicos, aumentam a precarização das condições de vida e favorecem a privatização; a desregulamentação da CLT e da Previdência.

É no ano de 2016 que chega a Juiz de Fora o projeto inspirado no ESP que ficara conhecido entre os professores como “lei da mordaza”, conduzido pelas mãos do vereador

⁷³ Trata-se de um conglomerado de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei inspirados no movimento ESP. Inicialmente, era uma página no *Facebook*, que tinha por objetivo a divulgação de notícias relativas aos avanços do movimento. Hoje, o *site* se constitui como uma ampla fonte de informação sobre o andamento jurídico dos PL's, bem como disponibiliza textos acadêmicos sobre o tema. Disponível em: <https://profcontraoesp.org/sobre/> Acesso em: 18/04/2019.

⁷⁴ Disponível em: <https://profcontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/> acesso em: 18/04/2019.

André Mariano (PSC), pastor da Igreja do Evangelho Quadrangular. Seguindo modelo semelhante àquele apresentado pelo deputado Izalci Lucas, as linhas do referido texto apregoavam a necessidade da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de ensinar e aprender. A partir daí, o projeto propunha a vedação da prática de doutrinação política e ideológica, assim como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades de cunho religioso ou moral⁷⁵. Sob inúmeros questionamentos externos, o partido do vereador orienta a imediata retirada do projeto, o que ocorreu poucos dias depois de sua apresentação, a princípio, por um período de 90 dias. Quando da audiência sobre o texto, vereadores do PT e do PSB posicionaram-se contrários a ele, propondo que se chamasse uma audiência pública, ao que o propositor não se opôs, tampouco seu apoiador, o vereador Nilton Militão (PTC) ligado à Assembleia de Deus. No entanto, tal audiência nunca ocorreu, haja vista a retirada do projeto, do qual não se ouviu mais falar⁷⁶.

Voltando-nos ao chão antropológico que sustenta essa tese, cabe dizer que nenhum dos atores com os quais estive nas escolas e fora delas, como as famílias e pastores, demonstraram conhecimento das teses do movimento ESP e, menos ainda, demonstraram conhecimento da existência do mesmo. Cabe, ainda, ressaltar que minha circulação nas instituições fez um trajeto que não circunscreveu a totalidade de seus sujeitos, tarefa bastante pretensiosa para ter sido cumprida no período disposto à etnografia e, quiçá, impossível dentro de qualquer espectro temporal. Dessa forma, coube-me acessar as relações entre os pentecostalismos e esse Movimento a partir dos dois contextos em que hoje mais se dinamizam, quais sejam, as mídias e a esfera política. E é desse segundo contexto que parto para um tipo de ingerência pentecostal na escola pública que vem se articulando de fora mesmo dela e que pode não tardar a interpelá-la, uma vez que a maior parte dos parlamentares que propõem as leis do ESP são evangélicos e se alinham a pautas moralistas que se espraiam para além da temática da educação, como a criminalização do aborto e da eutanásia e a negação dos direitos da população LGBT, baseando seus discursos na defesa da família e contra tudo que signifique sua destruição, como, por exemplo, a discussão de gênero (MOURA, 2016).

⁷⁵ Não foi possível acessar o projeto haja vista sua rápida retirada pelo próprio vereador, a partir da repercussão negativa nas mídias sociais e entre os docentes. Assim, tais informações foram retiradas de matéria veiculada pelo jornal de maior circulação na cidade. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/08-07-2016/polemica-da-escola-sem-partido-chega-a-camara.html> Acesso em: 19/04/2019.

⁷⁶ Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/16-07-2016/vereador-retira-projeto.html> Acesso em: 19/04/2019.

Espinosa e Queiroz (2016) percebem duas conexões que atravessam todos os parlamentares proponentes dos PL's federais que tratam da instituição dos princípios do Escola Sem Partido, e seus apoiadores, quais sejam, a defesa do afastamento da presidente Dilma Rousseff, à época de seu *impeachment*, e suas ligações com setores evangélicos, notadamente com as igrejas neopentecostais. Umbilicalmente ligados a essas igrejas, os autores elencam algumas filiações: os deputados Izalci Lucas e Erivelton Santana, ambos pertencentes à bancada evangélica; o deputado federal Antônio Carlos Martins de Bulhões (PRB-SP), bispo da Igreja Universal do Reino de Deus; deputado federal Marcos Feliciano (PSC-SP), pastor da Catedral do Avivamento e o Senador Magno Malta (PR-ES), pastor da Igreja do Evangelho Quadrangular.

Em um esforço de ordenar os projetos de lei do ESP, ou semelhantes a ele, dispostos pelo país, vigentes até o ano de 2016, caracterizando seus proponentes a partir de suas filiações partidárias, suas profissões, sua escolaridade, suas confissões religiosas e seus posicionamentos acerca da defesa da família e do aborto, Moura (2016) chega ao montante de 79 atores, dos quais 42 eram evangélicos, 17 eram católicos, 5 eram religiosos, 1 era cristão, 14 não tinham sua religião declarada e, dos evangélicos, 34 eram ligados à igrejas pentecostais ou neopentecostais.

Pertencente à bancada evangélica, no início do ano de 2019, o deputado Alan Rick (DEM-AC), aliado a outros da bancada católica, pede o desarquivamento de três PL's que tratam da legalização do ensino domiciliar no Brasil, acrescentando a eles um quarto, este de autoria de Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) e, ainda, um quinto, de autoria do deputado e pastor Lincoln Portela (PR-MG). Em matéria veiculada pelo jornal O Estado de São Paulo⁷⁷, lê-se que, ainda que a prática não seja legal, no corrente ano, estima-se haver 7.000 famílias educando seus filhos em casa. Ao final do ano de 2018, o Supremo Tribunal Federal havia julgado a prática ilegal, por falta de legislação específica, e é exatamente a esse embasamento que os esforços dos parlamentares acima referidos estão voltados, a propósito de desmontá-lo a partir da aprovação da lei que regulamenta o conhecido *homeschooling*. Apesar dessa escolha ter entre seus sujeitos não somente aqueles que são religiosos, é dentro desse segmento, especialmente entre os religiosos ultraconservadores, que se observa uma maior adesão a esse movimento, do qual o material didático não segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular aprovada no ano de 2018. Segue a matéria relatando que o *site*

⁷⁷ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/grupos-religiosos-estimulam-defesa-do-ensino-domiciliar-no-governo-bolsonaro,70002749631>
Acesso em: 20/04/2019.

“Instituto Cidade de Deus” oferece material didático, inspirado em um currículo que tem um “sentido espiritual”, ofertando explicações de mundo a partir, muitas vezes, dos conhecimentos bíblicos e que chegam a custar a bagatela de R\$ 3.600,00 para o 1º ano do Ensino Médio.

