

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Jóvirson J. Milagres

**Religião não se Discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito? :
Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de
viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas
brasileiras**

Juiz de Fora

2022

Jóvirson J. Milagres

**Religião não se Discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito? :
Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de
viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas
brasileiras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Ciência da Religião. Área de concentração: Religião, Sociedade e Cultura.

Orientador: Doutor Arnaldo Huff Jr.

**Juiz de Fora
2022**

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

Milagres, Jóvirson J..

Religião não se Discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito?: : Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas brasileiras / Jóvirson J. Milagres. -- 2022.
228 f.

Orientador: Arnaldo Érico Huff Jr

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2022.

1. Escola Pública. 2. Religião. 3. Laicidade. 4. Fundamentalismo religioso. 5. Racismo Religioso . I. Huff Jr, Arnaldo Érico, orient. II. Título.

Jóvirson José Milagres

Religião não se Discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito?: Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas brasileiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciência da Religião. Área de concentração: Religião, Sociedade e Cultura.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Érico Huff Júnior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Prof. Dr. Frederico Pieper Pires
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Moises Abdon Coppe

Prefeitura de Coronel Pacheco

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira
PUC-Minas

Juiz de Fora, 29/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por Arnaldo Erico Huff Junior, Professor(a), em 20/12/2022, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Paulo Agostinho Nogueira Baptista, Usuário Externo, em 21/12/2022, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Frederico Pieper Pires, Professor(a), em 21/12/2022, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Moisés Abdon Coppe, Usuário Externo, em 21/12/2022, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Elisa Rodrigues, Professor(a), em 21/12/2022, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1058466 e o código CRC 6B6EA847.

Dedico este trabalho à Tia Nelmar

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos membros da Banca, sobretudo ao Arnaldo, pela orientação sempre tão sutil e precisa. Aos profissionais da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, à Direção e ao corpo docente da Escola Municipal Edith Merey. À CAPES. À professora Paula Martins Costa, pela revisão minuciosa do texto. À Tia Rose, ao Tio Tuca, ao professor Marcelo Camurça e, especialmente, à Kelly Rabello, interlocutora presente desde os momentos de gestação desta Tese.

“Enquanto a ciência, com sua dedicação confessada ao ideal de objetivismo, pressupõe, a priori, que o real é a verdade, a religião, das profundezas da sabedoria inconsciente da própria vida, conclui que o absurdo não são os valores utópicos, mas a própria situação humana donde eles emergem. Assim, parece-me que a religião, mesmo nas suas formas mais “alienadas”, contém uma crítica do real que a ciência, prisioneira de sua própria metafísica, não tem condições para transcender. Até agora a ciência tem realizado uma tarefa muito salutar de desmitologizar a religião. Não haverá a possibilidade inversa, de que a religião abra caminhos para a desmitologização da ciência?”

Rubem Alves – O Suspiro dos Oprimidos

“Seria estulto entrar às pressas ali onde apenas os anjos transitam, embora os sábios talvez preservem sua dignidade se, conscientes de sua presunção, entrarem com cautela”.

Wilfred Smith - O Sentido e o Fim da Religião

RESUMO

Situações em que alunos de escolas públicas, ou seus familiares, filiados a movimentos evangélicos que identificados aqui como de viés fundamentalista, questionam e, por vezes, boicotam determinadas atividades escolares alegando motivações religiosas têm sido recorrentes no Brasil. Sob o argumento de que a escola pública, em princípio laica, não seria o espaço adequado para se tratar de religião, principalmente para alunos que já possuem sua própria orientação religiosa, profissionais dessas instituições de ensino se percebem desprovidos de uma fundamentação teórico-científica que subsidie tomadas de decisão mais assertivas e consensuais frente a essas situações. A tese que defendo com o presente trabalho é que, justamente por ser laica, a escola pública se configura como um espaço propício para se tratar o fenômeno religioso por uma perspectiva mais abrangente, plural, e humanística. E, principalmente por ser laica, essas instituições de ensino não devem se isentar de abordar qualquer conteúdo que seja em face a impedimentos por motivações religiosas. O(s) conceito(s) de laicidade; os reflexos do movimento dinâmico do campo religioso brasileiro contemporâneo no ambiente escolar; a seleção de conteúdos relevantes em meio ao corpo de conhecimentos formado pela Ciência da Religião serão os tópicos aqui elencados no sentido de substanciar a referida tese. Por fim será apresentada uma proposta pedagógica de abordagem do tema religião nas escolas públicas brasileiras a partir de uma perspectiva crítico-dialógica.

Palavras-chave: Escola Pública. Fundamentalismo Religioso. Laicidade.

SOMMAIRE

Des situations dans lesquelles des élèves des écoles publiques ou leurs familles, affiliées à une église néo-pentecôtiste, remettent en question et parfois boycottent certaines activités scolaires pour des motifs religieux sont récurrentes au Brésil. Sous l'argument que l'école publique, en principe laïque, ne serait pas l'espace approprié pour traiter de la religion, en particulier pour les élèves qui ont déjà leur propre orientation religieuse, les professionnels de ces établissements d'enseignement se voient manquer d'une base théorique et scientifique qui subventionner une prise de décision plus affirmée et consensuelle face à ces situations. La thèse que je défends avec le présent travail est que, précisément parce qu'elle est laïque, l'école publique est configurée comme un espace propice pour traiter la religion de manière impartiale et humaniste et, principalement parce qu'elle est laïque, elle ne devrait pas être exempte de tout contenu à caractère religieux. Concept (s) de laïcité; réflexions, dans le milieu scolaire, de la dynamique contemporaine du champ religieux brésilien, sélection de contenus pertinents parmi le corpus de connaissances formé par la science de la religion et proposition pédagogique pour aborder le thème de la religion dans les écoles publiques brésiliennes dans une perspective critique-dialogique sera présenté ici afin d'étayer cette thèse.

Mots-clés: École Publique. Fundamentalisme Religieux. Laïcité.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 RELIGIÃO E ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE “DE DENTRO” | 30 |
| 2.1 PROLEGÔMENOS DE UM TRABALHO DE CAMPO..... | 39 |
| 2.2 VOZES DO MONTE ADONAI – UMA INCURSÃO ETNOGRÁFICA PARA CONHECER MELHOR O “OUTRO LADO” | 52 |
| 2.3 ANÁLISE DOS DADOS E REDELINEAMENTO DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA A PARTIR DAS QUESTÕES SUSCITADAS | 62 |
| 3 PELO REAVIVAMENTO DA LAICIDADE NAS ESCOLAS | 69 |
| 3.1 O LUGAR DA RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS | 70 |
| 3.2 A POLISSEMIA DO CONCEITO DE LAICIDADE | 81 |
| 3.3 LAICIDADE E ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL | 89 |
| 4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ESTUDO DA RELIGIÃO..... | 105 |
| 4.1 RELIGIÃO ENQUANTO CONCEITO, FENÔMENO E FUNÇÃO SOCIAL..... | 108 |
| 4.2 AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E A ESPECIFICIDADE DO FENÔMENO RELIGIOSO | 123 |
| 4.3 A DINÂMICA DO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO | 140 |
| 5. A ABORDAGEM COMPREENSIVA DO TEMA RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS | 166 |
| 5.1 REFLEXÕES SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES | 169 |
| 5.2 O DESPERTAR DAS CONSCIÊNCIAS ATRAVÉS DE UM DIÁLOGO COMPREENSIVO SOBRE RELIGIÕES E O FENÔMENO RELIGIOSO | 184 |
| 5.3 UM CONTRAPONTO: A ABORDAGEM PLURIDISCIPLINAR DOS “FATOS RELIGIOSOS” NAS ESCOLAS PÚBLICAS FRANCESAS | 189 |
| CONCLUSÃO..... | 204 |
| REFERÊNCIAS | 211 |

INTRODUÇÃO

Quando me perguntam: “*Você faz doutorado em quê?*” e respondo: “Ciência da Religião”, geralmente escuto em seguida: “*Ah, é teologia?*”. Ou então: “*Mas estudar ciência e religião não é contraditório?*”. Após algumas tentativas, nem sempre frutíferas, de explicar como se define o campo de estudos da disciplina e os desafios epistemológicos de resolver essa aparente contradição, o questionamento prossegue: “*E qual religião você estuda?*”.

Com o tempo, descobri que detalhar meu objeto de estudo utilizando conceitos um tanto abstratos e pouco familiares para a maior parte de meus interlocutores deixava o assunto desinteressante e vago, inclusive para mim. Assim, após repensar como expor meu tema de estudo de forma objetiva e acessível, cheguei à conclusão de que, em síntese, o que me proponho a investigar é: “Como e por que abordar o tema *religião* em uma escola laica?”.

Sobre a trajetória que gerou esta narrativa

Cresci em uma família católica muito afeita a persignações à frente de igrejas, novenas de fim de ano e visitas de padre em nossa casa – momentos cercados de cerimônia e lisonjas. A tia beata, o catecismo da primeira comunhão e a missa aos domingos marcaram minha experiência religiosa da infância. Certa vez, mais ou menos aos doze anos de idade, estava brincando na rua com um pequeno grupo quando um dos garotos me convidou para ir à sua casa, não muito longe dali, onde havia uma festa. Antes, entretanto, me advertiu: “*É uma festa ‘da macumba’*”.

Chegando lá, com um misto de desconfiança e admiração, fiquei observando do fundo da sala a movimentação das pessoas. Precavido, não quis sair de perto da porta. No interior de uma roda, circundada pelos espectadores que enchiam o pequeno recinto, pessoas dançavam efusivamente, ostentando roupas coloridas e ricos ornamentos que contrastavam com o ambiente humilde daquela residência. Uma senhora ofereceu-me bolo e refrigerante, Aceitei de pronto e saí logo em seguida, entusiasmado com a aventura, mas, na dúvida, se deveria contar em casa o ocorrido.

Naquele tempo, outras histórias referentes à religiosidade de matriz africana que, às vezes, ouvia me despertavam a curiosidade sobre esse universo, tão incógnito, envolto em fascínio e mistério. Tais narrativas diziam respeito, por exemplo, a uma tia que morava do

lado de um “centro de macumba” – como ela dizia, em tom baixo, como revelando um segredo – e que, em um determinado dia da semana, não conseguia dormir devido ao barulho dos tambores que varava a noite. Ou então a um terreiro em frente à casa da minha avó materna, onde também se ouviam atabaques enquanto o vizinho “recebia” um Preto-Velho e dava consultas às pessoas “estranhas” que ali frequentavam.

Tempos mais tarde, quando concluí o curso de Licenciatura em Educação Física, passei a atuar como professor de capoeira na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (MG) e a me interessar pela cultura afro-brasileira em seus diversos aspectos, incluindo aí a religiosidade. As lembranças que trazia da infância, visuais, sonoras e afetivas, me levaram a delinear imagetivamente um cenário místico do campo religioso afro-brasileiro que, então, passaria a conhecer por um viés acadêmico, principalmente após ingressar no curso de especialização em Raça, Etnias e Educação no Brasil da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF.

Ali, na disciplina “Relações Interétnicas e Religião”, as aulas que tratavam das religiões de matrizes africanas - principalmente o candomblé, mas também a umbanda – abordavam o tema sob um ponto de vista predominantemente histórico, ressaltando a perseguição que essas religiões sofreram no Brasil ao longo dos tempos.

Pude perceber, a partir de uma perspectiva científica e sistematizada, que o preconceito e a desconfiança em relação à religiosidade afro-brasileira são decorrentes, sobretudo, do grande desconhecimento referente a essas crenças, além de uma visão hegemônica eurocêntrica historicamente reproduzida no país. Por conseguinte, tal contexto acarreta grandes dificuldades na abordagem do tema no ambiente escolar.

Àquela época, início dos anos 2000, exercia minha principal atividade docente em uma escola da periferia de Juiz de Fora (MG). Certa manhã, ao iniciar uma aula de capoeira para crianças entre oito e doze anos, um dos alunos me fez uma pergunta crucial, que viria a motivar, anos mais tarde, a presente pesquisa: “*Professor, capoeira é de Deus?*”¹.

Aquele questionamento, ao mesmo tempo inocente e bastante significativo, foi a primeira de uma série de situações que presenciei, ou sobre as quais tive conhecimento através de relatos de outros professores, que externavam a dúvida de alunos, ou de seus

¹ A pesquisadora e professora Luciana Ferreira da Silva (2019) se deparou com a mesma indagação vinda de um de seus alunos enquanto ministrava uma aula de capoeira, também em uma escola pública de Juiz de Fora (MG).

familiares, sobre a “virtude” de algumas atividades propostas pela escola, quase sempre associadas à cultura afro-brasileira.

Na maioria das vezes, tais indagações reproduziam discursos de pastores vinculados a uma determinada corrente evangélica e representavam um tipo de resistência em relação a propostas didático-pedagógicas bem específicas, o que me despertou o interesse para situações similares em que a religiosidade dos alunos se manifestava na escola. Também me atentei para a falta de compreensão de grande parte dos professores e agentes educacionais sobre a dimensão que a religião pode vir a ocupar na vida das pessoas de uma maneira geral e, particularmente, na vida desses alunos e de seus familiares.

Partindo de tais premissas, me senti instigado a elaborar uma proposta didática que viesse a contribuir para a mediação de eventuais conflitos decorrentes da resistência de alunos evangélicos a determinados conteúdos curriculares alegando motivação religiosa. No meu entendimento, tal proposta deveria se pautar pelo conhecimento sistematizado pela Ciência da Religião e, ao mesmo tempo, ser acessível aos educadores de escolas públicas brasileiras.

Para operacionalizá-la, procurei conhecer de forma sistemática a concepção prévia de determinados educadores a respeito da religião, o que eles pensavam sobre a suposta relevância de se tratar o tema “religião” na escola e qual compreensão que possuíam sobre a relação dialética entre suas próprias convicções e as convicções religiosas dos alunos.

Além dessa dimensão microssocial, considerei importante avaliar também o espaço que a religião ocupa no cotidiano das escolas públicas brasileiras a partir das diretrizes normativas e institucionais de um Estado supostamente laico. Ao mesmo tempo, busquei evidenciar o crescimento do número de alunos evangélicos e de um tipo peculiar de fundamentalismo religioso, que se pronuncia também em outras esferas da vida pública.

Em novembro de 2021, quando a estrutura dessa Tese já estava (re)pensada, iniciei um doutorado sanduíche no Groupe Sociétés, Religions et Laïcités - GSRL, na École Pratique des Hautes Études - EPHE, em Paris. Sob a supervisão de Jean-Paul Willaime, professor e pesquisador que se dedicou nas últimas décadas a pensar o modelo de laicidade escolar francesa em particular e, no geral, sobre os desafios de se vir a abordar o tema *religião* em uma escola laica, tive a oportunidade de participar, durante oito meses, das atividades do referido grupo de pesquisa e também de atividades correlatas em outras instituições

acadêmicas da capital francesa. Tal experiência contribuiu determinadamente para a configuração final do presente trabalho.

O Campo Empírico

Existe um crescente interesse por compreender o fenômeno religioso enquanto um componente ativo em meio à trama social, em especial no panorama contemporâneo brasileiro em que Deus assume papel de coadjuvante em discursos políticos e na defesa de valores morais complementares à Constituição como no caso emblemático do *slogan* “O Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”².

Nesse contexto, em que argumentações pautadas por convicções religiosas sectárias se fazem cada vez mais presentes nos debates que envolvem a esfera pública, professores e agentes educativos se veem obrigados a conviver com discursos religiosos no interior das escolas, invariavelmente veiculados por alunos (e familiares) filiados a determinadas denominações evangélicas.

De certa forma, esses discursos refletem um tipo peculiar de fundamentalismo religioso, mais difundido entre a parcela da população brasileira da qual se origina grande parte dos discentes das escolas públicas. Sob condições socioeconômicas de instabilidade e precariedade, como as compartilhadas por muitas das famílias de alunos da rede pública de ensino no Brasil, a religião assume uma dimensão de alento para aqueles que não têm mais a quem recorrer, ocupando um espaço representativo em suas vidas, definindo valores e visões de mundo peculiares.

Conhecer melhor a lógica que opera por detrás do discurso de viés fundamentalista comum a determinadas vertentes do movimento evangélico brasileiro, notadamente em denominações neopentecostais, é imprescindível para que gestores e educadores saibam lidar com situações conflituosas decorrentes de posicionamentos mais radicais e aguerridos por parte de alunos e seus familiares vinculados a essas vertentes. Assim, a mediação de conflitos

² Lema da campanha presidencial do então candidato Jair Bolsonaro que, após assumir a presidência em 2018, continuou marcando suas ações por um apelo religioso, notadamente evangélico. Um episódio significativo dessa característica marcante e, até então, sem precedentes na história da política brasileira, foi a oração que fez, junto com familiares e aliados políticos, após sua eleição, transmitida de forma ampla pelas redes sociais e canais de televisão.

desse tipo gerados no interior da escola poderia ser tratada por esses agentes educativos de forma consciente, a partir de uma perspectiva mais compreensiva da religião.

É inegável que exista, entre os fiéis de igrejas evangélicas em geral, e pentecostais em particular, uma preocupação legítima e sincera de pautar a conduta cotidiana segundo valores éticos e morais próprios a suas convicções religiosas. Tal atitude reflete uma dimensão de busca por um sentido mais profundo para a vida, característica inerente ao ser humano. Isso pode explicar a natureza incondicional de determinadas motivações pessoais.

Apesar da grande diversidade que existe entre as diferentes manifestações religiosas, o que nos permite avaliá-las em pé de igualdade e de maneira desmistificada é exatamente um olhar atento para as questões de cunho existencial que as aproximam, através das quais as experiências religiosas vividas pelos fiéis são relativizadas. Esse exercício é essencial para a uma compreensão da(s) religião(ões) no ambiente escolar de maneira a não priorizar ou discriminar nenhuma tradição religiosa em particular.

Na prática, entretanto, existe, no Brasil, uma hierarquização tácita quanto à representação de cada religião, fato que repercute no interior das escolas, especialmente nas públicas, território em que a pressuposição da laicidade faz com que a abordagem do tema *religião* seja quase sempre negligenciada, reforçando desigualdades e preconceitos.

Mesmo definida em princípio como laica, a escola pública convive com a religião em seu ambiente, de forma mais ou menos explícita, “algumas vezes gerando e outras vezes abafando conflitos, [...] sempre se movimentando, obtendo uma invisibilidade que lhe permite sobreviver aos percalços do Estado laico.” (MARTINS, 2013, p. 16).

As referências religiosas que os alunos trazem ao adentrar a escola quase sempre são subestimadas, quando não ignoradas, o que representa uma falha considerável quando se pretende conhecer e se inteirar do universo no qual eles vivem e operam simbolicamente.

Para Paulo Freire (1983), seria nesse universo que deveríamos buscar os “temas geradores” que desencadeariam um processo educativo reconhecendo, através do diálogo mediador entre os educadores e educandos, o conjunto de conhecimentos que deveria orientar uma prática pedagógica transformadora.

Essa é, sem dúvida, uma demanda premente das escolas públicas brasileiras que pode ser parcialmente superada. Primeiramente, trazendo para o ambiente escolar a discussão sobre

a religiosidade dos alunos e de seus familiares considerando a concepção freireana de universo gerador.

Em seguida, levando aos agentes educacionais – professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar – conhecimentos referentes à constituição do universo evangélico e sua inserção no campo religioso brasileiro a partir da relação, mais ou menos conflituosa, com outras tradições religiosas desse campo.

Por fim, nos inteirando de como algumas dessas correntes evangélicas estruturam o discurso com o qual desqualificam e tentam justificar uma suposta interdição religiosa frente a alguns conteúdos escolares, principalmente os que tratam da cultura afro-brasileira.

A umbanda e o candomblé geralmente são vistos por grande parte dos alunos das escolas brasileiras de uma forma pejorativa, mesmo que esses, ou seus familiares, frequentem, regular ou esporadicamente, casas de culto das referidas manifestações. Esta é, sem dúvida, uma consequência da depreciação histórica sofrida pelos praticantes das religiões afro-brasileiras, da ignorância a respeito das mesmas e do despreparo das instituições escolares em lidar com o tema.

Nos últimos anos, a partir da ação direta e efetiva de setores politicamente atuantes na sociedade, têm-se empreendido esforços no sentido de atualizar os currículos escolares, buscando práticas educacionais que considerem a diversidade representativa da sociedade brasileira, em específico no que diz respeito à cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003).

Apesar de cultura e religião serem dimensões humanas indissociáveis³, na prática, a religião é, sem dúvida, o conteúdo mais delicado de se abordar na escola dentre o conjunto de elementos que configuram a cultura afro-brasileira. Tal fato se deve tanto ao preconceito atávico da elite brasileira em relação às “coisas de preto”, como à deflagração recente de uma “guerra santa” movida por determinadas denominações evangélicas contra as religiões afro-brasileiras. Esse quadro acaba por fazer do ambiente escolar campo de batalha⁴ em potencial.

³ Para Paul Tilich, a proposição central da filosofia da religião seria que “religião é a substância da cultura e cultura a expressão da religião” (TILICH, 1992, p. 18), apesar da referida expressão se mostrar aberta a distintas interpretações.

⁴ Vagner Silva (2007) utiliza o termo „batalha espiritual“ para caracterizar a oposição ferrenha de determinadas denominações do movimento neopentecostal, que rechaçam veementemente a possibilidade do diálogo inter-religioso no que se refere à aceitação de práticas comuns às religiões afro-brasileiras e demonizam as entidades espirituais que compõem o panteão dessas religiões.

Apesar desse cenário refletir a dificuldade da sociedade brasileira em reconhecer e lidar com mecanismos de exclusão que ela mesma sustenta (PEREIRA, 2007), os currículos escolares e a práxis pedagógica se apresentam como possíveis instâncias de superação das referidas discriminações.

O professor Edimilson Pereira (2007) enfatiza que a elaboração dos currículos escolares é invariavelmente orientada por um determinado „sistema de relevância“. A definição desse „sistema de relevância“, por sua vez, é consequência de um processo de negociação que o precede e do qual educadores e agentes educacionais, consciente ou inconscientemente, participam, seja de forma ativa, propondo mudanças ou reafirmando práticas engessadas e reacionárias, ou passiva, ignorando esse processo ou se isentando de nele intervir enquanto sujeitos históricos.

Ao nos valermos, no entanto, dos temas geradores propostos por Paulo Freire (1983), podemos ter uma perspectiva potente e significativa para a construção de um Projeto Político Pedagógico. Na medida em que enxergamos o significado da vivência religiosa dos alunos em suas vidas, tanto dos que frequentam cultos afro-brasileiros e são discriminados como dos que frequentam cultos evangélicos e depreciam a orientação religiosa daqueles, podemos avaliar a relevância de se tratar a religião como um conteúdo escolar legítimo.

Tal abordagem será potencializada na medida em que sejam criadas possibilidades de diálogo e que se busque a mediação de conflitos a partir de uma perspectiva compreensiva da religião. Nessa relação dialética, é essencial considerar tanto o ponto de vista dos professores e demais agentes educacionais a respeito da abordagem do tema *religião* na escola como o significado que essa temática assume para os alunos, em especial para aqueles procedentes de famílias evangélicas.

Nos deparamos, nos dias de hoje, com certo recrudescimento, em escala mundial, do negacionismo, concomitantemente à perda de hegemonia da ciência como produtora de “verdades” confiáveis face a novas incertezas provenientes da condição pós-moderna. Tal panorama tem contribuído para que crenças religiosas, misticismos e diferentes formas de espiritualidade venham, aos poucos, ocupando o papel de protagonistas na proposição de respostas aos anseios contemporâneos.

Para conter esse avanço, além da revisão necessária de alguns paradigmas por parte de pesquisadores de áreas distintas, é preciso investir também na divulgação e popularização da ciência, em diferentes níveis. Nesse sentido, se orienta a presente pesquisa.

Pressupostos epistemológicos

Para efetivar a referida proposta, achei importante delinear a estruturação da presente Tese a partir de um pressuposto e de uma hipótese inicial. O pressuposto seria que os profissionais de educação, em sua maioria, não estão preparados para lidar, no ambiente escolar, com questionamentos de caráter religioso que trazem à tona visões de mundo, modos de vida, crenças, valores e convicções arraigadas que, de alguma forma, se contrapõem a determinados conteúdos escolares.

Minha própria formação docente – que certamente não destoa da formação da maior parte dos professores do país nesse ponto – corrobora essa hipótese, na medida em que apresenta um total distanciamento do campo de estudos compreendido pela Ciência da Religião e da sistematização teórica empreendida pela disciplina, em especial no tocante ao Ensino Religioso.

A hipótese seria que é possível sistematizar, a partir do referencial teórico da Ciência da Religião, um conjunto de conhecimentos que subsidie os profissionais da educação no sentido de capacitá-los para um tratamento mais adequado dos assuntos envolvendo a religiosidade no contexto escolar. Essa capacitação se estruturaria a partir de uma abordagem científica, acessível e aplicável sobre o tema *religião*, à qual professores e demais profissionais da educação pudessem recorrer para lidar de forma assertiva com questões suscitadas pelo tema.

Por isso, proponho que a sistematização didática dessa abordagem, principalmente no que se refere à seleção e a disposição dos tópicos mais relevantes que a compõem, deveria se estruturar em três dimensões: teórico-conceitual; fenomenológico-compreensiva e contextual-dialética.

A tese que defendo, e que pretendo substanciar ao longo do presente trabalho, é que seria possível intervir na forma como o tema *religião* é tratado nas escolas a partir da sistematização do conhecimento de que trata a Ciência da Religião. Em seguida, esse

conhecimento seria compartilhado em encontros envolvendo profissionais de diferentes níveis – professores, coordenadores, equipe diretiva e agentes da administração pública – a partir de uma dinâmica dialogal e integrada. Acredito que tais ações promoveriam maior compreensão desses profissionais no referente à temática *religião*. Por conseguinte, um diálogo mais profícuo com os alunos e seus familiares.

Assim, uma abordagem da religião enquanto fenômeno humano, referendado pela compreensão de sua dimensão existencial, da relação intrínseca entre religião e cultura e da importância que tal interdependência assume no meio social de onde provém grande parte do alunado das escolas públicas brasileiras formariam um conjunto de elementos que viriam a referendar a relevância de se abordar a religião enquanto um tema nas escolas.

Complementarmente, dados sobre o processo histórico de constituição do campo religioso brasileiro, da trajetória de consolidação das tradições religiosas mais representativas desse campo e das inter-relações que essas tradições estabelecem entre si enriqueceriam esse repertório de conhecimentos, ampliando a compreensão sobre a dimensão do fenômeno religioso por uma perspectiva também contextual.

No caso específico das escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – circunscrição com a qual estou familiarizado e da qual partiu a questão geradora da presente pesquisa – o movimento evangélico, principalmente aquele representado por denominações neopentecostais que se apegam a um discurso de viés fundamentalista (cf. CARVALHO, 2013; ROCHA, 2009), apresenta-se como um subtema importante.

Além do crescente protagonismo no campo religioso brasileiro, esse movimento religioso contemporâneo demanda maior atenção, mormente pela recorrência com que se manifesta no interior das escolas brasileiras, com posicionamentos contrários a determinados conteúdos curriculares e propostas pedagógicas.

Minha proposta, assim, foi analisar esses episódios a partir de duas perspectivas, a meu ver, complementares. Inicialmente, considerando a religião enquanto um fato social, elemento desencadeador e definido por relações de poder que envolvem conflitos, negociações e disputas por espaços físicos e simbólicos. Disputas essas que, como enfatizaram Weber (1971; 1979; 1996) e Bourdieu (2004), repercutem em outras esferas sociais como a econômica e política.

Alinhado a essa perspectiva, procurei desenvolver uma prática de pesquisa orientada pelo método da pesquisa-ação (THIOLENT, 1986) e, em seguida, eleger uma proposta pedagógica que coadunasse com essas duas chaves investigativas. Desse modo, me ative aos ensinamentos de Paulo Freire (1983; 1984) em seu objetivo de despertar, através do exercício do diálogo compreensivo, a consciência crítica de educandos e educadores e, concomitantemente, o protagonismo destes enquanto sujeitos históricos na busca de uma intervenção consciente sobre a realidade social em que estão inseridos.

Entretanto, compreendendo a religião enquanto um fato social singular, que se caracteriza, principalmente, por buscar estabelecer, em suas diferentes formas, conexões com a dimensão sagrada da vida humana, proponho analisá-la também enquanto fenômeno. Em decorrência dessa característica particular, visões de mundo, hábitos de vida, valores e regras de conduta definidos pela religião são tidos, quase sempre, como decorrentes de verdades reveladas divinamente, originárias de uma dimensão extra-ordinária, sobre-natural e sobre-humana e que, por isso, se sobrepõem às regras mundanas da realidade ordinária, mas que com elas interagem dialeticamente (DURKHEIM, 2001; ELIADE, 1995). Assim, pelos critérios emanados da experiência com o numinoso se definiria o que é puro ou impuro, o que é próprio ou impróprio aos fiéis, além do que é venerado ou interdito em uma determinada tradição religiosa.

Essa seria então a segunda perspectiva considerada ao tomar a religião enquanto objeto de estudo. A profundidade que a dimensão religiosa da vida adquire para o devoto é uma peça-chave para uma análise abrangente e compreensiva, pois reconhece a singularidade da experiência religiosa no que se apresenta como possibilidade de contato com o infinito, absoluto e a-racional, característica que Paul Tillich (1985) definiu como *ultimate concern*.

Disposição e conteúdo dos capítulos

Partindo desses pressupostos, o conjunto de conteúdos que compõe o presente texto será apresentado da seguinte maneira: no **capítulo dois**, *Religião e Escola Pública no Brasil: uma análise “de dentro”*, constará de uma análise das impressões recolhidas entre professores de grupos distintos que, em variadas situações, vivenciaram, de forma direta ou tangencial, algum dilema envolvendo a temática *Religião e Escola Pública*.

Na tentativa de delimitar de modo adequado o objeto de minha pesquisa, me atentei inicialmente para a fala desses professores que, em seus relatos, compartilharam experiências pessoais semelhantes em que reflexões sobre essa temática se fizeram necessárias. Esses relatos serão descritos e analisados, junto com algumas considerações sobre os mesmos provenientes de grupos de profissionais com vivências diversificadas da prática docente, recolhidas nos seguintes momentos:

- Encontros do Curso de Formação de Professores intitulado "Roda que Roda: Educar para as Relações Étnico-Raciais", promovido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora - SE/PJF no decorrer do ano de 2017, ministrado por mim e pela professora Jussara Alves.

- Minicurso "Religiões Pentecostais e Afro-Brasileiras na Escola: desmistificando preconceitos", ministrado por mim e pela professora Gilciana Paulo Franco, no *I Seminário Religião e Educação: diálogo entre teoria e prática*, promovido pelo Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, realizado nos dias 13 e 14 de abril de 2018.

- Reuniões pedagógicas da Escola Municipal José Kalil, no bairro Marilândia, no ano de 2018 e na Escola Municipal Edith Merey, no bairro Santo Antônio, ambas na cidade de Juiz de Fora (MG).

- Nessa última instituição de ensino, também realizei, ao longo do ano de 2019, uma proposta incipiente de aplicação do método Pesquisa-Ação envolvendo o corpo docente, a equipe pedagógica e a Direção da escola como será descrito oportunamente.

Esses encontros geraram conversas e reflexões sobre o tema em diferentes contextos. Ao analisá-los, tentei detectar pontos de convergência, peculiaridades e a perspectiva própria de cada indivíduo que compartilhou situações relevantes para a pesquisa.

Esses substratos narrativos, compostos por relatos referentes à realidade empírica, seguidos das análises teóricas sobre o tema, servirão de amálgama para a composição do capítulo dois. Ou seja, a essas impressões, resultantes de encontros presenciais, serão acrescentadas reflexões provenientes da leitura de autores que tratam de questões relacionadas à religião na escola, com destaque para situações envolvendo intolerância religiosa e preconceito no ambiente escolar (ARAÚJO, 2017), bem como os desafios de aplicação do

princípio da laicidade tendo em vista a realidade das escolas públicas brasileiras (ARAÚJO, 2018).

Além dos dois autores citados, que se debruçam sobre a realidade de escolas de São Paulo e Recife respectivamente, será incorporada à análise do campo empírico a contribuição de Sueli Martins (2014) e Luciana Silva (2019), que também pesquisaram sobre o tema em escolas municipais de Juiz de Fora (MG).

Já no **capítulo três**, *Pelo Reavivamento do Princípio da Laicidade nas Escolas Públicas*, trato questões teórico-conceituais, institucionais e didáticas envolvendo a abordagem do tema *religião* em escolas públicas brasileiras, laicas por princípio, e que se deparam com um desafio. Um desafio que, grosso modo, remonta à proclamação da República: como abstrair, de uma parte, a forte e difusa influência da cultura religiosa, tão arraigada na população em geral, e, de outra, os cânones católicos que definiram os modelos de ensino adotados no país desde suas remotas origens?

Na tentativa de fazer uma análise desse panorama e propor alternativas que questionem a reprodução de uma “laicidade à brasileira” (MARIANO, 2011), procurei problematizar a própria conceituação de laicidade.

Através da revisão bibliográfica de trabalhos que se debruçaram sobre a construção de conceitos como secularização, laicidade e laicismo, tentei decifrar as características peculiares da laicidade professada ou praticada no Brasil, comparando nossa especificidade cultural e o desenvolvimento historiográfico desses conceitos, principalmente com a França, país com uma representativa tradição de estudos sobre o tema.

Assim, partindo de uma perspectiva histórica de consolidação de um conceito polissêmico, relativamente naturalizado no Ocidente como ideal de modernidade, mas tratado com certa superficialidade, procurei ressaltar as implicações desse conceito para a condição contemporânea e pós-moderna de individualização da espiritualidade e revigoração da fé (HERVIEU-LÉGER, 2014).

Questões semânticas sobre a abrangência e a aplicabilidade do princípio da laicidade normalmente são instrumentalizadas para justificar ou refutar a presença da religião nas instituições públicas de ensino. Portanto, como conclusão do referido capítulo, defendo que uma fundamentação teórica consistente e uma orientação político-pedagógica engajada podem

transformar a escola pública em um espaço potencial de produção e difusão do conhecimento referente à religião, não apenas em sua dimensão existencial, humanística, plural e incluyente, mas, sobretudo, como um fator de emancipação e conscientização de educadores e educandos.

Nesse intuito, paralelamente a uma breve consideração sobre o processo de institucionalização do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, levantei algumas possibilidades de abordagem do tema *religião* como conteúdo curricular a partir da perspectiva emancipatória e compreensiva de uma “laicidade do diálogo” (WILLAIME, 2008).

No **quarto capítulo**, *Perspectivas Teórico-metodológicas no Estudo da Religião*, selecionei diferentes abordagens acadêmicas sobre religião que irão possibilitar uma fundamentação teórica mais densa a respeito do tema. Esse capítulo servirá de embasamento para uma subsequente sistematização dos conhecimentos agrupados pelas Ciências da Religião, visando assim elaborar uma proposta didática consistente a partir de reflexões contemporâneas que possibilitem a inserção de discussões sobre o tema no contexto escolar a partir de parâmetros científicos.

Logo de início, trago uma abordagem da religião enquanto categoria teórica de análise conceitual tendo como referência principal as reflexões de Wilfred Smith (2006). Na sequência, proponho uma revisão epistemológica de constituição da “Ciência (no singular) da Religião” enquanto disciplina e área de estudos acadêmicos, principalmente a partir dos estudos de Frank Usarski (2006), Joachim Wach (1990) e Wilfred Smith (2006).

Em um segundo momento, elenco autores que se dedicaram a analisar a religião em sua dimensão materializada objetivamente, na forma de tradições religiosas historicamente construídas e de fatos sociais observáveis, tais como Danièle Hervieu-Léger e Jean-Paul Willaime (2001). Autores clássicos dessa abordagem, como Durkheim e Weber, mesmo que reiteradamente criticados e questionados em alguns de seus pressupostos, serão revisitados na medida em que suas contribuições se constituírem peças-chave para o campo de estudos compreendido pelas Ciências da Religião.

Durkheim (2003), em especial, ao descrever e refletir sobre a importância das interdições de caráter religioso em um determinado sistema de crenças, chamou-nos a atenção para as implicações de uma categoria extremamente pertinente ao se pensar a resistência de alunos evangélicos frente a determinados conteúdos curriculares.

Complementarmente, apresento no referido capítulo a abordagem de alguns dos principais autores que privilegiaram o estudo acadêmico da religião a partir da experiência sensível daqueles que a vivenciam. Estes, ao compartilharem perspectivas mais ou menos análogas e subsequentes, se dedicaram a investigar o fenômeno religioso como um elemento supostamente intrínseco à natureza humana, que emerge da imemoriável busca do ser humano por respostas às questões existenciais. Nessa seara se agruparam Friedrich Schleiermacher (2000), Rudolf Otto (1992), Paul Tillich (1985; 1992; 2009), Mircea Eliade (1995; 2019) e Rubem Alves (1979; 1982; 1984).

Apresento ainda, no capítulo quatro, a análise da obra de alguns pesquisadores franceses em Sociologia da Religião: Hervieu-Léger (2011); Portier (2010; 2016) e Willaime (2008; 2009; 2012; 2016; 2019) que discorrem sobre a dimensão que a religiosidade adquire nas sociedades ocidentais contemporâneas e sobre os caminhos e descaminhos de institucionalização da laicidade nessas sociedades, especialmente no que tange as escolas públicas.

No meu entendimento, tal contribuição teórica pode nos fornecer uma chave interpretativa valiosa para a análise dos fatos que motivaram a presente pesquisa. Mesmo que, ao tratar da construção histórica e da polissemia do conceito de laicidade, os referidos autores se pautem pela realidade francesa, servem como referência comparativa útil para pensarmos a realidade brasileira.

Isso porque, ao reverem alguns debates republicanos que ajudaram a edificar a ideia original de laicidade surgida com a Revolução Francesa – que incontestavelmente serviu de inspiração para a defesa do princípio da laicidade entre os intelectuais brasileiros – esses autores fazem uma transposição desses debates para a contemporaneidade considerando a dimensão ocupada pela religião na chamada “ultramodernidade”⁵.

Por fim, procurei contextualizar a discussão sobre o papel da religião nas sociedades ocidentais na atualidade através de uma breve retrospectiva de constituição do campo religioso brasileiro, com enfoque no processo histórico de sua formação e na dinâmica contemporânea de seus principais expoentes. Desse modo, poderemos visualizar a progressiva perda da hegemonia católica, a crescente pluralização de crenças, a presença impositiva de

⁵ Sobre o conceito de ultramodernidade consultar: HERVIEU-LÉGER, Danièle. La Recomposition du Religieux dans la Modernité. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CocA2DDth70>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

lideranças pentecostais nos meios de comunicação e na esfera política, além da busca por legitimação dos cultos afro-brasileiros.

O campo religioso brasileiro se configura como reflexo de um processo dinâmico de afirmação e resistência durante o qual eclodem conflitos gerados pela intolerância e pela disputa por espaço – concreto e/ou simbólico – que podem ser sentidos no cotidiano escolar. Nesse cenário, considero que, entender particularmente as origens do pentecostalismo, rastrear sua filiação teológica, reconhecer suas semelhanças, peculiaridades e, em meio ao universo das denominações cristãs, distinguir as características de um tipo de fundamentalismo do qual algumas vertentes do movimento evangélico se aproximam atualmente é essencial nessa pesquisa. Ter acesso a esse tipo de conhecimento é também imprescindível aos educadores que procuram se situar frente aos reflexos desse movimento nas instituições públicas de ensino, independente de suas filiações religiosas.

Na mesma proporção, é indispensável conhecer também a estrutura litúrgica das religiões de matriz africana, suas histórias e ramificações, seus mitos, o significado e a ancestralidade de seus rituais. Tal conhecimento nos aproxima de uma dimensão da cultura afro-brasileira bastante presente no imaginário nacional, mas de fato pouco conhecida e até evitada. Ainda existem muito preconceito e mistificação em relação a essas práticas, realidade que, muitas vezes, causa, em seus adeptos, constrangimento e vergonha de assumir publicamente sua filiação religiosa. Essa é uma realidade que se reproduz nas escolas e que pode ser relativamente amenizada, tanto pelo reconhecimento de suas motivações atávicas quanto pela reflexão crítica de seus efeitos excludentes.