Compreendendo a composição da bancada evangélica como indo além daqueles deputados que ocupam cargos nas estruturas das instituições religiosas e dos cantores de música gospel, abrangendo os parlamentares que professam a fé de acordo com a doutrina evangélica, bem como aqueles que se alinham a esse grupo em votações de temas específicos, o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) revela que na atual legislatura - 2019/2022 - observou-se um aumento de pouco mais de 10% da bancada, indo de 75 para 84 deputados⁷⁸, sendo, destes, 64 pentecostais, como se pode observar na tabela em anexo. Já no Senado, o aumento foi considerável, saltando de 3 representantes evangélicos, para 7. Atuando de forma organizada tanto na Câmara quanto no Senado, a bancada evangélica foi registrada no ano de 2003 como Frente Parlamentar Evangélica, vindo a ser renomeada mais recentemente como Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, tendo como coordenador desde o ano de 2015 o deputado Takayama (PSC-PR), o qual não se reelegeu no último pleito, vindo o cargo a ser ocupado pelo deputado Silas Câmara (PRB-AM). Tamanho volume e organização desses congressistas nem sempre foi assim e é Mariano (2009) que nos auxilia na tarefa da recomposição histórica da trajetória desse segmento religioso na política.

Relata o autor que, entre 1910 e 1982, apenas 5 pentecostais haviam sido eleitos para deputados federais, situação que vai mudando a partir de fins da década de 1970 e que encontra na Constituinte o contexto a favorecer sua entrada na arena política. A pretexto de defender a liberdade religiosa, evitando que a Igreja Católica voltasse à condição de religião oficial do Estado, e também de disputar espaço com grupos adversários presentes na elaboração da nova Carta, como os homossexuais, as feministas e os “macumbeiros”, os pentecostais se vão imiscuindo nesse território a fim de combater, principalmente, a descriminalização do aborto e do consumo de drogas, bem como a união civil de homossexuais, a partir da defesa da moral cristã, da família e dos bons costumes.

À época, esse esforço pentecostal garantiu bons frutos, tendo passado de 2 para 18 deputados eleitos no ano de 1986 e, quando somados aos deputados protestantes, o montante

⁷⁸ Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/28532-eleicoes-2018-bancada-evangelica-cresce-na-camara-e-no-senado> Acesso em: 23/04/2019.

chegou a 32. A partir daí, o que se observou foi o recrudescimento das candidaturas e eleições desse segmento a cada pleito até que, no ano de 2006, em plena campanha eleitoral, eclode o escândalo chamado de CPMI das Sanguessugas, a qual autorizou a abertura de processos de cassação de 26 deputados e 1 senador evangélicos, ou seja, metade da bancada. Envolvidos em denúncias de superfaturamento e distribuição de propinas na compra de ambulâncias por prefeituras, alguns desses deputados foram relacionados como os principais artífices dessa máfia. Atingida no cerne de seu discurso moralizante, a bancada evangélica, então, teve somente 15, dos seus 60 membros reeleitos, sendo que nenhum dos envolvidos no escândalo sobreviveu às urnas, ficando assim a contabilidade: 34 parlamentares pentecostais e 14 protestantes. Crescendo novamente a partir do próximo pleito, chegou-se ao montante dos 84 deputados já mencionados no ano de 2019.

Percebendo sua liberdade religiosa sempre em ameaça, Mariano (2009) ressalta, ainda, que não é incomum que os parlamentares pentecostais se aliem aos representantes católicos no Congresso, especialmente quando julgam que algum projeto de lei contraria a tradicional moral cristã. Na maioria das vezes, a defesa dessa moral tem por bandeira a questão da laicidade estatal, a qual, manipulada especificamente pelos pentecostais, joga tanto no seu favorecimento quanto no seu desfavorecimento. O autor exemplifica essa asserção a partir do episódio da assinatura do acordo entre Brasil e Santa Sé, o qual concedeu um tratamento privilegiado à Igreja Católica e que engendrou uma inquietude no segmento pentecostal:

(...) é ao princípio da laicidade que recorrem os grupos religiosos minoritários no Brasil, incluídos os que procuram confessionalizar a política e a esfera pública, quando se vêem discriminados pelo Estado ou na eminência de sê-lo. Assim, por vias tortas, colaboram para fortalecer a laicidade estatal. Por outro lado, seus pleitos (e seu projeto político corporativista) e os da religião hegemônica neste caso específico contribuem para minimizar a laicidade estatal ao proporem, por exemplo, a confessionalização da disciplina do ensino religioso (...) (MARIANO, 2009, p. 138).

O manuseio da laicidade a nível discursivo, assim, não alcança as práticas dos deputados a nível dos projetos de leis por eles propostos, os quais se voltam a obscurantizar seu princípio mais latente, aquele que atrela ao Estado a responsabilidade do resguardo da diversidade religiosa presente na sociedade. Por se colocarem à luz dos holofotes sociais, que se intensificaram nos últimos anos a partir da capilaridade que os veículos de comunicação alcançaram, bem como dos eventos políticos que fizeram estremecer as bases democráticas do

país, os congressistas evangélicos galgaram visibilidade talvez nunca antes alcançada. Contudo, Cunha (2015)⁷⁹ tece uma ponderação crucial, a de que não se pode toma-los por representantes da população evangélica, haja vista a tamanha diversidade abrigada sob o termo “evangélico”, indo dos grupos ligados à Reforma Protestante, os pentecostais relacionados aos movimentos avivalistas nos Estados Unidos e na Escandinávia, até os grupos independentes nascidos no Brasil, frutos dessa ou daquela experiência que dão origem a incontáveis denominações.

Diversidade essa que garante ao termo a possibilidade de condensar experiências progressistas como a união de mulheres evangélicas feministas de diferentes congregações contra o preconceito,⁸⁰ a publicação de um manifesto evangélico pelo estado de direito⁸¹ e a publicação de uma carta, pela Aliança de Batistas, em repúdio ao Programa Escola Sem Partido⁸². Experiências essas que não têm encontrado o caminho da escola pública, tendo sido ele percorrido pela parcela mais conservadora dos evangélicos pentecostais, representados não somente na figura dos políticos, como também, na de alguns pastores. O cenário evidenciado pela etnografia desvela que são os discursos e experiências provindos desse campo que têm tocado a escola pública, seja de forma intrínseca, com aspectos mais tangíveis à observação, seja de forma extrínseca, desvelada mais nitidamente somente quando submetida a um escrutínio mais rigoroso, o qual vai revelando as armadilhas embutidas em projetos dos do tipo ESP que visam, antes de tudo e qualquer coisa, amedrontar e calar os professores.

⁷⁹ Entrevista disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/evangelicos-e-catolicos-se-unem-no-congresso-nacional.html> Acesso em: 22/04/2019.

⁸⁰ Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150729_salasocial_evangelicas_feministas_cc Acesso em: 31/07/2015.

⁸¹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/34696/> Acesso em: 23/03/2016.

⁸² Disponível em: <https://conic.org.br/portal/noticias/1974-em-carta-alianca-de-batistas-repudia-programa-escola-sem-partido> Acesso em: 21/08/2016.