Desse modo, espero criar possibilidades de instrumentalização de conhecimentos sobre o movimento evangélico no Brasil, as religiões afro-brasileiras, o princípio da laicidade e uma perspectiva compreensiva da religião para serem utilizados no dia a dia das escolas. Creio que esses subsídios teóricos serão indispensáveis para se delinear perspectivas de diálogo entre discursos de viés fundamentalista, notadamente propagados por determinadas denominações evangélicas, e um posicionamento didático e assertivo a esse respeito por parte de agentes educativos.

A partir desses pressupostos, busquei estabelecer tópicos de relevância em meio ao conjunto de conhecimentos abordados, muitas vezes restrito ao âmbito acadêmico, e sintetizá-los didaticamente de forma a torná-los acessíveis a um público mais amplo, em especial a

educadores que se deparam com os desafios de se abordar o tema *religião* em escolas laicas em princípio.

O processo de definição e sistematização didática desses tópicos, a partir de um arcabouço teórico em “estado bruto”, foi pensado a partir de minha experiência pessoal e da vivência junto a outros profissionais da educação, conforme já apontado anteriormente. O resultado desse exercício pode ser conferido no **quinto capítulo**, *a abordagem compreensiva do tema religião nas escolas públicas brasileiras*, no qual apresento reflexões sobre as possibilidades de se despertar consciências através de um diálogo compreensivo versando sobre as principais tradições religiosas presentes no contexto escolar, como também sobre o fenômeno religioso em uma dimensão mais geral. Com esse intuito, proponho abordar o tema tanto por um viés sociológico (contextual) como por um viés fenomenológico (significante, de sentido profundo), sempre tendo em vista questões relacionadas especificamente à realidade das escolas públicas brasileiras, buscando oferecer assim subsídios para uma prática pedagógica crítica, dialógica e consciente.

A consolidação da República Francesa é uma referência incontornável para os debates sobre o princípio da laicidade enquanto uma característica fundamental das sociedades modernas ocidentais. Conseqüentemente, a maneira como intelectuais e educadores daquele país se propõem a tratar o tema na atualidade, contextualizada a partir de uma nova configuração social, pode ser útil para pensarmos nossa própria realidade. Por isso, finalizo o capítulo cinco apresentando, para fins comparativos, propostas contemporâneas para lidar com os desafios da abordagem dos “fatos religiosos” nas escolas francesas (BORNE, 2007).

2 RELIGIÃO E ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE “DE DENTRO”

Coincidindo com a expansão do movimento evangélico na última década do século XX e início do XXI, os episódios que evidenciam a resistência de alunos procedentes de famílias evangélicas, quase sempre pentecostais, em participar de atividades escolares associadas à tradição católica ou que abordam, mesmo tangencialmente, a religiosidade afro-brasileira, têm se tornado cada vez mais frequentes. Esse tipo de resistência, que pode se limitar a uma indisposição prévia gerando, vez por outra, alguma frase de esconjuro do tipo: “*Jesus tem poder!*”, pode também desencadear conflitos difíceis de serem contornados.

Outras formas de intransigência desencadeadas por motivações religiosas são vivenciadas na Educação Física, por exemplo, quando as aulas contrariariam determinações de denominações religiosas mais severas quanto às normas de conduta de seus fiéis, particularmente no que se refere à corporeidade. Outro exemplo é a objeção de alguns alunos evangélicos, ou de seus familiares, em participar de atividades tradicionais da escola como as festas juninas, a Semana do Folclore e o mês da Consciência Negra.

Alguns professores também se deparam, ocasionalmente, com a dificuldade em abordar o tema do evolucionismo nas escolas onde estudam alunos evangélicos de tendência mais fundamentalista. Ao defenderem o criacionismo e a interpretação literal da Bíblia, esses alunos criam situações muitas vezes difíceis de lidar a partir de critérios puramente científicos.

Cabe aqui uma consideração importante: quando me refiro a “alunos evangélicos” incorro em uma generalização *a priori* que tentarei determinar com mais clareza, buscando definir precisamente quem são os sujeitos que protagonizam as ocorrências citadas.

O termo “evangélico”, se referindo tão somente aos “seguidores do evangelho”, seria uma simplificação da terminologia utilizada por Martinho Lutero, no século XVI, na Alemanha, como forma de englobar sob a mesma denominação diversas ramificações do protestantismo: luteranos, calvinistas etc. No Brasil, dizer que alguém é evangélico quase sempre significa dizer que o indivíduo é cristão, mas não é católico. Nesses termos, o universo representado pela diversidade de denominações evangélicas que compõem o campo religioso brasileiro representa um conjunto heterogêneo, que compreende desde protestantes históricos até os chamados neopentecostais. Cada uma dessas denominações tem sua forma

própria de se posicionar frente às situações anteriormente descritas, que vêm deflagrando episódios de intransigência religiosa cada vez mais recorrentes nas escolas.

As denominações mais obstinadas em demarcar um posicionamento contrário às atividades escolares por, supostamente, ferirem seus princípios religiosos, invariavelmente referendam suas convicções através de discursos marcados por um tipo de fundamentalismo religioso incipiente. Este se caracteriza por uma interpretação sectária do texto bíblico, pela determinação peremptória de padrões de conduta para seus fiéis e por mobilizar uma cruzada de combate ao Mal, como será descrito mais adiante. Além disso, essas denominações religiosas, predominantemente neopentecostais, demonstram uma animosidade em relação a religiões de matrizes africanas e às suas entidades espirituais, com quem travam, nas palavras de Vagner Silva (2007), uma verdadeira batalha espiritual. Apesar dessas denominações não representarem, em absoluto, a maioria do universo evangélico brasileiro, elas se encontram representadas, de modo significativo, no interior das escolas públicas brasileiras.

A Realidade Empírica

Ao longo de minha atividade docente, constatei que uma parcela significativa do alunado das escolas públicas em Juiz de Fora é oriunda de famílias que frequentam igrejas evangélicas, em especial pentecostais e neopentecostais. Essa pertença assume um significado extraordinário para suas vidas, contribuindo para a formação de uma visão do mundo própria, que estrutura e define discursos e condutas (SMART, 1969), projetando valores e noções que acompanham essas crianças e jovens ao adentrarem no ambiente escolar.

Nos últimos anos, surgem cada vez mais relatos de profissionais de educação – professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e articuladores de projetos sociais – que se deparam com a resistência, por parte dos alunos e/ou de seus familiares, que alegam motivos religiosos, em participar de uma ou outra atividade proposta. Em alguns contextos, inclusive, são os próprios agentes educacionais que se posicionam em oposição às manifestações da religiosidade africana na escola, como no caso de uma diretora no Rio de Janeiro que impediu que um aluno entrasse na escola ostentando suas “guias” (cordões rituais usados no candomblé e na umbanda) no pescoço. Ou o garoto que ouviu repetidas vezes da professora que ele não iria para o céu porque era do candomblé (ARAÚJO, 2017).

Em alguns estados brasileiros, como é o caso do Rio de Janeiro, a presença de um corpo docente formado por um maior número de evangélicos nos faz pensar sobre como, em outros contextos, a religião se apresenta de formas diferentes. No que se refere ao universo compreendido por esse estudo, a maior parte dos casos de intolerância ou tentativas de ingerência no cotidiano escolar relacionados a questões religiosas acontece pela ação dos alunos e de seus familiares.

Um exemplo dessa realidade foi a situação vivida por um colega acadêmico que realizava estágio em uma escola estadual de Juiz de Fora e relatada em uma reunião do Núcleo de Estudos em Protestantismos e Teologias - NEPROTES/UFJF. A polêmica, envolvendo, de um lado, o texto de um livro didático, que tratava de um mito Iorubá sobre a criação do mundo, e foi trabalhado pela professora de português e, de outro, mães de alunos de diferentes denominações evangélicas – uma da casa da bênção e outra testemunha de Jeová – que o taxaram como “demonista, anticriacionista, antibíblico, anticristão e pagão”.

Situações como essas não são específicas da cidade de Juiz de Fora ou de Minas Gerais, estado ainda marcado pela tradição de um catolicismo subjacente que resiste e que se faz presente de forma mais explícita nas cidades do interior. Casos similares pululam por todo Brasil como o do grupo de alunos em uma escola estadual de Manaus que se recusou a apresentar um projeto sobre cultura africana no evento cultural *Preservação da Identidade Étnico Racial Brasileira* propondo, como alternativa, um trabalho sobre as missões de cristianização na África. Ou ainda o da professora de literatura impedida pela diretora, por pais e alunos de trabalhar com um título literário, *Lendas de Exu*, recomendado pelo PNLD/MEC (ARAÚJO, 2017).

Quase sempre os profissionais da educação envolvidos não têm um conhecimento previamente elaborado sobre a maneira mais apropriada de se lidar com esses conflitos. Isso acontece porque essas situações emergem de um contexto histórico e social bastante novo no que se refere à inserção da religião na sociedade e sobre o qual não é dada muita atenção durante a formação acadêmica. Além da falta de fundamentação teórica de professores e demais agentes educacionais, existe uma falha no que se refere a propostas metodológicas para lidar com essas situações e mediar conflitos decorrentes de posicionamentos religiosos que, nesse caso, se contrapõem ao projeto político pedagógico da escola.

Tal conjuntura reflete a dificuldade de se tratar questões que dizem respeito à religiosidade e a convicções dogmáticas usualmente tidas como “pessoais”, de “foro íntimo” e, portanto, indiscutíveis. Essa é a percepção que tenho ao conversar a respeito com colegas de profissão em Juiz de Fora, cidade que não oferece a disciplina Ensino Religioso em sua rede municipal de ensino e que, historicamente, vem naturalizando essa negligência em se adequar a uma determinação constitucional.

Nos últimos anos, surgiu uma campanha para se abolir o costume de rezar o Pai-Nosso antes de começar as aulas e a presença de símbolos religiosos (crucifixos, imagens de santos), hábito até então comum em algumas escolas da referida rede. Esse movimento acontece tanto pela reivindicação de professores e orientação da Secretaria de Educação para se adequar à suposta orientação laica que nortearia a prática pedagógica dessas instituições de ensino, mas também pela pressão de alunos e familiares filiados a determinadas denominações religiosas evangélicas.

Durante o tempo em que trabalhei como professor – mais de 25 anos – dando aulas de Educação Física, Capoeira e Musicalização nas redes municipal e particular de ensino, atuei também como articulador e coordenador de projetos em Educação de Tempo Integral. No período que antecedeu à redação da presente Tese, vivi a experiência de dar aulas de Antropologia para quatro turmas dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, em uma escola municipal cuja proposta pedagógica se diferenciava de outras daquela rede de ensino, inclusive por oferecer essa disciplina em sua grade curricular: ali abordei o tema *religião* como conteúdo em minhas aulas.

Anteriormente, nessa mesma escola, havia tido minha primeira experiência em abordar temas relacionados à religião quando, em 2017, participei do projeto *Os evangélicos de hoje e os protestantes de ontem: o que pensar sobre os 500 anos da Reforma*. O objetivo desse projeto, elaborado e aplicado pelo Núcleo de Estudos em Protestantismos e Teologias - NEPROTES - do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi problematizar a noção comum de „evangélicos“ e abrir novos horizontes de entendimento desse universo a partir da Reforma de Martinho Lutero e da ação de Martin Luther King Jr, privilegiando a questão da igualdade diante de Deus.

Naquela oportunidade, enfrentamos certa desconfiança da equipe diretiva e da coordenação da escola, o que não nos impediu a execução do projeto em suas dependências.

Já por parte dos alunos, foi perceptível tanto o desconhecimento relativo ao tema, quanto um tratamento pejorativo em relação à religiosidade afro-brasileira, quando essa foi evidenciada ao tratarmos da filiação religiosa dos alunos ali presentes. Essa experiência foi rica no sentido de me preparar para a elaboração de estratégias na abordagem de conteúdos nas aulas de Antropologia que viria a assumir. Assim, tentei abordar prioritariamente conteúdos referentes às religiões mais conhecidas por aqueles alunos, com destaque para os aspectos significativos de cada um daqueles sistemas de crenças, além de fazer uma breve contextualização histórica. Para enriquecer e aproximar mais o tema da realidade dos alunos, convidei um representante de cada uma das religiões – Catolicismo, Umbanda, Pentecostalismo e Kardecismo – para ir à escola, no horário das aulas de Antropologia, e compartilhar um pouco de suas experiências religiosas.

As pessoas que representariam as referidas religiões foram escolhidas entre familiares de alunos que faziam parte daquelas turmas, o que representou uma boa oportunidade de relacionar o tema com o cotidiano deles. Tal iniciativa gerou uma expectativa, acompanhada de uma ligeira preocupação, por parte da direção da escola, de que o tema pudesse provocar alguma reação de resistência ou polêmica, em especial por parte de alunos evangélicos ou seus familiares.

Constatava-se naquele ambiente, mais uma vez, certa tensão tácita que a abordagem do tema evoca e a sensação de que, para algumas pessoas, talvez fosse melhor que não houvesse nenhuma abordagem. Mesmo assim, insisti na importância de se manter os convites a fim de trabalhar o conteúdo como pensado de início e os encontros com os representantes de cada religião foram agendados. Nominei aqueles encontros de “Conversando sobre Religião” e eles não aconteceram conforme foram planejados.

No primeiro dia, compareceram o pai de uma aluna, frequentador e participante ativo em um dos muitos centros kardecistas da cidade, e o primo de outra aluna, jovem missionário da igreja Sara Nossa Terra, denominação neopentecostal que preconiza normas de conduta mais flexíveis para seus fiéis e que arrebanha grande número de jovens. Foi uma experiência rica, com a participação ativa dos alunos fazendo perguntas e a presença de uma professora “convidada” pela direção.

Ambos os convidados eram pessoas acostumadas a falar sobre as suas respectivas religiões. O discurso do representante do kardecismo foi nitidamente de busca por legitimação

de sua religião enquanto uma religião cristã – com certeza para não se distanciar de uma possível concepção pejorativa do espiritismo – citando passagens da bíblia e buscando identificação com o jovem “evangélico” que falaria a seguir. Já o discurso desse último foi em formato testemunho, com características moralizantes e teor proselitista, enfatizando a flexibilidade de condutas de sua denominação religiosa em oposição aos “crentes” tradicionais.

Imprevisto e significativo foi o que aconteceu no segundo dia de encontros, quando estavam previstos uma convidada para falar sobre o catolicismo – inicialmente seria a mãe de um aluno, mas essa acabou transferindo o convite para um agente pastoral da paróquia local – e uma ex-aluna da escola, iniciada, praticante e filha da responsável por um terreiro de umbanda situado na mesma rua onde fica a escola. O convidado que iria falar sobre o catolicismo – um senhor idoso, que chegou quando a aula estava acabando, sobrando-lhe apenas vinte minutos de fala – não descreveu as características da sua religião, se limitando a dar recomendações aos alunos para que estudassem. Além disso, contou que seus filhos se enveredaram por caminhos religiosos diferentes: uma filha se interessou pela renovação carismática e o outro se tornou evangélico.

Se um dos convidados atrasou, a jovem que iria falar sobre a umbanda nem compareceu. Não fez nenhum contato justificando a ausência, mesmo eu tendo ido a sua casa pessoalmente no dia anterior e ela ter me confirmado que compareceria. Creio que tal ausência reflete o panorama atual do campo religioso brasileiro, com algumas religiões tentando se legitimar e ocupar ou ampliar seu espaço, enquanto o catolicismo tradicional se mantém impassível frente a uma posição de hegemonia que sustenta, mas que se vê solapada por novas tendências contemporâneas de religiosidade cristã. E, em meio a essa dinâmica entre tradições religiosas que se posicionam buscando representatividade social, em uma atitude marginal que corresponde a suas estratégias históricas de sobrevivência, a umbanda se oculta.

Mesmo sem a presença dessa convidada, de um ponto de vista “de dentro”, resolvi abordar o tema das religiões afro-brasileiras, buscando amenizar preconceitos e elucidar questões referentes à mitologia e às práticas rituais dessas vertentes da religiosidade brasileira. Alguns elementos da umbanda, por ser a religião de matriz africana mais marcante do sudeste brasileiro, são relativamente conhecidos pelos alunos, embora, na maioria das vezes, derivados de noções do senso comum repletas de equívocos.

Ao iniciar minha abordagem sobre o tema, era perceptível uma atmosfera de suspense, certamente em decorrência do tabu que enfrenta qualquer atitude que rompa o acordo tácito de não se falar de religião na escola, principalmente de uma religião afro-brasileira. Como não tinha experiência em lidar com essa questão em sala de aula na condição de professor, fui cauteloso, me pautando pela necessidade de se combater a ignorância (no sentido de desconhecimento) em relação aos elementos que compõem essa tradição religiosa, que resulta no misticismo e medo associados à mesma, tendo, como consequência final, o preconceito.

“Falar de umbanda é feio”, disse um aluno quando comecei a aula e anunciei qual seria o tema. No decorrer da explanação, ficou evidente que o medo que havia em relação às práticas da umbanda era proporcional à curiosidade em relação às mesmas. Assim, enquanto uma aluna relatou que sua tia havia lhe convidado para ir a um terreiro e ela teve medo, outra relatou, com certa vergonha, que já havia estado em um terreiro e “parecia que as pessoas estavam tendo um troço”. A mesma aluna, em seguida, me perguntou se aquilo era “encenação”.

Perguntas como “o que é Pomba Gira?”, na maioria das vezes oriundas de alunos evangélicos, se misturavam à clássica questão: “Macumba não é para fazer o mal para o outro?”. Ao final da aula, ficou evidente que os elementos rituais que mais despertavam a curiosidade e o medo dos alunos – e, creio eu, da maioria das pessoas que não estavam familiarizadas com a umbanda – era o sacrifício de animais e as oferendas deixadas em lugares públicos.

Apresento aqui esse relato, pois, certamente, não são exclusivos dessa escola e representam uma amostra da dificuldade de se tratar o tema, principalmente quando não se tem uma fundamentação teórica consolidada a respeito.

Outro fator que torna o tema complicado de ser trabalhado é a falta de respaldo da direção da escola ou da coordenação pedagógica, o que acredito acontecer muito devido ao desconforto e a possíveis polêmicas que o tema possa vir a suscitar. Esse, contudo, não foi um obstáculo que tive que enfrentar naquelas aulas, embora a direção me recomendasse cautela e procurasse acompanhar o desenvolvimento das atividades, principalmente porque eu era um professor que estava na escola há menos de um ano e aquela era uma iniciativa que poderia gerar um problema a mais, entre outros tantos, eram enfrentados no dia a dia.

Em reuniões pedagógicas dessa mesma escola, tive também a oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, e suscitar a questão de como a religião estava sendo tratada naquele contexto. Aproveitei para aguçar meus argumentos sobre a importância de se pensar o tema por uma perspectiva científica, histórico-comparada, compreensiva e dialógica.

Em uma delas, me chamou a atenção a pergunta de uma coordenadora pedagógica a respeito do paralelo que eu havia feito entre o cristianismo e o budismo, contextualizando historicamente as duas tradições religiosas: “Mas o cristianismo não é a primeira religião? Não é dela que se origina todas as outras?”. Aquele foi um sinal de que o conhecimento a respeito da religião parte, na maioria das vezes, de uma visão etnocêntrica e relativa, mesmo para quem possui formação acadêmica e, supostamente, maior embasamento teórico sobre o assunto.

Também em uma dessas reuniões, uma professora e orientadora pedagógica que anualmente organiza, juntamente com os outros professores, uma apresentação de congada na data da Consciência Negra que envolve todos os alunos a escola, considerou necessário desvincular os elementos da cultura brasileira de seus aspectos religiosos. Essa precaução se justificaria, pois, segundo ela, sempre existe uma necessidade de convencer alguns pais, e mesmo professores, sobre a relevância daquela atividade em consonância com o PPP da escola. Em outra ocasião, quando a proposta foi fazer uma encenação da Festa do Boi, alguns pais se pronunciaram negativamente quanto àquela “veneração do chifrudo”. Aproveitando a deixa, uma professora de Educação Física relatou que um de seus alunos perguntou se capoeira era macumba.

Dessa forma, me pareceu que a orientação da escola para situações em que aspectos relacionados à religião são identificados em atividades escolares que privilegiam a cultura afro-brasileira é a de destituí-las de qualquer conotação religiosa. Existe, ainda, por parte da coordenação pedagógica, um trabalho de esclarecimento sobre a diferença entre um grupo de devoção e um grupo folclórico de resgate da cultura popular.

Também ficou evidente pelo posicionamento de alguns participantes das reuniões pedagógicas que, para aquela instituição de ensino, quando a orientação religiosa de pais de alunos se insinua de maneira impositiva e se posiciona no sentido de limitar ações que

promovam a diversidade, comprometendo assim a aplicação do PPP da escola, não pode ser de forma alguma acatada.

A experiência de participar dessas reuniões, somada àquela vivenciada nas aulas de Antropologia relatadas anteriormente, foram determinantes para a delimitação dos objetivos iniciais e a elaboração do projeto de pesquisa que originou a presente tese. Esses momentos foram bastante ricos também no sentido de me propiciarem as primeiras impressões, do ponto de vista de um pesquisador, sobre como professores e agentes educacionais se posicionavam frente à questão.

A partir desse *background*, esbocei uma proposta de trabalho de campo que se realizaria em uma escola municipal na qual eu não possuísse vínculo profissional, tendo como referencial metodológico a pesquisa-ação. A seguir, apresentarei um relato dessa experiência que, somada às descritas acima, me levaram a estruturar razoavelmente um problema de pesquisa, e se constituíram uma referência empírica importante para o melhor entendimento das diversas questões pertinentes ao tema a ser estudado.

A proposta de pesquisa de campo foi pensada, de início, para ser desenvolvida pela adoção de uma abordagem metodológica própria, que utilizasse a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009; BARBIER, 2002) na área da educação como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” (TRIPP, 2005. p. 445).

A princípio, fiz contato com as diretoras de três escolas que preenchiam alguns requisitos desejáveis para a realização da pesquisa, tais como localização, quantidade significativa de igrejas evangélicas em seu entorno, conhecimento prévio da estrutura física da escola. “Aqui a gente não fala de religião, é um tema complicado. Ainda mais nos dias de hoje”. Essa frase, dita pela diretora da primeira escola que visitei, se repetiria, em diversas ocasiões e com pequena variação, na fala de outros profissionais da educação a quem expunha meu interesse de estudo.

Os “dias de hoje”, aos quais se referiu a diretora, eram os dias da campanha política que antecederam a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da república. Sob o lema “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”, o presidente recém-eleito assumia um discurso inédito na história política recente do país através do qual enfatizava a orientação religiosa de

sua campanha, com destaque no que se referia à propagação dos valores morais aos quais supostamente se alinhava.

Pelo que pude experienciar, essa postura ostensiva moralista/religiosa, aliada à defesa do projeto intitulado “Escola sem Partido”, fazia com que as professoras e diretoras das escolas públicas com as quais lidei nos primeiros momentos da pesquisa se sentissem ainda menos à vontade ao tratar do tema religião, já tradicionalmente tido como de responsabilidade exclusiva das famílias dos alunos.

Já nos primeiros contatos com o campo, pude constatar que, dada as recorrentes tentativas de ingerência por parte de pais de alunos pertencentes a denominações evangélicas frente a alguns conteúdos específicos trabalhados pelos professores (Semana do Folclore, festa junina, mitologia indígena, Semana da Consciência Negra), fazer uma pesquisa que levantasse questões sobre religião realmente poderia ser bastante complicado. Ainda mais “naqueles dias”...

Assim, duas das escolas com as quais fiz contato se mostraram inviáveis para a realização do trabalho de campo. Uma por não apresentar condições estruturais favoráveis e outra pela indisposição da diretora, que preferiu se furtar a abordar um tema “tão complicado” naquele momento pelo qual o país passava. Ative-me então à terceira escola, em que meu projeto foi bem acolhido e na qual realizei um protótipo de trabalho de campo no final do período letivo de 2018 e ao longo do primeiro semestre de 2019.

2.1 PROLEGÔMENOS DE UM TRABALHO DE CAMPO

Optei pela referida escola levando em conta a disponibilidade da equipe diretiva e do corpo docente em participarem como sujeitos ativos na pesquisa. Outros aspectos, no entanto, também foram considerados por favorecerem a logística como acessibilidade ao local, número de alunos e conhecimento prévio do bairro onde a mesma se situa. Como é uma escola exclusivamente de Educação Infantil, a princípio me pareceu que a abrangência da pesquisa ali seria limitada em decorrência da faixa etária dos alunos, pois talvez os conflitos envolvendo interditos religiosos em face de determinadas práticas educativas fossem em menor número. Contudo, conclui posteriormente que isso não seria um grande empecilho, dado que a pesquisa seria direcionada aos professores, coordenadores e direção que, em sua

absoluta maioria, trabalham ou já trabalharam em outras escolas, em outras redes de ensino, e têm uma experiência que extrapola os limites da referida escola.

Todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora realizam mensalmente uma reunião pedagógica. Esse seria o momento de apresentar a proposta para a equipe escolar, definindo uma regularidade de encontros para a efetivação da pesquisa: coleta de dados, entrevistas e definição em conjunto das etapas posteriores da pesquisa. Minha ideia inicial foi desenvolver a pesquisa de modo participativo, adotando mais especificamente o método da pesquisa-ação proposto por Michel Thiollent (1986), envolvendo os agentes educativos – corpo docente, coordenadores pedagógicos e direção – dessa instituição de ensino, desde que os mesmos se propusessem a cooperar. Através de conversas e do diálogo direcionado, esses agentes foram estimulados a refletir a partir de suas próprias concepções de religião e educação para, em um segundo momento, considerar a relevância do tema e, no caso de se sentirem afetados pela questão, propor intervenções pedagógicas a respeito.

Cabe destacar que a pesquisa-ação é um método de pesquisa cuja prerrogativa é a ação coletiva em função da resolução de problemas visando, por princípio, a transformação da realidade. Os primeiros momentos de discussão de sua aplicabilidade no Brasil foram em 1975 e, apesar do longo período pelo qual passou desde seus primeiros passos no sentido de se instituir como um método próprio de pesquisa, ainda hoje é um tema em construção, que precisa quase sempre estar reafirmando conceitualmente sua legitimidade e autenticidade científica.

Devido a suas propriedades, a pesquisa-ação pressupõe uma interação obrigatória entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, além de uma ação planejada com vistas à produção de conhecimentos e transformação da realidade. Isso a difere de uma pesquisa puramente participante. Desse modo, existe uma expectativa de que a pesquisa-ação, se bem conduzida, além de atuar na resolução de problemas, contribua para a tomada de consciência, resultando por fim em uma efetiva produção de conhecimento, que não se restrinja àquele referente à realidade local do grupo a partir do qual a pesquisa foi realizada, se prestando assim a inferências e generalizações.

Existe uma preocupação adicional com o rigor metodológico em sua aplicação como forma de se prevenir contra os riscos de um rebaixamento da exigência acadêmica e tendência a um subjetivismo exagerado em fase de suas particularidades. Propõe-se empírica e

intervencionista, considera relevante a pertinência dos aspectos sócio-políticos, se situa entre o microssocial e o macrossocial. O papel da argumentação é fundamental na elaboração da pesquisa e no seu desenvolvimento, pois prevê o diagnóstico conjunto de um determinado problema, cabendo ao pesquisador o controle das implicações políticas e valorativas da mesma. Tal característica, de privilegiar a natureza argumentativa sobre os critérios lógico-formais e estatísticos, permite um aumento de informação e do nível de consciência a respeito do problema identificado, em especial na área educacional. Já a participação dos diferentes sujeitos envolvidos diretamente com o problema da pesquisa permite a exposição de diferentes pontos de vista a respeito do mesmo, desenvolvendo uma atitude de escuta por parte do pesquisador, que deve exercer um papel ativo durante todo o processo, se precavendo contra possíveis inclinações “missionárias”. (THIOLLENT, 1986, p. 17).

O olhar do pesquisador sobre o problema é definitivo, pois é construído a partir de sua trajetória acadêmica e profissional, mas o consenso dos participantes da pesquisa é imprescindível para a validação da mesma. Para se pensar o procedimento de cada fase da pesquisa – colocação dos problemas, apresentação de soluções possíveis, definição dos meios de ação e avaliação dos resultados – a perspectiva argumentativa é uma constante. Por isso, é necessário estar atento e buscar, na medida do possível, tornar explícitas as ideologias subjacentes a qualquer argumentação. Todavia, pode existir ainda assim uma tendência excessiva à “contaminação” ideológica (THIOLLENT, *ibidem*, p. 40) da metodologia e das ações, o que deve ser evitado, a todo custo, ao longo da pesquisa.

Por seu aspecto participativo e pela mobilização de um grupo mediante a identificação de um problema comum, a pesquisa-ação já adquire uma função política importante. Mas, além disso, o comprometimento dos atores em pensar e refletir sobre aquele problema e, em um segundo momento, a dinâmica de propor ações, que, por sua vez, serão avaliadas de forma argumentativa através da explicitação de valores de cada componente do grupo, contribui para uma ampla conscientização sobre a realidade e evidenciam o seu valor como uma forma de promoção da autonomia. Nesse ponto, o processo dialético da construção do conhecimento se assemelha à proposta de Paulo Freire (1983) em relação à formação da consciência crítica dos indivíduos enquanto sujeitos históricos.

Thiollent (1986) destaca as ações que caracterizam o método da pesquisa-ação e os objetivos esperados durante o processo de sua aplicação:

- Intervenção sobre a realidade empírica.
- Detecção coletiva do problema.
- Participação ativa dos sujeitos da pesquisa.
- Processo dinâmico de construção da pesquisa.
- Elaboração conjunta de propostas de solução do problema.
- Aumento da consciência crítica do grupo sobre o problema.

Assim, trabalhar a partir de uma metodologia de pesquisa-ação é desafiador, pois a definição do problema, a interpretação e a análise dos dados, além do próprio direcionamento das etapas da pesquisa, devem ser produtos de discussões em grupo (BEZERRA; TANAJURA, 2015), o que implica um “envolvimento efetivo do pesquisador com os sujeitos que compõem o objeto a ser investigado”, fazendo com que esse se reconheça como “parte fundamental na vida afetiva e no imaginário de cada indivíduo do grupo.” (BEZERRA; TANAJURA, 2015. p. 17).

Esse exercício de interação presencial com pessoas diretamente ligadas ao objeto da pesquisa me possibilitou adquirir uma compreensão do tema que não se limitasse a impressões pessoais ou ao referencial teórico disponível, mas que fosse amadurecida dialogicamente junto a meus interlocutores, confrontando posicionamentos às vezes sectários e destoantes, aliados a uma dose considerável de desinformação e a argumentos referenciados por uma única e restritiva vivência religiosa das pessoas do grupo. Houve também – não na mesma medida, mas igualmente relevantes – riquíssimos relatos de experiências positivas e considerações sensatas sobre o tema, que muito contribuíram para o traçado final da pesquisa.

Em novembro de 2018, na primeira reunião pedagógica que participei para expor meu projeto aos professores e coordenadores da escola, após me apresentar, explicito meu tema e detalhei alguns aspectos do método de pesquisa que pretendia adotar, enfatizando que, neste caso, a participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa era imprescindível na condução da mesma, no refinamento da definição dos problemas a serem estudados e na proposição de possíveis soluções. Feitas essas considerações iniciais, compartilhei que, se de comum acordo,

meu projeto ocuparia não mais que uma hora das cinco reuniões pedagógicas em que eu participaria ao longo do ano de 2019. Após o devido assentimento de todos, propus ao grupo as seguintes questões:

- O tema *religião* aparece na escola? Como e em que situações?
- Como vocês lidam com essas situações no momento em que acontecem?
- Nós, enquanto professores, estamos preparados para lidar com essa temática?

No grupo formado por cerca de 50 indivíduos, a maioria mulheres, havia profissionais que eu já conhecia de outros ambientes de trabalho, o que me deixou relativamente à vontade naquela e nas futuras reuniões, além, obviamente, da minha experiência como docente na rede municipal de ensino. Entre as pessoas que se pronunciaram para responder às questões propostas, que não representaram, numericamente, a maioria dos ali presentes, alguns depoimentos e opiniões foram recorrentes e reforçaram um padrão significativo.

Apresento a seguir algumas das considerações mais relevantes colhidas nessa reunião:

- “Eu sou de família batista. Rezava o Pai-Nosso no início da aula, perguntava para os alunos sobre religião, se eles criam em Deus. Agora „eles“ [referência a uma orientação da Secretaria Municipal de Educação] falam que não pode mais”.
- “Algumas mães falam que os filhos não podem participar de algumas atividades como a Semana do Folclore, a festa junina, por causa da religião. Também impedem que eles aceitem balas de Cosme e Damião”.
- “No meu trabalho, contação de história, quando tratava dos mitos cosmogônicos africanos, indígenas, às vezes aparecia resistência, com o tempo está diminuindo”.
- “O preconceito vem principalmente dos evangélicos. Uma vez, na semana do folclore, fiz um saci numa garrafa para os alunos levarem e a mãe jogou no chão falando que era macumba. Não trabalho mais com isso”.
- “Já fiz uma apresentação na escola com música evangélica, [que se chamava] *Jesus o maior pintor do mundo*, e ninguém reclamou”.

- “Já tive experiências negativas com um aluno que era testemunha de Jeová. Esse era muito difícil. As restrições deles eram mais complicadas. Às vezes preparava uma aula, tinha que pensar nesse aluno. Avisava antes pra mãe e ela não o deixava ir na aula nesse dia”.
- “As crianças reproduzem frases tipo: „Funk não é de deus“; „a Hello Kitty [uma marca de boneca] não é de deus porque não tem boca“ [?]. Essa mesma aluna falou: „Quando crescer não vou ser da igreja porque quero passar batom”.
- “Às vezes as crianças querem participar das atividades e ficam tristes, pois são impedidas por motivos religiosos”.
- “Uma vez a professora desenvolveu uma apresentação, há 2 ou 3 anos, na Semana Afro e pais disseram que nunca mais devia acontecer isso porque era macumba”.
- “Outra vez um convidado foi à escola reproduzir um ritual indígena e alguns professores, ao ouvirem os cantos evocados, disseram que aquilo parecia mais uma macumba”.
- “Sou professora de Educação Física, estava trabalhando com capoeira e uma aluna evangélica falou que não podia fazer a aula. Ela não soube explicar por quê. Pedi para conversar com o pai, pois ela disse que ele não a deixava fazer. O pai não foi conversar. O problema é que a escola não deve se privar de trabalhar determinados temas”.
- “Quando [se] coloca qualquer música que tem batuque falam que é macumba”.
- “Se a gente deixa de fazer essas atividades, enfraquece o trabalho. É complicado ser tolhido por trabalhar com certas músicas porque isso é cultura”.
- “Essa questão de ficar tolhendo as coisas... parece que Jesus é um repressor! Por essa problemática não podemos colocar a imagem do menino Jesus como símbolo do Natal”.
- “Na outra escola em que trabalho tem uma santa na secretaria da escola. Como pode? Se nas escolas não pode ter nem crucifixo por recomendação da Secretaria [municipal] de Educação?!”.
- “Como vai se propor uma escola laica, se ao falar de todas as religiões tende-se a privilegiar uma específica?”.

Essas falas, que, na medida do possível, procurei reproduzir literalmente, dizem muito sobre a realidade específica daquela escola, da rede de ensino a qual ela está vinculada e do panorama geral das escolas públicas do país. Por ser uma escola de Educação Infantil, as situações em que a temática *religião* se apresenta (e porventura ocasionam polêmicas), ocorre de uma forma mais „inocente” e espontânea por parte dos alunos. Por outro lado, de maneira mais argumentativa e reivindicativa por parte de seus familiares. Determinações da Secretaria Municipal de Educação proibindo a presença de símbolos religiosos no espaço escolar ou rezar a oração do Pai-Nosso no início das aulas são lembradas, ao mesmo tempo em que são relatadas situações em que essas recomendações são burladas. Um dado importante de ser registrado é que a referida rede nunca ofereceu a disciplina Ensino Religioso. Dessa forma, não existe nas escolas municipais de Juiz de Fora um profissional que se dedique, em específico, a essas questões ou uma preocupação em definir conteúdos que abordem a religião em sua grade curricular, independentemente da perspectiva adotada.

Chama a atenção a recorrência da acusação de “macumba” para muitas atividades propostas pelos professores, inclusive por parte de outros colegas, mesmo que de modo velado. Essa é uma característica que reproduz o preconceito atávico em relação às religiões afro-brasileiras e um estigma que, infelizmente, se perpetua há tempos e em diferentes partes do país. Interessante também a referência à laicidade da escola pública que fica comprometida quando se privilegia uma tradição religiosa em detrimento de outras. Procurei intervir o mínimo possível durante a fala das pessoas, o que me garantiu a relativa isenção quanto às opiniões expostas que confirmavam alguns dos meus pressupostos, conferindo-lhes, todavia, diferentes nuances à luz de novas perspectivas.

Na segunda reunião pedagógica da qual participei, foi necessário me apresentar, explicitar novamente meu projeto e o método de pesquisa proposto, pois havia muitos professores novos, que não participaram da reunião anterior. Dessa vez, optei por compartilhar alguns dados levantados até aquele momento estudando o tema, tanto como uma forma de retribuição pelo espaço que me estava sendo disponibilizado, como também na intenção de conferir maior reciprocidade no processo dialógico de troca de conhecimentos.

Conceituei ainda meu campo de estudos, levando informações sucintas sobre o crescimento estatístico das igrejas evangélicas no Brasil, a legislação sobre o Ensino Religioso, a relação ambígua entre escola pública e laicidade no país e a prevalência, entre grupos religiosos, das motivações religiosas sobre as determinações mundanas, justificando

assim os interditos. Esses temas geraram muito interesse entre os participantes. Durante minha fala, fazia pausas solicitando aos membros do grupo que me interpelassem sempre que necessário, assim eu poderia avaliar o conhecimento prévio e a opinião deles a respeito de cada tópico. Esse momento de interlocução permitiu que eu esboçasse um quadro inicial sobre a compreensão daqueles profissionais a respeito do tema. Por fim, solicitei a todos que me informassem suas respectivas filiações religiosas.

Entre os participantes, no total 25 mulheres e 2 homens, 18 se disseram católicos, 3 espíritas kardecistas e 2 evangélicos. Ainda uma afirmou ser metodista, uma umbandista, uma pertencer a igreja em células, uma „aberta“ e uma “gratidão”⁶.

Esses dados corroboram as estatísticas recentes sobre o pertencimento religioso dos brasileiros e provoca também algumas questões. O fato de ser católico não indica exatamente qual o nível de participação religiosa daquela pessoa e pode somente significar que ela foi batizada naquela religião. Também pode significar uma resposta cômoda a uma pergunta “difícil” de se responder. Já o número relativamente alto de kardecistas reflete, sem dúvida, uma realidade da cidade de Juiz de Fora e aqueles que responderam que sua religião é a gratidão ou que é “aberta”, representam a tendência contemporânea à bricolagem de crenças ou, talvez, se insiram no grupo dos “sem religião”.

Quanto às questões e intervenções opinativas dos integrantes do grupo durante a exposição dos tópicos da minha pesquisa referidos anteriormente, percebi, entre outros pontos, que o tema *religião* suscita afirmações pautadas por critérios pessoais sobre ética e sobre o bem e o mal. Ficou evidente também a falta de informações sobre a história das religiões, sobre a religião “do outro” e sobre a legislação que trata do ensino religioso. Algumas discussões que surgiram entre participantes que discordavam sobre um ou outro ponto quase sempre punha em evidência um componente passional que, via de regra, é comum nas discussões envolvendo religião.

Levantar, *in loco*, questões associadas à presença da religião na escola me ajudou a compreender melhor a visão de mundo dos envolvidos diariamente com essas questões em sua prática profissional. Esse é um dado que irá influenciar de modo decisivo, independente

⁶ A rigor, os pertencentes à Igreja Metodista e à Igreja em Células deveriam constar entre os evangélicos, entretanto quis reproduzir literalmente a maneira com que eles próprios se denominaram.

de quais políticas públicas a respeito sejam aplicadas⁷, como também demonstrado empiricamente por Santana (2004), tanto no que se refere à veiculação de conteúdos curriculares que perpassem por essas questões, como nas relações desses profissionais com o chamado “currículo oculto”.