Considerações finais

O propósito dessas últimas palavras é acomodar a tese em três dimensões que a qualificaram enquanto um trabalho antropológico e, a partir dessa tarefa, contribuir para a recomposição da sua totalidade. A primeira dimensão é aquela que trata do pesquisador como sujeito localizado historicamente, repleto de referentes que construíram o *ethos* a partir do qual derivam seu olhar, seu ouvir e seu escrever. A segunda dimensão é sustentada por um viés filosófico que se preocupa em mapear os caminhos percorridos dentro da vasta problemática que toca a questão desta tese. Por último, a terceira dimensão é consubstanciada pelas ponderações provisórias advindas da retomada dos objetivos propostos.

Dar-se ao empenho de compreender fenômenos sociais que nos são contemporâneos é tarefa das mais complexas. Em minha trajetória de aproximação, compreensão e explicação do tema desta tese, aquele mais geral que trata das relações entre os pentecostalismos e a escola pública, fui sendo atravessada não só pela dimensão temporal, no sentido de coexistirmos, eu e ele, o tema, no mesmo tempo, como também, pelos incômodos e medos que me pegaram no contrapé, acessando lugares construídos - e em permanente construção - a partir de minhas experiências docentes. Como salienta Pereira (2017), neste momento do país em que as pautas em prol de uma escola mais atenta à diversidade social começaram a ser discutidas, observa-se, por outro lado, grande reação a elas por determinados segmentos da sociedade, a partir da ideia de que estaria se tratando de proselitismo e não de uma escola que se pretende mais democrática. Aqui estou eu, nessa espécie de entrecaminho, entre um lá e cá bastante pungente e observável cotidianamente no chão da escola, que, democrática ainda, oferta espaço para discursos e atuações que flertam com a simpatia a ambos os espectros.

Emerge, assim, um primeiro apontamento que se presta a conformar essas palavras finais dentro de um panorama que resgata a essência do trabalho antropológico, aquele labor repleto de subjetividades, as quais, quando alcançam uma comunicabilidade entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, edificam espaços de reflexividade que resgatam a humanidade desse pesquisador, potencialmente endurecida pelos momentos solitários inerentes ao trabalho etnográfico, dedicados ao diário de campo e a leituras sem fim. É Campos (1995, p. 35) que

vem nos advertir sobre o compromisso ético que deve subjazer às pesquisas que se voltam ao tema do pentecostalismo quando assim pondera:

Mais do que nunca é preciso perguntar sobre quem está dizendo o que, a partir de onde, sobre o pentecostalismo. E, muito mais do que isso, é preciso perguntar sobre que tipo de pentecostalismo está se falando.

Não se trata então de um mero esforço retórico, mas sim, até uma questão de respeito para com um objeto de estudo, que recusa as camisas históricas e doutrinárias e espera uma linguagem no mínimo honesta.

Quem esteve a falar aqui foi uma professora de escola pública, nascida e vivida em uma cidade de porte médio, que carrega experiências de vida oriundas de um pertencimento territorial que transitou entre a periferia pobre e bairros de classe média. Eu, que carrego uma experiência religiosa rechaçada pela maioria dos sujeitos dessa pesquisa e que me vi, não raras vezes, envolta no dilema de confessá-la ou não quando questionada por eles, dediquei-me a falar do tipo de pentecostalismo que vividamente se fez presente nas instituições em que estive presente: aquele que representa o corte mais conservador desse fenômeno que é vasto que só.

Neste momento, ao retroceder à etnografia que sustentou esta tese, não posso me furtar de tecer uma ementa que julgo crucial. Preferindo atuar politicamente através de organizações da sociedade civil como movimentos, associações, ONG's ou no terceiro setor, por exemplo, (ALMEIDA, 2019), aqueles sujeitos que se autodeclaram evangélicos e que são dotados de visões de mundo mais progressistas, ao assim se aglutinarem parecem se distanciar da escola pública, deixando de disputá-la com aqueles religiosos de perfil mais conservador, que preferem conformar suas atuações políticas pela via eleitoral e que, uma vez dentro do campo legislativo, miram seus esforços para (re)conduzir a escola a um passado elitista e excludente.

Dessa primeira acomodação decorre o caráter indutivo que conformou a pesquisa, surgida, erguida e concluída a partir de um movimento que correu sempre do micro ao macro, das ações à teoria, do sujeito às estruturas de sociabilidade. Realizado por uma professora, penso que tal movimento não poderia ter tomado outra direção, posto refletir aquele que subjaz ao trabalho docente, tão impregnado pelas humanidades que vão, ao final de tudo, deixando pistas sobre os caminhos didático-metodológicos que se deve seguir. Esse viés mais filosófico, que caracteriza a segunda dimensão em que a tese se acomoda, foi me mostrando a relatividade de categorias como o exótico e o familiar, o próximo e o distante, e fazendo-me

perceber que suas existências em si atrelam-se a um constante “em relação a”. Assim, ampliando a ideia do que me era familiar, micro, os meus alunos e a escola onde atuo, percebi que tinha um nível de proximidade com o bairro maior do que supunha e, assim, a pesquisa ganhou seu primeiro importante delineamento, o territorial, o qual delineou os caminhos percorridos no primeiro capítulo deste trabalho.

O bairro em questão guardava características muito semelhantes àquelas descritas pela literatura antropológica sobre a periferia: as relações de sociabilidade, principalmente, mas, também, a precariedade dos serviços públicos ali dispostos, quando existem, a ocorrência de situações de violência, a presença do tráfico, as ocupações dos lotes e, enfim, a presença de igrejas evangélicas pentecostais. Junto às minhas percepções pessoais, esses qualificadores pareciam sustentar a inferência de que ali seria um bom local para se realizar a pesquisa e, quanto a constatar a distribuição das igrejas, em um momento anterior à entrada nas escolas e, posteriormente, já dentro desse ambiente, quando verifiquei o alcance dos pentecostalismos, não titubeei na convicção de ali permanecer e revolver, uma vez mais, as noções de proximidade e familiaridade.

Tamanha presença pentecostal nas escolas não poderia passar ao largo de uma tentativa de compreensão que só alcançaria alguma legitimidade se alocada no campo macro, no campo das perspectivas históricas sobre a urbanização e a educação pública brasileira. Essa aproximação teórica trouxe consigo a necessidade de conjugá-la a um movimento de escuta de outros atores que, de forma pungente, se articulavam a essa presença pentecostal na escola pública, quais sejam as famílias dos alunos e os pastores das igrejas do bairro, e foram essas as duas linhas centrais do segundo capítulo. A essa altura estava tecida a malha a partir da qual as ponderações desta tese são fruto, composta pelos alunos, pelos professores, pelas diretoras, pelas coordenadoras, pelas secretárias, pelas faxineiras, pelas cozinheiras, pelos familiares e pelos pastores. A essa altura, também, estava pronta a perseguir a consecução dos objetivos elencados com o fito de organizar as experiências desses tantos atores, pautando a última dimensão sobre a qual a tese se acomoda.