No terceiro encontro, iniciei minha participação indagando se existia alguma dúvida do grupo em relação à proposta da pesquisa, se alguém tinha alguma pergunta a respeito, para que os objetivos daquele trabalho estivessem bem explícitos. Em seguida, expus algumas conclusões a que cheguei a partir das conversas nos encontros anteriores na intenção de saber se o grupo concordava ou não comigo sobre aqueles pontos.

Um desses pontos, que confirmava um dado com o qual já vinha trabalhando, é que questões ligadas à religião aparecem principalmente no dia a dia da escola em situações que alunos evangélicos, e/ou seus familiares, não querem participar de atividades escolares ou demonstram resistência frente a determinados conteúdos curriculares. Esses conteúdos, apesar de constarem no planejamento escolar, são considerados inadequados tomando-se como referência alguns preceitos religiosos particulares.

Outro ponto que pude inferir é que os conteúdos tidos como impróprios, principalmente na visão compartilhada por seguidores de uma corrente específica do movimento evangélico⁸, se caracterizam por estarem relacionados, de forma direta ou indireta, à religiosidade presente na cultura popular brasileira, à tradição católica, ou então a padrões culturais não-europeus, em específico aos indígenas e africanos.

Após a anuência dos participantes da reunião sobre esses pontos, levantei as seguintes questões, reforçando que não haveria absolutamente uma resposta “certa” a ser avaliada, mas que o importante seria cada um expor sua opinião a respeito:

- Como vocês acham que nós, professores, devemos nos posicionar frente a essa realidade?

⁷ A pesquisadora Marise de Santana (2004) chegou a essa conclusão se valendo também da pesquisa-ação para analisar a influência do pertencimento religioso na prática docente em cidades do Recôncavo Baiano, mais especificamente no que se referia à aplicação da Lei 10.639.

⁸ Pretendo identificar essa corrente como um neopentecostalismo de tendência fundamentalista. A relação entre o fundamentalismo religioso e o pentecostalismo brasileiro será caracterizada no Capítulo quatro.

- Vocês acham que os conteúdos considerados impróprios pelos pais de alunos por motivações religiosas deveriam ser evitados ou trabalhados de outra forma? Isso minimizaria os conflitos ou elucidaria melhor a questão?

- O que acham da possibilidade de dialogar com os pais a respeito, explicando o porquê de trabalhar tais conteúdos?

A resposta dos educadores a esses questionamentos me fez perceber o quanto havíamos avançado no processo da pesquisa, pois se instituíra entre o grupo mais familiaridade com o tema e com a dinâmica de reflexão sobre o mesmo. Essa, sem dúvida, foi a reunião mais frutífera e dialogal, com maior número de participações e com propostas amadurecidas para a solução dos problemas detectados.

Uma das participantes⁹ enfatizou que sim, era preciso trabalhar conteúdos que abordassem ou mesmo tangenciassem o tema religião – datas religiosas, cultura popular – com base no dia a dia, no intuito de formar cidadãos. Outras falas nesse sentido acrescentaram que seria preciso estudar para ter segurança e argumentar com a comunidade, pois era preciso a escola estar bem preparada para tratar tais questões.

A proposta de enfatizar o aspecto cultural ao trabalhar com conteúdos polêmicos pareceu consenso. Assim, nas festas juninas, deveria ser destacado mais a “cultura rural”, trabalhando a “neutralidade”, o que já vinha acontecendo e fazia com que grande parte da comunidade aceitasse participar. Nessa linha, não se deveria tocar músicas de quadrilha que citassem nomes de santos católicos. Quanto à Semana da Consciência Negra e Cultura Africana, que algumas pessoas da comunidade diziam que “era macumba”, destacou-se que não era devidamente trabalhada, pois cada professor abordava a data separadamente (ou não abordava).

Em dado momento, uma das professoras fez menção ao Ensino Religioso estar associado a valores e à ética. Nessa linha, foi aventada a proposta de trabalhar a religião sob um olhar da ética, do respeito, do amor ao próximo. Outra proposta foi abordar o tema no sentido de formar cidadãos a partir do conhecimento sobre as diversas religiões, de ampliar o

⁹ Em todas as reuniões, o grupo era formado majoritariamente por mulheres, o que já era de se esperar, pois reproduz o perfil do magistério no país.

conhecimento, a responsabilidade dos alunos de não negar a religião “do outro”. Foi dito que nós, a escola, estamos inseridos em uma sociedade plural e que não podemos abordar uma religião (católica) em detrimento de outras. Nesse momento, diferentes pessoas se pronunciaram ponderando sobre os contrastes e as nuances do convívio entre as crenças católica e evangélica, revelando visões particulares sobre religião e preconceitos arraigados, expondo assim o cuidado que devemos ter ao caminharmos por esse terreno.

Uma professora se manifestou dizendo que, “há muito tempo, a gente dava aula de religião e trabalhava a „nossa religião” e hoje a „religião deles”, crentes, já representa a maioria. Ao que outra professora retrucou falando que quando se fala em „religião deles” existe certo preconceito, assim como quando se impõe uma festa de uma determinada religiosa (festa junina). Acaba existindo um 'preconceito trocado’ (entre católicos e evangélicos). Segundo essa professora, se falamos só da religião „macro”, esquecemos das minorias.

Sobre o mesmo assunto, outra professora pontuou que o caso não era trabalhar o catolicismo, mas uma questão histórica. Assumi que às vezes se sentia „vazia” por não poder falar ou trabalhar esses temas, que desconhecer da história dos santos, por exemplo, é privar os alunos desses saberes, é um empobrecimento da cultura. E esse é um desafio nosso, da escola.

Já uma outra professora argumentou que as religiões evangélicas não negam o processo de construção histórica das religiões, só não cultuam os santos. Por fim, uma terceira professora relatou que ela era de uma família batista e estudara em uma escola católica, em que ela poderia não frequentar as aulas de religião, mas que, para seus pais, era importante que ela tivesse conhecimento dessa outra vertente religiosa. Para ela, essa experiência foi muito importante e, por isso, acredita que os alunos evangélicos precisem conhecer outras referências religiosas.

No fechamento da reunião, a fala de uma coordenadora pedagógica confirmou a relevância e a conduta adequada da pesquisa até aquele momento. Segundo ela, “no início, parecia que não seria tão bom”. Sendo a profissional mais antiga da escola em exercício, realmente me pareceu que ela se mostrou desconfiada da proposta, mas, processualmente, com as conversas e reflexões feita em relação ao tema houve uma mudança no entendimento sobre a questão. Outra fala que corroborou com a da coordenadora foi a da diretora dizendo

que era “bom ter alguém para falar sobre isso”, ao que outra professora acrescentou que seria interessante o grupo ter acesso a algum material teórico sobre o tema.

Prontifiquei-me a selecionar alguns textos que julgava apropriados e disponibilizar para o grupo. Concluí que, pelo método da pesquisa-ação, o objetivo seria detectar, coletivamente, problemas comuns pertinentes à realidade de um grupo de pessoas e construir, também coletivamente, possibilidades de resolução dos mesmos com a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Na minha compreensão, o problema detectado por nós – a resistência de alunos e seus familiares frente a determinados conteúdos e atividades propostas pela escola por motivações religiosas – envolvia diretamente os responsáveis por esses alunos, que também se constituíam enquanto sujeitos que deveriam participar da elaboração de possíveis soluções para o problema já detectado. Sem esses elementos, cabe destacar, a pesquisa-ação não se efetivaria. Ficou então decidido que, na Semana da Família, evento promovido anualmente pela escola, se abriria um espaço de diálogo com os responsáveis pelos alunos que se interessassem em conversar sobre o tema.

Infelizmente, a Semana da Família não aconteceu naquele ano. Os imprevistos de praxe em um trabalho de campo proliferam... No caso da presente pesquisa, a pintura da escola, paralisação do sindicato, licença da coordenadora, a morte do marido da coordenadora substituta foram fatores que, somados, forçaram o adiamento da data prevista para o evento supracitado.

Mais um dado desanimador: a última reunião da qual participei, que deu sequência àquela em que avanços no entendimento do grupo em relação à pesquisa e à relevância do tema foram perceptíveis, foi bem menos produtiva. A sensação foi que havia problemas mais imediatos e concretos acontecendo naquele momento na escola, dos quais a reunião também trataria após minha intervenção, que não deixavam muito espaço para as reflexões que eu pretendia retomar.

Mesmo assim, iniciei fazendo uma retrospectiva do caminho percorrido até então (já havia se passado mais de três meses desde o último encontro em que o tema fora abordado) e depois, como não haveria naquele momento a oportunidade de integrarmos os familiares dos alunos à dinâmica da pesquisa-ação, solicitei aos integrantes do grupo que apresentassem propostas para se trabalhar com questões conflitivas envolvendo a religiosidade dos alunos.

Assim, ideias de se trabalhar algo “neutro” (no sentido de algo que não desperte qualquer tipo de retaliação), de se trabalhar com a comunidade e de se trabalhar valores morais associados à religião vieram novamente à tona. A festa junina também foi lembrada, com a observação de que estava sofrendo uma descaracterização nos últimos anos, assim como a necessidade de se despertar para a „imposição“ da religião católica no ambiente escolar.

Entretanto, uma parte significativa da reunião se prestou a um exercício do que eu chamaria de “desabafo”, com uma série de acusações contra a “religião aqui do bairro” (evangélicos), “que não têm base”, que (os adeptos) “trocam de porta facilmente”, ficando, por isso, difícil de conscientizar os pais (de alunos) e os pastores (das referidas igrejas). Enquanto, de um lado, alguns professores denunciavam que “o que o pastor fala as pessoas humildes acreditam”, que nós (professores) havíamos virado os “capetas da sociedade”, e que “os pastores questionam o ensino da escola” (tendo sido citado, como exemplo, a ideologia de gênero) de outro lado, docentes ponderavam que o que acontecia ali no bairro era um “reflexo da sociedade”, que era preciso ter conhecimento da religião para se ter um “filtro”, para questionar. Nesse sentido, foi dito também que é importante esclarecer a comunidade sobre a “doutrinação” que ocorre no interior das igrejas, sendo lembrado que na campanha presidencial (do ano anterior) a religião foi utilizada como palanque.

Já caminhando para o fim da reunião, quando, indignada, uma professora repetiu a queixa de que “eles” rejeitam a boneca Hello Kitty por ela não ser de deus, uma vez que não tem boca. Em seguida, outra componente do grupo, questionou os valores cristãos de alguns moradores do bairro. E ainda relatou ter ouvido uma mãe (evangélica) falar na saída das crianças que “odiava” uma determinada professora, que foi bom essa professora ter quebrado o pé porque a filha não gostava dela... Percebi que aquele encontro estava se desviando dos objetivos propostos.

Confirmando minha percepção, houve ainda o comentário de outra professora a respeito da mãe supracitada, dizendo que “aquela mulher (a mãe) é um vodu! Chegou na minha sala (de aula) e senti aquela carga negativa chegando”. Tentei voltar ao tema fazendo, propositivamente, um apanhado dos pontos sobre os quais havíamos avançado em reuniões anteriores, mas meu tempo ali havia se acabado. Como o calendário de atividades da escola foi sobrecarregado em função dos imprevistos já mencionados, achei por bem não ocupar mais o tempo das reuniões pedagógicas com minhas intervenções uma vez que, para o método da pesquisa-ação fosse aplicado de modo adequado, seria imprescindível a participação dos

responsáveis pelos alunos, em especial dos que, por motivações religiosas, se manifestavam contrários a conteúdos e atividades propostas pela escola.

Além disso, nessa última reunião, tive a sensação de que o mais importante, a partir daquele momento, seria que aqueles educadores tivessem uma fundamentação teórica mais robusta sobre o assunto para que, assim aparelhados, pudessem discutir e definir a orientação adequada para suas práticas pedagógicas e as da escola no que se referisse ao tema *religião*. Porém, ao tentar levar a cabo o meu projeto inicial tendo como referência o método da pesquisa-ação, coletei um conjunto considerável de dados que nos informam parcialmente sobre o modo como educadores enxergam e entendem a presença da religião na escola pública. No fim desse capítulo, farei a análise desse material partindo de alguns pontos recorrentes na fala dos professores e demais agentes educativos que participaram daqueles encontros, associadas a relatos de experiências e reflexões sobre o tema em outros contextos.

2.2 VOZES DO MONTE ADONAI – UMA INCURSÃO ETNOGRÁFICA PARA CONHECER MELHOR O “OUTRO LADO”

“Monte tem ‘um monte’ (e apontou para o horizonte repleto de montanhas), mas igual a este não existe outro”¹⁰.

Os pontos de referência que definiram minha perspectiva na investigação das motivações religiosas, especificamente aquelas compartilhadas pelo universo evangélico que se contrapõem à abordagem de determinados conteúdos curriculares da escola pública, são, naturalmente, marcados pela minha própria experiência docente. Em minha vida, foram pouquíssimas oportunidades de um convívio próximo com pessoas pertencentes a denominações religiosas evangélicas e, portanto, de conhecer ou compartilhar narrativas, hábitos, símbolos, valores e visões de mundo comuns a esse universo.

Enquanto elaborava e redigia a presente tese, lendo trabalhos acadêmicos referentes a essa parcela em expansão da população brasileira e conversando a respeito com meus pares, passei a prestar uma atenção maior e a observar, com uma visão mais „técnica“, as manifestações da religiosidade evangélica, principalmente pentecostal, que se faziam

¹⁰ Depoimento de um assíduo frequentador do Monte Adonai, se referindo à paz e ao bem-estar que ele sentia por estar ali em um lugar de oração, onde pessoas da fé cristã iam para louvar a Deus de diferentes maneiras.

presentes nos lugares em que frequentava. Dessa maneira, buscava conhecer melhor os rituais e as narrativas que norteavam suas práticas para, assim, tentar entender como se estruturavam alguns pontos de vista compartilhados pelos fiéis.

Nessa empreitada me deparei, por uma feliz coincidência (ou, como interpretariam os crentes, por uma abençoada providência), com um local de adoração a céu aberto e de livre acesso a qualquer pessoa, muito conhecido e frequentado por uma diversificada parcela da população evangélica de Juiz de Fora, o Monte Adonai.

Situado em um dos pontos mais altos da área urbana e próximo ao centro da cidade, com amplo espaço gramado, sem habitações por perto e com algumas pequenas árvores aqui e ali, esse local antigamente era pouco visitado, servindo principalmente como ponto estratégico para a instalação de torres de transmissão, motivo pelo qual era conhecido como Morro da Torre. Atualmente, “batizado” de Monte Adonai, é um lugar de adoração bastante popular, constantemente utilizado pelos religiosos para vigílias noturnas, louvores, preces a plenos pulmões, rituais de cura e de “queima do mal”.

Por ser um local de livre acesso, com uma visão privilegiada de quase 180° para o poente, tendo no horizonte a Serra da Mantiqueira e, logo abaixo, uma bela vista da cidade, é também frequentado, mas em menor proporção, por pessoas não evangélicas que vão passear com os filhos, namorar, fumar maconha, meditar, soltar papagaio etc. Outra característica interessante é que, sempre às 18 horas, vindo de alguma igreja situada no vale que se avista logo abaixo, o som da Ave Maria de Gounod ecoa pelo morro, seguida da leitura litúrgica do dia, o que reforça a propensão daquele ambiente para o numinoso.

Durante um período de aproximadamente seis meses me tornei um frequentador assíduo do local por ser próximo à minha casa e por ser uma ótima e segura opção de lazer. Inadvertidamente, pois, para mim, ali ainda era apenas o Morro da Torre, me surpreendi com a variedade de formas de culto que, a cada dia, presenciava enquanto admirava o pôr do sol. Dos mais silenciosos e introspectivos aos mais exaltados e expansivos, que preenchiam de modo ostensivo o ambiente sonoro do morro, abafando o som dos grilos e o canto dos pássaros silvestres que habitam o local.

Um dos mais assíduos frequentadores do Monte, a quem interpelei sobre o porquê de sempre em suas preces em voz (bem) alta fazer referência ao Mal representado pelas religiões de matriz africana – umbanda, quimbanda, candomblé e vodu – e às suas entidades – Preto-

Velho, Zé Pelintra, Tranca-Rua e Pomba-Gira – a quem ele classificava como “demônios” que deveriam ir para “o inferno que é o lugar deles”, me deu um depoimento revelador. Esse indivíduo havia tido diferentes experiências negativas relacionadas a pessoas de seu convívio que frequentavam a umbanda e que, segundo ele, agiam influenciadas por essas entidades. Segundo ele, “o cristianismo não é uma filosofia, mas um projeto de vida. É preciso tomar Jesus como exemplo de conduta para nossa vida”. O que percebi a partir de seu depoimento foi que o seu conhecimento relativo às referidas religiões era genérico, agrupando todas as religiões de „matriz africana“, de acordo com o termo utilizado por ele, como uma manifestação única. Concomitantemente, ele tomava como base de seu julgamento as próprias e limitadas experiências junto a pessoas que frequentavam essas religiões como noções do senso comum.

Em meio à diversidade de manifestações da religiosidade evangélica que ali presenciei durante todo esse período, uma me despertou especial atenção. Em uma tarde, como estava um tanto abalado devido a questões pessoais, havia me estendido até bem depois do pôr do sol, me deixando ficar até o cair da noite. Era uma noite fria e eu estava sozinho quando chegou um veículo e, de dentro, saíram sete pessoas. Pelas vozes e as silhuetas, parecia que se tratavam de mulheres e meninas, mas não pude ter certeza, pois estava muito escuro e todas estavam com blusas de frio com capuz. Prenunciando a experiência epifânica que mais à frente iria vivenciar, iniciou-se, naquele momento, uma esplêndida queima de fogos de artifícios lá embaixo na cidade, em um bairro não muito distante dali, provavelmente em homenagem a Nossa Senhora Aparecida ou outro epíteto da Virgem Maria, uma vez que o doze de outubro estava bem próximo.

Formaram um círculo próximo à única árvore de maior porte que existe ali e, de mãos dadas, com celulares no chão projetando uma luz azulada que iluminava parcialmente seus corpos e rostos encapuzados, começaram a cantar, compondo uma cena mágica que, a meus olhos, se assemelhava a um culto druida ou a um *sabbat* de feiticeiras, desses retratados nos filmes de cinema. Mas o que elas cantavam eram hinos cristãos! Uma cena realmente desconcertante. Por me encontrar sensibilizado emocionalmente, as letras das canções que eram cantadas adquiriram um sentido profundo para mim naquele momento. Utilizando uma categoria compartilhada por aquele universo, posso dizer que ali, naquela hora, eu fui “tocado”.

Essa experiência me fez perceber o quanto os ritos e o discurso das religiões evangélicas fazem sentido para uma parcela da população que vive constantemente em uma situação limite, convivendo com privações materiais que agravam as questões emocionais e tornam os muitos problemas de saúde insolúveis pela falta de acesso às vias em geral utilizadas por pessoas de classes mais favorecidas economicamente. Ter vivenciado esse momento de epifania me fez pensar em como seria importante para o desenvolvimento da minha pesquisa que eu me familiarizasse mais com esse universo de crenças, uma vez que eu me propunha a estabelecer uma análise compreensiva das motivações religiosas que, vez por outra, justificariam a resistência de alunos evangélicos a determinados conteúdos escolares.

Assim, naquele dia, esperei que terminassem todo o ritual e me dirigi àquelas pessoas perguntando a qual denominação religiosa elas pertenciam e se eu poderia participar de um de seus cultos. Disse que havia sido bom ouvir os hinos e que gostaria de ouvi-los novamente (o que era rigorosamente verdadeiro), mas não me identifiquei enquanto um pesquisador do tema. Três dias depois lá estava eu na congregação evangélica “Jesus, a Verdade que Liberta”, no bairro Santo Antônio, “ponto final do 44”.

Lá chegando, fui recebido com cordialidade pelos responsáveis pelo culto: um homem que ficava à porta e uma mulher que convidou os presentes a dar-me as boas vindas. Naquele momento, pude visualizar o semblante e a idade das pessoas que, julgava eu, provavelmente, eram as mesmas que oravam naquela noite no monte. Ali estavam seis crianças (cinco meninas e um menino, a maioria beirando a adolescência) e duas mulheres, além do casal que presidia o culto, todos afrodescendentes. Perguntaram-me a qual congregação eu pertencia, ao que respondi que não pertencia a nenhuma, e que estava ali porque havia me sensibilizado com os hinos que ouvira.

Assisti a todo o culto tentando comungar do sentimento religioso compartilhado pelos presentes, apesar de a maior parte do público, formado por crianças, pré-adolescentes e adolescentes, alternar a concentração na eloquente pregação do diácono e da diaconisa com a curiosidade inicial pela minha figura, exótica naquele local, ou com interesse em tocar o pandeiro que acompanhava os hinos. Vez por outra um cachorro, provavelmente pertencente a uma das mulheres ali presentes, entrava no local e era enxotado, voltando momentos depois e repetindo-se a cena. Após a pregação e os louvores, quando os jovens participaram prontamente, sendo inclusive estimulados a cantar solo, iniciaram-se as bênçãos, com os dirigentes do culto impostando as mãos sobre a cabeça dos ali presentes.

“Posso te dar uma benção?”. Ao receber aquele convite, e com as impressões que tive na sequência ao aceitar a benção, percebi o quanto é difícil se distanciar das próprias convicções e pontos de vista durante aquele exercício compreensivo a que me dispusera praticar. Mesmo querendo, como relatado, comungar do sentimento religioso das pessoas presentes naquele culto, o tempo todo que ali estava me senti bem mais à vontade na condição de pesquisador do que de adepto da religião. Quando, com as mãos sobre a minha cabeça, o diácono exortou em voz alta para que eu me livrasse de toda macumbaria, de toda feitiçaria, de toda obra feita na umbanda, na quimbanda e no candomblé me senti deveras afrontado face às minhas convicções ecumênicas. Na sequência, ele orou para que se afastasse de mim todo Tranca Rua, todo Exu e toda Pomba Gira, e que eu deixasse Jesus entrar na minha vida.

Naquela noite, comprovei visceralmente, e muito a contragosto, que existe uma necessidade retórica de diferenciação e polarização identitária que inviabilizaria qualquer tentativa minha de adentrar pessoalmente e compartilhar da experiência religiosa daquelas pessoas. Entretanto, a oportunidade de uma observação mais próxima das suas atitudes e de reações durante o culto, de me familiarizar com alguns de seus códigos e ampliar meu conhecimento sobre aquele universo para direcionar possíveis desdobramentos investigativos, enfim, a imersão naquele ambiente de sons e representações tão distantes da minha realidade, me levaram a assistir mais um culto.

Em minha segunda visita à congregação evangélica “Jesus, a Verdade que Liberta”, julguei por bem me apresentar como pesquisador e explicitar ao diácono responsável o motivo de minha presença. Acompanhei todo o culto procurando comungar, tanto quanto possível, do sentimento religioso ali presente, tentando desconsiderar qualquer preconceito ou incompatibilidade de princípios que vez ou outra vinham à mente, em um exercício fenomenológico que julguei extremamente oportuno e, ao mesmo tempo, desafiador. Naquela ocasião, havia também um número proporcionalmente significativo de crianças e adolescentes, que eram estimuladas a participarem de forma ativa dos louvores e a acompanharem a leitura das passagens bíblicas que serviam de referência à pregação. Uma fala recorrente dos responsáveis pelo culto e de outra mulher que, ao que pareceu, ocupava uma posição hierárquica de destaque na estrutura religiosa da congregação, me chamou a atenção: a conclamação para que, naquela noite, o sobrenatural se fizesse ali.

Ao final do culto, me dirigi ao diácono que, antes que eu pudesse falar qualquer coisa, me perguntou se eu queria receber “uma oração”. Agradei, dizendo que naquela noite não

poderia me demorar muito, mas que, enquanto professor de uma escola pública, estava fazendo uma pesquisa e queria lhe perguntar por que alguns alunos evangélicos eram desaconselhados a participar de atividades escolares específicas. “Que atividades?”, perguntou ele levemente surpreso e um pouco desconfiado. Citei as festas juninas, a Semana do Folclore e algumas atividades relacionadas a elementos da cultura afro-brasileira. Sobre as festas juninas, ele argumentou que a Igreja católica dita as normas das comemorações previstas no calendário e que o culto aos santos não é aceitável para quem segue rigorosamente a Bíblia. Segundo ele, essas tradições de referências católicas têm, como pano de fundo, a adoração aos santos, além da adoração às imagens. Citando a passagem do bezerro de ouro presente no livro do Êxodo, reforçou que a Bíblia condena a adoração às imagens e o culto aos santos, pois o único ser humano considerado santo é Jesus. Sendo assim, os pais de alunos evangélicos não vão deixar seus filhos participarem de atividades propostas pela escola que não “seguem a Bíblia”.

Perguntei então sobre as interdições referentes à cultura afro-brasileira. Ele respondeu que “não é racismo, que o problema são os deuses da África, a idolatria. Na capoeira, por exemplo, há, nas músicas, referência à espiritualidade, como também na Folia de Reis. No samba, o problema é a sexualidade e também as referências a Xangô e a São Jorge, por exemplo, nas letras das músicas”. Encerrando sua resposta, acrescentou: “O Brasil é um país laico, não é? Então, cada um escolhe se quer participar ou não”.

Ao final da conversa, ele insistiu novamente em orar por mim e fiquei constrangido em recusar. Mais uma vez, orou para que eu me livrasse de toda obra feita na quimbanda, na umbanda e no candomblé, desejando que Jesus acompanhasse meus passos. Enquanto recebia minha “oração”, ao meu lado uma “obreira” da congregação, que estava grávida, recebia também a sua. Enquanto a diaconisa impostava a mão sobre sua cabeça, outra mulher, com a mão sobre sua barriga, exortava enfaticamente em sua oração que “o mal” saísse dela. Aquela cena me despertou para o fato de que esse tipo de ritual pode se fazer presente na vida de algumas pessoas de uma maneira visceral, inclusive desde a gestação, sendo, assim, um elemento que terá um papel marcante na construção de sua visão de mundo.

Além do efeito peculiar na construção de determinadas visões de mundo, o caráter formativo desses cultos e do discurso que os fundamenta, principalmente no que se refere à introjeção de valores morais e hábitos de vida entre seus frequentadores mais fiéis, resulta, como consequência, em um tipo de educação não formal para as crianças e adolescentes que

deles participam. O exercício da leitura e exegese bíblica que é praticada no cotidiano desses movimentos religiosos, ainda que possa apresentar alguma diversidade em seu conjunto, possui pontos em comum que são tomados como referência para uma determinada “leitura” do mundo e que confere uma relativa identidade aos seus membros.

No Santo Antônio, bairro periférico onde teve origem o povoamento da cidade de Juiz de Fora, estão localizadas tanto a escola em que realizei a pesquisa de campo descrita anteriormente, como a congregação evangélica onde assisti os cultos relatados. No território compreendido pelo referido bairro, chama a atenção o número de denominações evangélicas existentes, fato que me estimulou a frequentar outros cultos com a intenção de me aproximar mais desse universo, distinguir suas particularidades, conhecer sua diversidade e detectar suas convergências.

Em uma noite de quinta-feira, durante uma incursão a pé pelo bairro no intuito de encontrar um local para dar continuidade à pesquisa, interpelei uma transeunte que visivelmente se dirigia a um culto evangélico e perguntei a qual igreja ela pertencia. Após responder que era da Assembleia de Deus, me convidou a fazer uma visita à sua igreja, pois, naquela noite, se iniciaria um período de festas e que Deus estava guardando uma benção para mim. Me informei sobre como chegar na igreja – “na subida do 40”, foi a referência que ela me deu – e me dirigi pra lá debaixo de uma chuva fraca que aumentaria vertiginosamente com o passar do tempo. No percurso errante que fiz até a Assembleia de Deus, pouco mais de três quilômetros, passei por exatamente dez igrejas evangélicas: Casa da Oração Pentecostal Vida Nova; Igreja Pentecostal “Deus Revela Toda sua Palavra aos que Creem”; Igreja Evangélica Assembleia de Deus - Ministério Morada de Deus Missões; Igreja Pentecostal “Fonte de Água Viva”; IURD; Igreja Pentecostal “Templo do Arrependimento” - IPTA; Assembleia de Deus Labareda; Igreja Pentecostal “O Avivamento de Cristo”; Igreja Pentecostal “Os últimos serão os Primeiros”; Igreja Metodista Wesleyana e as curiosas Igreja de Pentecostes, cuja sede é em Gana, na África, e a WMC Church¹¹.

Chegando ao meu destino – um templo amplo, cujo espaço interno apresentava algumas semelhanças com uma igreja católica como, por exemplo, as proporções da construção, o formato e a disposição dos bancos da assistência e a localização do púlpito – informei meu nome a uma “obreira”, a mesma mulher com quem havia encontrado minutos

¹¹Vale ressaltar que esse levantamento parcial certamente representa apenas uma fração do conjunto composto por todas as igrejas evangélicas do bairro que, tomando por base essa pequena amostragem, deve ser bem mais extenso.

atrás. Ela me perguntou se eu pertencia a alguma igreja. Em situações habituais, responderia a essa questão me dizendo católico, mesmo sabendo que essa seria uma resposta superficial que não corresponde exatamente às minhas práticas e convicções religiosas. Contudo, naquele momento, me senti um pouco constrangido e lhe repondi que não pertencia a nenhuma igreja, ao que ela anotou a informação em uma lista.

O culto já tinha começado quando cheguei. Havia muitos jovens e crianças, além de um número proporcional de homens e mulheres, num total de mais de setenta pessoas. Me chamou a atenção também a proporcionalidade entre o número de pessoas brancas e negras, diferentemente da primeira denominação evangélica que visitei, composta majoritariamente por afrodescendentes. Em um determinado momento, o pastor deu boas-vindas àqueles que estavam visitando a igreja naquela noite, se referindo nominalmente a mim, após ler meu nome na lista que a obreira havia lhe passado, e a mais três pessoas citando, em sequência, as igrejas a que pertenciam.

Houve um canto de acolhida aos visitantes e outros, exaltando a superação, existência de milagres e a mudança de vida, intercalados pela fala do pastor dirigente e de um pastor de outra cidade que inflamou os ouvintes citando trechos da Bíblia. Estes eram relacionados a situações cotidianas, com mensagens motivacionais e de avivamento, incentivando a fé em Deus para enfrentar as dificuldades da vida. Por fim, todos os que estavam ali presentes e que quisessem receber “a benção” foram convidados a se dirigir para perto dos pastores, que se dirigiram ao público e pediram que todos elevassem as mãos em direção às pessoas que seriam abençoadas. Após a benção coletiva, que não incluía nenhuma referência a desobsessões, feitiços ou “macumbarias”, o culto foi encerrado e me dirigi para falar com o pastor.

Como já havia procedido na visita à outra igreja, me apresentei como professor da rede municipal de ensino e disse que procurava compreender melhor as motivações que justificavam a resistência de alunos evangélicos frente a determinados conteúdos escolares como, por exemplo, aqueles relacionados à cultura afro-brasileira. O pastor respondeu que não via nenhum problema quanto a esses temas, que o que não podia era “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”. Refiz a pergunta, enfatizando que, para algumas pessoas filiadas a determinadas denominações evangélicas, estudar sobre os deuses africanos não era conveniente a partir de suas convicções religiosas. Ele reiterou que não via problema algum, que “aquilo era História”, que era “igual a aprender sobre o carnaval, é a cultura do

país, nós só não participamos”. “Da mesma forma é com a capoeira, aprender capoeira não tem problema, eles (os alunos evangélicos) só não vão virar capoeiristas”. Agradei ao pastor e saí dali comprovando empiricamente que, apesar de apresentar alguns pontos de convergência, o “universo evangélico” pode apresentar uma relativa heterogeneidade quanto às questões levantadas em minha tese. Senti a necessidade de continuar coletando opiniões de pastores em outras denominações para ampliar minha amostragem.

De posse desses dados, minha intenção não era realizar uma análise comparativa entre as diferentes denominações religiosas, o que, apesar de desafiador e instigante, extrapolaria o escopo da presente pesquisa. O objetivo era de fato enriquecer o perfil da amostra e tentar vislumbrar diferentes perspectivas inerentes ao universo evangélico que se manifestam na escola a partir da visão de mundo dos alunos pertencentes a esse universo. Creio que essas informações, mesmo que assumindo um caráter preliminar devido à forma aleatória com que foram coletadas, são importantes para se pensar características do ambiente sobre o qual a defesa de uma laicidade includente nas escolas incide.

Finalizando a incursão etnográfica que realizei junto às denominações evangélicas do bairro santo Antônio, um universo tão diversificado quanto incógnito em comparação às referências religiosas com as quais estava familiarizado até então, visitei uma filial local da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD. No templo amplo, nos padrões das demais igrejas do bairro, se encontravam doze pessoas, além da obreira e do pastor, compondo um grupo formado exclusivamente de jovens e mulheres, sendo que a maioria era de afrodescendentes. Me chamou a atenção a *performance* do pastor e a mobilização de recursos tecnológicos (sistema de som tecnicamente bem ajustado, iluminação do recinto, reprodução de vídeo motivacional) e de elementos mágico-espirituais para criar um ambiente propício ao afloramento de uma carga emocional que era compartilhada pelos participantes.

Após iniciar o culto com uma música de acolhida louvando e exaltando a presença do Senhor naquele local e na vida de cada um, o pastor convidou os participantes a se aproximarem do altar e deu início a um tipo de ritual de “descarrego” associando-o às infelicidades e às frustrações que, porventura, estivéssemos enfrentando. Ao que me pareceu, naquele dia, se tratar especificamente de questões amorosas mal encaminhadas, traições, solidão e problemas conjugais em geral. Ao som de uma música impactante e um tanto macabra, o pastor incitava os espíritos maléficos que estavam assolando a vida dos fiéis ali presentes a se manifestarem e a abandonarem o corpo de quem estava sendo obsediado e seus

respectivos lares. Citando nominalmente as Pombas-Gira que, segundo o pastor, eram os espíritos responsáveis pela dissolução dos casais, gestos e palavras foram acionados para que se operasse a desobsessão, sendo proclamado em voz alta e ameaçadora que os “trabalhos” feitos em encruzilhadas, com rosas vermelhas e bebida, se quebrassem a partir daquele momento.

Ao final do culto, o pastor, vendo que eu era uma pessoa nova no lugar, me chamou para conversar. Perguntou como eu estava e me convidou a voltar no dia seguinte levando uma peça de roupa com a qual seria feito um “trabalho forte”. Agradeço-o, me identificando como professor da rede municipal de ensino e lhe apresentando as questões que deflagraram a minha pesquisa. Para o pastor, a resistência de alunos evangélicos em participar de determinadas atividades escolares seria uma questão de Fé, pois não podem ir “contra a Bíblia”. Assim, o intuito e as características da referida atividade teriam que ser devidamente avaliados para verificar se seria conveniente a um cristão. Segundo ele, conhecer sobre a cultura e a história não era o problema. O problema seria participar de uma atividade de uma forma que se configurasse algum tipo de adoração.

Quando perguntei mais especificamente sobre como o conhecimento referente à cultura afro-brasileira seria contrário às prescrições bíblicas, ele respondeu e reiterou que não era preconceito, mas sim uma orientação que se pautava pela determinação de que Deus é um só e, como a “religião afro” cultua vários deuses, isso seria uma afronta ao que está escrito na Bíblia. Quanto à capoeira, o pastor falou que o problema eram as músicas. Segundo ele, “a capoeira é um esporte, uma dança para uns, uma arte marcial para outros. Em algumas cidades, a IURD tem grupos que praticam capoeira, mas não cantam as músicas que fazem referência às entidades porque aí já é adoração, aí seria pecado e o fiel a Deus não vai se sentir bem em praticar tal atividade”. Segundo ele, nesses casos, a escola deve avaliar se o aluno que se recusa a fazer determinada atividade é realmente religioso, conhecer sua família e assim saber se ele não está apenas usando indevidamente a justificativa da religião para deixar de fazer uma atividade escolar.

Ao concluir, ele deixou explícito que, no caso do aluno religioso, a escola deve respeitar e isentá-lo da atividade que for contrária à sua crença. Esse posicionamento vai ao encontro do exposto por Sueli Martins (2014) que, ao verificar, em sua pesquisa de campo junto a professores e gestores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que tensões podem

ser minimizadas ao se delegar aos alunos a liberdade em participar ou não de determinados eventos da escola, se referindo particularmente às festas juninas.

Mas e quando o que está em jogo são conteúdos programáticos definidos, muitas vezes por um coletivo de pessoas tecnicamente capacitadas, que representam instâncias deliberativas soberanas e que prescrevem um currículo mínimo para a totalidade dos alunos de uma rede de ensino público? Como definir os limites do direito à liberdade dos alunos em elencar o que é conveniente a partir de suas convicções religiosas sem, em contrapartida, interferir no acesso a conteúdos que promovam uma educação incluyente e plural, que promova o senso crítico e, ao mesmo tempo, a conscientização de educadores e educandos?

2.3 ANÁLISE DOS DADOS E REDELINEAMENTO DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA A PARTIR DAS QUESTÕES SUSCITADAS

Primeiramente, creio que a necessidade de se conhecer mais sobre as religiões – uma das conclusões a que cheguei durante minhas intervenções em diferentes reuniões pedagógicas – se inicia pela necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o próprio cristianismo. Mitos de origem e personagens importantes para a narrativa cosmogônica cristã fazem parte do nosso imaginário e estão mais ou menos presentes no cotidiano dos alunos. Difundidos por diferentes mídias, estes seriam, portanto, interessantes conteúdos para se iniciar uma conversa sobre religião e sobre a importância e o significado dos mitos na transmissão de saberes ancestrais, geralmente associados à afirmação de valores morais e a padrões de conduta, mas, também, ao ensinamento hermético dos mistérios da vida.

Desse tópico se origina outra interessante possibilidade de inserção no mundo da religiosidade humana: como diferentes culturas procuram responder às questões existenciais mais profundas, conferindo-lhes invariavelmente sentido religioso? Diferentes formas de interpretação do mundo, de diferentes povos, formularam explicações para essas questões ao longo dos tempos e ter acesso a essa diversidade de construções simbólicas e sistemas de pensamento sobre elas estruturados possibilita que enxerguemos nossos próprios mitos por outros olhos.

Essa perspectiva, pautada no conhecimento da história das religiões e com certa dose de relativismo cultural, ajuda-nos a olhar com curiosidade para a riqueza criativa das

diferentes formas de crenças produzidas pela humanidade e, a partir daí, entendermos melhor as nossas próprias. Nesse sentido, uma compreensão mais apurada sobre os elementos que compõem, por exemplo, as festas juninas, um dos eventos do calendário escolar apontado como gerador de maior polêmica entre os familiares de alunos evangélicos e a escola, são importantes para entender a resistência desse segmento a possíveis elementos religiosos presentes nessas festas.

Marcando o período do solstício de inverno no hemisfério Sul, as festas realizadas nesse período remontam aos cultos agrários, com suas fogueiras, danças e comidas típicas. Perseguidas pela Igreja como cultos pagãos em outros tempos, tais celebrações passam hoje, no Brasil, por um momento singular de rejeição em alguns contextos nos quais a presença militante de denominações evangélicas de viés fundamentalista se faz presente, principalmente pela associação dessas festas aos santos católicos.

O não associar essas festas à religião, suprimindo músicas com nomes de santos, como proposto pelo grupo durante a dinâmica dialogal da pesquisa-ação, seria realmente a posição mais acertada a ser tomada? Seria possível separar cultura e religião, suprimir esta sem uma grande descaracterização daquela, tirando-lhe a substância uma vez que, parafraseando Paul Tillich, a “religião é a substância da cultura e cultura a expressão da religião.” (TILLICH, 1992, p. 18)? Essas são, a meu ver, indagações pertinentes e, ao mesmo tempo, difíceis de serem respondidas, pois refletem a dinâmica entre a preservação da tradição e a adequação das escolas a uma nova realidade do campo religioso brasileiro.

Tive conhecimento que, visando contornar a interdição de participar das festas juninas, imposta pelos familiares a alunos evangélicos, algumas escolas optaram por substituí-las por festas *country*. Em minha opinião, essas festas, que poderiam ter como objetivo reanimar uma tradição cultural sob outra roupagem mais incluyente, cumprem o papel de descaracterizá-la. Outra tentativa de apropriação de uma manifestação da cultura norte-americana como parte integrante do calendário escolar foi adotada em uma escola do Recife e cabe aqui citá-la, pois é também um exemplo de tentativa de ingerência de familiares de alunos evangélicos sobre atividades pedagógicas programadas. Nesse caso, a professora Márcia Araújo relatou que mães evangélicas ameaçaram boicotar a festa de *Halloween* (ou de “Raloim” como estava sendo espiritualmente divulgada), proposta pela escola para a semana da criança, alegando que aquela era uma “festa do demônio”. (ARAÚJO, 2018).

Coincidentemente, a festa do Halloween norte-americana se assemelha a uma prática cultural brasileira das mais combatidas por questões religiosas, que foi lembrada como um exemplo de intolerância nos encontros do projeto de pesquisa-ação, mas que apareceu também repetidas vezes no relato de diferentes professores, inclusive de outras cidades, com os quais conversei sobre minhas questões de estudo. Essa prática é a distribuição de saquinhos de Cosme e Damião, que representa um momento feliz para as crianças da periferia que, inocentemente, saem às ruas acumulando guloseimas, mas, ao mesmo tempo, correndo um grande risco segundo alguns pastores evangélicos e seus seguidores.

Durante o minicurso “Religiões Pentecostais e afro-brasileiras na escola: desmistificando preconceitos”, que ocorreu no *I Seminário Religião e Educação: diálogo entre teoria e prática*, promovido pelo Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, me chamou a atenção o relato de uma participante a esse respeito. A orientação de pastores da comunidade onde atuava como professora era de não deixar as crianças pegarem o saquinho com balas porque “tem macumba”. Segundo ela, uma aluna da escola havia passado mal supostamente porque comeu doces do saquinho e precisou que o pastor a “tratasse” com água benta, dizendo que a vizinha da criança havia enfeitado o saquinho por inimizade.

Sobre esse mesmo ponto, outra professora, que participava de um curso de Formação de Professores coordenado por mim e pela professora Jussara Alves, no ano de 2017, promovido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora e intitulado “Roda que Roda: Educar para as Relações Étnico-Raciais”, relatou que ela tinha o hábito de distribuir os saquinhos de Cosme e Damião para seus alunos. Naquele ano, ela havia sido repreendida pela direção da escola em relação à distribuição dos saquinhos em sala, ao que ela esperou o fim das aulas e distribuiu-os no portão de saída. Após essa atitude, ela ficou “mal vista” pela comunidade escolar e estigmatizada por pertencer à umbanda. O registro da devoção católica a Cosme e Damião no Brasil é muito antiga, remontando ao início do século XV. Segundo Dias (2013), esses santos seriam uma manifestação do arquétipo dos gêmeos, presente na cultura de diversos países, inclusive na Nigéria, onde são representados pelos orixás meninos conhecidos por Ibejis.

Nas religiões afro-brasileiras, a devoção a Cosme e Damião ocupa um papel de relativo destaque, sendo também associados às entidades espirituais infantis pessoais, chamadas de Erês. A tradição de se distribuir balas no dia de Cosme e Damião, 27 de

setembro, é bastante difundida no país e deve-se ao fato desses santos serem venerados por protegerem as crianças das enfermidades, pois teriam sido médicos que viveram no século III da era cristã. A desconfiança em relação à distribuição desses presentes votivos não é algo recente e circunscrito aos meios evangélicos que, em alguns casos, curiosamente se apropriaram desse ritual e também distribuem suas “balinhas de deus”.

Pelo que constatei durante minhas incursões na pesquisa de campo, o Natal é outro elemento que se apresenta como gerador de questionamentos e conflitos “teológicos” na programação de atividades do calendário escolar. Talvez o evento mais profícuo de significados e mais promíscuo em relação aos distintos elementos religiosos a ele associados – solstício, pinheiro, papai Noel, presépio e a representação iconográfica do Jesus menino – é também um marco na definição de posicionamentos de grupos de evangélicos que procuram distinguir sua fé cristã da tradicional roupagem católica.

Quanto a esse aspecto, o que ficou evidente na fala de alguns professores é a demarcação de uma alteridade que reforça uma suposta identidade hegemônica do corpo docente da escola em oposição a “eles”, os evangélicos. Mesmo existindo ali, entre os professores, pessoas que pertenciam a denominações religiosas evangélicas, essas representavam a minoria. E, ao menos naquele momento, não quiseram comentar ou se manifestar no sentido de problematizar as considerações sobre a dificuldade atual de se comemorar o natal, “como de costume”, devido ao questionamento dos responsáveis por alguns alunos da escola.

A questão de como demarcar essa data tão significativa no calendário anual – e, certamente, a mais emblemática da tradição cristã ocidental em sua dimensão secularizada – sem fazer nenhuma menção aos símbolos religiosos que lhe caracterizam talvez sintetize as demandas apresentadas às escolas envolvendo os limites e a interseção entre religião e cultura. Ao se deparar com uma questão análoga, porém um tanto mais “espinhosa”, a escola na qual ministrei aulas de Antropologia mencionada anteriormente, em sua proposta de trabalhar a ancestralidade afro-brasileira através da festa do congado, sempre buscou desvincular, ao menos no aspecto teórico, os aspectos religiosos dessa manifestação cultural para evitar ao máximo as polêmicas que essa prática suscitava.

Um exemplo de como se tentou, na prática, “desreligiogizar” aquela manifestação da cultura popular para adaptá-la à forma de uma atividade pedagógica foi substituir a referência

que se fazia a um orixá em uma das músicas propostas pela professora para acompanhar o cortejo. A música era a versão de uma canção em louvor à divindade das águas e a sua força para a vitória pessoal, cuja letra em iorubá fazia, ao final, uma saudação à orixá das águas, Oxum. Em uma reunião pedagógica, optou-se por substituir o nome Oxum, que poderia “causar confusão com os pais”, por outra palavra, mais “inofensiva”, no caso “o congado”. Optou-se, enfim, no meu entendimento, por um caminho mais prático em detrimento de um mais reflexivo e didático, o que foi relativamente compreensível naquele caso se considerarmos a pressão com a qual gestores e coordenadores pedagógicos convivem no dia a dia das escolas públicas, em especial quando se pretende defender uma proposta engajada e que toca em questões delicadas como aquela.

O caso relatado reflete o posicionamento de educadores que acumulam uma ampla experiência em administrar resistências e conflitos em relação à tradição do congado, que foi reinventada nessa escola e é vivenciada ininterruptamente, há anos, por iniciativa de uma coordenadora pedagógica, com o incentivo da direção e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Mesmo com todo o respaldo institucional e o reconhecimento de ser uma prática consolidada, que consta no Projeto Político Pedagógico e faz parte da identidade da escola e dos alunos, ano após ano é preciso lidar com a animosidade tácita que tal prática desperta em alguns, tanto entre alunos e seus familiares como entre o corpo docente. Por fim, considerando, além de minhas constatações pessoais, os relatos de agentes educacionais em diferentes contextos, é notório que a capoeira é um dos conteúdos que encontra maior resistência por parte de alunos (e de familiares) filiados a determinadas denominações evangélicas.

Talvez nenhuma outra atividade escolar suscite mais a necessidade de refletir sobre os supostos elementos religiosos que compõem essa manifestação cultural, dada a semelhança de alguns de seus aspectos formativos e rituais com as religiões afro-brasileiras. E, como no caso das festas juninas ou do congado, a opção de se subtrair da capoeira elementos da religiosidade popular que caracterizam sua prática na intenção de legitimá-la enquanto conteúdo curricular é igualmente questionável.

Nas escolas em que a presença evangélica se insinua mais coercitivamente, o boicote à capoeira por parte de alguns alunos pode fazer com que essa opção se apresente, à primeira vista, como uma alternativa razoável. Entretanto, esse é mais um exemplo de como o alijamento dos elementos religiosos característicos de uma dada manifestação cultural não

representa, a meu ver, um avanço no sentido de instrumentalizar essas manifestações como recursos pedagógicos, mas sim uma forma de evitar reflexões relevantes sobre a dimensão e o significado da religião em diferentes esferas da vida humana.

Criar espaços de produção e difusão de conhecimentos referentes à história dos afrodescendentes e africanos no Brasil, buscando identificar elementos constituintes de culturas africanas que (re)existem como elementos estruturadores do que entendemos por cultura brasileira, é uma condição essencial para entendermos como o Brasil se constitui como uma nação profundamente multicultural. Aspectos da história do país associados ao cotidiano da população marginalizada (índios, negros, caiçaras, caipiras, caboclos, moradores de periferias etc.), que foram reiteradamente negligenciados por séculos por uma visão acadêmica eurocêntrica e elitista, vêm sendo, nas últimas décadas, evidenciados em pesquisas científicas que, aos poucos, são difundidas para um público mais amplo.

A lei 10.639 surgiu como um amparo legal para compensar esse longo período de exclusão da população negra da historiografia brasileira. Exclusão que impossibilitou o registro e, conseqüentemente, o devido reconhecimento da importância dessa parcela da população na produção de bens culturais que influenciaram a construção e consolidação da identidade nacional. Para ser efetivamente validada nas escolas, a referida lei passou por um longo período de assimilação por parte de muitos agentes educacionais refratários ou desconhecedores dos efeitos da proposta que ela veiculava e, de fato, hoje ainda não está totalmente inserida na prática pedagógica de muitas escolas.

Como se não bastasse o distanciamento e o descaso com que o projeto político do atual Governo Federal tem tratado questões dessa natureza, se faz sentir uma resistência ostensiva de algumas vertentes do movimento evangélico no sentido de obstruir a instrumentalização da referida lei, particularmente no que se refere à abordagem de elementos da cultura africana e afro-brasileira que remetem à esfera religiosa. Mais que preconceito religioso, esse posicionamento sectário de uma restrita, mas engajada parcela do movimento evangélico contemporâneo, revela, segundo Patrício Araújo (2017), uma forma de racismo disfarçado. Para o autor, fica difícil identificar o que motiva mais essa intolerância, se “a intransigência beligerante neopentecostal ou o racismo que se revela pela rejeição à herança cultural africana.” (ARAÚJO, 2017, p. 56).

Em última análise, após o levantamento empírico junto a professores e gestores escolares e a posterior compilação dos dados, ficou evidente a resistência eventual em relação a determinados elementos da cultura popular e, em destaque, da cultura afro-brasileira, abordados enquanto conteúdos curriculares por parte de alguns alunos e familiares ligados a grupos evangélicos específicos. Cabe então nos perguntar até que ponto esse posicionamento, característico de um movimento que, cada vez mais, vem se fazendo notar nas escolas públicas brasileiras, ameaça princípios básicos dessas instituições de ensino como a valorização da diversidade cultural do país, o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e, enfim, o exercício de uma laicidade inclusiva.

3 PELO REAVIVAMENTO DA LAICIDADE NAS ESCOLAS

A profícua criatividade religiosa dos brasileiros é um fato que chama a atenção quando nos comparamos a outras partes do mundo, mas sobre o qual normalmente não nos damos conta, imersos nesse ambiente de manifestações tão diversificadas.

Além da ressignificação de elementos tradicionais das religiões ameríndias e africanas e da forma singular que o catolicismo popular assume em nosso país, o século XX viu despontar novos sistemas de crenças que, com o passar do tempo, foram se consolidando para compor o rico e diversificado campo religioso da atualidade.

Santo Daime, Cultura Racional, Umbanda, Vale do Amanhecer, entre outras, somadas às inúmeras denominações neopentecostais que emergem a cada dia na periferia das médias e grandes cidades brasileiras¹², se misturam ao Kardecismo¹³, às religiões orientais, a movimentos católicos conservadores como os Arautos do Evangelho e até a uma pitoresca Igreja Positivista, inspirada no ideário de Augusto Comte.

Nesse universo multifacetado, detectamos também um número expressivo de protestantes históricos¹⁴ que se “pentecostalizam” (ou se “neopentecostalizam”) no interior de seus grupos de devoção de maneiras diversas. Vivemos, pois, em meio a uma profusão de crenças, cosmogonias e diferentes sistemas de pensamento que se propõem a apresentar respostas para as questões existenciais que surgem de instâncias que transcendem a dimensão ordinária e mundana da vida.

Além dessa relativa pluralidade, é importante salientar que, no Brasil, a vida de muitas pessoas é estruturada, em diferentes situações, a partir de uma visão religiosa de mundo. Referências procedentes da religião, principalmente do cristianismo, estão associadas de maneira intrínseca ao nosso dia a dia, seja nos feriados do calendário, no nome das ruas, nos espaços públicos ou na letra de músicas que ouvimos, às vezes sem perceber ou mesmo sem querer.

¹² Segundo o Jornal O Globo, de 26/03/2017, de janeiro até fevereiro de 2010, 67.951 entidades haviam se registrado na Receita Federal como “organizações religiosas ou filosóficas”, o que corresponde a uma média de 25 entidades por dia, ou uma por hora (!). Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/desde2010-uma-nova-organizacao-religiosa-surge-por-hora-21114799>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

¹³ O Brasil, além de ser o maior país católico do mundo, possui o maior número de seguidores da doutrina espírita (CENSO, 2010).

¹⁴ A Igreja Batista, por exemplo, é a segunda maior denominação evangélica do Brasil, atrás somente da Assembleia de Deus (CENSO, 2010).

É uma realidade constituída. Até quem diz não acreditar em deus está se valendo de um conceito de deus que foi construído a partir de um viés religioso. Daí a relevância de se considerar a abordagem do tema religião na escola por uma perspectiva reflexiva, que reconheça a maneira como o sentimento religioso e toda a simbologia que lhe é inerente permeiam o ambiente social e afetam, direta ou indiretamente, a vida das pessoas, mesmo daquelas que não professam uma determinada crença ou que não se dizem religiosas.

Apesar da inegável relevância desse fenômeno social, ainda existe receio de se falar da religião dentro das escolas públicas como se esse não fosse o lugar adequado para se abordar o tema. Ou como se fosse uma prerrogativa exclusiva dos representantes de uma determinada religião. Segundo Jean-Paul Willaime (2019), essa seria uma noção equivocada e comprometeria a socialização de um tipo de conhecimento que é de interesse coletivo e que deveria, justamente, encontrar nas escolas públicas o espaço apropriado para ser tratado da maneira mais isenta possível. Para ele, os fatos religiosos são componentes sociais e culturais de grande interesse para toda a sociedade, e aqueles que professam uma determinada religião não seriam os únicos a terem a propriedade e a competência para lidar com o tema.

Se atendo principalmente à realidade francesa, Willaime (2019) reconhece que a religião é um tema que deve fazer parte do conjunto de conhecimentos a que todos os alunos tenham acesso e deve ser inserido transversalmente no conteúdo de História, Filosofia, Artes, Literatura e mesmo Biologia, como prevê a determinação normativa do sistema de ensino da França. Na prática, entretanto, alguns professores preferem não abordar o tema, simplesmente por não terem interesse ou por não possuírem um conhecimento aprofundado, fazendo com que, na maioria das vezes, a religião, enquanto conteúdo curricular, continue sendo abordada insuficientemente nas escolas francesas.

3.1 O LUGAR DA RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

De forma análoga ao que acontece na França, essa também é uma realidade das escolas públicas brasileiras, ambiente em que a temática “religião” poderia ser utilizada em seu potencial didático como meio de conscientização e/ou mesmo como um recurso de mediação de conflitos no ambiente escolar. Tais estratégias, infelizmente, vêm sendo há tempos negligenciada. Investigar as possibilidades de abordagem da religião enquanto conteúdo curricular nos leva a refletir sobre questões correlatas como o exercício efetivo da

laicidade nas escolas públicas, a matrícula facultativa na disciplina Ensino Religioso – quando essa é ofertada pela escola – e a dificuldade de se tratar especificamente conteúdos relacionados à religiosidade afro-brasileira.

Esse último ponto se coaduna com a constatação de Jorge Gomes (2016) de que as diferentes religiões professadas no Brasil são acolhidas no espaço público de forma bem distinta e, apesar dos instrumentos normativos existentes, o tratamento que o Estado dispensa a uma ou a outra difere drasticamente, tanto no que se refere à mobilização de políticas, quanto à efetivação de práticas que garantam o direito à diversidade.

A institucionalização da laicidade no Brasil

Há mais de um século, debates sobre a prerrogativa da liberdade religiosa, sobre a presença de elementos religiosos em espaços públicos e as formas de efetivação do Ensino Religioso não saem de cena (CURRY, 2004). Desde a Constituição de 1891, Estado e Igreja são oficialmente separados no âmbito das instituições de ensino mantidas pelo poder público, mas podemos considerar que as origens da limitação do poder eclesial sobre as questões de Estado no Brasil datam do período colonial em decorrência das ações do Marquês de Pombal [1699-1782] e de sua filiação ideológica ao liberalismo inglês (ALPHONSE, 2021).

Ao interferir diretamente sobre a forma com que a monarquia portuguesa se relacionava como o catolicismo romano e, principalmente, ao determinar a expulsão dos Jesuítas do Brasil, as reformas pombalinas [1759] representaram o primeiro episódio de secularização institucional da sociedade brasileira, que, mesmo não intencionalmente, teve consequências diretas para a educação no país. Apesar de Pombal, enquanto um político liberal, considerar a educação confessional católica retrógrada por não incluir algumas teorias científicas da época, ele também defendia a monarquia portuguesa e sua relação com o catolicismo romano. Sem se preocupar de fato com a laicização do ensino, Pombal, inclusive, “promulgou decretos de censura a alguns pensadores, entre eles, Rousseau e Voltaire, por considerar as teorias destes, de religião civil e tolerância, ofensivas à religião católica oficial de Portugal.” (ALPHONSE, 2021, p. 76).

Com a Constituição de 1824, são registrados os primeiros sinais da aceitação de outras religiões através de dispositivos legais que promoviam uma relativa liberdade de crença, mas

não de culto e representaram avanços, ainda incipientes, no sentido de uma laicização gradativa da sociedade brasileira. No Art. 5º, fica expresso que “a religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”.

Em outro artigo (Art. 179, § 5º) se estabelecia que “ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a moral pública.” (BRASIL, 1824). Evidentemente, a prerrogativa do catolicismo enquanto religião oficial ainda era uma condição inquestionável, pois representava as bases de sustentação do próprio Regime.

No primeiro Império, outras iniciativas de flexibilização em relação à aceitação de práticas religiosas não católicas – na prática, as derivadas do protestantismo – se materializaram nos Artigos 191 e 277 do *Código Criminal do Império do Brasil*, de 1830, que instituíram como crime, respectivamente, realizar atos de perseguição religiosa e zombar de cultos religiosos. Ao mesmo tempo, havia a preocupação de se afirmar o caráter eminentemente católico da nação, pois, no mesmo documento, ficaram também instituídos os crimes de celebrar culto diverso do católico (Art. 276) e propagar doutrina que negasse a existência de Deus ou a imortalidade da alma (Art. 278) (GANEM, 2008).

Uma característica peculiar da interação entre o poder regencial e a Igreja Católica durante todo o período Imperial foi o padroado. Herança do sistema jurídico português, o padroado retirava a autonomia da Igreja Católica e praticamente lhe impunha a condição de órgão de Estado, mas, em contrapartida, lhe garantia o monopólio nas áreas da educação, saúde pública, assistência social e registros civis. Nesse sentido, por mais paradoxal que possa parecer, a princípio, a separação entre Estado e Igreja poderia ser interessante naquele contexto, pois a extinção do padroado seria também uma forma do catolicismo alcançar uma relativa autonomia.

A chegada e permanência de imigrantes protestantes no Brasil contribuíram para acelerar o movimento de laicização do país. As determinações constitucionais do primeiro império interferiram diretamente na vida desse grupo, pois, mesmo podendo ser naturalizados cidadãos brasileiros independente de sua religião e não sendo mais perseguidos por suas orientações religiosas, não conseguiam exercer alguns direitos essenciais como registrar

casamentos, nascimento de filhos e óbitos. Além disso, encontravam problemas para enterrar seus mortos uma vez que os cemitérios eram administrados pelo clero católico. A laicização dos cemitérios realmente só ocorreu por meio da promulgação da Constituição de 1891, mas, ainda assim, demorou décadas para ser concretizada (ALPHONSE, 2021).

Segundo David Vieira (1981), a Sociedade Internacional de Imigração, fundada em 1866 e apoiada por missionários protestantes norte-americanos, exerceu um importante papel na propagação do ideal liberal de separação entre o Estado e a Igreja católica, fomentando campanhas em jornais, organizações liberais e lojas maçônicas. Segundo o autor, a maçonaria também foi determinante no processo de laicização do Brasil a partir das iniciativas de seus membros em defesa da liberdade religiosa durante o Império, principalmente ao defenderem valores de vanguarda para a época como tolerância, racionalismo e fé em Deus desvinculada do sacerdócio oficial.

Em 1870, se iniciou uma sequência de embates que resultou no que ficou conhecido como “A Questão Religiosa”, marco no processo de laicização do Estado Brasileiro:

Foram muitos os eventos que compuseram a Questão Religiosa no Brasil, mas o principal foi o protagonizado pelos bispos ultramontanos Dom Vidal e Dom Antônio Macedo Costa, que determinaram que as ordens religiosas expulsassem os membros que fossem maçons e que estas fossem interditas se desobedecessem. Algumas ordens que negaram a expulsão foram interditas, e a Cúria manteve esta ordem de interdição mesmo após o Imperador contestá-la, e determinar sua revogação, o que ocasionou a prisão destes clérigos e condenação a trabalhos forçados, por descumprimento à ordem imperial. (...) Questão Religiosa não pode ser definida apenas como embate entre católicos e maçons, partiu deste [embate], mas congregou grupos diferentes, com o interesse comum ou de criticar a monarquia, ou de criticar a igreja oficial, tais como judeus, protestantes e espíritas. (ALPHONSE, 2021, p. 124).

Ana Luiza de Oliveira Alphonse (2021) nos ajuda a entender qual era o ambiente nos derradeiros tempos do Império. Marcado por disputas ideológicas e interesses pragmáticos que tentavam destituir a tradicional ingerência do clero na vida política brasileira, se caracterizou pela busca em definir limites aceitáveis para a permanência de uma mentalidade católica e religiosa face aos idealizados contornos da República emergente.

Até que a Constituição de 1891 consolidasse a separação oficial entre a Igreja e o Estado ao instituir que é vedado aos Estados, como à União, estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos (BRASIL, 1891) inúmeros debates foram travados.

Ainda hoje se aventa qual movimento teria sido o mais influente para a instituição constitucional de um Estado laico no Brasil, o positivismo francês ou o liberalismo inglês e norte-americano. Para Alphonse,

teria sido frustrada a tentativa dos positivistas de uma constituição moldada nos preceitos comtianos franceses, que visavam afastar o cristianismo não só da política e do direito, mas da cultura a ser construída a partir da república. Prevaleceu a maioria cristã no parlamento, que encerrou a confessionalidade do Estado brasileiro, separando Estado e Igreja Católica, mas que não objetivou separar a nação de seus costumes cristãos. (ALPHONSE, 2021, p. 217).

Rui Barbosa foi o principal defensor dos valores liberais norte-americanos em detrimento dos ideais positivistas, afirmando que as características da cultura brasileira se assemelhavam mais aos Estados Unidos do que à França. Para o autor,

é assim que se pratica nos Estados Unidos essa neutralidade entre as religiões, que nunca se encarou ali como profissão nacional do agnosticismo ou materialismo do estado, senão somente como a expressão da sua incompetência e do seu respeito entre as várias denominações religiosas. A Constituição brasileira bebeu ali, não em França. Não em França, mas ali é que lhe havemos de ir buscar as lições e as decisões, as soluções reacionárias e violentas na política francesa e, na americana, equitativas, benéficas, pacificadoras. (BARBOSA, 1999, p. 331-2).

As palavras de Rui Barbosa, apesar do exagero próprio ao discurso do legislador, coadunam com a tipificação contemporânea do modelo dito “de tolerância” anglo-saxônica e o modelo de laicidade francês¹⁵, profundamente influenciado pelo ideal positivista que vigorava na época. Para Alphonse (2021), ao defender o Estado Laico na Constituição de 1890, a atuação do movimento positivista brasileiro foi motivada também por certo oportunismo:

Ao analisar algumas exposições dos positivistas no parlamento, e algumas propostas legislativas, é perceptível que, considerando-se descristianizador e substituto do catolicismo por um conceito próprio de evolucionismo intelectual, o positivismo brasileiro teria almejado se apropriar de algumas vantagens do catolicismo no Brasil, provavelmente das propriedades, que poderiam lhe proporcionar capilaridade para se tornar doutrina majoritária. (ALPHONSE, 2021, p. 172).

¹⁵ Durante a *Conférence: Histoire et Sociologie des Laïcités* (EPHE – Paris, 18/05/2022), Philippe Portier defendeu que, ainda hoje, o mundo é marcado por dois modelos de pretensões universais no que se refere à laicidade: a francesa (exclusivista) e a norte-americana (pluralista).

Entretanto, “a tentativa dos positivistas de uma constituição moldada nos preceitos comtianos franceses, que visavam afastar o cristianismo não só da política e do direito, mas da cultura a ser construída a partir da república” (ALPHONSE, 2021, p. 217) sucumbiu, prevalecendo a vontade da maioria cristã no parlamento. Desde então, as sucessivas atualizações que a Constituição vem sofrendo no sentido de buscar a melhor concepção de laicidade a ser institucionalizada no país são marcadas pela permanência de um “cristianismo de fundo”.

A definição dos feriados oficiais é um interessante exemplo desse processo. Nas últimas décadas do Segundo Império, já havia ocorrido uma tentativa de alteração do calendário, no sentido de reduzir o número de feriados católicos e dias santos (ALPHONSE, 2021). Após a deposição da Monarquia, foi proposto um calendário republicano, aos moldes do estabelecido pela religião civil na França e nos EUA que, ao longo do tempo, foi se “religiosizando” com a inclusão de feriados municipais em homenagem aos padroeiros locais e de feriados federais como o dia de Nossa Senhora Aparecida (Lei nº. 6.802, de 30 de junho de 1980), a Sexta-feira Santa, o Corpus Christi e a terça-feira de carnaval (Lei nº. 9.093, de 12 de setembro de 1995).

Dessa maneira, apesar da separação oficial entre Igreja e Estado ter sido constitucionalmente instituída há 130 anos e de todos os debates que foram travados para se chegar à condição atual, há uma concepção peculiar de laicidade “à brasileira” que subjaz a esses debates e que, segundo Ricardo Mariano (2011), não cria de modo efetivo condições normativas para promover a secularização da sociedade.

Assim, o Brasil não possui uma tradição cultural que se coadune com um modelo de secularização aos moldes europeus ou norte-americanos a partir dos ideais de racionalismo e modernidade. Mesmo com avanços substanciais decorrentes de reflexões teóricas sobre o tema, na prática, o que vivenciamos é o resultado de uma dinâmica de forças envolvendo diferentes atores sociais que acabam por definir o nível de inserção da dimensão religiosa nos espaços públicos, notadamente na escola.

A especificidade da escola enquanto espaço público

Em 1997, a Constituição Federal reconhecia o ensino religioso nas escolas públicas como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vetando quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997). Entretanto, em 2017, o Supremo Tribunal Federal decidiu, após polêmico debate, liberar o ensino religioso confessional nas escolas públicas, podendo as aulas serem ministradas pelo representante de alguma tradição religiosa. Essa é, sem dúvida, uma decisão que mobilizou diferentes setores da sociedade cujos desdobramentos não atingem unicamente as instituições de ensino, requerendo uma atenção especial por parte de educadores que têm que lidar com as consequências desse tipo de resolução no contexto em que atuam.

Assim como as críticas a um ensino religioso confessional e a busca pela definição das características desejáveis de uma laicidade almejada, a pluralidade étnica, cultural e religiosa do povo brasileiro é uma constante incontornável na orientação de um projeto de educação nacional para as escolas públicas. A diversidade religiosa, um dos elementos marcantes de nossa cultura, apresenta-se como um elemento potencial a ser abordado a partir de valores humanísticos e universais. Contudo, como um reflexo flagrante de séculos de negação, perseguição e preconceito quanto às “coisas de preto”, trabalhar com conteúdos curriculares que abordem as religiões afro-brasileiras continua a ser um desafio.

O Pentecostalismo, por sua vez, mesmo se fazendo presente no ambiente escolar de maneira um pouco diferente, fortalecido pela convicção de seus adeptos de pertencerem a uma religião legitimada por supostamente representar os padrões hegemônicos cristãos, enfrenta também certa rejeição, em especial por parte de professores mais céticos e “marxistas”. É nesse contexto que a escola pública, pela prerrogativa de uma laicidade constitucionalmente instituída, se apresenta como um espaço potencial de produção de um tipo de conhecimento sobre religião que pode vir a superar algumas mazelas históricas de nossa sociedade.

Tomemos, a título de comparação, novamente o exemplo da França, país em que o número de pessoas vinculadas de alguma forma ao judaísmo e ao islamismo é bastante representativo. Para Willaime (2019), tal fato justificaria uma abordagem aprofundada sobre essas duas vertentes religiosas nas escolas para, por exemplo, entender melhor o contexto da

Segunda Guerra Mundial ou mesmo certos aspectos da história recente do país relacionados ao colonialismo, à imigração e à convivência em uma sociedade plural.

Apesar de ser essa uma característica particular do contexto francês, podemos traçar um paralelo com a realidade brasileira no que diz respeito às religiões de matrizes africanas – no caso da região Sudeste, notadamente a umbanda – e às religiões evangélicas, sobretudo, o pentecostalismo. De modo análogo, estas são duas tradições religiosas que nutrem significativamente o universo simbólico da população atendida pelas escolas públicas, mas cujas histórias e sistemas de pensamento são pouquíssimo conhecidos, tanto pelos alunos como pelos professores.

Gabriela Valente (2016) nos ajuda a pensar outros possíveis elementos de comparação entre França e Brasil no que se refere às respectivas práticas docentes, em especial no que compete às questões religiosas. A autora observa que a relação entre o currículo formal e as diferentes lógicas que irão definir modelos de aplicação do princípio da laicidade nas escolas públicas distingue substancialmente os dois países. Segundo Valente (2016), no Brasil, as escolas operam a partir de uma “lógica liberal”, que privilegia a liberdade dos indivíduos, enquanto, na França, vigora uma “lógica cívica”, que privilegia a igualdade dos cidadãos. Aqui, tanto professores como alunos de instituições públicas de ensino podem portar símbolos religiosos no ambiente escolar e discorrer abertamente sobre suas próprias crenças religiosas, ao passo que no interior das escolas públicas francesas, tanto o uso de símbolos religiosos como as manifestações por parte de professores, alunos e seus familiares, que expressem uma determinada filiação religiosa, são vetados por lei.

Essa legislação restritiva em relação às manifestações religiosas nas instituições públicas francesas se justificaria como uma forma de se evitar o proselitismo e permitir que os alunos construam sua própria identidade e opinião a respeito das religiões. São interdições civis que se pautam pela associação sistemática que lá existe entre a constituição da república francesa e o princípio da laicidade, sendo esse um dos valores fundamentais de uma escola republicana, na medida em que possibilita um viver coletivo que minimize privilégios e que coíba visões de mundo sectárias.

Se, por um lado, podemos entender o modelo restritivo francês pela vontade de se consolidar, naquele país, as conquistas de todo um processo histórico de luta pela secularização do Estado, percebemos também que existe a preocupação de que a força

simbólica resultante do sentimento de pertença a uma comunidade religiosa possa ameaçar uma convivência social harmoniosa. Em decorrência da expressiva presença de imigrantes no país, sobretudo muçulmanos, e dos conflitos que a sociedade francesa vivencia em face dessa realidade, o fortalecimento de identidades comunitárias – *communautarisme* – se apresenta como uma realidade potencialmente perigosa.

A partir de uma lógica cívica, que orienta o princípio da laicidade nas escolas públicas daquele país, as formas de *communautarisme religieux* são combatidas para se evitar que certos indivíduos, submetidos a normas particulares de conduta, se identifiquem como uma categoria especial de cidadãos ao compartilharem características comuns associadas à religião, o que supostamente comprometeria a unidade e a coesão nacional. Tal postura acaba gerando uma contradição entre o reconhecimento da pluralidade cultural, ideal almejado em uma democracia, e certa homogeneidade na conduta dos indivíduos que preserve os valores republicanos.

Esse projeto de nação, que engloba os indivíduos indistintamente, exigiria, em contrapartida, que estes não se indisponham a esse projeto. Ou seja, não ostentar nas escolas públicas símbolos característicos de um determinado grupo religioso (e/ou defender valores próprios a esses grupos) evitaria que identidades comunitárias fossem exacerbadas ao se cultivar/cultuar particularidades étnico-culturais de forma ostensiva. Existe um discurso contemporâneo na França que defende a laicidade não como um princípio, mas sim como um valor, uma expectativa a ser constantemente reificada. Nesse caso, a proposta seria o exercício de uma laicidade existencial, do cotidiano. No caso específico do ambiente escolar, lugar “sagrado” para a instituição dos valores republicanos franceses, existe uma expectativa ideal que o indivíduo se desvencilhe de seus valores particulares para assim se adequar ao projeto homogeneizante de uma escola republicana ideal¹⁶.

Em meio às relações de poder que permeiam os discursos que procuram fundamentar essas medidas restritivas, por vezes surgem argumentos em prol de uma “laicidade falsificada” (BAUBÉROT, 2014) ou “laicidade identitária”. Estes defendem um ideal tendencioso de laicidade na intenção de excluir o direito dos “outros” expressarem sua religião nos espaços públicos. Muitas vezes, esses mesmos espaços são bem mais

¹⁶ Um exemplo desse ideal francês republicano de laicidade “homogeneizadora de identidades” a ser aplicado nas escolas pode ser verificado em: <<https://www.lumni.fr/video/la-laicite-un-moyen-pour-vivre-ensemble#>>. Acesso em: 15/03/2022.

complacentes com as referências religiosas originárias de um modelo cristão que se reproduz sutilmente.

Tomando como referência a realidade espanhola, Mar Grier (2004) identificou tais expressões da religiosidade como sendo manifestações de um “catolicismo banal”, que se materializam por pequenos símbolos, quase imperceptíveis, refletindo uma identidade tradicionalmente instituída e não problematizada. Avaliando o mesmo fenômeno por outra perspectiva, podemos constatar, como bem observou Jean Baubérot (2014), que valores e símbolos da laicidade são suscetíveis de mobilizações tão variadas quanto o são os valores e os símbolos religiosos.

Já na Alemanha, no início desse século, alguns movimentos políticos nacionalistas passaram a defender explicitamente a legitimidade cultural e histórica do cristianismo, em suas vertentes católica e protestante, como a religião tradicional daquele país a partir da polêmica noção de *Leitkultur*. Essa narrativa, derivada do “essencialismo cultural alemão”, não conseguiu se estabelecer oficialmente devido à concorrência de outros valores como o multiculturalismo, a garantia de liberdade individual ou o direito a um espaço equitativo para as minorias na sociedade alemã. Como uma releitura de um debate que remonta aos tempos da Revolução, na França também ocorre, nos dias atuais, uma disputa ideológica que opõe “neorrepublicanos” e “católicos identitários”¹⁷, que, embora em outros termos, muito se assemelha à realidade vivida por seus vizinhos germânicos.

Enquanto isso, em terras brasileiras, o termo *laicidade* vem sendo historicamente utilizado em discussões sobre o tema a partir de uma concepção um tanto imprecisa. Ao mesmo tempo em que não existe uma tradição tão arraigada como na França, por exemplo, de se buscar definir em minúcias a laicidade enquanto conceito percebemos, grosso modo, a coexistência de duas situações no Brasil. De um lado, nos deparamos com o uso corrente da palavra a partir da maneira como essa é percebida pelo senso comum. Por outro, laicidade existe enquanto categoria analítica, representação de um valor social inerente a um ideal republicano de nação que ainda estaria por se consolidar de maneira efetiva. Ambas as perspectivas, tanto a apropriada pelo senso comum como a fundamentada por narrativas políticas e sociológicas muitas vezes heterogêneas, apresentam uma relativa discrepância em

¹⁷ Como assinalado por Philippe Portier no debate *Droit individuel et sociétés plurielles: quel cadre épistémologique?*, ocorrido durante o Colóquio *Laïcité et Pluralisme: regards croisés entre France et l'Allemagne*, no Institut Historique Allemand/Paris, em 03 de fevereiro de 2022.

relação à realidade empírica das relações que se estabelecem entre religião e Estado e entre agentes religiosos e sociedade civil, particularmente na esfera pública.

Na defesa da laicidade enquanto um ideal republicano, diferentes atores sociais mobilizam discursos, por vezes conflituosos, tentando definir um modelo de laicidade que corresponda às suas próprias convicções políticas, ideológicas e mesmo religiosas. Nesses debates, misturam-se argumentos que entendem a laicidade como liberdade de culto e de expressão, liberdade de consciência ou separação estrita entre religião e Estado. Apesar de, no Brasil, essas questões não assumirem normalmente grande destaque, a construção de identidades e de alteridades religiosas no país são pontos que merecem atualmente uma atenção especial, notadamente pelas situações conflituosas que pipocam no ambiente escolar envolvendo visões de mundo discordantes em relação à forma de se abordar o conhecimento sobre as diferentes religiões brasileiras.

Aliada a uma tendência mundial de revigoração e ressignificação da religiosidade que, em alguns casos, se traduz pelo recrudescimento dos “fundamentalismos”, como será abordado no capítulo subsequente, a atual conjuntura política do país parece contribuir também para o extravasamento do misticismo e da intolerância. Em um excerto profético, Rubem Alves (1982) nos alertava para o fato que “a esperança messiânica surge justamente quando o poder humano chega ao fim, quando a política entra em colapso. Invoca-se o braço de Deus quando, derrotados, caem os braços dos homens.” (ALVES, 1982, p. 69).

Chama-nos a atenção o quanto esse excerto é apropriado ao contexto sociopolítico dos últimos anos, marcados pelo desânimo e desconfiança da população brasileira em relação a seus governantes. Desse contexto, emerge o *slogan* de uma campanha presidencial vitoriosa em que um presidente (de sobrenome Messias) proclama que “Deus está acima de todos”.

A propensão de se buscar a intervenção divina na vida pública se faz presente em diferentes níveis, existindo, nos dias de hoje, certa naturalização de se propor essa interferência a partir de argumentos declaradamente religiosos, que partem, quase sempre, de representantes de grupos pentecostais. Assim, parece não haver causado estranhamento quando, em uma sessão ordinária da Câmara Municipal de Juiz de Fora, um vereador da chamada “bancada evangélica” se exaltou ao proclamar fervorosamente que quem o havia colocado ali era Deus e que o Brasil precisava de muita oração para melhorar a gestão pública

e a probidade de seus governantes¹⁸. Apesar de extremo, esse exemplo ilustra o fato que a intercessão entre Religião e Política é praticamente inevitável, o que não deve ser confundido com a separação entre Igreja(s) e Estado, condição desejável e mesmo indispensável para se pôr em prática o ideal de laicidade nas instituições públicas.

No caso específico das escolas brasileiras, existe certa confusão quando se reivindica a suposta laicidade dessas instituições, reflexo da falta de embasamento teórico para se tratar o tema religião, agravada pela ineficiência na definição de políticas públicas a esse respeito. Poderíamos até pensar que protestos questionando a abordagem de temas relacionados à religião nas escolas públicas, como os descritos no capítulo anterior, poderiam suscitar uma postura pautada, em princípio, pela laicidade, o que seria legítimo e louvável. Entretanto, tais situações invariavelmente não suscitam reflexões, reformulações curriculares ou tomadas conscientes de decisões nesse sentido, mas resultam, na maior parte das vezes, em ações que visam o “abafamento do caso”. Ou seja, problemas são contornados sem efetivamente serem superados.

Um fato que compromete a legitimidade de muitos questionamentos sobre a abordagem indevida de temas religiosos nas escolas públicas é que, muitas vezes, essas reivindicações são voltadas para a recriminação de práticas pedagógicas ou conteúdos que não apresentam na realidade um componente substancialmente religioso¹⁹. A resistência de indivíduos filiados a grupos religiosos de viés fundamentalista em relação a determinados conteúdos curriculares estariam, a meu ver, mais associada a não aceitação de certos aspectos identitários e étnicos desses conteúdos do que pela preocupação com a laicidade das escolas.