Julgo que terminar essa narrativa à luz do resgate desses objetivos que delimitaram a entrada nesse tema de pesquisa seja a opção mais profícua rumo à condensação de uma caminhada que se pretendeu compreensiva desde sua origem. Assim, cabem, por último, algumas linhas acerca dos três pontos de apoio desse estudo, os quais foram: identificar quais eram as situações em que as religiosidades pentecostais emergiam no ambiente escolar

público, compreender os sentidos que estavam implicados na emergência dessas religiosidades e compreender as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade pentecostal a qual atende. Os dois últimos capítulos resguardam de forma mais aguda o cumprimento desses três focos de análise, posto estarem contidos neles a maior parte dos relatos provindos da experiência de campo nas escolas.

Inicialmente muito imprimida pelas percepções que concerniam somente aos alunos pentecostais e seus incômodos com alguns conteúdos de ensino ou com alguns colegas que projetavam falas e comportamentos compreendidos por eles como antagônicos à sua fé, o escopo de situações que tinham por pano de fundo o contraste entre religião e saberes escolares foi-se alargando para além dessa estrutura em si e ganhando novos atores, os quais foram conferindo ao tema de estudo uma abrangência que trazia consigo a exigência de uma acuidade ainda maior de meu olhar. Assim, para além das situações que já me eram familiares, fui-me sensibilizando para a percepção de que a experiência religiosa intermediava tantas outras, atravessando as sociabilidades daqueles sujeitos, fossem elas qualificadas por quaisquer demarcadores a princípio, como o papel desempenhado por cada um no processo ensino-aprendizagem, a função inerente a cada um no andamento do cotidiano escolar, dentro ou fora das salas de aula, entre tantos outros.

Desta feita, os gatilhos que disparavam a emergência das religiosidades pentecostais no ambiente da escola pública mostraram-se ir mais além do que as festividades, como a festa junina e o dia da consciência negra, alcançando contextos mais minimalistas, por assim dizer, tais como conteúdos de ensino como o criacionismo, o carnaval, os esportes e aqueles compreendidos como violentos; a observância de atitudes contraditórias com a religião por parte de algum colega, no caso dos alunos; o cumprimento da totalidade do horário de trabalho por parte dos professores sabatistas; o dilema docente entre compartilhar ou não de alguma atividade escolar em desacordo com sua fé, da mesma forma que o dilema de cozinhar ou não algo que a confrontasse, no caso das cozinheiras, e símbolos que se articulavam com uma fé diferente da sua dentro da instituição escolar. A pesquisa mostrou que a dureza de uma relação direta de causa e efeito entre a disparada desses gatilhos, que ocorre no âmbito íntimo do sujeito, e sua expressão em forma de algum comportamento, ou discurso, que demonstre descontentamento ou que, no limite, o aparte de alguma atividade escolar, não se sustenta.

No entanto, os sujeitos que desenharam suas trajetórias dentro dessa relação direta foram os que protagonizaram as situações de emergência da religiosidade pentecostal na

escola, através de falas de desagrado à capoeira, aos conteúdos sobre história e cultura africanas, ao folclore, ao Saci, ao samba, às atividades competitivas, ao carnaval e ao Natal, bem como através de suas retiradas, quando possível, dos contextos escolares em que essas situações ocorriam, posto estarem impregnadas de sentidos contrários à sua religião. Sentidos esses construídos a partir do referencial bíblico que era acionado sob sua roupagem mais literal – “tá na Bíblia” – quando se tratava do ensino de algum conteúdo considerado violento ou quando das justificativas para não se considerar a teoria da evolução. Entretanto, ainda que calcados nesse mesmo referencial, os incômodos pentecostais com a festa junina, com o folclore e com o Saci pinçavam dele expressões como “adoração” e “idolatria” para justificar seu rechaço a esse conjunto de temas, argumentando com frequência acerca da proibição de tais atitudes prescritas no livro sagrado. A associação às religiões de matrizes africanas surgiu enquanto argumentação para se evitar a capoeira, o dia de Cosme e Damião e o dia da consciência negra, sob as argumentações mais usuais de que eram “coisa do diabo” ou de que “não é de Deus”, afrouxando ligeiramente a relação estrita entre os escritos bíblicos e suas condutas escolares.

O recorte etário mostrou-se um importante delimitador de até onde se podia ir na estrita obediência dos preceitos bíblicos – ou da obediência à interpretação do pastor. Dessa forma, quanto mais se regredia na idade dos pequenos, mais era ofertada a eles a possibilidade do desfrute de alguma atividade escolar que *a priori* deveria ser descartada, tendo essa decisão tomada mais usualmente pelas mães um pano de fundo afetivo, em geral, por pena de privar os filhos e filhas de determinado evento junto aos seus amigos. Do ponto de vista dos infantes, cabe ressaltar que, igualmente, quanto mais se regredia em suas idades, mais seus discursos de recusa advinham da influência familiar, principalmente das mães, algumas delas orientando seus filhos desde pequeninos a colocar as professoras a par de quais festividades não deveriam participar. No discurso adolescente era possível observar expressões mais igualitárias às dos adultos, dos seus pais e dos pastores, como “secular” ou “estudos bíblicos”, assim como era possível observar um maior enrijecimento da expectativa de seus familiares de que cumprissem o papel deles esperado frente a algo em desacordo com sua religião no ambiente escolar, a recusa em sua participação ou a oferta aos colegas e até mesmo aos professores de um outro ponto de vista, sempre a partir de uma expectativa de convencimento, a qual, convenhamos, não habita somente os discursos religiosos. Ao mesmo tempo em que pareciam estar mais descolados das narrativas parentais na justificação de suas atitudes, adotando discursos mais próximos de um linguajar tipicamente evangélico pentecostal, alguns

desses adolescentes mostraram que sua autonomia discursiva encontrava paridade à autonomia para decidirem, por si sós, a participação ou não em alguma situação escolar a ser evitada, como no caso daqueles que compareceram à festa junina “só um pouquinho”.

O encontro entre diferentes pertencimentos religiosos nas escolas, especificamente entre católicos e pentecostais, assumiu um caráter tenso quando ocorrido dentro de um espectro de aparente hierarquia, fosse ele expresso pela relação diretora/alunos, diretora/professores ou diretora/responsáveis, todas observadas na escola A, onde o perfil católico era bastante visível. A binaridade entre os que “são de Deus” e os que “não são de Deus” ganha maior projeção, então, quando observada do ponto de vista dos papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos escolares, circulando ela já entre os de mais tenra idade e ganhando vulto à medida que esses papéis vão sendo trazidos à consciência. Dessa forma, as tensões que alcançam o patamar de conflito são diluídas, ou resolvidas, através desde um pedido de desculpas por ter feito um colega chorar, no caso dos pequenos, até a ameaça de se chamar a polícia para um pai pentecostal descontrolado frente à diretora.