3.2 A POLISSEMIA DO CONCEITO DE LAICIDADE

Para Marília Domingos (2009), quando a questão “como ensinar religião em um estado laico” é colocada, primeiramente é preciso refletir sobre a definição do próprio conceito de laicidade, elucidar questões referentes à sua gênese, à sua abrangência e às suas limitações. Segundo a autora, a defesa da laicidade figura como um dos fundamentos dos

¹⁸ Disponível em: <www.andremarianojf.com.br>. Acesso em: 26 març. 2019.

¹⁹ Esse seria, por exemplo, o caso da capoeira nas aulas de Educação Física, cujo questionamento de um aluno se existiria o consentimento divino para a sua prática – “Professor, capoeira é de Deus?” – foi o mote inicial dessa pesquisa.

Estados modernos e se inicia com as discussões do final do século XIX²⁰, na França, quando esse ideal se institucionaliza de fato, notadamente a partir das leis escolares naquele país (DOMINGOS, 2009). Desde então, o conceito de laicidade, nascido do pensamento Iluminista francês e tida originalmente como uma exceção em relação a outros contextos históricos e sociais, vem servindo de referência para diversos países, inclusive o Brasil, enquanto uma característica desejável das nações modernas.

Jean Baubérot (2015) questiona a existência de um modelo único de laicidade francesa e propõe uma análise sócio-histórica a partir dos “tipos ideais” de laicidade difundidos em seu país que, de uma maneira ou de outra, irão influenciar os debates sobre o tema em outros países. Ao compor suas categorias de análise, Baubérot (2015) se baseia em quatro princípios interdependentes e fundamentais na determinação do ideal de laicidade: a liberdade de consciência (e a liberdade de religião); a igualdade de direitos independentemente da condição religiosa (princípio da não discriminação); a neutralidade do Estado; e a separação entre este e qualquer forma de culto religioso. Em síntese, para o autor, o Estado francês opera, na prática, predominantemente a partir de um tipo de “laicidade dominante”, resultado da relação de forças entre atores sociais e defensores de diferentes modelos de laicidade. Isso definiria qual conceito serve de referência para as argumentações a seu favor e para as críticas, sempre imbuído de um forte apelo político e midiático.

Durante a *Conférence: Histoire et Sociologie des Laïcités* (EPHE – Paris, 2022), Philippe Portier sugeriu que a laicidade seria, antes de tudo, um sistema jurídico que se apoia sobre a afirmação de uma decisão política no sentido de reduzir ou excluir o poder da Igreja sobre as questões do Estado. Segundo ele, a laicidade se diferenciaria conceitualmente da secularização, pois esse último se traduziria pelo processo de enfraquecimento do poder da religião sobre a sociedade que se opera em escala global e não necessariamente a partir de um

²⁰ Apesar desse marco temporal relativamente consensual, no século XVI, Martin Lutero já preconizava uma divisão de cunho teológico entre dois reinos, um Reino Espiritual e um Reino Secular. Em meio às transformações defendidas pela Reforma e preocupado com as interferências mútuas entre o Estado e a Igreja na época, Lutero propunha uma diferenciação estrutural entre essas duas instituições. Para ele, as coisas “da alma” estariam circunscritas ao reino espiritual, enquanto que a gestão da vida mundana em sociedade seria uma prerrogativa do reino secular. Essa distinção que, posteriormente, ficou conhecida como “doutrina dos dois reinos” (HUFF JUNIOR, 2003), de certa maneira, antecipava em dois séculos a concepção iluminista de dicotomização entre Igreja e Estado.

rearranjo institucional. Em outras palavras, ocorreria por uma mudança das mentalidades e de uma crescente desfiliação das instituições religiosas²¹.

Muitas vezes o termo “laico” e sua derivação substantiva, a laicidade, são associados a uma concepção restrita relacionada àquilo que seja a-religioso, abarcando uma dimensão da vida humana pautada pela neutralidade em relação ao que, de outra parte, é reconhecido como religioso. Por essa perspectiva, a ciência, e os valores característicos da modernidade a ela associados, seriam, em princípio, pretensamente laicos.

Como uma derivação dessa noção mais genérica, temos outra concepção de laicidade que se refere à sua construção enquanto categoria histórica marcando a separação recíproca e radical entre Igreja e Estado. Partindo do entendimento que não é possível se separar incondicionalmente a religião das demais esferas da vida em sociedade, temos uma terceira concepção de laicidade como sendo um princípio que garanta o reconhecimento e o respeito pela diversidade de crenças do ser humano em diferentes momentos históricos e espaços geográficos. Essas duas últimas noções estão diretamente relacionadas à ideia original de laicidade surgida com o Iluminismo.

Ainda, segundo Philippe Portier (2016), para entendermos o lugar da religião na contemporaneidade é importante considerarmos dois períodos cruciais na construção de um ideal de separação radical entre Igreja e Estado e de naturalização desse ideal: o Iluminismo e a Modernidade. Para Portier (2016), o modelo de separação entre Igreja e Estado gestado no Iluminismo é derivado do ideal de “humanidade inclusiva”, herdado do cristianismo, e da diferenciação, prescrita nos Evangelhos, entre os espaços reservados às coisas que são “de César” em oposição ao reservado às coisas que são “de Deus”. Essa diferenciação foi se consolidando ao longo do processo de secularização das sociedades ocidentais ocorrido nos últimos séculos da Era Moderna.

No século XVIII, quando a teologia já havia perdido o papel de “rainha das ciências” que ocupava na Idade Média, se iniciam importantes transformações no pensamento europeu a partir das ideias dos intelectuais iluministas que, vale lembrar, apesar de radicalmente anticlericais, eram, em sua grande maioria, homens religiosos. Assim, encontramos, no Século das Luzes, as bases filosóficas de uma laicidade que, por princípio, não anulava a crença em

²¹Creio, entretanto, que possa haver outra leitura desse processo na medida em que as próprias instituições religiosas, de certa forma, se adaptam a uma sociedade mais secularizada sem que esse processo necessariamente resulte na perda de fiéis.

Deus, mas sim questionava o poder arbitrário das instituições religiosas na sociedade. Com o tempo, a racionalidade e o tecnicismo acabaram se sobrepondo excessivamente à religiosidade latente daquele período.

No século XX, vimos aflorar um sentimento de apego incondicional ao discurso científico, principalmente aquele orientado para um pragmatismo materialista que, algumas vezes, acabou por se desvirtuar seguindo a tendência um tanto paradoxal de culto dogmático à razão e à ciência. Entretanto, mesmo que a religião tenha ficado cada vez mais reservada à esfera privada e interferido cada vez menos na vida pública durante o processo de secularização que marcou as sociedades ocidentais ao longo do século XX, podemos observar que nos países, que viveram sob o regime da cristandade, permaneceu um “arcabouço cívico, social e psicológico” (CRUZ, 2004, p.16) herdado do cristianismo. No Brasil, por exemplo, os feriados religiosos, o casamento “na igreja”, a missa de sétimo dia e a referência a Deus na Constituição são provas dessa permanência²².

Para Danièle Hervieu-Léger (2014), existiria uma incompatibilidade intrínseca entre modernidade e religião, ou melhor, uma desapropriação do lugar ocupado até então pela religião na sociedade moderna que ocorre devido a características intrínsecas à própria modernidade como a compartimentalização e especialização das instituições, a individualização dos sujeitos e a privatização das práticas religiosas e a supremacia da ciência em seu viés tecnicista e materialista. Podemos identificar o eco desses parâmetros no ambiente escolar uma vez que a normatização das condutas nesses espaços se dá, quase sempre, a partir de parâmetros “modernos” de entendimento sobre o papel da religião na sociedade (PORTIER, 2016). A meu ver, esses são também pontos-chave para se entender o posicionamento típico de muitos profissionais das escolas públicas ao argumentarem que essas instituições de ensino não seriam o espaço adequado para se abordar o tema “religião”.

Sobre a primeira característica da modernidade apresentada por Hervieu-Léger (2014), que se refere à compartimentalização e especialização das instituições, podemos associá-la à noção comum de uma determinada ideia de escola, mais tradicional e de limites pouco flexíveis. Assim, como as instituições sociais são cada vez mais especializadas e compartimentalizadas, o espaço adequado para se tratar a religião seria, naturalmente, as igrejas. A segunda característica da modernidade que, segundo a autora, estaria relacionada à

²² Essa constatação evidencia uma contradição se analisada por uma perspectiva mais estanca de separação entre Igreja e Estado, pois confirma a coexistência de valores religiosos e ideais de modernidade e põe em dúvida o efeito inexorável que a secularização teria sobre as instituições sociais.

condição moderna de individualização dos sujeitos, explica o argumento que as práticas religiosas sejam consideradas como pertencentes a um âmbito que diz respeito unicamente ao indivíduo, uma questão de foro íntimo sobre a qual a escola não deveria intervir. Por fim, uma vez que ciência se impõe sobre o pensamento moderno em seu viés tecnicista e materialista, seria adequado que uma escola aliada aos ideais da modernidade fosse o lugar, por excelência, de propagação do conhecimento científico e não tratasse de um tema tão “inapropriado” como a religião, supostamente associado à dimensão existencial e mágica da vida.

Um dos primeiros a defender a separação entre escola e religião foi Nicolas de Condorcet, mas por motivos um pouco diferentes²³. Em seu livro, *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* [1791], Condorcet procurou traçar o que seriam as primeiras considerações acerca do princípio da laicidade na definição de parâmetros educacionais para a escola pública (DOMINGOS, 2009). Esse pensador francês, do final do século XVIII, propunha a distinção entre educação – uma responsabilidade da família relacionada à transmissão de valores – e ensino – uma prerrogativa da escola que deveria, em primeira instância, priorizar a instrução dos alunos. Ainda hoje, essa é uma noção que vez por outra se apresenta nos debates sobre o papel da escola na formação integral dos estudantes, sobre as implicações de um ensino religioso confessional ou sobre a abrangência da laicidade escolar enquanto princípio norteador de propostas pedagógicas inclusivas.

Segundo Jean-Paul Willaime (2019), dificilmente encontraremos uma palavra em outro idioma, que não seja o francês, para exprimir com precisão a ideia original de laicidade – *laïcité* – no sentido não apenas de designar uma pressuposição da autonomia respectiva entre Igreja e Estado em diferentes níveis, mas também para indicar um princípio de liberdade de culto ou de igualdade entre as crenças. Mesmo que ambas as concepções de laicidade se apresentem como uma condição imprescindível aos regimes democráticos modernos, esse é um campo de disputas, delineado por certa tensão entre grupos que querem o Estado totalmente desvinculado da religião e outros que discordam dessa separação radical. Para Willaime (2019), esse embate também se configura como um processo dinâmico e autêntico de luta por espaço e poder na sociedade. Segundo o autor, a religião deve ser considerada na definição de políticas estatais a partir da adoção de uma laicidade inclusiva, que evidencie a

²³ Vale ressaltar que as escolas ocuparam um importante papel no projeto republicano de efetivação de um Estado laico na medida em que as instituições de ensino estiveram historicamente sob a direção das ordens religiosas.

legitimidade dessa dimensão humana e a reconheça como um fenômeno social e coletivo que não pode ser excluído de participar da vida pública.

Transpondo essa análise para o contexto escolar, podemos pensar que a escolha de um conceito de laicidade mais adequado irá definir a abrangência e a importância que o tema assumirá dentro de cada proposta curricular. Na maioria das vezes, esse debate no Brasil tem como referência o modelo clássico da laicidade francesa, como destacado anteriormente. Entretanto, essa perspectiva já não se apresenta mais adequada para se pensar a realidade das escolas francesas e muito menos para se aplicar à complexidade da realidade brasileira.

Na França, a concepção original de uma educação humanística e laica para as escolas públicas tem sido revisada, nas últimas décadas, devido às pressões impostas por uma nova realidade social, mais plural do ponto de vista étnico-religioso. No entanto, como se pode atualmente “falar de religião” dando a devida atenção aos mecanismos, formais e informais, que irão construir socialmente a categorização do que se define como religioso?²⁴ Para Philippe Portier (2010), essa questão pressupõe uma revisão do princípio de separação estrita entre estado e religião. Este, segundo o autor, vem sofrendo uma “atenuação progressiva” nas últimas décadas e o regime de “exceção” francesa vem se transformando com o tempo, cujo processo pode ser dividido em períodos marcados por três lógicas distintas: a “lógica da separação”, que funcionou até os anos 1970; a “lógica do reconhecimento”, até os anos 2000, e a “lógica da integração” nos dias atuais.

A determinação de uma separação mais ou menos radical entre Estado e religião geralmente se confunde com uma concepção de laicidade também mais ou menos restritiva. É possível reconhecer, nessa separação, processos de classificação de alguns comportamentos religiosos que seriam socialmente “mais aceitos” e “legitimados” em detrimento de outros, que muitas vezes reproduzem visões etnocêntricas e arbitrariedades.

Sob esse aspecto, Marcelo Camurça (2017) ressalta que, no Brasil, a apropriação da ideia de laicidade por grupos, leigos ou religiosos torna evidente um processo dinâmico de ressignificações particulares do conceito de laicidade, que evidenciam os interesses próprios dos atores sociais envolvidos nesse campo de disputa. Como exemplo, vemos que a expansão

²⁴ A essa pergunta, de viés sociológico, podem ser acrescentadas outras em perspectivas não sociológicas. Por exemplo, a partir de uma perspectiva pedagógica, poderíamos indagar se é possível ensinar religião sem proselitismo e como alcançar esse objetivo. Ou nos perguntar, por uma perspectiva filosófico-teológica, como abordar a dimensão existencial inerente ao universo religioso na ambiente escolar. Essas questões serão trabalhadas oportunamente no Capítulo 5.

do movimento evangélico, e sua penetração junto às instâncias do poder público brasileiro através da ação político partidária de seus representantes, tem suscitado a necessidade de se resgatar os pressupostos que fundamentam o ideal da laicidade e de se atentar para a sua dimensão polissêmica enquanto conceito.

Por isso, podemos pensar a laicidade como uma referência ideal para a normatização de políticas públicas e de parâmetros curriculares nas instituições de ensino a partir da definição utilizada por Marília de Franceschi Domingos (2009). Segundo a autora, uma perspectiva laica bem direcionada deveria abranger três pontos: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo.

A partir dessa delimitação fundamental, é possível evitar posturas extremas como, por exemplo, a interferência de grupos religiosos sectários na definição de políticas públicas ou, então, no sentido oposto, a imposição, por parte de indivíduos que se identifiquem com um ateísmo radical, de atitudes antirreligiosas nos espaços públicos. Além disso, tal perspectiva de laicidade impediria, em princípio, que se privilegiasse uma determinada tradição religiosa em detrimento a outras.

A efetivação de uma atitude laica no cotidiano das escolas públicas também está diretamente relacionada à legitimação da presença da religião nesses espaços. Para Emerson Giumbelli (2008), a questão passa por compreender o que tem sido tacitamente definido como religioso no Brasil para, então, ser aceito ou rejeitado no âmbito público. Nesse sentido, a presença recente dos evangélicos nesse campo de disputa é um desafio que, possivelmente, provocará mudanças importantes na definição do que se classifica como religioso ou não e, por consequência, na aceitação de determinadas atitudes e posturas em diferentes espaços públicos.

A partir do pressuposto que o exercício da laicidade nas escolas públicas não implica abolir radicalmente o tema “religião”, mas sim implementar, com autonomia, uma política de laicidade inclusiva pautada por uma lógica “de reconhecimento” (PORTIER, 2010) ou, como propõe Willaime (2008), uma “laicidade do diálogo”, seria preciso que essas instituições de ensino se instrumentalizassem no sentido de:

- Oferecer espaço para que os diferentes sistemas de crenças e de práticas religiosas estejam representados de forma o mais equânime possível;

- Garantir que a abordagem da religião ocorra no sentido de oferecer informações referentes à(s) religião(ões) sem um caráter confessional e muito menos proselitista;
- Respeitar a liberdade religiosa, a diversidade de crenças e mesmo o direito a não acreditar em nenhuma religião;
- Impedir que determinações religiosas interfiram arbitrariamente em questões pedagógicas.

Na construção de um projeto pedagógico nesses moldes, não se pode perder de vista que a definição de conteúdos curriculares é uma prerrogativa do Estado e que a abordagem da religião nas escolas públicas reforça a vocação dessas instituições para a laicidade (WILLAIME, 2009). Tal prerrogativa se sobrepõe a qualquer orientação religiosa, tanto dos agentes educacionais que compõem seu quadro funcional, como dos alunos e de seus familiares.

Jean-Paul Willaime (2009) realizou uma pesquisa sobre como os jovens franceses veem a religião atualmente e como se posicionam em relação ao ensino dos fatos religiosos na escola que nos ajuda a compreender melhor o tema. Apesar de ter como referência outro contexto sociocultural, podemos estabelecer paralelos entre os resultados dessa pesquisa e a realidade brasileira. Segundo Willaime (2009), o entendimento que esses jovens têm sobre a religião, assim como a concepção deles sobre laicidade, se relaciona de modo direto com situações da convivência cotidiana do que necessariamente a uma política de intervenção estatal.

Um ponto importante detectado nessa pesquisa foi a dificuldade desse público em lidar com suas próprias experiências religiosas. Assim, se por um lado esses jovens reconheciam a importância de se aprender sobre os fatos religiosos, dando ênfase às regras sociais de cunho religioso e aos aspectos patrimoniais associados a esse tipo de conteúdo, esse mesmo grupo considerou que uma abordagem antropológica baseada na experiência religiosa não seria relevante. Para o autor, pesquisas desse tipo podem subsidiar novas propostas educacionais que busquem despertar valores de respeito e tolerância, criando um ambiente em que o tema religião possa ser abordado a partir de uma pedagogia do diálogo que objetive, sobretudo, superar conflitos relacionados ao tema.

3.3 LAICIDADE E ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A implantação de um modelo republicano de laicidade no Brasil foi defendida e debatida desde a elaboração da primeira Constituição, mas costumeiramente negligenciada ao longo dos anos. Hoje, quando assistimos a recorrentes tentativas de intervenções de caráter religioso na esfera política, seria o momento de repensarmos o ideal de laicidade enquanto um pressuposto que norteie as relações interpessoais no cotidiano das instituições públicas, principalmente no que se refere à convivência respeitosa entre pessoas que possuem diferentes opiniões sobre religião. Tal iniciativa pode ser pensada efetivamente a partir da realidade empírica das escolas brasileiras.

Podemos analisar o contexto em que questões relativas à religião emergem nas instituições de ensino brasileiras considerando inicialmente a complexidade das relações interpessoais envolvidas, compreendendo tanto subjetividades que operam paralelamente às normas institucionais, como a coexistência de visões de mundo estruturadas a partir da hierarquização histórica de grupos culturais distintos. Nesse contexto, apesar de determinações legislativas tão antigas quanto à proclamação da República, o ideal de laicidade quase nunca se faz presente de maneira consciente e efetiva, o que acaba por resultar em uma noção difusa e equivocada sobre a aplicabilidade desse ideal no ambiente escolar.

Nesse caso, o mais importante seria atentar para o papel que a(s) religião(ões) ocupa(m) na formação dos indivíduos, na definição de hábitos de vida e visões de mundo, independente da orientação religiosa de alunos e educadores. A partir dessa constatação, seria conveniente acrescentar ao projeto político pedagógico elementos que instiguem a reflexão sobre as implicações de uma realidade vivenciada pelos alunos que é permeada por diferentes representações do religioso e, por consequência, sobre a necessidade de se despertar a consciência para essa realidade. Ocasionalmente, essa orientação pedagógica pode vir a entrar em conflito com alguns posicionamentos religiosos de viés fundamentalista²⁵. Tais posicionamentos, quantitativamente minoritários, mas qualitativamente significativos, são encontrados em particular na camada social da qual provém uma representativa parcela do alunado das escolas públicas brasileiras.

²⁵ O que denomino como posicionamento de viés fundamentalista, característico de um determinado segmento do movimento evangélico no Brasil, será fundamentado no subcapítulo 4.3 dessa Tese, quando abordarei aspectos referentes à dinâmica do campo religioso brasileiro.

A professora Luciana Silva (2019) realizou uma pesquisa em escolas municipais e estaduais da periferia de Juiz de Fora (MG) cujas questões geradoras se assemelham bastante às do presente trabalho e cujos dados corroboram com as minhas observações de campo. Seus objetivos ao iniciar a pesquisa foram identificar em quais situações as “religiosidades pentecostais” surgiam no cotidiano das escolas públicas; compreender os sentidos que estavam implicados na emergência dessas religiosidades; e as relações estabelecidas entre a escola e os sujeitos pentecostais ali presentes. Respalhada por sua experiência enquanto docente dessas redes de ensino, a pesquisadora concluiu ao finalizar sua Tese que, no Brasil, o crescimento dos “pentecostalismos”, no final do século XX e início do século XXI, refletiu nas formas de sociabilidade em espaços públicos e periféricos.

Além de constatar que o crescimento do pentecostalismo vem suscitando novas dinâmicas na escola pública e que os conflitos que, porventura, surjam em decorrência dessas novas dinâmicas constituem um desafio para as práticas pedagógicas da escola, Silva (2019) se deparou com a falta de habilidade e com um tipo de omissão por parte da Administração escolar que, supostamente, seria a instância responsável por gerir esses conflitos. Segundo a autora, as questões religiosas costumam ser tratadas como um “assunto de foro íntimo”, não existindo nenhuma referência ao tema religião nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas onde realizou a pesquisa (SILVA, 2019). Esse é um fato que muito provavelmente se repete na maioria das escolas públicas do município de Juiz de Fora e, creio, poderá também ser detectado em grande parte do território brasileiro, apesar das peculiaridades ou exceção localizada.

Sueli Martins (2013) foi outra pesquisadora que se dedicou a investigar como questões que fazem referência ao tema “religião” são abordadas em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG). Ao analisar o discurso dos professores quanto à vivência da laicidade no dia a dia de três escolas do município, ela constatou que, apesar de presentes no cotidiano escolar, na maioria das vezes essas questões não são tratadas devidamente. Em consonância com a proposta que também defendo na presente Tese, Sueli conclui que, para se evitar que o silêncio sobre essas questões leve à indiferença e reforce a intolerância, é importante que a religião seja incluída no planejamento pedagógico como um tema relevante, uma vez que já se faz presente simbólica e efetivamente nas escolas.

Como desdobramento de sua pesquisa inicial, a autora se propôs a investigar situações de “incômodos, enfrentamentos, negociações e acomodações a partir das interações

da religião com os conteúdos escolares, didáticos e pedagógicos.” (MARTINS, 2014, p. 6). Assim como a presente pesquisa e a de Luciana Silva (2019), o trabalho de Sueli Martins (2014) se baseou na análise de dados empíricos coletados na rede municipal de ensino e investigou situações que envolviam questionamentos em relação a determinados conteúdos escolares, deflagrados por motivações religiosas, que geraram resistência, conflitos ou tentativas de ingerência.

A pesquisadora observou como as concepções cristãs – inicialmente católicas e atualmente evangélicas – orientavam muitas das relações com a temática religião no ambiente escolar sem que houvesse uma normatização formal que as regulasse, ficando a cargo do gestor e dos professores de cada escola definir a maneira como estas relações se estabeleceriam. Também constatou que o silêncio foi a forma recorrente de se lidar com o religioso no espaço escolar. Outro dado da referida pesquisa que coaduna com minha percepção sobre o campo foi gerado a partir do depoimento de professores que apontavam a falta de capacitação teórica como um dos principais fatores limitantes para se lidar explicitamente com o tema. Segundo uma das docentes entrevistadas, existia, de sua parte, a dificuldade em distinguir o que é tradição do que é religioso e do que é cultura.

Mas um dos elementos de análise que mereceu maior atenção da pesquisadora nas entrevistas realizadas, e que muito nos interessa aqui por ser exatamente o tema do presente capítulo, foi a concepção, segundo o relato dos professores, de como a laicidade deveria ser constituída na escola. Por esses relatos, revelou-se uma grande diversidade de opiniões sobre o tema, que oscilava entre concepções radicais de laicidade, como a defesa da exclusão de qualquer elemento religioso do ambiente escolar²⁶, e outras mais “tolerantes” por parte daqueles professores que consideravam, por exemplo, rezar o Pai-Nosso nas salas de aula uma prática importante do ponto de vista “didático”. Para Martins (2014), mesmo que a defesa da laicidade seja recorrente no discurso dos professores quando se problematiza a relação entre religião e escola pública as opiniões dos professores, por vezes excludentes, refletem justamente uma flagrante deficiência em relação à normatização institucional sobre o tema.

Marcelo Camurça (2014), em trabalho conjunto com Sueli Martins, sugere que a forma de se tratar da laicidade nas escolas públicas brasileiras pode ser considerada uma vertente do chamado “jeitinho Brasileiro”, que não se atém a normatizações rígidas e opera,

²⁶ Sueli Martins (2014) nomeou esse tipo de laicidade como sendo “de exclusão”, que considera a religião como um aspecto da vida das pessoas de cunho estritamente privado.

de forma diversificada e improvisada, através dos “interstícios” e das “lacunas” que se apresentam “entre uma legislação geral e vaga e o „chão“ da escola.” (CAMURÇA; MARTINS, 2014, p. 170). Para Camurça (2014), as diferentes e desiguais situações em que a laicidade se faz presente no Brasil podem ser comparadas a um “mosaico de configurações diferenciadas”, que interagem de modo dinâmico em um processo de fluxo e contrafluxo, sempre envolvendo “conflitos, negociações e acordos”. (CAMURÇA, 2017, p. 855).

Elisa Rodrigues (2012), por sua vez, chama a atenção para a forma como os processos históricos, políticos e culturais de produção de sentidos vão interferir categoricamente nos debates sobre a noção de laicidade, a diferenciação entre esfera pública e privada e a relação entre religião e Estado. Para a autora, uma característica marcante do espaço público é sua constituição a partir da articulação entre seus agentes, o que irá influenciar dialeticamente na maneira como esses próprios agentes se posicionam e permitir, ao menos em princípio, uma dinâmica de configurações mais flexíveis se comparado ao setor privado.

Esse é, sem dúvida, um elemento distintivo das escolas públicas que, ao menos em princípio, ofereceria maiores possibilidades de adaptação às novas configurações que questões relacionadas à religião têm assumido nesses espaços. A perda da hegemonia católica na definição de datas comemorativas e na imposição de seus símbolos religiosos, a presença incisiva de uma retórica evangélica de viés fundamentalista e o compromisso histórico de se inserir no currículo escolar conteúdos que tratem da cultura afro-brasileira de uma forma abrangente são fatores que compõem esse novo cenário.

Não se omitir, mas sim promover a conscientização e um tratamento equilibrado face aos desafios desse novo contexto, tendo por princípio a laicidade em sua dimensão “inclusiva”, “de reconhecimento” e “de diálogo”, seria a maneira dessas instituições atuarem proativamente como mediadoras na superação de conflitos. Contudo, mesmo que supostamente exista, como observou Elisa Rodrigues (2012), maior possibilidade de adaptação das diretrizes normativas das escolas públicas às mudanças sociais devido à participação conjunta e dinâmica de professores, diretores e coordenadores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, na prática, a abordagem da religião como conteúdo curricular ou tema transversal é frequentemente desconsiderada.

Como foi pontuado anteriormente, muitas vezes tal fato ocorre devido à ideia recorrente de que a religião seria uma questão de foro privado. Entretanto, “dizer que a

religião deve habitar a esfera privada não é suficiente para mantê-la fora dos debates públicos” (RODRIGUES, 2012, p. 164). Elisa Rodrigues (2012) ressalta que as próprias fronteiras entre as esferas pública e privada são flexíveis, existindo mesmo uma relação de mutualidade entre ambas que extrapola um reducionismo excludente e restritivo quanto ao espectro de ação de cada uma dessas esferas. Portanto, a autora propõe que a relação entre Estado e religião não precisa ser necessariamente antitética e tampouco deve significar uma simbiose, como historicamente ocorreu no Brasil (RODRIGUES, 2012). Uma vez que a religião é um dos elementos fundantes do Estado, é importante que a relação entre Estado e religião e, em especial, que as peculiaridades do caso brasileiro nesse aspecto se tornem explícitas, de forma a compreendermos melhor o processo histórico, político, social e cultural que as constituiu.

Nesse sentido, o investimento em ações que promovam um conhecimento apurado sobre o fenômeno religioso e, posteriormente, a difusão ampla desse conhecimento, acompanhada do aparelhamento das instituições e do fortalecimento das relações dessas instituições com a sociedade (RODRIGUES, 2012), inclui a reformulação de como as escolas abordam – ou deveriam abordar – esse tema.

Sendo a escola pública, potencialmente, o lugar mais adequado para que ciência e religião se compatibilizem e se complementem através de um modelo educacional autônomo, sem vínculo com qualquer confissão religiosa (RODRIGUES, 2012), é importante se pensar em propostas didáticas que despertem a compreensão de alunos – e também de professores – para a relevância que a religião assume na vida das pessoas, tanto em sua dimensão coletiva como pessoal.

Agregar aos conteúdos escolares convencionais conhecimentos referentes ao fenômeno religioso através de uma abordagem pluridimensional, além de ser um exercício de educação para a laicidade, contribui para a experiência de reconhecimento do “outro” através de reflexões simultâneas sobre identidade e alteridade. Contudo, para que essa proposta se viabilize de modo efetivo é preciso investir na elaboração de materiais didáticos, na promoção de iniciativas institucionais, na capacitação docente e, até mesmo, no estabelecimento de um consenso mínimo para a aplicação dessa proposta nas escolas. Mais uma vez vale ressaltar que a laicidade, enquanto um princípio normativo das instituições públicas brasileiras, mesmo sendo ocasionalmente defendida enquanto valor no discurso de agentes educacionais, pais de

alunos e gestores escolares, está longe de ser compreendida em seu real significado ou vivenciada de fato nas instituições de ensino do país.

A partir dessa constatação, proponho aqui um “reavivamento” do princípio da laicidade nas escolas no sentido de resgatar valores associados a esse ideal, que são defendidos no Brasil, há mais de um século, mas que ainda carecem de serem postos em prática no cotidiano escolar. Como bem observou Ari Oro (2011), esse é um desafio vivido também por outros países do Ocidente ao longo do processo de secularização que reflete não apenas as diferentes possibilidades de entendimento sobre os critérios para a aplicação do princípio da laicidade na esfera pública, mas também a própria polissemia do conceito de laicidade.

Mais uma vez tomando como exemplo o caso francês, referência incontornável ao tratarmos do tema por uma perspectiva comparativa, podemos entender, a partir das análises de Philippe Portier (2010), como o país superou as limitações decorrentes da institucionalização de um regime laico pautado originalmente por uma “lógica da separação” radical entre a esfera religiosa e a esfera pública. Segundo Portier (2010), nas últimas décadas do século XX, ao perceber a necessidade de flexibilizar a separação radical entre Igreja e Estado que remontava aos anos pós Revolução e reconhecendo o papel da religião enquanto componente intrínseco às relações sociais e à vida pública, os intelectuais franceses passariam a adotar uma “lógica do reconhecimento”. Posteriormente a essa lógica de reconhecimento, se sobreporia uma “lógica da integração” (PORTIER, 2012), que se caracterizaria pela maior aceitação da pluralidade religiosa na França e por iniciativas de abordagem dos fatos religiosos enquanto conteúdos pertinentes e devidamente adaptados à realidade contemporânea.

Esse processo de adaptação do princípio da laicidade a um novo contexto social, histórico, cultural e político teve reflexos na normatização da educação francesa, materializando-se no documento conhecido como Relatório Debray, que trata do ensino dos fatos religiosos na escola laica (PINTO, 2012). Tal documento sintetizou a preocupação dos educadores com a falta de conhecimento dos alunos franceses sobre heranças patrimoniais e culturais ligadas às tradições religiosas, o que refletiria um modelo estrito de laicidade adotado pelas escolas que não abordavam qualquer conteúdo que pudesse ser associado à religião.

Para solucionar essa defasagem, intelectuais franceses se mobilizaram no sentido de ressaltar o compromisso das escolas em veicular objetivamente saberes referentes a uma cultura religiosa múltipla, baseados na “noção de que cada um dos credos é um sistema de verdade para quem nele crê.” (PINTO, 2012, p. 11). Como desdobramento dessa iniciativa, consolidou-se, na França, a ideia de uma escola laica e não confessional em que a religião deveria ser vista como um fato social incontestável, possibilitando o aprendizado compreensivo sobre todas as religiões, mas sem a pregação de suas respectivas doutrinas. Na prática, a proposta seria tratar a religião como um tema transversal abordado em disciplinas das áreas de Humanidades, Letras e Artes.

Entretanto, segundo Lola Petit (2018), existe atualmente na França uma defasagem entre as intenções políticas e institucionais de se aplicar essas diretrizes para o ensino dos fatos religiosos e a prática dos professores na escola, parciais e heterogêneas. Petit (2018) afirma que, como existe grande pluralidade nas opiniões sobre a legitimidade e a pertinência do ensino de fatos religiosos em escolas que seriam, em princípio, laicas, esse é um tema que ainda suscita muitas discussões. Além disso, a falta de recursos didáticos adequados, a deficiência na formação profissional e a ausência de uma normatização institucional quanto aos conhecimentos necessários para a abordagem do tema resultam em práticas pedagógicas que se caracterizam pela bricolagem e pela criatividade dos professores.

Apesar dessas precariedades, também detectadas quando nos atentamos para a realidade brasileira, a autora aposta no ensino dos fatos religiosos como um importante elemento de educação para a laicidade. Na França, a abordagem do tema religião e, conseqüentemente, a aplicação efetiva do princípio da laicidade por uma lógica inclusiva, é considerada uma condição indispensável à gestão das escolas públicas por representar, sobretudo, uma garantia do direito à pluralidade.

No entanto, existe grande preocupação que qualquer iniciativa de abordagem de temas relativos à religião em instituições de ensino público daquele país se pautasse prioritariamente por critérios pedagógicos cientificamente e fundamentados (PINTO, 2012). Sem dúvida, também é uma prescrição desejável a ser considerada na abordagem de conteúdos que façam referência à religião também nas escolas públicas brasileiras.

Um caso emblemático em que a aplicação dessas premissas, à primeira vista tão óbvias, pode se tornar uma tarefa mais complexa do que se poderia imaginar ocorre no ensino

de conteúdos referentes à origem e à diversidade da vida. Por mais anacrônica que possa parecer sob o ponto de vista do conhecimento científico moderno, a defesa do direito a se aprender a Teoria Criacionista nas escolas é uma questão que, vez por outra, surge em debates sobre a Legislação do Ensino nos Estados Unidos e que, surpreendentemente, também tem sido detectada em algumas escolas brasileiras.

Segundo Eliane Falcão (2018), uma circunstancial resistência à Teoria Evolucionista no Brasil estaria diretamente associada a dois fatores concomitantes: a crescente influência da religião na definição de visões de mundo características de uma determinada parcela da população e a ineficiência de recursos didáticos para a consolidação do pensamento científico nas instituições de ensino do país.

A partir de pesquisas realizadas em turmas do Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro, Falcão (2018) concluiu que, quanto maior o investimento em recursos didáticos que ampliem o contato de alunos com a metodologia científica, maiores as condições que eles têm de conciliar explicações religiosas e científicas sobre a origem e a diversidade da vida. Segundo a autora, em escolas onde os recursos didáticos não são eficientes em estimular o saber científico dos alunos (falta de laboratório, inexistência de atividades complementares e precariedade do corpo docente), as crenças religiosas prevalecem. Esse fato é um reflexo do contexto sociocultural ao qual esses alunos estão vinculados: comunidades periféricas em que lideranças religiosas – a maioria evangélicas – exercem uma significativa influência (FALCÃO, 2018).

As conclusões apresentadas por Falcão (2018) confirmam a necessidade de capacitação do corpo docente das escolas públicas brasileiras, não apenas no sentido de promover um aparelhamento teórico conceitual para lidar de modo adequado com questões desse tipo, mas também conscientizando professores e gestores sobre a relevância que o sentimento religioso assume no contexto sociocultural em que grande parte do alunado das escolas públicas está inserida. Nesse sentido, toda iniciativa de capacitação estará atrelada, direta ou indiretamente, a uma educação para a laicidade voltada não apenas aos discentes, mas também aos agentes educacionais, visando uma compreensão mais ampla sobre as potencialidades e os desafios de se abordar o tema religião nas escolas públicas. Vale enfatizar que, para atingir os objetivos pedagógicos desejados, essa capacitação docente deverá se pautar por uma perspectiva inclusiva de uma “laicidade do diálogo” (WILLAIME 2008), devidamente respaldada por uma lógica “de reconhecimento” (PORTIER, 2010).

Tendo em vista a complexidade do tema e a característica polissêmica do conceito de laicidade, é preciso haver uma preocupação adicional quanto à forma como os educadores irão absorver tais propostas de capacitação. Pré-noções, convicções religiosas arraigadas ou muito particulares, ateísmos dogmáticos e questionamentos sobre a relevância do tema podem criar situações em que o princípio da laicidade seja reivindicado a partir de uma perspectiva diferente da que está sendo defendida aqui. Como nos alerta Danièle Hervieu-Léger (2015, p. 222), “valores e símbolos da laicidade são suscetíveis de mobilizações tão variadas quanto o são os valores e símbolos religiosos”.

Dessa maneira, um acionamento do princípio da laicidade sem que se considere sua dimensão inclusiva pode gerar uma visão parcial dos próprios professores em relação à filiação religiosa dos alunos. Como identificado por Martins (2014) e, posteriormente, confirmado em minhas observações de campo, podemos observar, em alguns professores, uma tendência a pensar que “ser evangélico” significa “ser radical”. Pode ocorrer também, em algum nível, uma rejeição em se abordar, direta ou indiretamente, temas relacionados à religião justamente em defesa de uma pretensa laicidade restritiva da escola pública. Para Martins (2014), essa postura, associada à ideia de uma laicidade “de exclusão”, não se adequa à legislação que define a aplicação do princípio da laicidade no setor público e muito menos supre as demandas de um tratamento mais apropriado da religião nas escolas.

Segundo Arnaldo Huff Júnior (2020), os principais entraves a serem superados para uma abordagem adequada da religião nas escolas brasileiras seriam, de um lado, uma tradição acadêmica que reproduz um cientificismo de viés positivista e, de outro, a necessidade de mediar conflitos que invariavelmente afloram em decorrência de nossa pluralidade cultural. Essa é uma análise pertinente para tentarmos entender possíveis desvios na tentativa de aplicação do princípio da laicidade.

Em decorrência do primeiro fator apontado por Huff Júnior (2020), observamos a dificuldade de professores e gestores escolares em lidar com a relativa imponderabilidade da narrativa religiosa que parte de visões de mundo e determina padrões de conduta muitas vezes incompatíveis com o modelo científico-positivista de apreensão da realidade característico das instituições de ensino não confessionais.

Quanto aos desafios decorrentes da pluralidade cultural brasileira e seus reflexos no contexto escolar, a convivência em um espaço partilhado por pessoas filiadas a tradições

religiosas com crenças e códigos de conduta, em alguns aspectos, destoantes faz da escola um campo potencial de disputas simbólicas. Essas disputas se intensificam proporcionalmente na medida em que faltam a essas pessoas não apenas o conhecimento respectivo sobre a religião “do outro”, mas também a compreensão de que a religião pode vir a assumir uma dimensão inegociável na vida dos indivíduos enquanto fonte de sentido existencial. Sem dúvida, evidenciar tais fatores se constitui um ponto chave na elaboração de propostas pedagógicas que se proponham a aperfeiçoar a abordagem da religião nas escolas públicas do país.

Como já mencionado em outras partes do presente texto, a ausência da religião enquanto um componente curricular sistematizado não significa que esse tema, assim como assuntos a ele relacionados, não se faça presente no interior da escola em determinadas situações. Além dessa presença, informal e esporádica, relacionada ao que se convencionou nomear de “currículo oculto”, a legislação brasileira prevê também uma disciplina escolar específica para tratar do tema religião em seus diversos aspectos, o Ensino religioso. Entretanto, uma orientação programática bem definida e consensual sobre como essa disciplina deve ser ministrada ainda espera por ser efetivada (HUFF JUNIOR, 2020), além das especificações normativas para a formação básica necessária do profissional responsável por ministrá-la.

Uma resolução recente do Ministério da Educação (BRASIL, 2018) determina que o professor de ensino Religioso possua ao menos a licenciatura em Ciência da Religião. Embora essa seja uma condição ideal, não podemos desconsiderar o reduzido número de instituições de ensino que oferecem essa formação em relação à demanda por esses profissionais. Soma-se a essas mazelas o fato de muitas escolas públicas do país, por motivos diversos, não oferecerem Ensino Religioso, como é, particularmente, o caso das escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG).

Apresento, a seguir, um episódio interessante, do qual tive a oportunidade de participar pessoalmente, que representou uma incipiente proposta de implementação do Ensino Religioso na rede de ensino do referido município.

Em 11 de dezembro de 2019, houve uma reunião entre alguns professores do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora e dois vereadores da cidade, acompanhados de seus assessores, para avaliar o Projeto de Lei 203/2019, apresentado à Câmara Municipal por um representante do Partido Humanista da

Solidariedade - PHS, que propunha a inclusão do Ensino Religioso confessional na rede municipal de ensino.

Considerada mais uma ação da “bancada evangélica”, foi referendada por sete dos dezenove vereadores que compunham a Casa e comprovou a representatividade político partidária durante aquele período legislativo na defesa de projetos que veiculavam um discurso de orientação religiosa na cidade. Durante a referida reunião, foi constatado que tal projeto era uma reprodução, a nível local, de um modelo proposto a nível nacional por um movimento político que se caracterizava pela orientação religiosa na definição de suas pautas. Os vereadores presentes à reunião, contrários ao referido projeto, sinalizaram a intenção de elaborar outro projeto no sentido de regulamentar o Ensino Religioso no município, mas sem um viés confessional.

Outro encaminhamento apresentado na ocasião sugeria iniciar, junto à Secretaria Municipal de Educação, um diálogo para que fosse elaborada uma proposta de implementação do Ensino Religioso que partisse do poder executivo, baseada na proposta curricular do Estado de Minas Gerais. Nesse caso, se enfatizaria a formação acadêmica da licenciatura em Ciência da Religião no preenchimento das vagas para docentes da disciplina, além da preocupação com a adequação legal da formação acadêmica desse profissional.

Sem dúvida, além das relevantes questões teóricas, pedagógicas e metodológicas aí envolvidas, um grande obstáculo à concretização desse projeto é de ordem pragmática e se refere à contratação de professores para a disciplina que exigiria, obrigatoriamente, a locação de recursos orçamentários para esse fim.

Como desencadeamento dos debates iniciados a partir do Projeto de Lei 203/2019, foi apresentado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, nos últimos meses de 2020, um Referencial Curricular para a disciplina Ensino Religioso. Ao definir as unidades temáticas e os objetos de conhecimento para o Ensino Fundamental, a equipe técnica responsável optou por adotar integralmente o texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), ressaltando o caráter obrigatório da mesma, mas não tecendo maiores considerações sobre os meios necessários para se oferecer efetivamente a referida disciplina nas escolas do município ou sobre a relevância de tal iniciativa.

Fugiria ao escopo dessa Tese aprofundar em questões relativas à defesa da implantação do Ensino Religioso nas escolas, tampouco enumerar as disputas teóricas que

acompanham a definição de conteúdos e a metodologia a serem trabalhados na disciplina. Entretanto, uma vez que, institucionalmente, essa seria a instância por excelência para se tratar do conteúdo religião nas escolas públicas, o tema tangencia a presente pesquisa e não poderia deixar de constar mesmo que de forma sucinta.

Sendo assim, seria imprescindível traçar algumas considerações iniciais sobre a adoção dos princípios de laicidade como um norteador desejável para a disciplina, bem como defender o campo de estudos compreendido pela Ciência da Religião como a principal referência na definição de seus conteúdos e na formação do docente responsável por ministrá-la.

Segundo Emerson Giumbelli (2004), apesar das noções de laicidade e pluralismo serem recorrentes na pauta das discussões sobre a relação entre igrejas e Estado, a multiplicidade de iniciativas voltadas para a implantação do Ensino Religioso no Brasil expressa entendimentos distintos sobre estas duas noções. A partir de uma análise dos discursos e das ações de religiosos, políticos, legisladores e educadores, representando formas diferenciadas de como conceber e aplicar o Ensino Religioso, o autor propõe “quatro modelos distintos para pensar a relação entre Estado, escola e religião” (GIUMBELLI, 2004, p. 56).

O primeiro modelo, confessional, seria aquele em que professores registrados no Ministério da Educação e credenciados pela autoridade competente de uma determinada tradição religiosa (católicos, evangélicos e outros) ministrariam aulas exclusivamente para alunos destas respectivas confissões. O segundo modelo, de cunho pluralista, retiraria das autoridades religiosas o poder da nomeação de professores e garantiria ao Estado essa prerrogativa por meio de concursos públicos, assim como o poder de definição dos conteúdos curriculares, mas a partir de consultas junto às comunidades religiosas. Já em um terceiro modelo, acadêmico, o programa da disciplina Ensino Religioso seria elaborado por pesquisadores universitários e a cátedra da disciplina seria delegada a professores com habilitação em História, Filosofia e Ciências Sociais. Por fim, um quarto modelo, defenderia simplesmente a inexistência desta modalidade de ensino na escola pública (GIUMBELLI, 2004).

A definição de quais seriam os conteúdos da disciplina Ensino Religioso também é um ponto controverso. Por mais óbvio que possa parecer, abordar prioritariamente os tópicos “a religião” – em uma perspectiva fenomenológica – ou “as religiões” – a partir da

contextualização histórica e social que abrangeriam a diversidade de suas manifestações – muitas vezes não é o que acontece, pois o Ensino Religioso costuma ser voltado para a abordagem de valores éticos e princípios morais. Esse fato se configura tanto pela deficiência na formação do profissional que irá ministrar a disciplina, como pelo receio de se abordar temas que gerem polêmicas difíceis de serem contornadas. Além, principalmente, da falta de uma compreensão ampla sobre o potencial do Ensino Religioso em um Projeto Político Pedagógico voltado para a educação integral dos alunos. Tais fatores estão interligados de forma direta e são codependentes.

Quanto à questão da relativa deficiência na formação do profissional que ministra a disciplina Ensino Religioso e que, hipoteticamente, seria o docente mais capacitado a intermediar questões pedagógicas envolvendo o tema religião nas escolas, felizmente existem iniciativas promissoras de instituições de ensino superior que oferecem a licenciatura em Ciência da Religião, o que poderia vir a suprir essa deficiência.

Segundo Sérgio Junqueira (2013, p. 609), “a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação”. Outros autores (SOARES, 2009; TEIXEIRA, 2011; GROSS, 2014; BAPTISTA, 2015; RODRIGUES, 2015) corroboram com Junqueira (2013) na defesa da Ciência da Religião como mais apropriada formação acadêmica para quem vai ministrar a disciplina Ensino Religioso.

Apesar da consolidada argumentação desses autores ao defenderem a prerrogativa da Ciência da Religião como fonte epistemológica elementar para o Ensino Religioso nas escolas, na prática, os modelos de concepção e aplicação da disciplina, descritos por Giumbelli (2004), são os que ainda prevalecem. Nesses modelos, como podemos verificar, o conhecimento constituído pela Ciência da Religião, infelizmente, é negligenciado.

A resolução do Ministério da Educação (BRASIL, 2018) que regulamenta as diretrizes curriculares da referida de Licenciatura também determina, em seu artigo segundo, que o referido curso será a habilitação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica. Aguardemos, pois, esperançosos, para testemunhar o dia em que essa iniciativa começará a apresentar resultados efetivos no quadro de docentes da disciplina.

Sérgio Junqueira (2013), ao descrever as três concepções que orientam o Ensino Religioso no Brasil enquanto componente curricular apresenta um panorama geral de como as

bases didático-metodológicas da disciplina se estruturaram historicamente. Segundo o autor, originalmente, o Ensino Religioso era balizado exclusivamente por uma perspectiva “confessional”, respaldada por uma prática catequética tradicional. Em seguida, tentou-se elaborar uma proposta de Ensino Religioso “interconfessional”, teoricamente mais plural.

Podemos perceber, entretanto que, conforme a noção de “pluralidade” utilizada, tal mudança não representou um avanço real no sentido de possibilitar uma abordagem mais compreensiva e inclusiva do fenômeno religioso. O próprio Junqueira (2013), por exemplo, supõe que o Ensino Religioso interconfessional se caracteriza por uma “evangelização ampla e rica de valores existenciais” (JUNQUEIRA, 2013, p. 610) que, independente da formação religiosa anterior dos alunos, deveria ressaltar o “inesgotável mistério cristão” e oferecer subsídios para uma ação educativa “interpelados à luz de Cristo”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 611).

Mesmo representando um relativo avanço em relação a sua versão pregressa, confessional, essa concepção não contribui absolutamente para um debate amplo sobre a relevância do Ensino Religioso nas escolas, pois dificilmente irá agregar diferentes agentes educacionais e setores da sociedade civil em sua defesa. Além disso, não irá promover uma crítica ao tradicional viés “cristocêntrico” da disciplina e nem priorizar o diálogo em defesa do pluralismo religioso. Pelo contrário, tal concepção pode, inclusive, despertar reações desfavoráveis quanto à consolidação do Ensino Religioso nas escolas públicas, notadamente por parte daqueles que defendem um modelo restritivo de laicidade nesses espaços.

Em 1997, surge uma terceira concepção, conhecida como “inter-religiosa”, elaborada por um grupo de pesquisadores como uma referência teórico-metodológica para a sistematização dos conteúdos da disciplina Ensino Religioso no Brasil. A partir dessa perspectiva, proposta pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER e organizada a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação - CNE, o Ensino Religioso teria como objetivo “contribuir com a capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador.” (JUNQUEIRA, 2013, p. 611).

A concepção inter-religiosa na estruturação dos conteúdos da disciplina representou um avanço substancial em relação às concepções pregressas no que se refere ao respeito à

diversidade religiosa, à compreensão mais ampla sobre os aspectos subjetivos que envolvem o sentimento religioso e ao seu potencial crítico e conscientizador. Os princípios orientadores de uma concepção inter-religiosa da disciplina foram recentemente adequados às exigências normativas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nesse novo documento, foi ressaltado que a “natureza e finalidades pedagógicas do Ensino Religioso são distintas da confessionalidade” e que o conhecimento referente à área de Ensino Religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) (BRASIL, 2017).

A partir do reconhecimento oficial de que a Ciência da Religião – assim como sua versão no plural – constituiria o campo de estudos mais apropriado para fundamentar conceitualmente a disciplina Ensino Religioso, resta saber como adequar o conjunto de conhecimentos compreendidos por essa área acadêmica ao âmbito da Educação Básica e, em especial, no Ensino Fundamental.

A Ciência da Religião Aplicada

Max Müller, um dos responsáveis por edificar a Ciência da Religião como uma disciplina autônoma no conjunto das Ciências Humanas, defendia, no fim do século XIX, que os cientistas da religião, mesmo que se posicionassem frente às questões conflitantes do dia a dia, deveriam deixar a utilização prática dos conhecimentos por eles elaborados para outra classe de pessoas (TWORUSHKA, 2013). Tal concepção reflete a intenção inicial de caracterizar a Ciência da Religião como uma “ciência pura”, cujo interesse prioritário seria o de investigar e produzir amplo conhecimento sobre o fenômeno religioso em suas diversas dimensões, mas absolutamente sem intervir sobre esse fenômeno, guardando assim um pretoso distanciamento metodológico em relação ao seu objeto de estudo. Dessa forma, outras áreas do conhecimento, classificadas no rol das “ciências aplicadas”, se encarregariam de propor modelos e protagonizar iniciativas de ação respaldadas por conhecimentos produzidos pelas chamadas ciências puras.

Entretanto, é possível se pensar atualmente por uma perspectiva mais engajada, que associe a aplicabilidade do conhecimento científico à possibilidade direta de transformação do mundo. Udo Tworushka (2013), por exemplo, defende a ideia de uma ciência prática da religião alinhada a um “modelo ilimitado, inter e transdisciplinar, que incentiva e promove

uma ação orientada, crítica, comunicativa, político-social da religião.” (TWORUSHKA, 2013, p. 579). Para ele, essa perspectiva mobiliza processos de mediação envolvendo questões relacionadas à religião através da reflexão sobre os problemas contemporâneos e suas possíveis resoluções, com interesses pacificadores, humanizadores e conciliadores.

Segundo Tworushka (2013), entre os precursores de uma ciência prática da religião estariam Gustav Mensching [1901-1978], Mircea Eliade [1907-1986] e Wilfred Smith [1916-2000]. De forma geral, o legado desses autores à disciplina foi, respectivamente, o estímulo à reflexão crítica de tradições religiosas através da Religião Comparada, fornecendo assim informações para que as pessoas, principalmente os crentes, pudessem se tornar mais autorreflexivos em relação a suas tradições religiosas; a criação de novos valores culturais que afetassem os próprios pesquisadores e seu público; a ênfase no papel educativo do diálogo como instrumento de interpretação e mediação entre tradições religiosas.

O papel da Ciência da Religião preconizado por esses autores, há mais de um século, enquanto uma “Ciência Aplicada”, se adéqua perfeitamente às demandas atuais de sistematização dos conteúdos pertinentes ao Ensino Religioso, assim como corrobora a necessidade de capacitação de mediadores nas questões e conflitos relacionados à(s) religião(ões) que eventualmente eclodem no ambiente escolar. Afinal, tanto o conhecimento científico sobre as diferentes tradições religiosas, associado à reflexão crítica sobre as mesmas, como o despertar para a relevância que a religião pode vir a assumir na vida de muitas pessoas, são temas inerentes à Ciência da Religião que, se abordados de forma sistematizada e adequada ao ambiente escolar, representariam uma grande contribuição para a formação de indivíduos mais compreensivos e conscientes.

Como bem observou Willaime (2007), se a escola pública não sabe se Deus existe, ela, entretanto, sabe, ou deveria saber, que existem indivíduos e grupos que acreditam que Ele existe e que isso interfere diretamente em sua vida individual e coletiva. Paradoxalmente, uma orientação pedagógica se torna não laica na medida em que tende a excluir o estudo do fato religioso na escola em nome da laicidade. Fazer com que esse tipo de conhecimento esteja presente na escola pública significa fazer com que a religião esteja inserida em um ambiente que promova o saber e o exame crítico, em uma instância de deliberação coletiva que favoreça a formação de cidadãos conscientes em relação à(s) religião(ões). Segundo o autor, “as religiões são fatos sociais muito importantes para ser monopólio dos clérigos e das comunidades religiosas.” (WILLAIME, 2007, p. 68).

4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ESTUDO DA RELIGIÃO

Diz o senso comum que determinados temas não devem ser discutidos, pois despertam opiniões arraigadas, invariavelmente defendidas por convicções passionais. Essa precaução valeria, por exemplo, para tratar de assuntos como política, futebol e, no que diz respeito ao nosso tema, religião. Contudo, mal-entendidos gerados por uma visão limitada e pela desinformação referente aos diversos aspectos que abarcam o fenômeno religioso poderiam ser parcialmente amenizados através de um conhecimento mais fundamentado teoricamente e de um diálogo que se proponha mais compreensivo. Tais requisitos certamente suplantariam grande parte dos preconceitos que comumente surgem ao se abordar o tema religião.

Tendo em vista o projeto de modernidade defendido pelo discurso civilizatório ocidental e o atual desenvolvimento tecnológico, a religião (e o sentimento religioso que a alimenta) seria supostamente uma instituição obsoleta, uma vez que o conhecimento científico se prestaria a superar gradualmente uma visão mágica e mística do mundo.

James Frazer (1982), por exemplo, a partir de uma perspectiva evolucionista que caracterizava a Antropologia em seus primórdios, afirmava que existiriam três estágios subsequentes pelo qual a humanidade necessariamente deveria passar: o mágico, o religioso e o científico, sendo que o cristianismo estaria inserido nesse *continuum* como a religião mais desenvolvida do ponto de vista civilizacional.

Por esse ponto de vista, a ciência despontaria como uma forma aprimorada de se relacionar com o mundo e com os fenômenos que nos afetam de modo direto, muitas vezes expondo nossas precariedades, tratando-os objetivamente como “naturais”. Ao buscar identificar as causas – também “naturais” – desses fenômenos, a ciência opera no sentido de desmistificar as crenças tradicionais na existência do “sobrenatural”, “espiritual” ou “sobrehumano” que governe nossa vida, o que invalidaria qualquer suposição sobre a existência de Deus.

Paradoxalmente, em suas versões mais radicais, a defesa de tais argumentos assume um caráter quase “religioso” na medida em que os paradigmas teóricos elaborados pelo método científico são defendidos de maneira dogmática, como armas em uma cruzada ideológica contra aqueles “infiéis” que não creem na suposta objetividade incondicional e absoluta da Ciência (DAWKINS, 2007). Já por uma perspectiva menos “negacionista”, circunscrita ao campo das ditas Ciências Naturais, a religião surgiria de uma propensão

atávica associada à crença em uma divindade, uma determinação genética comum à espécie humana. Para os defensores dessa perspectiva, existiria uma área específica do cérebro humano responsável por esse comportamento congênito e tal característica biológica assumiria uma função essencial para nossa evolução no sentido darwiniano do termo (ALPER, 2008).

Inspirado por uma concepção mais pragmática da vida e sem utilizar uma elaboração conceitual propriamente acadêmica, Eduardo Marinho, filósofo midiático e “pensador das ruas”, acredita que seria um grande equívoco e uma insensatez buscar explicações e tentar solucionar problemas mundanos recorrendo a uma Entidade Superior e à religião enquanto forma sistematizada de acessá-La. Para Marinho²⁷, a religião seria uma tentativa de

codificação do incodificável. A explicação do inexplicável. O ser humano não aceita sua capacidade de incompreensão então ele inventa verdades para suprir esta carência. (...) A gente é insignificante. O planeta é insignificante dentro do universo. Como eu vou estar em contato com o Ser Supremo?! Aí acontece essa coisa ridícula de achar que o Ser Supremo te deu um carro de presente ou um câncer de castigo, que está aí à disposição da humanidade, bisbilhotando a vida de cada um. Isso é um amesquinamento da divindade.

Voltaire, por sua vez, declaradamente anticlerical, mas convicto da existência de Deus, combatia as concepções ateístas ou agnósticas de proporções e nuances variadas que permeavam o pensamento dos intelectuais iluministas do século XVIII afirmando que, se Deus não existisse, teríamos que inventá-lo. Um século mais tarde, Dostoievski, confessadamente incrédulo, instigava a reflexão de seus leitores sobre a ação deliberativa e coercitiva da religião ao conceber, em *Os Irmãos Karamazov* (1879), a figura imperativa de um Deus que, se acaso não existisse, tudo seria permitido.

Sem se preocupar com a coerência histórica da significativa presença do sentimento religioso nas sociedades modernas, e, mais ainda, sem se ater a questões ontológicas sobre o sentimento religioso ou a especulações filosóficas sobre a existência de Deus, pesquisadores da área de saúde vêm comprovando irrefutavelmente que a fé e a religiosidade não apenas ajudam na recuperação de pacientes como aliviam seu sofrimento no momento da morte (KOENIG, 2001). Tais pesquisas confirmam a influência *sui generis* que o sentimento religioso exerce sobre o comportamento das pessoas e sobre a forma como elas encaram a realidade, sobretudo nas situações mais críticas.

²⁷ Disponível em: <https://youtu.be/igFOmq_9TR8>. Acesso em: 09 fev. 2021.

Além de determinar a maneira como os crentes, e mesmo os não crentes, interagem com o mundo circundante, frequentemente as religiões se configuram como referência primordial para se lidar com questões relacionadas à consciência de finitude da vida e ao sentimento que acompanha essa consciência, aos mistérios do universo e à suposta existência de entidades sobrenaturais. Diante desse fato, ao longo da história, muitos autores, na área das Ciências Humanas, dedicaram-se a investigar, sobre diferentes perspectivas, a influência peculiar que a religião exerce na vida humana.

Para Feuerbach (2018), por exemplo, a religião não seria uma janela pela qual observamos as entidades que nos configuram e nos sustentam, mas sim um espelho no qual vislumbramos o que há de melhor em nós. Por essa proposição, o autor de *A Essência do Cristianismo* [1841] defendia a prioridade de se buscar um melhor conhecimento sobre o próprio homem para assim entender os mistérios referentes às religiões e a Deus. Ao eleger a Antropologia, em lugar da Teologia, como a ciência apropriada para se estudar a natureza do fenômeno religioso, Feuerbach foi o precursor de uma linha de interpretações mais racionalistas sobre o tema.

Nascido três anos após a morte de Feuerbach, Carl Gustav Jung (2019) via a religião como um comportamento instintivo do ser humano que se traduz tanto por uma forma de observação criteriosa dos fenômenos invisíveis e incontroláveis do mundo, como por uma tentativa de interação com os mesmos, assumindo assim a função primordial de preservar o equilíbrio psíquico do ser humano. Segundo o autor,

as projeções de expectativas associadas à religião se mostram úteis nas crises e podem dar sentido à nossa existência (...). A pessoa consegue suportar dificuldades inacreditáveis quando está convencida do significado delas e se sente derrotada quando tem de admitir que, além de sua má sorte, aquilo que faz não tem sentido algum (JUNG, 2019, p. 170).

É possível identificarmos pontos em comum entre Jung e Durkheim – ambos autores clássicos das chamadas “teorias funcionalistas da religião” – ao dimensionarem a importância da religião na vida das pessoas. Para ele, “o crente que entrou em comunhão com o seu Deus não é meramente um homem que vê verdades novas que os descrentes ignoram; ele é mais forte que os outros. Ele sente mais força dentro de si, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para conquistá-los” (DURKHEIM, 2003, p. 464).

Assim, é atribuído à religião o poder de “levar equilíbrio psicológico para os indivíduos em situações extremas quando surgem questões que extrapolam as demandas cotidianas ordinárias.” (CRUZ, 2004, p. 31).

Ainda por uma perspectiva funcionalista, caberia à religião assegurar a “coesão e coerção moral para os grupos”, além de estabelecer “conexões entre elementos materiais e espirituais que conferem sentido a um determinado sistema cultural”, reafirmando assim “mitos de origem e instituindo valores simbólicos a objetos, gestos, rituais, datas e eventos específicos.” (CRUZ, 2004, p. 31).

Antes de realizar uma análise aprofundada sobre as diferentes perspectivas teóricas de abordagem da religião enquanto conteúdo acadêmico, notadamente no que se refere à prioridade dada à sua condição de fato social ou à experiência religiosa, é importante salientar que o próprio conceito de religião com o qual lidamos – quer seja ele naturalizado e utilizado pelo senso comum ou elaborado cientificamente enquanto categoria analítica – é uma construção social e histórica que merece aqui ser devidamente avaliada.

4.1 RELIGIÃO ENQUANTO CONCEITO, FENÔMENO E FUNÇÃO SOCIAL

Grosso modo, quando tomamos a religião enquanto objeto de análise científica, podemos ter em mente tanto um sistema de crenças e práticas materializadas e contextualizadas historicamente ou, por outro viés epistemológico, nos referir à dimensão subjetiva da relação do ser humano com o sagrado e a um suposto elemento estrutural que caracterizaria os diferentes fenômenos religiosos em sua essência. Assim, dependendo da perspectiva tomada para se estudar a(s) religião(ões), certamente se privilegiará certas premissas conceituais e metodológicas em detrimento de outras.

Além dessa questão fundamental, é preciso considerar também que o próprio conceito de religião é uma construção social historicamente delimitada que, como tal, deve ser interpretado. Originado a partir do sistema de pensamento ocidental, tem sido de forma recorrente revisto na tentativa de se aprimorar sua definição e dimensionar apropriadamente seu raio de abrangência.

Religião enquanto um conceito ocidental

Wilfred Smith, em *O Sentido e o Fim da Religião* (2006), dedica um capítulo a interpretar o surgimento e a importância do conceito de religião para a cultura ocidental. Segundo ele, se considerarmos os vestígios de sepultamentos pré-históricos como indícios da crença em uma dimensão sobrenatural da vida, o que hoje entendemos por “religião” possuiria uma prevalência bem mais ampla e uma existência bem mais longa do que pode sugerir o emprego comumente utilizado do termo na atualidade.

Entretanto, ao mapear especificamente o processo de concepção e naturalização do conceito ocidental de religião, Smith (2006) parte de uma retrospectiva cronológica estabelecendo como marcos históricos iniciais dois autores da Antiguidade Clássica. Primeiramente, Lucrécio (séc. I a.C.) que, em sua obra *De Rerum Natura*, defendia o materialismo científico como uma maneira de libertar o homem das limitações da religião na compreensão das coisas do universo. Em seguida, Cícero (séc. I d.C.), que preconizava a prática religiosa não apenas como uma relação de devoção dos homens para com os deuses, mas também como um dever cívico dos romanos.

A partir da argumentação de Cícero, Smith (2006) propõe que, na história da humanidade, o adjetivo “religioso” foi sempre bem mais palpável que o substantivo “religião”. Tomando ainda a antiguidade romana como um ponto crucial para o surgimento do conceito de religião com o qual operamos hoje, e sugere que, em muitos momentos, a prática cultural assumiu uma conotação bem mais sagrada que o próprio deus²⁸ (SMITH, 2006, p. 32). Posteriormente, com a ascensão do cristianismo e sua concepção original de Igreja, a “Fé” se afirma como um elemento indissociável da religião e, pela retórica de Lactâncio [≈ 240-320], estabelece-se a ideia de que existiria uma religião “verdadeira” – o cristianismo – que se distinguiria assim das “falsas religiões”. Esses seriam os fundamentos necessários para a consolidação do atual conceito de religião (SMITH, 2006).

²⁸ A prevalência de uma *ortopraxis* sobre as ortodoxias enquanto característica essencial do *homo religiosus* é uma questão que merece aqui uma observação sobre algumas ocorrências bastante atuais. Vemos que a desconfiança que algumas pessoas têm, por exemplo, em relação aos “crentes” (evangélicos) que defendem veementemente uma determinada *doxia*, mas têm condutas reprimíveis a partir de valores contidos nos próprios Evangelhos, ou então os escândalos envolvendo abusos sexuais cometidos por padres católicos, não chega a comprometer a estrutura das instituições religiosas e, muitas vezes, nem mesmo põe em cheque a convicção dos fiéis. Como bem escreveu Rubem Alves, para a manutenção da estabilidade institucional pautada por valores religiosos, “o eunuco, que defende o amor livre, é mais perigoso que o devasso que proclama a sacralidade da família.” (ALVES, 1982, p. 109).

Aproximadamente mil anos mais tarde, Tomás de Aquino [1225-1274], com o objetivo de definir o que caracterizaria uma verdadeira religião e, ao mesmo tempo, exaltar o cristianismo, tomou como referência as ideias de Platão ao propor que uma religião legítima deveria se pautar pela busca por justiça, pelo bom, pelo belo e pelas virtudes associadas à dimensão sagrada da vida. Já no século XVI, os teóricos da Reforma Protestante, notadamente Zwinglio e Calvino, em sua crítica ao catolicismo, pregavam que a verdadeira religião seria aquela que buscaria Deus acima das limitações mundanas e das imperfeições da Igreja. Dessa maneira, segundo Smith (2006), por muito tempo a intenção de se diferenciar como e qual seria “a verdadeira religião” permeou reflexões e discussões teológicas no Ocidente.

Apesar de recorrentes divergências, durante todo esse período sempre houve o consenso de que a religião no sentido de “elo”, de ligação com Deus, só seria possível a partir do modelo oferecido por Jesus Cristo, com seus valores universais pautados pelo platonismo. Essa seria indiscutivelmente a verdadeira religião e, portanto, a única digna de ser seguida.

Entretanto, a partir do Renascimento e mesmo como consequência da abertura possibilitada pela Reforma, a ideia de vínculo religioso se transfere gradativamente de uma dimensão mais pessoal do sagrado para sua dimensão mais observável, ou seja, para suas expressões historicamente materializadas. Dessa maneira, os cismas e as contradições surgidas dentro do próprio cristianismo, somados à expansão marítima europeia que favoreceu o contato com outras culturas ao redor do mundo, fizeram com que o termo religião passasse a designar os sistemas de crenças compreendidos em toda sua diversidade de formas de sentimento (SMITH, 2006).

A partir desse momento, foi possível estabelecer em meio ao pensamento ocidental uma diferenciação entre a própria religião – algo transcendente e existencialmente importante – e a religião “dos outros” – um conjunto de ritos e manifestações exteriorizadas de seus respectivos mitos, a respeito dos quais só se poderia ter um conhecimento superficial dado o distanciamento cultural intransponível que existiria entre observador e objeto. Em síntese, para Smith (2006), nos últimos quinhentos anos, a ideia de religião, de início associada a uma dimensão subjetiva e pessoal, passou a representar a expressão exteriorizada dos sistemas de crenças e cosmologias a eles associadas, que continuariam sendo questionados como “verdadeiramente” ou “falsamente” religiosos a partir de critérios eurocêtricos ou, mais especificamente, cristocêtricos.

Talal Asad (2010) foi outro autor que, a partir de uma perspectiva antropológica contemporânea, dedicou-se a avaliar os limites de um conceito universal de religião. Seus argumentos ajudam a estabelecer parâmetros comparativos em relação à análise histórica apresentada por Wilfred Smith e, ao mesmo tempo, estimulam a reflexão sobre o(s) significado(s) do conceito no tempo presente. Para Asad (2010), não poderia haver uma definição universal de religião justamente porque essa seria o resultado de um processo discursivo historicamente determinado, ao mesmo tempo em que esse processo seria fruto de interpretações referentes a elementos também limitados por sua historicidade. Ao tecer críticas contundentes à clássica definição de religião apresentada por Geertz²⁹, o autor questiona a ideia de que existiria uma essência comum às diferentes tradições religiosas, argumentando ainda que

a insistência na tese de que a religião teria uma essência autônoma – que não poderia ser confundida com a essência da ciência, da política ou do senso comum – convida-nos, contudo, a definir a religião (assim como qualquer essência) como um fenômeno trans-histórico e transcultural. Talvez seja uma feliz coincidência que esse esforço de definição da religião seja convergente com a exigência liberal de nossa época: que ela seja mantida bem separada da política, do direito e da ciência – espaços nos quais diversos poderes e razões articulam nossa vida distintamente moderna. Essa definição é, ao mesmo tempo, parte de uma estratégia de confinamento (para os liberais seculares), e de defesa (para os cristãos liberais) da religião. (ASAD, 2010, p. 264).

Ao suscitar questionamentos referentes a uma possível utilidade ideológica desse tipo de definição essencialista da religião, Talal Asad (2010) parece não se atentar para o fato que tal construção teórica só é possível porque ela parte de um determinado conceito generalizante de religião e, em uma análise mais apurada, também essencialista. Ou seja, mesmo que historicamente construído e passível de ser utilizado ideologicamente, o conceito de religião do qual nos valem, além de servir para caracterizar especificamente uma dimensão da sociedade ocidental moderna, se constitui também a principal, se não a única, referência possível para identificarmos o que poderíamos reconhecer como religioso em grupos humanos não ocidentais.

²⁹ Para Geertz (1989), a religião seria “um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de factualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.” (GEERTZ, 1989, p. 67).

Para François Gauthier (2017), o principal questionamento sobre a validade de uma determinada definição de religião não deveria ser se essa é “verdadeira” ou não, mas sim se ela é apropriada e útil para uma pesquisa em particular e também se ela é uma boa escolha metodológica. Segundo o autor, esse é um dado fundamental, que representa um esforço no sentido de aprimorar uma abordagem científica sobre a religião não apenas ao nível metodológico, mas também epistemológico. Mais adiante, será apresentada uma reflexão detalhada sobre a diferenciação metodológica entre as perspectivas histórico-empírica e sistemático-filosófica na orientação de pesquisas no campo da religião.

Para o momento, vale lembrar que, apesar das disputas teóricas envolvendo a definição de religião enquanto conceito, aquilo que poderíamos identificar a partir de um referencial mais abrangente como manifestações religiosas, muito provavelmente são os sistemas de pensamento mais antigos da humanidade. Embora não exista, em contextos não ocidentais, sinônimo para a palavra religião no sentido estrito que atribuímos ao termo, também não existem registros de ao menos um agrupamento humano que não tenha estruturado algum tipo de ação coletiva que não pudéssemos reconhecer como religiosa.

A dificuldade de se utilizar com propriedade um conceito universalizante de religião a partir de uma perspectiva ocidental é que, em muitos contextos, a religião está tão amalgamada à vida cotidiana, ditando hábitos e visões de mundo de forma orgânica e naturalizada, que não é percebida pelos que assim a vivenciam como um elemento isolado da própria cultura. A ideia de religião como uma dimensão da vida humana destacada de seu contexto cultural só se torna possível a partir de um tipo de pensamento racionalista-positivista e de uma visão compartimentalizada da sociedade. Essa concepção particular de mundo, característica do pensamento moderno ocidental foi, como mencionado anteriormente, uma consequência direta da expansão marítima europeia que, permitindo o contato com outras civilizações e outros sistemas de crenças, deu início a um processo de relativização da própria cultura europeia e de suas instituições.

Nas sociedades ocidentais, praticamente até o século XVII, a religião ocupou, assim como acontece ainda hoje em diferentes partes do mundo, um papel preponderante, fosse ao âmbito das coisas mais triviais como a escolha de nomes próprios, ou de forma mais contundente na determinação de regras para o funcionamento das instituições sociais de uma maneira geral. Dessa forma, antes do advento da modernidade, a elaboração do calendário, por exemplo, seguia as orientações definidas pelo sistema religioso vigente, que exercia

também influência decisiva tanto no Código Civil como na educação, normatizando, inclusive, a vida sexual e familiar.

Porém, do final do século XVII até o início do século XX, a hegemonia do pensamento religioso sobre as normas institucionais foi progressivamente sendo substituída por uma nova forma de pensar a sociedade, marcada por um posicionamento crítico em relação à interferência, até então peremptória, de uma visão religiosa sobre quase todas as dimensões da vida social. Nesse momento, inicia-se uma campanha intelectual pela separação institucional entre o Estado e a Igreja, com a preocupação de que cada uma dessas instâncias deveria ocupar espaços distintos na sociedade no que se referisse à abrangência do seu poder. Determinações relativas à vida espiritual não deveriam intervir na organização social que, por sua vez, deveria se pautar por critérios os mais racionais possíveis. Essa seria uma etapa importante de um processo gradativo de secularização intrinsecamente associado à ideia de modernidade.

Ao longo da história da humanidade, o mais comum nos sistemas político-sociais foi a legitimação do poder por uma instância sagrada. Segundo Jean-Paul Willaime (2012), no Ocidente, a autonomização da esfera política foi conquistada em meio a discussões e conflitos, não raro originando “ressacralizações seculares”. Nesse sentido, a Revolução Francesa foi um marco, na medida em que pode ser interpretada como uma espécie de “sacralização do político” (WILLAIME, 2012, p. 118). Mas, para que se pudesse chegar ao nível de elaboração teórica e discursiva que sustentou as reivindicações iluministas, uma nova mentalidade em relação à religião e à Igreja se desenvolveu na Europa no período anterior à Revolução.

Um exemplo dessa mudança de mentalidade foi o deísmo, movimento que floresceu no século XVIII como uma expressão do pensamento burguês europeu da época que defendia a existência de uma religião natural³⁰, de cunho individualista, cujos princípios se baseiam na própria consciência. Tal perspectiva teológica não punha em dúvida a existência de Deus, um Deus criador, arquiteto, que criou todas as coisas existentes e colocou cada uma delas em seu devido lugar. Entretanto, a fundamentação teológica do deísmo não se apoiava nas determinações clericais, sendo que seus textos de referência são os escritos filosóficos do

³⁰ No início do século XVII, Edward Herbert (1937) já publicava uma obra — *De Veritate* — que se tornaria referência fundamental para os defensores de uma “religião natural” ao propor uma definição substantiva de religião que abarcasse manifestações comuns a todas as sociedades humanas caracterizadas pela crença em um poder superior, por práticas de devoção e por códigos morais de conduta.

iluminismo em oposição aos textos sagrados do catolicismo. Esse seria um sistema de crenças autorregulado, ou seja, que se baseia na existência de um Deus que delega a cada pessoa a liberdade de buscar sua própria salvação não mais a partir do respeito a regras canônicas, mas as determinadas pelos Direitos Humanos. A figura de Cristo, humanizado pelo pensamento deísta do século XVIII, é idealizada como um modelo a ser seguido. Para Danièle Hervieu-Léger,

o deísmo do século XVIII é um movimento laico de dessacralização religiosa, pressupondo a existência de Deus como o fundamento de uma comunidade emocional que une os indivíduos na fraternidade universal, representando uma religiosidade com a necessidade de uma ética coletiva. Além disso, é portador de uma crítica radical a um cristianismo clerical reprovando a manutenção de um sagrado místico, fonte de „preconceitos“ e de superstições, e a ideia da existência de uma religião universal através do tempo e do espaço, religião comum a todos os homens e presente na diversidade das religiões históricas. (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 150).

De certa maneira, o deísmo iluminista pode ser representado como a transição do teísmo cristão para o agnosticismo característico da modernidade, existindo certa similaridade entre o deísmo iluminista e os movimentos espiritualistas do século XX bem como com o sistema ritual que caracteriza a modernidade secularizada.

Na segunda metade do século XIX e início do XX, dois autores se destacaram como os mais influentes críticos do efeito negativo da religião sobre a vida das pessoas: Karl Marx e Sigmund Freud. Buscando superar as perspectivas “críticas” que consideravam a religião um tipo de doutrina alienante e, por conseguinte, um mecanismo de dominação ideológica, como supôs Marx (2018), ou então uma forma de neurose coletiva, como diagnosticou Freud (1980), Rubem Alves (1984) apresenta um interessante contraponto teórico que alia erudição acadêmica e perspicácia teológica. Para Alves (1984), seria impossível suprimir a linguagem religiosa do processo histórico não apenas por ela ser uma constante na história humana, mas principalmente por expressar as aspirações e os projetos do ser humano frente às pressões avassaladoras que o oprimem, sejam de origem natural ou cultural. Esse seria exatamente um aspecto libertário da religião, pois, ao se expressarem religiosamente, indivíduos e grupos se rebelam contra essas pressões e criam um discurso simbólico que cristaliza seus desejos e viabiliza sua existência pelo cultivo da fé e da esperança.

Transitando entre a teologia, a filosofia, as ciências sociais e a psicanálise, Alves (1984) pode ser considerado herdeiro de uma linhagem de teólogos protestantes cuja produção teórica singular contribuiu, de modo decisivo, para o enriquecimento das abordagens acadêmicas sobre o fenômeno religioso no âmbito das Ciências Humanas de uma maneira geral e, em particular, para as Ciências da Religião. Dentre esses autores, Friedrich Schleiermacher [1768-1834] figura como o precursor de um movimento que se destacava por enfatizar o caráter subjetivo, experiencial e transcendente do fenômeno religioso em meio ao crescente sentimento antirreligioso que caracterizou o discurso racionalista da intelectualidade europeia desde o final do século XVII.

O fenômeno Religioso

Contrapondo-se ao conceito hegemônico de religião profundamente marcado pelo racionalismo cartesiano iluminista, Schleiermacher (1799) foi o primeiro, em seu tempo, a se dedicar ao tema de forma genérica e abstrata, buscando compreender o fenômeno religioso em sua essência. Para o autor, a religião seria uma dimensão humana ímpar, que mereceria uma apreciação detalhada de seus contornos e uma reflexão aprofundada sobre sua natureza. No livro *Sobre a Religião: Discursos a seus menosprezadores eruditos*, lançado em 1799, Schleiermacher defendia que a religião, por ser dotada de uma significativa autonomia e excepcionalidade em comparação a outras instâncias da vida, só poderia ser devidamente avaliada em sua importância se os critérios utilizados também fossem outros.