A relação entre a escola pública e a comunidade pentecostal à qual atende está implicada em um jogo que não se conforma somente dentro dos seus muros e, nesse momento, não posso prescindir da retomada da noção de malha, ou *meshwork*, a qual considerarei a mais adequada a nortear esse estudo a partir já do primeiro capítulo. Para Ingold (2012) a malha é formada por linhas de fluxo que são menos duras que as que formam uma rede, podendo, assim, nem mesmo se tocarem, posto serem bastante fluidas. Ousando a inferência, então, de que os pentecostanismos formam uma malha que tem em sua capacidade de capilarização um vetor de seu crescimento, esse jogo tem atores oriundos de fora mesmo dos muros escolares, como os pastores e os políticos pentecostais, os quais se traduzem como um campo de força a mais a adentrar nessa relação.

Por escola, aqui, no que concerne a este último objetivo, didaticamente, tomo aqueles personagens que têm alguma ingerência sobre os processos administrativos e pedagógicos, as secretárias, as diretoras, as coordenadoras e os professores, os quais, quando diante de algum entrevero que tinha como pano de fundo a interpelação pentecostal, trilhavam caminhos que iam desde o acolhimento didático da situação à imposição de normas que gratuitamente feriam a sensibilidade religiosa dos alunos em especial. A vastidão das situações que tocavam os pentecostanismos na escola encontra paridade com a vastidão das formas empregadas para se lidar com elas: ignorando-as, aprofundando-as no plano do discurso, aprofundando-as no

plano dos conteúdos, agregando familiares e pastores na resolução daquelas consideradas mais graves, reavaliando atividades cotidianas ou suprimindo informações.

Creio que é a retomada deste último objetivo que (re)confere ao estudo seu estatuto de complexidade, posto que alude a um horizonte tão amplo que se vai abrindo à medida que se debruça sobre a relação entre os pentecostalismos e a escola pública, que tornou hercúlea a tarefa de mapear ao menos algumas nuances que transpassam essa relação, ora tensa, ora harmônica. Ainda, quando se volta o olhar aos demarcadores exógenos, percebe-se que a problemática é adensada por atores que se arvoram a imiscuir-se no já tão esgarçado cotidiano escolar a fim não de contribuir na construção de um ambiente vivo, afetuoso e aberto à diversidade, outrossim, com interesses que pretendem levá-la, a escola, aos subterrâneos do obscurantismo e da exclusão.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ronaldo. Deuses do parlamento: os impedimentos de Dilma. In: **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismo – análises conjunturais**. ALMEIDA, Ronaldo e TONIOL, Rodrigo (Orgs.). Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018.
- _____. Trânsito de identidades. In: **A Igreja Universal e seus demônios: um estudo etnográfico**. São Paulo: Terceiro Nome/FAPESP, 2009.
- _____. Pluralismo religioso e espaço metropolitano. In: **Religiões e cidades: Rio de Janeiro e São Paulo**. MAFRA, Clara e ALMEIDA, Ronaldo (orgs). São Paulo: Terceiro Nome, 2009.
- ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. In: **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 19, p. 263-284, 2010.
- ALVES, Leonardo Barreto Moreira. O reconhecimento legal do conceito moderno de família – O artigo 5º, II e parágrafo único, da Lei nº 11.304/2006, Lei Maria da Penha. In: **De Jure – Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**. P. 329-347, 2007.
- BALDAN, Merilin. Do programa Escola Sem Partido como apanágio do “ódio à democracia” ou como projetos neoconservadores e liberais negam a educação para todos. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 14. Ano XIV, n. 1. 2017.
- BARTH, F. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERGER, Peter. A dessecularização do mundo. Uma visão global. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, 21, 1, p. 9-24, 2000.
- BIRMAN, Patrícia. Mediação feminina e identidades pentecostais. In: **Cadernos Pagu**. P. 201-226, 1996.
- BLONSKI, Miriam Stella. Saci, de Monteiro Lobato: um mito nacionalista. In: **Em tese**. Vol. 8, p. 163-171, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ser católico: dimensões brasileiras, um estudo sobre a atribuição através da religião. In: **Brasil & EUA – Religião e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 27-58.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9 ed. São Paulo: Rideel, 2003.

_____ **Lei de diretrizes e bases da educação.** Lei nº 9394/96. Rio de Janeiro: Adcoas, 1998.

_____ **Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 27/09/2014.

CABRAL, Jeferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado.** 2018. 145f. Dissertação – Universidade de Taubaté. Departamento de Serviço Social, 2018.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Abordagens usuais no estudo do pentecostalismo. In: **Revista de Cultura Teológica.** P. 21-35, 1995. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/viewFile/14221/12121> Acesso em: 05/01/2019.

CAMURÇA, Marcelo; MARTINS, Sueli. Sobre a permanência e a naturalização do catolicismo na esfera pública no Brasil: o caso de uma escola municipal. In: **Cultura y Religión.** Vol. VII, nº 2, junio/diciembre, p. 102-116, 2013.

CASANOVA, José. The secular, secularizations, secularism. In: CALHOUN, Craig (ed.). **Rethinking secularism.** New York: Oxford University Press, 2011. p. 54-74.

CAMPOS, L.S. “Evangélicos de missão” em declínio no Brasil: exercícios de demografia religiosa à margem do censo de 2010. In: TEIXEIRA, F. e MENEZES, R. (orgs.) In: **Religiões em movimento: o censo de 2010.** Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTI, Maria Laura. Entendendo o folclore. In: **Cultura popular e educação.** SILVA, René Marc da Costa (org). Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasília, 2008.

CESAR, Waldo; SHAULL, Richard. **Pentecostalismo e o futuro das Igrejas Cristãs.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CORDEIRO, Albert Alan de Souza e CARVALHO, Nazaré Cristina. Capoeira, do crime à legalização: uma história de resistência da cultura popular. In: **Revista Trilhas da História.** Três Lagoas, v.2, nº4, jan-jun 2013.

CORDEIRO, Graças I.; COSTA, Antonio F. Bairros: contexto e interseção. In: VELHO, G. (org). **Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal.** 1999. P. 58-79

CUNHA, Fabiana Lopes da. **Caricaturas carnavalescas: carnaval e humor no Rio de Janeiro através da ótica das revistas ilustradas Fon-Fon! e Careta (1908 – 1921).** 2008, 510 f. Tese. (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. In: **Cadernos de pesquisa.** V.38, n. 134, p. 293-303, 2008.

_____ Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.

In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul, 2002.

DAIBERT JR. Robert. Delírios de um menino pentecostal na festa da Congada. In: **Ciência da Religião: história e sociedade**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 90-108, 2015.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DATAFOLHA - Instituto de pesquisas Datafolha. **Perfil e opinião dos evangélicos no Brasil**, 2016. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/12/1845231-44-dos-evangelicos-sao-ex-catolicos.shtml>. Acesso em: 17/01/2018.

DIAS, Júlio César Tavares. Doce de Cosme e Damião: considerações sobre um caso de sincretismo. In: **Revista Diálogos**. N. 11, abr/mai 2014.

DIAS, Julio César Tavares e SILVA, Érica Carvalho da. Uma pregação pentecostal. In: **Ciência da Religião – História e Sociedade**. Vol. 8, n. 1, 2010.

DOBBELAERE, Karel. Towards an integrated perspective of the process related to the descriptive concept of secularization. In: **Sociology of religion**, vol. 60, n. 3, 1999.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado laico: uma lição de tolerância. In: **REVER**. Setembro, ano 9, 2009.

_____ Escola e laicidade: o modelo francês. In: **Interações**. V. 3, n. 4, p. 153-170, 2008.

DUARTE, L.F.D., BARSTED, L.L., TAULOIS, M. R., GARCIA, M. H. Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 8 (22), p. 5-19, 1993.

DUBET, François. A escola e a exclusão. In: **Cadernos de pesquisa**. N. 119, jul, 2003.

DUTRA, Rogéria Campos Almeida. Consumo alimentar infantil: quando a criança é convertida em sujeito. In: **Soc. Estado**. Vol. 30, n. 2 Brasília May/Algo. 2015.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 49-62.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. In: **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 27, n 71, p. 9-17, jan./abri. 2007.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 39-70.

- FAJARDO, M. P. A diversidade pentecostal na periferia de São Paulo: aspectos do bairro de Perus. In: **Evangélicos e periferia urbana em São Paulo e Rio de Janeiro**: estudos de sociologia e antropologia urbanas. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- FAVERT-SAADA, Jeanne. Ser afetado. 1990. Tradução in: **Cadernos de campo**. N. 13: 155-161. Tradução de Paula Siqueira. Revisão de Tânia Stolze Lima. 2005.
- FILHO, José Bittencourt. Matriz e matrizes: constantes no pluralismo religioso. In: PASSOS, João Décio (org). **Movimentos do Espírito**. Matrizes, afinidades e territórios pentecostais. São Paulo: Paulinas, 2005.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista brasileira de educação**. N. 10. Jan/Abr, 1999.
- FOOT WHITE, William. Sobre a evolução da sociedade de esquina - anexo A. In: **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FONTOURA, Adriana Raquel Ritter e GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. História da capoeira. In: **Revista de Educação Física/UEM**. Vol. 13, n. 2. Maringá, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.
- FRÚGOLI JR. Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 2005, v. 48, n. 1.
- GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: **A interpretação das culturas**. 1ª ed. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LCT, 2008.
- _____ O beliscão do destino: a religião como experiência, sentido, identidade e poder. In: **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GIUMBELLI, Emerson. Crucifixos invisíveis: polêmicas recentes no Brasil sobre símbolos religiosos em recintos estatais. In: **Anuário Antropológico**. Belém, 2010. p. 77-105.
- _____ Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. In: **Estudos Avançados**, vol. 18, n. 52, São Paulo, Set/Dez, 2004.
- GOLDMAN, Márcio. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia. In: **Revista Pontourbe**: Núcleo de Antropologia Urbana da USP, ano 2, v. 3, 2008.
- GOMES, Edlaine de Campos e SÁ, Monique. Ser jovem é ser visionário: a controvérsia em torno do projeto Gladiadores do Altar. In: **Anais do 2º Simpósio Nordeste da Associação Brasileira de História das Religiões**. 2016.

GOMES, Edlaine de Campos. Doce de Cosme e Damião: dar, receber, ou não? In: **Dinâmicas Contemporâneas do Fenômeno Religioso na Sociedade Brasileira**. Aparecida, Idéias e Letras, p. 169-185, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas do censo escolar 2016**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 10/01/2018.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. In: **Horizontes Antropológicos**. Vol. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 01/07/2012.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: **Educação e Sociedade**. Vol. 26, n. 91, p. 379-389. Campinas, 2005.

LEEDS, Antony. Tipos de moradia, arranjos de vida, proletarização e estrutura social da cidade. In: LEEDS, A.; LEEDS, E. **A sociologia do Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 144-185.

LIQUER, Isabela Ribeiro. **Educação e cidadania: reflexões sobre a (in) constitucionalidade do projeto de lei brasileiro ‘Escola sem Partido’**. 2017. 100 f. Dissertação (mestrado em Direito – Ciências Jurídico-Políticas). Universidade do Porto. 2017.

MAFRA, Clara. Santidade e sinceridade na formação da pessoa cristã. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, v.34, n. 1, p. 173-192, 2014.

_____ Números e narrativas. In: **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 14, n. 24, p. 13-25, Jul/Dez, 2013.

_____ O problema da formação do “cinturão pentecostal” em uma metrópole da América do Sul. In: **Interseções**. vol. 13 n.1, p. 136-152, jun. 2011.

_____ Distância territorial, desgaste cultural e conversão pentecostal. In: **Religiões e cidades**: Rio de Janeiro e São Paulo. São Paulo: Terceiro Nome, 2009.

_____ **Na posse da palavra**: religião, conversão e liberdade pessoal em dois contextos nacionais. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2002.

_____ **Os evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAGNANI, José Guilherme. Antropologia *da cidade/na cidade*. In: **Da periferia ao centro**: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

_____ De perto e de dentro. Notas para uma etnografia urbana. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49. Jun. 2002.

_____ Quando o campo é a cidade. In: MAGNANI, J.G. e TORRES, L.L. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Fapesp, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental. Introdução**. São Paulo: Abril Cultural, p. 17-34. 1984.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni; TOLEDO, Cesar de Alencar Arnaud. Novos apontamentos sobre o ensino religioso na escola pública paranaense. In: **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 5, nº 15, jul, 2016.

MARIANO, Ricardo; ORO, Ari Pedro. Introdução ao dossiê Religião, política, espaço público e laicidade no Brasil. In: **Cultura y religión**. Vol. VII, nº 2, p. 4-12, junio-diciembre, 2013.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 4 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2012.

_____ Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. In: **Civitas**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago, 2011.

_____ Pentecostais e política no Brasil: do apolitismo ao ativismo corporativista. In: SANTOS, Hermílio (org). **Debates pertinentes para entender a sociedade contemporânea**. Vol. 1. Porto Alegre: ediPUCRS. P. 112-138. 2009.

MARIZ, Cecília Loreto. Secularização e dessecularização: comentários a um texto de Peter Berger. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, 21, 1, 2000. p. 5-39.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso? In: **Cultura popular e educação**. SILVA, René Marc da Costa (org). Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasília, 2008.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, p. 183-314, 2003.

MESQUITA, Wania. Conversão na folia: o bloco evangélico no espaço do carnaval carioca. In: **Festa como perspectiva e em perspectiva**. PEREZ, Léa Fraga; AMARAL, Leila e MESQUITA Wania (orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 29/11/2016.

MONTERO, Paula. O campo religioso, secularismo e a esfera pública no Brasil. In: **Boletim CEDES**. Outubro/Novembro, 2011.

_____ Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. In: **Novos Estudos**. 74, março, 2006.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê. O Jeca e a Cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. In: **Revista de Sociologia e Política**, n. 8. 1997.

MOURA, Fernanda Pereira. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em ensino de História – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educ. Soc.**, vol 28, nº 100, Campinas, Outubro, 2007.