Procurando analisar a religião não por seu aspecto moral, como já havia feito Kant, ou, como Hegel, por seu aspecto metafísico, Schleiermacher enfatizava que a religião, enquanto um elemento intrínseco do ser humano – “ao menos do humano em sua melhor expressão” – teria o mérito de se posicionar contra uma concepção pragmática e utilitária da vida, conferindo sentido não só a tarefas humanas básicas como o pensar e o agir, mas também despertando o gosto pelo infinito (DREHER, 2001, p. 17). Segundo Usarski (2006), distanciando-se de uma visão reducionista, característica do iluminismo e que viria a futuramente refletir nas obras de autores como Durkheim e Freud³¹, Schleiermacher localizou

³¹ Esses autores situam-se entre os principais expoentes de uma visão funcionalista sobre o tema, partindo do pressuposto que a religião seria uma “variável dependente, destituída de substância própria e explicável a partir de fatores não religiosos.” (USARSKI, 2006, p. 65).

os fundamentos da religião no sentimento e a identificou como uma “constante antropológica”, independente de qualquer outra manifestação social.

Entre os principais autores que, consecutivamente, se valeram da análise original de Scheleirmarcher sobre a religião estão Rudolf Otto e Paul Tillich, ambos se destacando por ressaltar a importância de se compreender a dimensão subjetiva da experiência religiosa em sua amplitude. Tentando aprimorar uma perspectiva que valorizasse devidamente a importância que o sentimento religioso assume na vida das pessoas e, conseqüentemente, a excelência da religião enquanto uma dimensão característica inerente à humanidade, esses autores se notabilizaram por buscar, de uma maneira original, se inserir no debate acadêmico sobre a validação da religião enquanto um objeto em si do conhecimento científico.

A dicotomia epistemológica entre ciência e religião é um fenômeno bastante recente na civilização ocidental, uma vez que a história da produção científica no ocidente foi tradicionalmente marcada pela visão religiosa e pela presença de instituições cristãs. A ideia, por exemplo, da busca pela Verdade ter sido, por muito tempo, considerada uma forma de se aproximar de Deus ou mesmo a fundação das primeiras Universidades no interior das ordens religiosas atestam essa interação histórica, como argumenta Alexandre Moreira-Almeida (2014). Para Moreira-Almeida (2014), professor do Núcleo de Pesquisa em Espiritualidade e Saúde (NUPES) da Universidade Federal de Juiz de Fora, é preciso diferenciar a ciência, enquanto um método investigativo, da tendência a um “cientificismo materialista”, característico da modernidade, que se apresenta mais como uma ideologia e representa um movimento que parte de uma cosmovisão às vezes bastante dogmática.

Certo é que, na era moderna, a aproximação acadêmica entre ciência e religião frequentemente se situa em um campo de disputa que envolve argumentos, oriundos de ambas as partes, que, por vezes, desqualificam tal aproximação. De fato, se partirmos do senso comum, de ideias naturalizadas, formuladas de maneira inadvertida, ou de uma tipologia idealizada, a relação entre ciência e religião evidencia linhas de choque entre dois sistemas humanos de produção de sentido que possuem, em princípio, alguns pontos discrepantes e, às vezes, excludentes.

Enquanto a ciência se fundamenta pelo pensamento racional na busca de verdades comprováveis através de métodos que preconizam a experimentação e a refutação sistemática, a religião, por sua vez, se fundamenta por um sentimento passional em meio a verdades

reveladas pela fé, incondicional e inquestionável, e por convicções axiológicas e dogmáticas. Em síntese, ceticismo e dogmatismo seriam as características distintivas mais radicais, correspondendo respectivamente à ciência e à religião.

Em uma análise crítica, entretanto, essa dicotomia parte de estereótipos idealizados, pois, na prática, a racionalidade e a suposta isenção da ciência podem ser contaminadas pela subjetividade de seus agentes ou por uma passionalidade tendenciosa. Ao mesmo tempo em que as instituições religiosas, por vezes, podem operar por critérios extremamente racionais e, inclusive, rever suas convicções dogmáticas em decorrência de críticas internas à própria instituição ou da necessidade de adaptações à esfera secular.

Tentando enfrentar o desafio metodológico de superar o antagonismo, exacerbado nos dois últimos séculos, entre ciência e religião, diferentes autores, em momentos e com recursos teóricos distintos, propuseram-se a buscar pontos de diferenciação e de convergência entre esses dois sistemas humanos de compreensão da realidade para, assim, conceber uma episteme que tratasse das particularidades da religião por um viés científico.

A religião enquanto função social

Alguns cientistas sociais como Durkheim e Weber - para citar os mais emblemáticos - ao enfrentar o desafio de abordar a religião por um viés rigorosamente científico, construíram seus objetos de análise prioritariamente a partir de dados que fossem observáveis, ou seja, focando a dimensão externa e mensurável da religião. De posse desses dados, teceram suas reflexões sobre a natureza dos fatos religiosos e sua relação com outras esferas do comportamento humano em sociedade. Esses autores, cada um à sua maneira, foram fundamentais na concepção de uma abordagem sobre a qual se estruturariam as bases teórico-metodológicas da Sociologia da Religião enquanto um campo específico de conhecimento dentro do estudo das religiões.

Para Durkheim [1858-1917], a religião seria, fundamentalmente, um sistema de representações coletivas indispensáveis à regulação social, cuja principal função seria reafirmar para os indivíduos a crença na existência de valores meta-sociais sobre os quais se fundaria a ordem das coisas existentes. A partir dessa premissa, o autor considera que os ritos

exercem um importante papel na condição de fatos sociais que permitem que uma consciência coletiva original se perpetue (DURKHEIM, 2003).

A ideia de que a religião seria a principal responsável pela consolidação da estrutura social em qualquer agrupamento humano é um ponto crucial na obra de Durkheim. O autor considera que a religião teria uma capacidade *sui generis* de agregar os indivíduos e, conseqüentemente, de contribuir na criação das bases que permitiriam a existência coletiva, uma vez que a sociedade se edificaria a partir das representações coletivas fundantes originalmente de cunho religioso.

Dentre essas representações, se destacariam as noções de tempo, espaço, número, causa e efeito, primordiais em todas as crenças religiosas primitivas. De todas as representações coletivas originárias do pensamento religioso, a noção de tempo seria uma das mais basilares, pois representaria o domínio da cultura sobre a natureza, possibilitando a fixação de pontos de referência que determinariam não apenas a existência individual, mas também a de toda a comunidade. A divisão do tempo em dias, semanas, meses, anos, além da definição de datas festivas e de cerimônias públicas são o que garantiria a periodicidade dos ritos, organizaria e regulamentaria a vida coletiva, assegurando assim sua regularidade e normalidade (DURKHEIM, 2003).

Durkheim (2003) se atentou ainda para o caráter “mágico” da religião. Considerando-a como um sistema de crenças que possibilitaria o acesso à dimensão extraordinária da vida, teria como função orientar a ritualização das práticas que permitiriam a conexão com poderes sobrenaturais e sobre-humanos. Para ele,

la religion en effet est pas seulement un système d’idées, est avant tout un système de forces. L’homme qui vit religieusement, n’est pas seulement un homme qui se représente le monde de telle ou telle manière, qui sait ce que d’autres ignorent; c’est avant tout un homme qui sent en lui un pouvoir qu’il ne se connaît pas d’ordinaire, qu’il ne sent pas en lui quand il est pas à l’état religieux. La vie religieuse implique l’existence de forces très particulières. Je ne puis songer à les décrire ici; rappelant un mot connu, je me contenterai d’en dire que ce sont ces forces qui soulèvent les montagnes³². (DURKHEIM, 1914, p. 74).

³² “A religião não é apenas um sistema de ideias, é acima de tudo um sistema de forças. O homem que vive religiosamente não é apenas um homem que vê o mundo de tal e tal forma, que sabe o que os outros não sabem; é, sobretudo um homem que sente em si mesmo um poder que não conhece habitualmente, que não sente em si mesmo quando não se encontra num estado religioso. A vida religiosa implica a existência de forças muito especiais. Não posso pensar em descrevê-los aqui; recordando uma palavra bem conhecida, contentar-me-ei em dizer que eles são as forças que levantam montanhas.”

Já Max Weber [1864-1920], partindo de uma perspectiva até certo ponto similar à de Durkheim, propôs que a religião seria um tipo particular de ação em sociedade que corresponderia não somente a um sistema de crenças, mas também de regulamentação da vida em torno do qual se reúne uma massa significativa de fiéis. Sob essa perspectiva, seria possível, segundo o autor, analisar a influência que esse sistema de regulamentação exerce sobre diferentes esferas da atividade humana, em especial a econômica e a política (WEBER, 1996).

Entretanto, enquanto Durkheim, em sua perspectiva científico-positivista, considerava que a realidade poderia ser apreendida a partir de uma abordagem racional de análise dos fatos a partir de parâmetros mensuráveis e qualificados objetivamente, Weber chamou a atenção também para o componente subjetivo que é inerente às investigações no campo das Ciências Sociais. Uma vez que o conhecimento humano se constitui por pontos de vista sujeitos a interpretações permeadas por sentimentos, seria uma ingenuidade metodológica presumir que existiria um pesquisador isento de pré-noções e totalmente neutro em relação a seu objeto de estudo, mesmo que essa seja uma característica das pesquisas em Ciências Sociais a ser sistematicamente evitada (WEBER, 1996). Partindo desse pressuposto metodológico, Weber (1979) propôs um método compreensivo de pesquisa que privilegiasse mais o “sentido” de determinadas ações sociais do que seus aspectos mensuráveis, ou seja, uma abordagem investigativa que não negligenciasse, a princípio, os componentes subjetivos envolvidos em um determinado contexto de pesquisa.

Em outra parte de sua obra, Weber (1971) propõe uma perspectiva diferenciada no que se refere, por exemplo, à suposta “irracionalidade”, que explicaria a propensão humana ao sagrado e representaria mesmo a mola mestra de todo o sentimento religioso. Para o autor, apesar das constantes referências a manifestações “do além”, a religião diz respeito principalmente à vida na terra e, na maior parte das vezes, os atos motivados pela religião são atos, na verdade, racionais na medida em que buscam alcançar a saúde, a felicidade, a prosperidade, enfim, benesses bastante terrenas, relacionadas às carências materiais do cotidiano.

Ao priorizar suas investigações sobre a ocorrência e as implicações sociais da religião em seu próprio tempo, o autor de *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* [1904-1905] propôs que a racionalização característica da sociedade ocidental moderna tem suas origens intimamente ligadas à especificidade da tradição religiosa judaico-cristã (WEBER, 1971). Além dessa proposição original, Weber, em sua análise sociológica, enfatizou que as relações de poder permeiam a religião em diversos níveis. Tal abordagem iria influenciar importantes autores que o sucederam como Peter Berger e Pierre Bourdieu (MARIZ, 2011).

Ao definir sua perspectiva de investigação científica sobre a influência da religião na sociedade e propor algumas chaves de interpretação originais a respeito do tema, Weber se distanciou intencionalmente das questões referentes à essência da religião, bem como daquelas que abordam o seu domínio no campo das pulsões ao sobrenatural. Para ele, apesar de ser essa a força motriz para o desenvolvimento de todas as religiões, qualquer investigação que se propusesse a enveredar por esse campo se depararia com problemas a respeito da irracionalidade do mundo tais como a existência do sofrimento, a realidade da morte e a discordância entre mérito e destino, temas sobre os quais ele não se propunha a aprofundar (HERVIEU-LÉGER, 2001).

Apesar de sua incontestável consistência, a delimitação metodológica edificada por esses dois autores fundamentais, comum à quase totalidade das pesquisas em Sociologia da Religião, deixa de lado justamente um dos aspectos característicos do fenômeno em questão, a saber, sua dimensão pessoal, íntima, subjetiva, intuitiva e existencial. Tratar dessa característica inerente ao fenômeno religioso implica necessariamente admitir a existência de uma essência subjacente a todas as religiões, tema que norteia as reflexões de autores como Scheleirmarcher, Rudolf Otto, Paul Tillich e Rubem Alves. Mas como podemos nos debruçar sobre essa dimensão pouco “objetivável” da religião recorrendo a uma abordagem ainda assim comprometida com o rigor metodológico do saber científico?

Esse é exatamente o desafio da Ciência da Religião, disciplina cujas origens podemos antever já, em 1799, nas reflexões de Scheleirmarcher (2000), mas cuja fundamentação teórico-metodológica vem sendo construída, há pouco mais de um século, a partir de estudos consistentes e sistematizados, tendo como característica principal a busca por um “agnosticismo metodológico” (STERN, 2020).

Ao tentar se afirmar enquanto disciplina autônoma, essa área do conhecimento se depara com alguns desafios paradigmáticos como, por exemplo, a tensão entre o reducionismo e a fenomenologia; o problema da definição de seu objeto de estudo; o questionamento sobre ser essa uma área específica dos estudos sobre religião ou se constituir de um campo disciplinar composto por um conjunto de ciências afins (USARSKI, 2006).

A Ciência da Religião

Segundo Frank Usarski (2006) O filólogo Max Müller foi o primeiro a utilizar o termo “Ciência da Religião” para se referir a uma disciplina própria sem, contudo, precisar qual seria especificamente o seu programa e a sua delimitação teórica. Além de Müller, Cornelius Peter Tiele e Daniel Chantepie de la Saussaye foram também autores de destaque para formação da disciplina em suas origens (USARSKI, 2006). Usarski (2006) propõe que a fase formativa da disciplina começa com a primeira cátedra na Suíça, em 1873, e vai até 1924, com a publicação da tese de Joachim Wach na Universidade de Leipzig. Durante esse período, a Ciência da Religião buscou se emancipar da Teologia, sua “disciplina-mãe”, por uma maior “extensão de sua área de pesquisa” e por seu “ideal de neutralidade diante dos seus objetos”. (USARSKI, 2006, p. 17).

Iniciou-se assim a proposta de construção de uma área de estudos que se propõe a investigar os elementos de uma determinada tradição religiosa sob uma perspectiva não exclusivamente antropológica, sociológica ou teológica, pois tais abordagens parciais não contemplariam o fenômeno religioso ali expresso em sua dimensão mais representativa. Para a Ciência da Religião, ao se considerar um sistema religioso em sua totalidade, é possível sim utilizar métodos desenvolvidos e já consagrados em outras disciplinas acadêmicas, mas sem perder de vista o que existiria de específico e, ao mesmo tempo, universal nas interações humanas com o sagrado. Dessa forma, essa seria uma disciplina acadêmica que se distinguiria de outras propostas, sobretudo pela delimitação do objeto em sua especificidade e por uma perspectiva de análise própria.

Para a entendermos, tomemos como exemplo a atitude de um crente que se posta em frente a uma imagem representando uma entidade religiosa de sua devoção, em um dos muitos sítios religiosos transformados em pontos turísticos pelo mundo, e a reverencia. Tomemos agora, como comparação, a posição de um turista que admira e fotografa essa

mesma imagem. Essencialmente, o que diferenciaria essas duas atitudes seria uma postura subjetiva relacionada à dimensão simbólica implícita em cada um desses atos em si e, em particular, no caso do devoto, ao significado singular atribuído ao ato, de natureza análoga a outras tantas manifestações de religiosidade expressas em distintas formas de devoção.

Tais atos refletem, em seu conjunto, uma mesma motivação humana para a experiência do sagrado, sistematizada de formas diferentes em diferentes tradições religiosas, mas que apresentam uma especificidade simbólica que as assemelha enquanto expressões da religiosidade, ao mesmo tempo em que as diferencia de outras experiências humanas. A suposição dessa especificidade simbólica se constitui um dos fundamentos epistemológicos da Ciência da Religião e representa uma tendência normativa que se contrapõe a uma tendência descritiva e interpretativa de análise dos fatos religiosos, comum às Ciências Sociais.

Alguns autores buscaram elucidar especificidades dessa dicotomia entre as abordagens científicas sobre o fato/fenômeno religioso. Jean-Paul Willaime (2012), por exemplo, julga ser necessário ultrapassar a oposição entre as abordagens funcionais, associadas às tendências “descritivas” e “interpretativas”, e as abordagens substantivas, identificadas como as tendências “normativas” de análise da religião. O autor apresenta uma crítica à abordagem funcional argumentando que “o religioso é, talvez, o que excede toda funcionalidade ao gerar a falta, a incerteza, a alteridade.” (WILLAIME, 2012, p. 191).

Quanto à abordagem substantiva, ela é, ainda segundo Willaime (2012), limitada, pois existem manifestações religiosas que não estariam necessariamente baseadas na premissa de um sentimento religioso em sua essência. Como alternativa a esse impasse, o autor propõe abordar a religião como uma atividade social e como um poder carismático, que se manifesta sempre por um dispositivo ritual simbólico. E que emprega um “carisma fundador”, ou seja, “um poder que se pretende legitimar referindo-se a uma forma qualquer de entidade invisível.” (WILLAIME, 2012, p. 195).

Já François Gauthier (2017) considera que a insistência na oposição entre as abordagens substantivas e funcionalistas e o fato que uma síntese ou uma “terceira via” ainda não surgiu no horizonte acadêmico se estabelece porque essa oposição é irreduzível, insuperável e constitutiva do próprio exercício de racionalização. (PIERRE, 1992 apud GAUTHIER, 2017, p. 172). Essa oposição está presente de maneira estrutural nos debates conceituais em Ciências Sociais de uma maneira mais ampla, seja quando abordamos o tema

religião ou então política, Estado, capitalismo, mercado, etc. Nesse sentido, “função” e “substância” seriam duas entradas possíveis na maneira de se conceituar os fatos sociais e os discursos a eles associados³³. Por outra perspectiva, a oposição entre as abordagens funcionalista e substancialista pode apontar mesmo para um falso problema, na medida em que autores como Durkheim e Eliade, supostamente representantes das respectivas correntes, nem sempre podem ser classificados de forma absoluta como tais, apresentando inclusive pontos de convergência em suas análises, como será evidenciada a frente nesse capítulo, no tópico *Sagrado, profano e interdito*.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, que chamam a atenção para a complexidade metodológica de se trabalhar com o conceito de religião tendo em vista as distintas perspectivas acadêmicas de abordagem do tema, se torna importante definir qual a orientação adotada particularmente para a presente pesquisa. Portanto, cabe ressaltar que uma parte significativa da fundamentação teórica aqui utilizada corresponde a uma abordagem fenomenológica. Esta compreende a dimensão existencial da experiência religiosa em meio aos grupos de evangélicos³⁴ que assumem um discurso de viés fundamentalista. Concomitantemente, uma abordagem sociológica e histórica buscará contextualizar esse movimento evangélico em meio ao campo religioso brasileiro contemporâneo, suas relações com outras vertentes religiosas, notadamente aquelas de matrizes africanas, e também suas tentativas de intervenção a esfera pública.

4.2 A CIÊNCIA DA RELIGIÃO E A ESPECIFICIDADE DO FENÔMENO RELIGIOSO

Autores que se propuseram a demarcar os limites e a abrangência de uma disciplina ou, em uma perspectiva mais ampliada, de uma área de conhecimento que se dedicasse

³³ Como uma alternativa metodológica, François Gauthier (2017) apresenta uma distinção conceitual a partir de três níveis sociais em que os fatos religiosos poderiam ser detectados. Para cada um desses níveis, haveria uma categoria de análise mais apropriada: religioso, religião e religiosidade. Assim, em um nível “macrossocial”, mais geral e abstrato, a referência seria ao “religioso” (“substantivando o adjetivo”) para identificar uma dimensão difusa da vida em sociedade, de similar à dimensão política ou econômica. Por sua vez, o termo “religião”, em um nível intermediário, corresponderia às formas institucionalizadas e historicamente definidas. Por fim, em um nível microssocial, a categoria “religiosidade” serviria para designar as apropriações pessoais, as significações subjetivas à dimensão experiencial da religião. Para concluir, o autor pontua que “les trois niveaux sont interreliés par un flux de processus de création et de structuration mutuels. De telle sorte que les frontières entre les trois niveaux peuvent être difficiles à tracer et sont de nature purement conceptuelle.” (GAUTHIER, 2017, p. 181).

³⁴ Enquanto na língua alemã, evangélico (*evangelisch*) é praticamente sinônimo de protestante, em inglês, o termo (*evangelical*) se refere a uma orientação teológica e espiritual específica, que teve suas origens no movimento de reavivamento iniciado na Inglaterra, no século XVIII, e que continuou se transformando no decorrer dos séculos até os dias de hoje (BAUBÉROT, 1993).

especificamente à religião enquanto objeto de análise acadêmica (USARSKI, 2006; CAMURÇA, 2008; TEIXEIRA, 2008; PIEPER, 2019), invariavelmente, detêm-se na questão conceitual referente à definição da nomenclatura mais apropriada para tal campo de estudos: “Ciências” da Religião; Ciência “das Religiões” ou “Ciência da Religião”?

Comumente, atribui-se a designação de “Ciências” da Religião ao conjunto de disciplinas responsáveis por fundamentar teoricamente e formar pesquisadores que elegeram a religião como objeto de estudo científico. A proposta de se investigar a religião por uma abordagem acadêmica independente do julgo eclesiástico foi, desde o princípio, desenvolvida através da contribuição de autores originários de diferentes áreas do conhecimento das humanidades – antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e orientalistas – que buscaram estabelecer conexões entre essa dimensão da vida humana e temas consagrados em suas disciplinas de origem.

Além de se debruçarem sobre elementos de sua própria religião (o cristianismo), esses cientistas armazenaram informações a respeito de diferentes manifestações religiosas ao longo da história e em diversas partes do mundo, comparando-as e, algumas vezes, tentando definir a especificidade do fenômeno religioso. Em outras palavras, determinar, se possível fosse, uma característica comum a todas as religiões a partir da qual estas pudessem ser reconhecidas em sua essência.

Sendo assim, a maior parte das tentativas de construir um conhecimento acadêmico sobre as religiões iria inicialmente se pautar pela investigação da dimensão histórico-empírica do fato religioso ou por uma análise conceitual da dimensão sistemático-teórica desse mesmo fenômeno. Sociologia, História e ciências afins, partindo do princípio que as religiões se constituem objetivamente de fatos observáveis, social e historicamente circunscritos, buscaram identificar empiricamente as diferentes manifestações religiosas considerando, em especial, sua materialidade e seus contornos distintivos. Por essa perspectiva, a rigor, seria impossível identificar “a religião” em sua essência, mas sim investigar objetivamente “as religiões” em toda sua diversidade mensurável. Para Joachim Wach (1990), essas disciplinas seriam exemplos de formas históricas, analíticas ou descritivas de se abordar o fenômeno religioso e comporiam o que ele definiu como Ciência Geral da Religião.

Teologia e Filosofia, por sua vez, seriam disciplinas que privilegiariam uma tendência à essencialização da religião, considerando a existência de um elemento comum, inerente ao

ser humano, através do qual identificaríamos o fenômeno religioso, independente da diversidade de formas cultural e historicamente delimitadas pelas quais ele se manifeste. Segundo Wach (1990), uma perspectiva que se proponha a compreender “a religião”, no singular, caracterizaria uma dimensão normativa, sintética e sistemática de interpretação do fenômeno religioso. O autor reforça ainda que a experiência religiosa, mediada por determinados padrões culturais específicos, pode ser objetivável através de suas expressões observáveis e descritíveis. Entretanto, é preciso reconhecer que existe ali também uma dimensão subjetiva e intangível e que o ponto de vista do pesquisador será determinante na análise de qualquer experiência religiosa que este se dedique a investigar.

No meu entendimento, para se compreender o fenômeno religioso a partir de uma perspectiva mais holística e compreensiva, é importante considerar as possibilidades e limitações decorrentes tanto de uma abordagem descritiva e analítica – alinhada à proposta multidisciplinar compreendida pelo conjunto das “ciências” da religião – como também de uma abordagem de tendência normativa e sintética, característica da Ciência da Religião. Não obstante essas duas perspectivas serem apresentadas frequentemente como discrepantes, a Ciência da Religião, procura, na medida do possível, abarcar em sua análise do fenômeno religioso tanto a perspectiva histórico-empírica como a sistemático-filosófica, se constituindo, assim, uma referência essencial para se entender a relevância de motivações religiosas na vida das pessoas.

Um dos maiores responsáveis pela legitimação de uma perspectiva sistemático-filosófica na abordagem do fenômeno religioso foi Rudolf Otto. Sua principal obra, *O Sagrado: Os aspectos irracionais do divino e sua relação com o racional* [1917], é considerada um marco constituinte da tradição alemã e dos Países Baixos nos estudos sobre a religião. Para Otto (2007), a Ciência da Religião – *Religionswissenschaft* – não poderia ser uma derivação, mas sim uma disciplina autônoma entre as demais disciplinas que compõem as Ciências Humanas, justamente pela especificidade do objeto em questão que, compreendido em sua totalidade, precisaria ser entendido a partir de uma lógica própria.

Para o autor, um estudo que busque compreender a religião em sua dimensão mais ampla atingiria seus objetivos com uma abordagem que não partisse de uma perspectiva estritamente racional, mas que considerasse também o aspecto não racional do fenômeno religioso, com todas as dificuldades e limitações metodológicas que tal abordagem implicaria.

Segundo o autor, as religiões se caracterizariam por operar em uma linha tênue de equilíbrio entre elementos racionais e irracionais, de forma que

os elementos irracionais que continuam vivazes e vivos em uma religião preservam-na de degenerar em racionalismo. Os elementos racionais, com que abundantemente está saturada, preservam-na de cair ou de permanecer no fanatismo ou no misticismo, elevam-na à categoria de religião, de cultura e de universalidade. (OTTO, 1992, p. 183).

Otto (1992) julgava importante que o cientista que objetivasse pesquisar a religião já houvesse, ele próprio, vivenciado pessoalmente a experiência do sagrado, pois somente dessa maneira teria condições de compreender plenamente o significado dessa experiência. Para o autor, o “sagrado” seria uma categoria *a priori* que apresentaria características bem específicas, sendo inacessível a uma análise puramente conceitual e estritamente racional. Tal fato terá implicações diretas na forma e nos mecanismos utilizados na abordagem do fenômeno religioso, uma vez que está mais propenso a ser compreendido enquanto sentimento.

Aprimorando a iniciativa teórica de Schleiermacher, Otto não se ateu a ideias sobre Deus ou sobre a religião, dedicando-se a interpretar as particularidades da *experiência religiosa*, principalmente no que se refere ao seu caráter irracional. A partir da experiência pessoal do sagrado e de seu aspecto, ao mesmo tempo, *pavoroso, majestoso, tremendo e fascinante*, o autor recorreu ao termo “numinoso” (do latim *numen*, “deus”) para caracterizar a experiência religiosa por excelência, que antecede todo e qualquer conceito de Deus. Esse seria o elemento a partir do qual se constituiriam e estruturariam todas as religiões, sua essência, enfim.

Antes de Otto, outros importantes autores defenderam a unicidade do sentimento religioso subjacente às suas diversas manifestações. Para Kant (2009), por exemplo, só haveria uma religião, comum a toda humanidade, que se manifestaria de diferentes formas em função do lugar e do período em que se fazem presentes. Já Feuerbach, seguindo a ideia de Hegel de que a religião seria uma instituição presente ao longo de toda a história da humanidade e, portanto, deveria ser devidamente valorizada, dedicou-se a estabelecer uma “essência” da religião em suas obras *A Essência do Cristianismo* [1841] e *A Essência da Religião* [1851]. Contudo, seus esforços não chegaram a constituir um marco epistemológico para os estudos da religião (CALVANI, 2018).

A maneira como Otto construiu a categoria do Sagrado permitiu que a religião fosse explicada a partir dela mesma, sem recorrer à ideia de Deus, própria da teologia, procurando assim definir o fenômeno religioso em si³⁵. Por isso, torna-se uma referência indispensável para se ampliar a compreensão do fenômeno religioso em sua dimensão profunda e em suas especificidades, além da edificação da Ciência da Religião enquanto disciplina autônoma, considerada uma precursora da Fenomenologia da Religião. Entretanto, nesse ponto, recebeu também críticas, seja por sua concepção de fenomenologia estar mais voltada para a teologia, ou por seu autor se situar mais como um filósofo da religião do que fenomenólogo (CALVANI, 2018).

Flertando com a Fenomenologia

A Fenomenologia foi um movimento filosófico iniciado em 1910, na Alemanha, a partir das teorias de Edmund Husserl (1859-1938) e se tornou uma importante corrente de pensamento no século XX ao tentar superar a oposição paradigmática entre sujeito e objeto. O interesse da Fenomenologia husserliana não seria entender o mundo enquanto algo que existe independentemente da relação com o observador, mas sim investigar o modo como o conhecimento do mundo se realiza em cada pessoa. Através da chamada “redução fenomenológica” o conhecimento da realidade seria alcançado ao se enfatizar, sobretudo, a experiência do indivíduo face à ocorrência de um determinado fenômeno, particularmente mediada por seus sentidos e sua própria visão de mundo.

Apesar de Rudolf Otto ser considerado o precursor da Fenomenologia da Religião, sua obra, segundo Davison Oliveira (2018), não apresenta uma ligação direta e explícita com a Fenomenologia da Religião desenvolvida a partir das ideias de Edmund Husserl³⁶. O termo “Fenomenologia da Religião” foi utilizada pela primeira vez por Pierre Daniël de la Saussaye, em 1887, mas ainda não havia sido tomada como indicação de um método próprio de estudo da religião. Uma disciplina independente, que iria se valer dessa denominação para designar

³⁵ A produção teórica de Rudolf Otto emerge de um contexto histórico em que o pensamento científico era marcado pela crença na incontestável superioridade do modelo ocidental de civilização. Nesse contexto, a religião cristã era representada como um refinamento das demais religiões, que eram tidas, em seu conjunto, como mais ou menos primitivas em relação ao cristianismo. A sua obra também não escapou desses estigmas.

³⁶ Entretanto, o próprio Husserl chegou a afirmar, em correspondência a um amigo, que Rudolf Otto havia aplicado de forma magistral o método fenomenológico ao religioso (BIRK *apud* CRUZ, 2009).

uma orientação teórica e metodológica específica, tem seu início, em 1925, a partir da obra de Gerardus van der Leeuw.

A Fenomenologia da Religião, em sua abordagem clássica, teve grande repercussão até a metade do século XX, período de revisão das estruturas epistemológicas então particularmente marcadas pelo evolucionismo positivista. A partir de um almejado rigor metodológico, procurou-se estabelecer a essência do fenômeno religioso por uma abordagem filosófica, que teria primazia em relação a disciplinas como a História, a Antropologia e a Sociologia em referência ao tema (CRUZ, 2009). Por essa abordagem, até então inédita, partia-se do princípio que, ao se subtrair as variáveis externas que definem as religiões em suas particularidades, sempre determinadas pelo contexto histórico, cultural e geográfico ao qual estão inseridas, o que restaria seria o fenômeno religioso, que se constituiria em um objeto de estudo por excelência, não circunscrito temporal ou espacialmente³⁷.

Uma crítica atual e recorrente à Fenomenologia da Religião, que questiona principalmente seu método tradicional de análise, diz respeito à inegável parcialidade etnocêntrica que determinaria os parâmetros para definir o que pode ou não pode ser considerado como a essência de uma dada manifestação religiosa (USARSK, 2004). Dessa forma, o fenômeno religioso estaria atrelado a valores e pré-noções próprias a uma determinada cultura – no caso a europeia – e, portanto, a ideia de uma “essência”, que extrapolaria os condicionamentos específicos de um dado tempo e espaço. Por isso, estaria seriamente comprometida por limitações hermenêuticas praticamente insuperáveis.

Sem intenção, e mesmo competência, para adentrar em questões epistemológicas desse tipo, recorro aqui a uma consideração de Wilfred Smith (2006) que orienta esse debate em uma direção mais profícua. Para o autor, apesar da concepção abstrata de religião ser o que delinea as questões sobre as quais o pesquisador pautará suas investigações, o que move as pessoas e confere sentido para suas vidas não é essa noção abstrata, mas sim a própria prática religiosa³⁸.

³⁷ A Fenomenologia husseliana opera com o conceito de “suspensão”. A partir dele, se pressupõe que poderíamos suprimir inúmeros elementos de um determinado objeto sem que esse deixasse de ser identificado como tal. Nesse sentido, aquilo que se suprimido do objeto o descaracterizaria totalmente seria exatamente o fenômeno em si, a “essência”.

³⁸ Cabe notar que tal afirmação não deve ser confundida com uma visão meramente funcionalista, já que se presta a enfatizar o aspecto determinante e primordial que a religião pode vir a assumir na vida das pessoas.

Como já destacado, para muitas concepções sociológicas, as religiões teriam uma função socializadora, coercitiva e/ou alienante na medida em que definiria normas de conduta e valores absolutos de julgamento para as atividades cotidianas. Para o sujeito deveras religioso, aquele que se propõe a viver integralmente os preceitos de uma determinada tradição religiosa, essa função modelar teria uma importância superlativa, pois seu papel suplantara a obrigatoriedade das regras prescritas por outras instituições sociais, uma vez que sua filiação religiosa pressuporia a aceitação de regras de comportamento “reveladas”, advindas de um “outro plano” que não o mundano, supranaturais.

Ao considerarmos, entretanto, que a experiência do sagrado atribui à vida um sentido mais profundo associado às concepções de mundo e às expressões culturais através das quais ela se materializa, ampliamos as possibilidades de conceituar a religião por um viés puramente funcionalista. Ao expandir a compreensão do fenômeno religioso para além de suas manifestações históricas, nos atentando para o que esse representa de essencial enquanto intrinsecamente humano e não limitado às diferentes tradições religiosas, podemos concluir que “o significado que se atribui ao termo religião representa a chave para o sentido que alguém encontra na existência (...), em relação às questões últimas do ser humano, da verdade e do destino.” (SMITH, 2006, p. 29).

Paul Tillich e o sentido último das convicções religiosas

Paul Tillich, autor cuja obra ampliou os domínios da Teologia ao dialogar com outras áreas das Ciências Humanas e das Artes, se utiliza de um conceito de religião abrangente que nos ajuda a compreender, por exemplo, o porquê da preponderância de motivações religiosas na vida das pessoas. É uma chave conceitual importante para o presente trabalho em particular, pois evidencia os pressupostos subjacentes ao questionamento peremptório de determinadas atividades consideradas como inapropriadas por/para certos indivíduos e grupos religiosos. Para além do caráter institucional das tradições religiosas, Tillich (1985) compreende a religião como algo que dá sentido e significado últimos à vida das pessoas, fazendo parte de uma esfera da existência humana na qual imperam valores absolutos como, por exemplo, amor e justiça.

Se valendo de conceitos próprios ao cristianismo como fé, e mesmo Deus, Tillich (1985) aborda temas contemporâneos e bastante relevantes quando nos situamos em um

mundo no qual alguns aspectos relacionados à religiosidade assumem crescente notoriedade. Ao considerar a fé como um sentimento que toca e mobiliza as pessoas de modo incondicional, ele substitui a “metáfora de altura”, a partir da qual a religião seria o que “elevaria” os seres humanos a um mundo supranatural, para adotar uma “metáfora de profundidade”. Dessa maneira, a religião não conectaria o ser humano a algo externo, mas sim a um sentimento existencial, que toca a vida humana de forma abrangente e que diz respeito à “pessoa toda” e não somente à “alma” ou ao “espírito” (TILLICH, 1985). Nesse caso, as tradições religiosas se configurariam como materializações definidas histórica, social e culturalmente, que possibilitariam a canalização desse sentimento. Para Tillich (1985), assim como para Otto (1992), a experiência religiosa pessoal é o momento em que os aspectos racional e irracional do ser humano atuam e interagem. É quando o corpo, a alma, a mente e o coração se mobilizam simultaneamente. Desse modo, a religião seria uma dimensão da natureza humana capaz de dar sentido infinito ao finito.

Ampliando a concepção de sentimento religioso, Tillich (1985) propõe que o que move as pessoas de forma incondicional (o *dynamis*) não se manifestaria unicamente na religião. A arte e a filosofia seriam o que ele identifica como a “ponta do iceberg”, a “forma” de uma substância que representaria a natureza humana em seu anseio pelo incondicional, algo que confere sentido último (*ultimate concern*) à existência. Para Rubem Alves (1982), em uma exposição poética, mas não menos eloquente sobre tema,

o sentido da vida é algo que se experimenta emocionalmente, sem que se saiba explicar ou justificar. Não é algo que se construa, mas algo que nos ocorre de forma inesperada e não preparada, como uma brisa suave que nos atinge, sem que saibamos de onde vem nem para onde vai, e que experimentamos como uma intensificação da vontade de viver ao ponto de nos dar coragem para morrer, se necessário for, por aquelas coisas que dão à vida o seu sentido. (ALVES, 1982, p. 59).

Essa compreensão ampliada sobre o sentido que a religião adquire para a vida das pessoas ajuda a entender o aspecto que essa dimensão da vida humana adquire em posicionamentos frente às contingências do mundo e, conseqüentemente, na definição de padrões de conduta que, por vezes, se sobrepõem às imposições normativas da esfera mundana.

Em face às possíveis deturpações de uma visão sectária e imponderada que esse caráter incondicional da religião pode vir a gerar, e sustentando o tom crítico em relação aos caminhos que tomou o protestantismo histórico desde a iniciativa reformista de Lutero, Tillich (1992) propõe o exercício do que ele denominou de Princípio Protestante, que seria o “critério absoluto de julgamento de todas as religiões e de todas as experiências espirituais.” (TILLICH, 1992, p. 14).

O Princípio Protestante seria, nesse caso, uma realidade potencial, universalmente presente, que se prestaria justamente a evitar a imposição acrítica de concepções que tomariam por „incondicional“ o que é historicamente condicionado. Seria, por isso, um princípio que se sobreporia às igrejas e às religiões, pois expressaria

o protesto contra a reivindicação de ultimacidade por qualquer forma histórica concreta. Esta ultimacidade está sempre reservada no pensamento de Tillich, para o que ele chama de Realidade Última, o Sentido Absoluto ou Incondicional. O *princípio protestante* se mostra como o elemento que impulsiona a crítica às usurpações que ocorrem quando uma realidade finita se arroga um caráter absoluto. (GROSS, 1988, p. 177).

Segundo Tillich (1992), o anseio pelo transcendente e por um sentido absoluto para a vida necessitaria da intermediação de uma tradição religiosa para se expressar, o que possibilitaria a manifestação do incondicional no condicional a partir da legitimidade simbólica de representações míticas, rituais e imagéticas da realidade transcendente. Em outras palavras, uma materialização enfim do que é infinito no plano finito. Quando as instâncias da realidade finita (as instituições religiosas e seus símbolos) reivindicam para si a ultimacidade, surge o que o autor conceitua como sendo o “demônico”. “As formas culturais caracterizadas como demônicas reivindicam sacralidade para si mesmas” (GROSS, 1988, p. 88) e o exercício da crítica em relação a estas formas constitui o cerne do Princípio Protestante.

Além dos conceitos de *ultimate concern* e de “demônico” derivados da obra de Paul Tillich (1992), outras categorias comuns às Ciências da Religião se apresentam como chaves interpretativas importantíssimas para decodificar o pensamento e as atitudes de indivíduos que questionam e se opõem a participar de determinadas atividades, comuns à esfera pública, mas consideradas inapropriadas a partir de suas convicções religiosas. Dentre essas categorias,

destaco as do “sagrado” e “profano” como fundamentais para a análise do problema levantado na presente pesquisa. Ponto de destaque tanto na obra de Rudolf Otto (1992) como na de Émile Durkheim (2003), a ideia do sagrado como um elemento indispensável às análises sobre religião irá, posteriormente, despontar também nas reflexões de Mircea Eliade (1995). Da noção de profano, invariavelmente concebida em oposição à de sagrado, surge uma categoria derivada, a do interdito.

O Sagrado, o Profano e o Interdito

Considerando o construto teórico elaborado por Émile Durkheim (2003), por Rudolf Otto (1992) e também por Mircea Eliade (1995) para a abordagem acadêmica da religião, cabe aqui diferenciar, primeiramente, como cada um desses autores procurou conceituar a noção do sagrado enquanto um objeto privilegiado de análise e, ao mesmo tempo, um elemento fundamental em suas respectivas obras.