ORO, Ari Pedro. Algumas interpelações do pentecostalismo no Brasil. **Horizonte**, Belo Horizonte, v.9, n. 22, p. 383 – 395, jul/set, 2011.

ORSI, Giuliano Marques de Carvalho. O centro de Juiz de Fora (MG) e os “novos centros”: paradoxos da urbanidade. In: **Oculum ensaios**. N. 3, p. 96-109, 2005.

PARO, Thais Pereira e FERREIRA, Rafael dos Reis. As escolas militarizadas combatem a violência escolar? Uma análise sobre o conceito de violência sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Theodor Adorno. In: **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**. Bebedouro, SP: 4[01], p. 65-87, 2017.

PASSOS, João Décio (org.). A matriz católico-popular do pentecostalismo. In: **Movimentos do Espírito**. Matrizes, afinidades e territórios pentecostais. São Paulo: Paulinas, 2005.

_____ Teogonias urbanas: os pentecostais na passagem do rural ao urbano. In: **São Paulo Perspec**. Vol. 14, n. 4 São Paulo, oct./dec. 2000.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. In: **Horizontes antropológicos**, vol. 20 nº 42, Porto Alegre July/Dec. 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set/dez, 2017.

_____ **“A maior zoeira”**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREZ, L. F. Breves notas sobre a religiosidade brasileira. In: **Festa, religião e cidade: corpo e alma do Brasil**. Porto Alegre: Medianiz, 2011.

PIEPER, Frederico. Problematizando o conceito de religião: considerações hermenêuticas. In: SILVEIRA, Emerson Sena (Org.). **A polissemia do sagrado. Os desafios da pesquisa sobre religião no Brasil**. São Paulo: Fonte Editorial, p. 31-53, 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização. A propósito do auto-engano da sociologia da religião. In: **Novos Estudos**. n. 49, São Paulo: Cebrap, p. 99-117, 1997.

_____ **O desencantamento do mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34, 2003.

PINTO, Paulo Mendes. O ensino da religião na escola laica: uma leitura do “Relatório Debray”. In: **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. Ano XI, n. 16/17, p. 11-30, 2012.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? In: **Horizontes Antropológicos**. Vol. 16, n. 34. Porto Alegre, 2010.

RAMOS, Moacyr Salles e STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola Sem Partido. In: **Espaço do currículo**. V. 9, n.2, p. 249-270, 2016.

RAPPORT, Nigel; OVERING, Joanna. Gossip. In: **Social and cultural Anthropology**. The key concepts. P. 153-154. New York: Routledge, 2000.

RIBEIRO, Heloisa. Rotas da fé: festa junina. In: **Caderno virtual de turismo**. Vol. 2, n. 3, 2002.

RIGONI, A.C.C. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a Educação Física Escolar**, 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Campinas, 2008.

RODRIGUES, Elisa. A religião e o espaço público: Reflexões teóricas, problemas concretos. In: SILVEIRA, Emerson Sena (Org.). **Religião e espaço público no Brasil. Discussões teóricas e investigações empíricas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 205-235.

_____ Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. In: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**. Juiz de Fora, v.16, n. 1, 2013.

SANTOS, Catarina de Almeida e PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. In: **Retratos da Escola**. Brasília, vol. 12, n. 23, p. 255-270, 2018.

SANTOS, Eliane Cristina R. **Programa municipal de educação física**. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria municipal de educação. Departamento de esportes. Divisão de educação física escolar, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 26, n. 91, p. 361-378, Campinas, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____ A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). Trabalho apresentado no **III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de comunicação coordenada: O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)**. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

SIERRA, Vania e MESQUITA, Wânia Amélia. Pastores mirins: a formação religiosa na pluralidade das experiências religiosas infantis. In: **Interseções**. V. 17, n. 2, p. 459-475, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, V.G. Entre a gira de fé e Jesus de Nazaré: Relações socioestruturais entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras. In: **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____ Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. In: **Mana**. Vol. 13, n. 1. Rio de Janeiro, abr., 2007.

SILVA Jr., Hédio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil. In: **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2015.

SILVA, Joab Junio Dias Gregório. Militarização das escolas públicas: avanços ou retrocessos? In: **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. OLIVEIRA, Ian Caetano de e SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (orgs.). Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. In: **Mana**, 11(2), 2005. P. 577-597.

SOUZA, Jane Rose Silva. **A relação entre as condições de trabalho e o adoecimento do trabalhador docente brasileiro**. 2015. 86 f. Dissertação de mestrado. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

STIGAR, Robson. Brasil, um país pseudo laico: a relação Igreja-Estado no Brasil contemporâneo. In: **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**. Ano IX, nº 43, s/d.

TAYLOR, Charles. Why we need a radical definition of secularism. In: BUTLER, Judith (et. al.). **The power of religion in the public sphere**. New York: Columbia University Press, 2011. p. 34-59.

_____ Religião hoje. In: **Uma era secular**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2010. p. 593-629.

TEIXEIRA, Cesar Pinheiro. O pentecostalismo em contextos de violência: uma etnografia das relações entre pentecostais e traficantes em Magé. In: **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, ano 10, n. 10, p. 181-205, 2008.

VELHO, G. Individualismo, anonimato e violência na metrópole. In: **Horizontes Antropológicos – A cidade moderna**. UFRGS, Porto Alegre, ano 6, n.13 junho, 2000. p. 15-26.

_____ Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VIEIRA, Maressa de Freitas. **O Saci da tradição local no contexto da mundialização e da diversidade cultural**. 2009.167 f. Tese. Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas. Universidade de São Paulo, 2009.

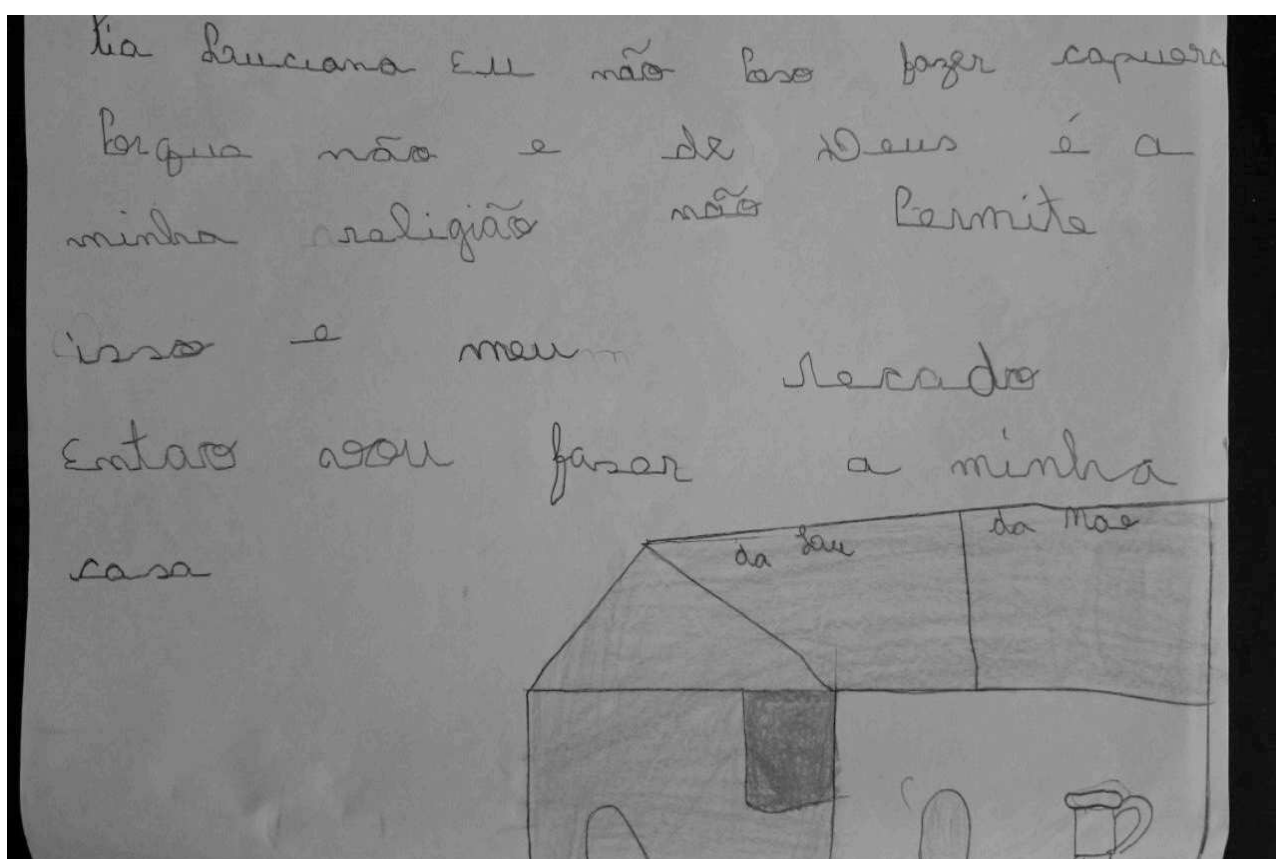
VITAL, Christina e LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBT's no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Revisão de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, O. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 90-113

ANEXOS

Anexo 1 – Desenho do aluno sobre as aulas de capoeira.



Anexo 2 – Deputados evangélicos legislatura 2019/2022.

Deputado	Partido	Denominação
Alan Rick	DEM	Assembleia de Deus
Pastor Manuel Marcos	PRB	IURD
Severino Pêsoa	PRB	Não consta
JHC	PSB	Igreja Internacional da Graça de Deus
Silas Câmara	PRB	Assembleia de Deus
André Abdon	PP	Assembleia de Deus
Aline Gurgel	PRB	IURD
Pastor Sargento Isidório	AVANTE	Assembleia de Deus
Alex Santana	PDT	Assembleia de Deus
Pastor Abílio Santana	PHS	Assembleia de Deus
Márcio Marinho	PRB	IURD
Sérgio Brito	PSD	Batista
Moses Rodrigues	MDB	Adventista
Dr. Jaziel	PR	Assembleia de Deus
Heitor Freire	PSL	Evangelho Pleno
Julio César	PRB	IURD
Sérgio Vidigal	PDT	Batista
Lauriete	PR	Assembleia de Deus
Dra. Soraya Manato	PSL	Maranata
João Campos	PRB	Assembleia de Deus
Glaustin da Fokus	PSC	Assembleia de Deus
Pastor Gildenemyr	PMN	Assembleia de Deus
Cleber Verde	PRB	Congregação Cristã
Lucas Gonzalez	NOVO	Batista
Lincoln Portela	PR	Batista Nacional
Gilberto Abramo	PRB	IURD
Stefano Aguiar	PSD	Evangelho Quadrangular
Léo Mota	PSL	Assembleia de Deus
Marcelo Álvaro Antônio	PSL	Maranata
Rose Modesto	PSDB	Igreja do Nosso Senhor Jesus Cristino
Jose Medeiros	PODE	Presbiteriana
Olival Marques	DEM	Assembleia de Deus
Vavá Martins	PRB	IURD

Paulo Bengtson	PTB	Evangelho Quadrangular
Aguinaldo Ribeiro	PP	Batista
Pastor Eurico	PATRIOTA	Assembleia de Deus
Bispo Ossesio	PRB	IURD
André Ferreira	PSC	Assembleia de Deus
Margarete Coelho	PP	IURD
Rejane Dias	PT	Batista
Dra. Marina	PTC	Presbiteriana
Christiane de Souza Yared	PR	Evangelho eterno
Aroldo Martins	PRB	IURD
Toninho Wandscheer	PROS	Assembleia de Deus
Felipe Francischini	PSL	Assembleia de Deus
Sóstenes	DEM	Assembleia de Deus – Ministério Vitória em Cristo
Daniela do Vaguinho	MDB	Nova Vida
Altineu Cortes	PR	Assembleia de Deus
Wladimir Garotinho	PRB	Presbiteriana
Otoni de Paula	PSC	Assembleia de Deus – Missão Vida
Alexandre Serfiotis	PSD	Fazei discípulos
Flordelis	PSD	Assembleia de Deus
Chris Tonietto	PSL	Congregação Cristã do Brasil
Benedita da Silva	PT	Assembleia de Deus
Aureo	PSD	Metodista
Lucio Mosquini	MDB	Batista Nacional
Johnathan de Jesus	PRB	IURD
Shéridan	PSDB	Evangelho Quadrangular
Onyx Lorenzoni	DEM	Luterana
Marcel Van Hattem	NOVO	Luterana
Carlos Gomes	PRB	IURD
Liziane Bayer	PSB	Igreja Internacional da Graça de Deus
Lucas Redecker	PSDB	Luterana
Geovania de Sá	PSDB	Assembleia de Deus
Laércio Oliveira	PP	Presbiteriana
David Soares	DEM	Igreja Internacional da Graça de Deus
Pr. Marco Feliciano	PODEMOS	Catedral do Avivamento
Roberto de Lucena	PODEMOS	Brasil para Cristo
Fausto Pinato	PP	IURD
Paulo Freire Costa	PR	Assembleia de Deus
Policia Katia Sastre	PR	Assembleia de Deus
Marcos Pereira	PRB	IURD
Maria Rosas	PRB	IURD
Milton Vieira	PRB	IURD
Roberto Alves	PRB	IURD
Vinicius Carvalho	PRB	IURD
Jeferson Campos	PSB	Evangelho Quadrangular

Rosana Valle	PSB	Batista
Gilberto Nascimento	PSC	Assembleia de Deus
Cezinha de Madureira	PSD	Assembleia de Deus
Bruna Furlan	PSDB	Assembleia de Deus
Eduardo Bolsonaro	PSL	Batista
Joice Hasselmann	PSL	Batista
Eli Borges	PSD	Assembleia de Deus