Tanto Durkheim (2003) como Otto (1992) se dedicaram – cada um a seu modo e praticamente no mesmo período – a elaborar uma definição de sagrado atribuindo delimitações teóricas distintas para a compreensão do termo, mas ambos enfatizando sua relevância para o campo de estudos da religião.

O primeiro, do ponto de vista cronológico, a destacar a importância de se categorizar devidamente a noção do sagrado na tentativa de entender os fatos religiosos em sua magnitude foi Émile Durkheim (2003). Para ele, a religião seria a forma organizada e institucionalizada do sagrado e a principal instituição na determinação de normas coletivas e na promoção de uma consciência social.

Assim, a religião assumiria uma função primordial para os agrupamentos humanos no que se refere à integração desses grupos e se constituiria *a posteriori* da noção do sagrado. Desta maneira, religiões seriam criadas a partir do momento em que, passada a efervescência inicial de uma ordem social caducante, as pessoas sentissem a necessidade de administrar o sagrado ao legitimar uma nova ordem social (DURKHEIM, 2003).

Ao lançar, em 1912, *As Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália*, Durkheim propõe um modelo de interpretação do fenômeno religioso a partir de uma perspectiva eurocêntrica, marcada pela ideia de um evolucionismo cultural linear. Apesar de questionada e reiteradamente contestada nas últimas décadas do século XX, essa era uma ideia hegemônica que caracterizou sobremaneira a produção acadêmica de sua época. Por essa perspectiva evolucionista, ao analisar o sistema religioso supostamente mais “primitivo” que se tinha notícia (nesse caso, o dos aborígenes australianos), Durkheim (2003) julgava que poderia encontrar formas elementares preexistentes e originalmente comuns a todos os sistemas religiosos concebidos pela humanidade.

Ao interpretar os sistemas religiosos das sociedades tribais do tipo totêmicas como precursores das religiões modernas, Durkheim (2003) partiu do pressuposto que o totem seria uma forma primitiva e organizada de representação do sagrado através da qual a sociedade se reflete e se reconhece como entidade coesa. Essa forma originária de estruturação do sagrado engendraria um sistema de signos e símbolos que serviriam para a sociedade se manter unida e preservar sua identidade própria, concebendo uma estrutura primordial a partir da qual todas as grandes religiões mundiais iriam se desenvolver.

Durkheim (2003) propôs uma definição do sagrado e de sua dimensão oposta e complementar, o profano, que é imprescindível para entender as motivações que, segundo o autor, provocariam o surgimento das interdições religiosas. A observação de determinadas regras, concebidas por critérios religiosos, faz com que a vida adquira um sentido que transcenda a mera existência mundana na medida em que se busca ordenar o mundo por critérios supra-humanos e, exatamente por isso, dignos de maior respeitabilidade.

Ao descrever as características gerais pelas quais o sagrado se diferencia do profano, Durkheim (2003) considerava que as coisas sagradas são tidas como hierarquicamente superiores em relação às coisas profanas, tanto em dignidade como em poderes. O próprio homem, “quando este é apenas um homem e nada possui, por si próprio, de sagrado, ocupa, em relação às coisas sagradas, uma situação inferior e dependente.” (DURKHEIM, 2003, p. 19).

Para o autor, a diferenciação das coisas concebidas pelo homem, sejam elas “reais ou ideais”, em dois gêneros opostos, o sagrado e o profano, é uma característica comum a todas as crenças religiosas conhecidas. Esse seria, inclusive, o principal traço distintivo do

pensamento religioso: “a divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo o que é sagrado, outro, tudo o que é profano.” (DURKHEIM, 2003, p. 19).

Essa classificação das coisas do mundo como sagradas ou profanas seria, segundo o autor, *absoluta*, não existindo duas categorias de coisas tão profundamente diferenciadas na história do pensamento humano e tão radicalmente opostas uma à outra. Mesmo que a forma de oposição entre as referidas categorias possa não ser a mesma e variar de religião para religião, a diferenciação em si é fundamental e, sobretudo, universal (DURKHEIM, 2003). Em suas palavras, todo fenômeno religioso

supõe sempre uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que as proibições protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas a que se aplicam essas proibições e que devem permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas. (DURKHEIM, 2003, p. 23).

Sendo assim, por definição, os seres sagrados são “seres separados” e é necessário que haja um conjunto de ritos, imprescindível a todo sistema religioso, para que se confirme essa separação. Durkheim propõe chamar de “culto negativo” o sistema formado por um conjunto de ritos especiais que “limitam e proíbem certas formas de agir” (DURKHEIM, 2003, p. 328). E, dentro desse conjunto de ritos especiais, chamados de culto negativo, estariam as prescrições referentes às predeterminadas “interdições”.

Para o autor, as interdições existem em todas as religiões e são “imperativos categóricos” (DURKHEIM, 2003, p. 319) que desempenham um importante papel na constituição de um determinado sistema religioso. Isso porque pressupõem a noção do sagrado, são derivadas do respeito e da reverência que se espera frente ao objeto sagrado e servem para evitar que se falte com esse respeito. Violar essas interdições invariavelmente resulta em censura e em reprovação pública³⁹.

Para Durkheim (2003), as interdições religiosas se diferenciam entre aquelas destinadas a isolar o sagrado do profano e as que têm a função de separar o sagrado puro do

³⁹ Esses certamente são os critérios que referendam o discurso de pessoas pertencentes a determinadas denominações evangélicas contemporâneas ao taxar de impróprias determinadas atividades escolares, tema já aventado na Introdução e que será tratado mais detalhadamente nos Capítulos II e V.

impuro. Inclusive, essas últimas seriam, segundo o autor, as mais importantes das interdições, pois se destinariam a impedir toda comunicação dentro do próprio âmbito do sagrado diferenciando o sagrado “fasto” do “nefasto”.

As interdições desse tipo “têm uma característica comum: advêm não do fato de haver coisas sagradas e outras que não o são, mas de existirem entre as coisas sagradas relações de inconveniência e de incompatibilidade.” (DURKHEIM, 2003, p. 320). Nesse caso, a interdição não é em relação ao profano, apenas, mas a algo que é tido como o sagrado no sentido invertido, o Mal, o demoníaco na acepção cristã do termo⁴⁰.

Rudolf Otto (1992) também propôs uma reflexão conceitual sobre a noção do sagrado que inaugurou uma linha de pensamento própria acerca do fenômeno religioso. Sua análise apresenta semelhança com a de Durkheim (2003) no sentido de destacar a excepcionalidade do sagrado em oposição à dimensão ordinária da vida. A característica singular de alteridade do sagrado, ou seja, algo que se diferencia totalmente do que é mundano e que transcende ao fluxo da existência humana, o identificaria como *das ganzandere*, “o totalmente outro” (OTTO, 1992). Apesar dessa característica distintiva radical fazer com que o aspecto sagrado da vida se contraponha de forma absoluta em relação ao cotidiano ordinário da existência humana, Otto propôs que essas duas dimensões antípodas se relacionem e interajam em momentos e em lugares especiais. Esses pontos de interseção se assemelham ao que Mircea Eliade (1995), anos mais tarde, iria identificar como “hierofanias”.

Ao publicar *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*, Eliade se propôs a “apresentar o fenômeno do sagrado em toda sua complexidade, e não apenas no que ele comporta de irracional.” (ELIADE, 1995, p. 17). Com essa ressalva, diferencia-se teoricamente de Otto, para quem os aspectos irracionais do sagrado compõem um ponto chave de investigação do fenômeno religioso.

Assim como Durkheim, Eliade também contrapõe os domínios do sagrado aos domínios do que seria seu oposto complementar, o profano. Apesar de trabalhar com conceitos que, quase meio século antes, Durkheim já havia se proposto a definir de forma pormenorizada, curiosamente não existe nenhuma referência à contribuição do pensador

⁴⁰ Esse é, sem dúvida, o tipo de interdição com a qual lidamos ao debruçar sobre a questão que desencadeou o presente trabalho, ou seja, “A capoeira é de Deus?”, uma vez que em sua prática estão presentes o atabaque – instrumento litúrgico dos cultos afro-brasileiros – e as cantigas que fazem referência aos santos católicos.

francês para o tema ao longo do livro de Eliade⁴¹. Sem deixar de manter uma analogia estrutural, como já havia sido proposto por Durkheim, em relação à oposição entre sagrado e profano, e sem sobrepujar os dados provenientes de uma perspectiva histórico-empírica da religião, Eliade (1995) se aproxima de Otto (1992) ao privilegiar uma análise mais sistemático-filosófica.

Em seu conjunto, a obra de Eliade procura identificar os esforços humanos em opor os domínios do sagrado em relação aos do profano no que se refere às dimensões do espaço, do tempo, da sacralização da natureza e da definição da própria dimensão humana. Para o autor, essa demarcação de campos distintos pela sacralização do universo se dá a partir de uma atribuição de valores e significados extraordinários, superiores às coisas mundanas.

Para tipificar onde e quando se constata a manifestação do sagrado, Eliade (1995) criou o conceito de “hierofania”. Recorre, novamente em uma análise muito semelhante à de Durkheim, quando afirma que o papel mais importante da religião para a vida humana seria apresentar uma ordenação cosmogônica, de inspiração divina, revelada, que confira sentido à configuração originalmente caótica do mundo. Esse potencial da religião se concretizaria justamente por intermédio das hierofanias.

Eliade defendia ainda que a sociedade moderna estaria passando por uma crise de “dessacralização” do mundo. Dessa forma, as hierofanias seriam cada vez menos frequentes e o homem moderno estaria se distanciando do que tipificou como *homo religiosus*. Para o autor, esse *homo religiosus* apresentaria características primordiais da espécie humana, comum a todo “homem primitivo” (ELIADE, 1995, p. 15) em sua relação direta e cotidiana com a dimensão sagrada da vida. No entanto, com o advento da modernidade, essas características estariam se extinguindo na medida em que uma percepção linear do tempo substituiu a noção “primitiva” de tempo cíclico (ELIADE, 2019).

Passados quase setenta anos da obra de Eliade a respeito das diferentes formas de conceber o tempo e sua relação com a dessacralização da sociedade, podemos perceber que a própria suposição de autor parte de uma perspectiva linear de tempo que reflete uma naturalização do evolucionismo cultural tão introjetado nas Ciências Sociais de seu tempo. De fato, essa análise interpretativa é insuficiente para explicar a tendência contemporânea a uma religiosidade difundida e cada vez mais evidente, seja na orientação de propostas político-

⁴¹ No meu entendimento, essa omissão do autor pode ser explicada pela intenção de consolidar uma linha de estudos sobre a religião mais autônoma.

partidárias, nos movimentos jihadistas que eclodem pelo mundo, ou na profusão de denominações religiosas que proliferam, tanto pelo interior do país como nas periferias de toda grande cidade brasileira.

Para melhor interpretar essa tendência, existem algumas abordagens sociológicas que analisam essa questão através de um enfoque contemporâneo, incorporando à temática reflexões sobre o momento pelo qual passamos, comumente definido como “pós” ou “ultra” “moderno”, em que a religião vive um processo de significativa mudança em suas práticas e de renovação de seus papéis na sociedade.

Se, por um lado, cada vez mais os indivíduos se relacionam com sua própria religiosidade de forma mais “sincrética”, subjetiva e privada, por outro, verificamos, em escala mundial, a expansão de religiões como o islã, de forte apelo identitário, e do movimento carismático, especialmente pentecostal, com seu discurso proselitista e seus rituais de “reencantamento” do cristianismo. Em meio a esse cenário de notáveis transformações, eventualmente também nos deparamos com o recrudescimento de posturas integralistas e sectárias partindo de grupos religiosos que, sobre certos aspectos, poderíamos classificar de fundamentalistas

Algumas abordagens contemporâneas sobre o tema

A partir dos debates iniciados com a Reforma Protestante, o mundo ocidental foi se tornando menos mágico ao passo que a posição da Igreja foi sendo cada vez mais questionada enquanto uma instituição social de plenos poderes. A “doutrina dos dois reinos”, defendida por Lutero, é um marco desse período ao diferenciar o “reino” espiritual do “reino” temporal (além de insistir sobre a autonomia desse último). No momento em que a religião (nesse caso, cristianismo) deixa de ser um princípio regularizador totalizante nas sociedades ocidentais, se instalam as bases da secularização e, conseqüentemente, torna-se possível a transição para a era moderna.

Para Danièle Hervieu-Léger (2014), existiria uma incompatibilidade intrínseca entre modernidade e religião, ou melhor, uma desapropriação, na sociedade moderna, do lugar ocupado até então pela religião. Segundo a autora, tal fato ocorreu devido a características intrínsecas à própria modernidade como: a compartimentalização e especialização das

instituições; a individualização dos sujeitos e a privatização das práticas religiosas; a supremacia da ciência em seu viés tecnicista e materialista.

Entretanto, apesar do processo de secularização consolidado na era moderna causar um relativo enfraquecimento das instituições religiosas, isso não significou o enfraquecimento das crenças, mas sim sua individualização e sua hibridização, formando novos sistemas de sentido. Como consequência, assistimos atualmente, em um cenário caracterizado pela fluidez e pela transitoriedade, a um apelo às tradições como forma de reestabelecer a linha estrutural que existe entre religião e memória coletiva, dispositivo eficaz de continuidade no momento em que as identidades parecem se fragmentar (HERVIEU-LÉGER, 2014).

Já para Jean-Paul Willaime (2012), esse mesmo processo de secularização, característico da modernidade, vem sendo solapado por movimentos de revitalização do sentimento religioso em esferas representativas da sociedade, que, por vezes, reivindicam um maior protagonismo dos valores religiosos na definição de políticas públicas⁴². Ao nos debruçarmos sobre as transformações ocorridas há pouco tempo, em um período definido como ultramodernidade⁴³, podemos perceber que o Ocidente se depara com uma profunda revisão de valores e paradigmas que se expressa, entre outros exemplos, pela redefinição do lugar anteriormente ocupado pelo religioso. Em uma sociedade aparentemente fragmentada, “o religioso tende a ser reinvestido como lugar de memória em escala societal e individual (como se ele devesse trazer respostas à desestruturação dos espaços e dos tempos) e como fornecedor de identidades coletivas e individuais, de festas e rituais.” (WILLAIME, 2012, p. 174).

Como aspectos contraditórios do fenômeno religioso contemporâneo, Hervieu-Léger (2014) destaca: o refluxo da religião na sociedade de uma maneira normativa – prescritiva e sua penetração no espaço público; a diversidade e a pluralidade das formas individuais de religiosidade; a peculiar radicalização religiosa e a exacerbação de fundamentalismos. Outro

⁴² Nos anos 1980, ocorreu uma tentativa de interferência de grupos religiosos na esfera pública quando protestantes fundamentalistas, reavivando o discurso do início do século característico do “The Fundamentals”, tentaram proibir o ensino das teorias evolucionistas nas escolas públicas norte-americanas alegando que isso seria um atentado à neutralidade naquelas instituições de ensino.

⁴³ Para Jean-Paul Willaime (2012), o conceito de pós-modernidade pode querer indicar uma superação da modernidade, o que, segundo ele, não corresponderia à realidade. Por isso, opta pelo termo ultramodernidade. Se a modernidade se desenvolveu a partir de uma perspectiva nacional, a ultramodernidade seria transnacional; se a modernidade se constituiu por certezas, a ultramodernidade seria a mudança e a incerteza. Tais características não significariam necessariamente uma superação de uma situação anterior, mas uma nova fase do mesmo processo histórico.

ponto de análise da autora sobre o panorama religioso que coincide com uma característica marcante do movimento evangélico contemporâneo brasileiro é o papel que as conversões exercem sobre as novas formas de se lidar com a religiosidade. Segundo ela, o indivíduo convertido reorganiza pragmaticamente suas relações com o espaço e o tempo, redefinindo assim suas relações com a esfera pública e regrando seu comportamento cotidiano.

Esse seria um fenômeno particularmente associado ao enfraquecimento do poder regulador das instituições religiosas que caracterizou o final do século XX, quando a crise de identidades herdadas favoreceu a migração de crentes para denominações que correspondessem às suas aspirações. Consequência do processo de individualização e de diferenciação institucional vivido pelas sociedades modernas, as conversões são responsáveis por gerar identidades religiosas que não estão necessariamente atreladas a identidades étnicas, nacionais ou sociais (HERVIEU-LÉGER, 2015):

A conversão religiosa, na medida em que inicia, ao mesmo tempo, uma reorganização global da vida do interessado segundo normas novas e sua incorporação em uma comunidade, também constitui uma modalidade notavelmente eficaz de construção de si em um universo onde se impõe a fluidez de identidades plurais e em que nenhum princípio central organiza mais a experiência individual e social. (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 116).

Por essa via, caracterizada por um comprometimento ético a partir das prescrições normativas de uma determinada denominação religiosa, os indivíduos se afirmam como “sujeitos crentes”, procurando assumir um papel na sociedade marcado, acima de tudo, por um comportamento racional e metódico.

Outras possíveis análises sobre a conversão (FERREIRA, 2017; ALVES, 1979) podem nos auxiliar no entendimento mais abrangente do fenômeno, principalmente por ser essa experiência religiosa tão característica do universo pentecostal. Delinear o contorno desse universo e suas relações dinâmicas, tanto com outros sistemas de crença como com a sociedade de uma forma mais abrangente, será o objetivo do próximo subcapítulo, no qual pretendo contextualizar o movimento evangélico contemporâneo a partir de uma análise do campo religioso brasileiro e suas especificidades. Penso que essa análise é fundamental para entender o momento de ressignificação do fenômeno religioso que se imprime atualmente sobre nossa sociedade de uma maneira geral e, mais especificamente, sobre suas instituições de ensino.

4.3 A DINÂMICA DO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO

A religião sempre esteve presente na sociedade brasileira de forma expressiva, ocupando um papel importante para sua estruturação desde os primeiros momentos de sua história. Ao longo do tempo, tanto a representatividade de suas instituições como o papel de seus principais agentes vêm sendo continuamente remodelados em um processo dinâmico que deu origem à atual conjuntura do campo religioso brasileiro. Para entendermos a complexidade da dimensão ocupada pela religião nas sociedades contemporâneas – entre as quais o Brasil figura como um exemplo singular – assim como suas implicações ao se mesclar a outras esferas da vida pública, podemos recorrer a algumas observações extremamente pertinentes feitas por Wilfred Smith (2016).

Primeiro, é preciso considerar que a compreensão acadêmica de um dado fenômeno social é a definida pela ciência de uma forma bem específica, na medida em que a própria ciência é também uma forma bastante específica de apreensão da realidade, pois irá determinar o modo pelo qual o cientista observa e avalia esse fenômeno. A pretensa isenção epistemológica da ciência, há tempos reiteradamente questionada, é um fator que deve ser considerado quando tratamos de um tema como a religião, pois pressupõe um conjunto de concepções de mundo e valores tanto para os sujeitos que compartilham um determinado sistema de crenças a ser estudado como também para o próprio pesquisador.

Outros pontos que Smith (2016) considera relevantes na delimitação da religião enquanto objeto de estudo no presente são: a multiplicidade de tradições a que temos acesso atualmente; a diversidade de formas de culto e crença exercida dentro de cada religião por seus praticantes – que, em expansão *ad infinitum*, se aproxima da quase total ausência de autoridade externa na prescrição de uma conduta religiosa padrão – e as constantes mudanças no mundo contemporâneo. Cabe aqui destacar que esta última característica reflete a dinâmica dos sistemas religiosos enquanto processos históricos e influencia diretamente na tradução do sentido da religião para seus praticantes, uma vez que os próprios parâmetros de interpretação se encontram em constante transição.

Smith (2006) encerra sua análise constatando que, apesar de todos os questionamentos surgidos com a modernidade a respeito da representatividade e da relevância das religiões e das crenças, estas continuaram a existir. E que, às vezes, ressurgem

vigorosamente quando menos se espera conferindo significado profundo à vida das pessoas, além de confirmar a vitalidade da Fé apesar de todo o materialismo e avanço científico. Tais considerações são importantes tanto para contextualizar as questões até então levantadas sobre a construção do conhecimento científico acerca da religião, como para se pensar a inter-relação que se estabelece atualmente entre as tradições religiosas no Brasil.

Vivemos em um tempo que uma suposta unidade religiosa nacional vem se fragmentando, abrindo espaço não apenas para uma pluralidade de crenças, mas também para uma nova forma individual de se relacionar com a espiritualidade. Tais circunstâncias favorecem a emergência de práticas religiosas “*à la carte*, em que os indivíduos „misturam“ a seu bel-prazer, como num supermercado, várias crenças, com a ligeireza típica das relações de consumo num imenso e surpreendente „supermercado da fé“.” (BIRMAN, 2001, p. 61). Essa exacerbação da pluralidade e transitoriedade de crenças em detrimento de uma normatização prescritiva e de uma centralização quanto às orientações religiosas que, até então, eram monopólio das instituições católicas, estruturam o espaço sobre o qual opera a nova dinâmica da fé no campo religioso brasileiro.

Cabe aqui uma breve consideração sobre o conceito de campo religioso. Segundo Bourdieu (2005), um campo religioso se configura a partir do momento em que se solidificam as instâncias que serão responsáveis por difundir o capital simbólico formado pelos “bens religiosos” de determinados grupos. O seu processo de constituição se faz por uma gradativa normatização e controle das representações religiosas que envolvem tensões e lutas por poder no interior desse campo. Nesse sentido, um conjunto de forças e estratégias é mobilizado por parte dos respectivos detentores desse poder para manter o controle sobre o capital simbólico que irá determinar as suas configurações, definido assim condutas litúrgicas e sistemas hierárquicos, bem como legitimando a estrutura mítica e a imposição de dogmas hegemônicos.

Partindo dessa conceituação original, alguns autores têm refletido sobre as limitações da aplicação do conceito de campo religioso (DIANTEILL, 2003; NERIS, 2008), notadamente no que se refere a pouca atenção dada por essa perspectiva de análise ao secularismo contemporâneo ou mesmo à relativa inadequação desse modelo quando se pretende analisar sociedades agrárias ou sociedades não ocidentais. O próprio Bourdieu (2004) observa que, recentemente, opera-se “uma redefinição dos limites do campo religioso,

[decorrente da] dissolução do religioso em um campo mais amplo, que se acompanha de uma perda do monopólio da cura das almas no sentido antigo.” (BOURDIEU, 2004, p. 124).

Dessa forma, enquanto o campo religioso se dilui em um “campo de manipulação simbólica mais amplo”, o papel dos agentes que lutam pela legitimidade em desempenhar as atribuições religiosas, tradicionalmente atribuídas ao clérigo, se reconfiguram. Em outras palavras, a disputa pelos “bens de salvação” e pela “delimitação das competências na relação com os outros campos voltados para a cura dos corpos e das almas” (BOURDIEU, 2004, p. 125) seriam características inerentes a esse processo de ampliação dos limites de compreensão desse conceito.

Entretanto, o conceito de campo religioso, ou melhor, a ideia a que ele se reporta enquanto categoria analítica é aqui utilizada no sentido estrito de se pensar a relação de forças e o jogo de poder envolvendo a interação entre diferentes instituições religiosas no plano social brasileiro ao longo do processo histórico de sua formação e, especificamente, no que se refere a sua dinâmica contemporânea. Nesse caso, a gradual perda da hegemonia do catolicismo *pari passu* à imposição de um discurso contundente de denominações pentecostais buscando ocupar espaço na esfera pública pode, no meu entendimento, ser convenientemente analisada por esse viés. Lembrando que, em meio a esse campo de disputas, se insere a luta atávica das religiões afro-brasileiras por afirmação e legitimação.

A perda da hegemonia católica e a insurgência dos fundamentalismos pentecostais

O campo religioso brasileiro se constituiu originalmente pela preponderância católica sobre as tradições das religiosidades indígenas e africanas que, cada uma ao seu modo, tentaram resistir e se adaptar às condições desiguais que lhes foram impostas desde os tempos do Brasil Colônia, muitas vezes incorporando às suas crenças elementos do próprio catolicismo. Essas relações inter-religiosas incipientes formaram a base de uma identidade cristã que se constituiu, por um lado, pelo esforço de diferenciação e negação das outras referências religiosas com as quais mantinha contato e, por outro, pela assimilação parcial de algumas de suas nuances (WACHOLS, 2011).

A esse substrato foram, sucessivamente, se amalgamando religiões emergentes como o protestantismo, o pentecostalismo, o islamismo e algumas religiões orientais que aqui

aportaram tentando, de forma gradual, conquistar seu espaço em um processo dinâmico de busca por afirmação, resiliência e, algumas vezes, enfrentamento. Como resultado desse processo, verifica-se atualmente, concomitante à gradativa consolidação de um quadro plural de crenças, um significativo declínio da hegemonia católica (CAMURÇA, 2009).

Concomitante à mudança na forma com que os brasileiros se relacionavam com o catolicismo – e mesmo como uma consequência dessa mudança – o pentecostalismo, que já havia se estabelecido no Brasil de forma incipiente desde 1910 com as primeiras missões norte-americanas, inicia uma significativa expansão nas últimas décadas do século XX. Esse é um marco histórico decisivo que vai permitir uma imposição gradativa dos movimentos evangélicos sobre o campo religioso brasileiro.

Nos anos 1980 e 1990, com a consolidação do movimento carismático e do neopentecostalismo, estabelece-se um novo modelo de relações entre as diferentes denominações religiosas no Brasil e entre essas e seus fiéis. Esse modelo emergente se configuraria nos moldes de um “mercado religioso” (CAMURÇA, 2009), no qual a disputa acirrada por nichos mobiliza estratégias de *marketing* direcionadas a cooptação de fiéis/consumidores. Pautado profundamente por uma lógica competitiva, em que identidades religiosas são construídas por um processo de negação mútua, esse modelo de interações inter-religiosas acabou por incentivar a polarização de discursos e o maniqueísmo (WACHOLS, 2011).

As relações mercadológicas que então se estabelecem, aliadas tanto ao sentimento de incerteza que caracteriza as sociedades plurais como à fluidez inerente às relações humanas na pós-modernidade, são fatores que favorecem a irrupção de acirramentos identitários e de diferentes fundamentalismos (TEIXEIRA, 2012). No meu entendimento, esses são fatores determinantes que ajudam a entender o posicionamento de algumas denominações religiosas identificadas com o movimento pentecostal brasileiro contemporâneo. Ao assumir características que as aproximam de um tipo peculiar de fundamentalismo religioso, tais denominações oferecem a seus fiéis soluções para se viver em um mundo que se lhes apresenta marcado pela contingência, pela corrupção moral e pela anomia. Analisar os discursos próprios a esses grupos religiosos, bem como o contexto do qual eles emergem, será de grande relevância para fundamentar o campo de investigação da presente tese.

Expansão mundial do pentecostalismo

Nas últimas décadas do século XX, o retorno significativo de várias manifestações do cristianismo à esfera pública, em diferentes sociedades ocidentais, tem levantado questionamentos sobre a linearidade do processo de secularização. O crescimento demográfico expressivo do número de fiéis e de novos grupos evangélicos, notadamente pentecostais, *pari passu* à progressiva atuação de seus representantes na esfera política. Para André Corten (1999), a expansão do pentecostalismo em nível planetário pode ser considerada o fenômeno mais importante da virada do século, apresentando características que se assemelham ao processo de globalização por ser, simultaneamente, internacional, diversificado e local.

Valendo-se da bricolagem religiosa, o movimento pentecostal contemporâneo em sua diversidade consegue articular o local e o global, o que representa um ponto de convergência no que se refere a seus métodos, apesar dos diferentes contextos geográficos nos quais ele exerce seu proselitismo. Por sua vez, o caráter não hierarquizado e descentralizado do pentecostalismo enquanto sistema de crenças se identifica a uma perspectiva individualizada e pós-moderna da fé.

Em pouco mais de duas décadas, a difusão do pentecostalismo pelo mundo atingiu uma dimensão sem precedentes com uma nova onda de expansão, essencialmente urbana, estimada, em 2001, em cem milhões de fiéis (CORTEN, 2001) e que, em 2020, já superaria a marca dos seiscentos milhões⁴⁴. Para André Corten (2001), apesar da relativa variedade com que esse movimento religioso se apresenta em países como Brasil, México, Haiti, África do Sul, Gana, Burquina Fasso ou Nigéria, há uma semelhança quando nos atentamos para a expressão de sofrimento corporal dos fiéis possuídos e, posteriormente, aliviados pelos rituais de exorcismo. Segundo ele, essa nova onda se caracteriza menos por uma leitura fundamentalista da Bíblia do que pela emoção de uma fusão individual com Deus pela experiência do batismo pelo Espírito Santo (CORTEN, 2001).

Para Willaime (2016), a crescente dinâmica do movimento pentecostal em diferentes partes do mundo se explica, em parte, pela ênfase de suas dimensões militante (expressa pelo

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.gordonconwell.edu/blog/pentecostal-charismatic-christianity/>>. Acesso em: 28 out. 2022.

papel de destaque dado às conversões e ao proselitismo); holística (segundo a qual ser cristão engloba todos os aspectos da vida – familiar, profissional etc.); e ética (privilegiando mais a ortopraxia dos comportamentos que a ortodoxia das crenças).

O papel de difusão institucional do pentecostalismo, tido por Corten (2001) como o mais importante fenômeno de transnacionalização religiosa do século XX, instaurou-se graças à mobilização de missionários da Assembleia de Deus e, principalmente, pela atuação de um de seus líderes, o pregador norte-americano Willian Durhan (HOLLENWEGER, 2001).

As ondas de expansão transnacional do movimento pentecostal norte-americano primeiro atingiram os países católicos da América Latina, notadamente Chile, Argentina e Brasil; depois, os países asiáticos e do continente africano. Na Ásia, podemos comprovar a vertiginosa expansão do pentecostalismo em escala mundial nas últimas décadas tomando como os exemplos a Coreia do Sul, país em que os pentecostais representam 25% da população e a Polinésia, território onde o número de evangélicos, entre os quais um significativo percentual de pentecostais, representa quase metade da população (FER, 2005).

Em África, o pentecostalismo compreende uma grande diversidade de movimentos. Entre as décadas de 1970 e 1980, a presença de pentecostais e evangélicos reformados⁴⁵ começou a ser percebida sobretudo nos países de tradição cristã, correspondendo tanto ao efeito das novas ondas de transnacionalização do neopentecostalismo como a uma multiplicidade de reinvenções locais do pentecostalismo. Atingindo inicialmente Nigéria, Gana, Quênia e África do Sul, esses movimentos de expansão e ressignificação do pentecostalismo no continente africano do final do século XX se estenderam posteriormente ao Congo, República Democrática do Congo e Angola, sendo que a penetração em países islamizados ocorreu há pouco tempo.

Como estratégia de expansão, muitas dessas denominações pentecostais seguem a rota de imigração de seus fiéis na intenção de trabalhar na evangelização e na recristianização da Europa, como é o caso, por exemplo, da *Church of Pentecost*, uma igreja de Gana que,

⁴⁵ A bibliografia francesa apresenta uma tipificação um pouco diferente da brasileira em relação a esses movimentos de reavivamento protestante, que corresponde à realidade com que ela se depara em suas análises de campo. Assim, se define uma divisão inicial entre os “protestantes liberais” – mais afeitos à racionalização da fé, à interpretação histórica dos textos bíblicos e a posturas político-sociais mais progressistas – e os “protestantes renovados” ou “evangélicos”. Dentre os evangélicos, encontram-se os pentecostais. Vale lembrar que essa é uma tipificação ideal que compreende certa flexibilidade e identidades que se sobrepõem quando se analisa a realidade empírica desses grupos religiosos.

atualmente, conta com filiais na França, Inglaterra, Estados Unidos, Japão, Índia e Ucrânia⁴⁶ (MAYRARGUE, 2008). A partir da década de 1990 – praticamente na mesma época que no Brasil – houve uma tendência crescente de grupos ligados aos movimentos pentecostais africanos tentarem se inserir no setor público de seus respectivos países. Segundo Cédric Mayrarge (2008), podemos identificar nessa tendência três lógicas distintas, mas não excludentes; a lógica oportunista de ter acesso aos recursos do Estado para favorecer a evangelização, a conversão e também o sucesso pessoal dos pastores; a lógica de moralizar a esfera política a partir de valores próprios ao universo cristão; a lógica exclusivista e totalizante de empreender um projeto de colonização do espaço público.

No mesmo período, a América Latina registrou um aumento significativo do número de pessoas que se identificavam genericamente como evangélicos, em sua maioria, pentecostais. (GIMENEZ-BELIVEU, 2022). Na Argentina, por exemplo, o aumento do grupo de evangélicos coincide com o enfraquecimento do catolicismo e chama a atenção um dado referente à motivação do pertencimento religioso a essas duas vertentes do cristianismo. Segundo a pesquisa de Véronica Gimenez-Beliveu (2022), enquanto grande parte dos católicos diz pertencer a essa religião por uma questão de tradição familiar, a maioria dos evangélicos entrevistados dizia que sua filiação religiosa se deve a uma busca de sentido para a vida, à vontade de pertencer a um grupo e de compartilhar valores.

Nessa declaração, fica evidente o importante papel que a conversão assume como elemento estrutural do pentecostalismo e principal responsável, nas últimas décadas, pela expansão em larga escala dessa vertente religiosa. Na medida em que permite ao fiel escolher, por sua própria vontade, sua filiação religiosa sem que esta seja uma determinação familiar ou a naturalização de um costume, a conversão representa um significado importante no processo de individualização e de ruptura com as tradições religiosas. Para Hervieu-Léger (2015), esse fenômeno seria favorecido particularmente pelo enfraquecimento do poder regulador das instituições religiosas característico do final do século XX, quando a crise de identidades herdadas possibilitou a migração de crentes para denominações que correspondessem às suas aspirações religiosas.

Consequência do processo de individualização e de diferenciação institucional vivido pelas sociedades modernas, as conversões são responsáveis por gerar identidades religiosas

⁴⁶ Curiosamente, constateei uma filial dessa igreja – à Rua Luiz Fellet, nº 323, no bairro Santo Antônio – em Juiz de Fora (MG) durante as observações de campo, conforme descrito no Capítulo II dessa Tese.

que não estão necessariamente atreladas a identidades étnicas, nacionais ou sociais (HERVIEU-LÉGER, 2015). Isso faz com que o pentecostalismo, religião em que a conversão assume um papel litúrgico preponderante, seja, sobre certos aspectos, identificado como um vetor de modernidade⁴⁷.

Além de uma mudança nas formas simbólicas e nas categorias do pensar, a conversão adquire um sentido mais amplo ao envolver negociações complexas entre estruturas de poder que respondem pela manipulação de forças mágico/religiosas, pelo controle dos dispositivos rituais de iniciação e pelas formas narrativas que legitimam a própria religião (MARY, 2003). Em uma dimensão mais pragmática e como um reflexo em uma escala societal das mudanças almejadas a nível pessoal, o indivíduo convertido reorganiza suas relações com o espaço e o tempo, redefinindo assim suas relações com o espaço público e regulamentando seu comportamento cotidiano.

Robin Horton (1971), todavia, recomendou prudência ao se utilizar o termo “conversão” com o significado de ruptura radical, pois pode haver casos em que um sistema de crenças já instituído consiga manter sua estrutura de pensamento e, ao mesmo tempo, absorver uma “nova” religião. Tomando como exemplo a África, o autor observa que, antes da chegada das religiões “do livro”, já existia na Nigéria um tipo de estrutura dual, característica da cosmogonia africana em suas origens, que diferenciava as entidades espirituais de culto doméstico e tribal daquelas pertencentes a uma esfera superior, universal. Ao se instalarem na região, tanto o cristianismo como o islamismo não teriam sido responsáveis por uma ruptura de fato do sistema de pensamento tradicional, mas funcionaram como “catalizadores” de um processo de transição entre uma crença relacionada às representações locais da divindade para uma mais globalizada, passando assim de um “microcosmo” para um “macrocosmo espiritual”⁴⁸.

De forma análoga, podemos considerar a expansão do pentecostalismo no continente africano como uma adaptação bem-sucedida ao sistema de pensamento tradicional daquele continente, fortemente marcado por uma visão de encantamento do mundo. Essa é uma constatação que, sem dúvida, pode ser estendida para o contexto brasileiro. Para Olufunke

⁴⁷ Em certos aspectos, o ideal de modernização pode ser interpretado como um paradigma europeu pretensamente aplicável à totalidade do mundo. No caso do Brasil, por exemplo, os conceitos de secularização e laicidade precisariam ser contextualizados a partir de uma realidade específica em que a sociedade se adapta e se resignifica a partir dos desafios apresentados pela modernidade.

⁴⁸ Essa teoria foi classificada como “intelectualista” por privilegiar as adaptações cognitivas em comparação aos motivos sociais e políticos (MARY, 2003).

Adeboye (2001), as igrejas pentecostais tiveram maior facilidade de se inserir nos países cuja visão de mundo aceitasse a atividade de demônios, feiticeiros e outros agentes espirituais por esses elementos já fazerem parte da cultura local.

As origens do pentecostalismo nos remetem ao movimento conhecido como “reavivamento” – *revival* – protestante ocorrido na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir das pregações de John Wesley, em 1730. Dando testemunho de sua experiência extática, o clérigo anglicano incentivava os fiéis a receberem um segundo batismo e também a se dedicarem à evangelização. A essa primeira mudança no protestantismo em direção ao que se transformaria no movimento evangélico atual se seguem as emblemáticas pregações de Willian Seymour na Rua Azuza, em Los Angeles, no início do século XX.

Para Walter Hollenweger (2001), o sucesso dos sermões de Seymour se deveu principalmente ao emprego de uma “oralidade africana” característica que, ao invés de definições, utilizava descrições; no lugar de teses e dissertações, se apoiava em testemunhos, histórias e parábolas; em vez de conceitos, banquetes; em vez de uma teologia fixa, conversões pessoais. Apesar do inegável carisma de Seymour, essa tendência já estaria presente nas pregações de Charles Parham, de quem Seymour fôra discípulo e se constituíram um sistema de sentido por apresentar as principais características do protestantismo⁴⁹, mas, sobretudo, pela valorização da experiência religiosa iniciada com o Grande Reavivamento do século XVIII.

Até a década de 1980, o termo “pentecostalismo” não aparece nos trabalhos acadêmicos que tratam do campo religioso brasileiro (CAMPOS; MARIZ, 2014), o que comprova a relativa “novidade” desse fenômeno religioso enquanto objeto de interesse das Ciências Humanas, cuja expansão pode ser observada a partir do mesmo período, em diferentes partes do mundo. Uma característica particular ao analisarmos esse fenômeno em nosso contexto encontra explicação no fato de que o Brasil é o maior país espírita do mundo⁵⁰ (CARVALHO, 1999). Sendo assim, a crença na intervenção do mundo espiritual no mundo material se encontra profundamente arraigada na população de uma maneira geral.

⁴⁹ Essas características seriam: uma relação direta do fiel com Deus que não dependeria necessariamente do intermédio de uma instituição religiosa; a autoridade soberana das Escrituras; a justificação pela fé (BAUBÉROT, 1993).

⁵⁰ Ao situar o Brasil como o maior país espírita do mundo, José Jorge de Carvalho (1999) não está se referindo ao número de kardecistas, mas sim ao que poderia ser identificado como uma característica estruturante da sociedade brasileira, que remonta ao sincretismo religioso do catolicismo com crenças indígenas e africanas do Brasil Colônia, ou mesmo à devoção aos santos do catolicismo popular.

No nosso país,

dezenas de milhões de brasileiros entram em transe regularmente, recebem entidades ou estabelecem relações personalizadas (de perturbação ou apoio) com a mais variada gama de espíritos. Isso deveria estimular-nos à formulação de uma teoria geral desse mundo, na qual deveriam enfrentar-se posições racionalistas, psicologizantes, materialistas, esotéricas, tomistas, calvinistas, luteranas, africanas, indígenas, etc. (CARVALHO, 1999, p. 5).

Segundo José Jorge de Carvalho (1999), um obstáculo para se empreender uma análise acadêmica nesse sentido seria a

dificuldade de conciliar, sem praticar uma redução empobrecedora, a cosmovisão ocidental moderna, racionalista e cientificista, a qual pressupõe uma natureza desencantada, com visões de mundo diversas, ou tradicionais ou simplesmente que se desenvolvem paralelo ao projeto modernista. (CARVALHO, 1999, p. 6).

Essa seria uma análise de como o sentimento religioso presente na sociedade brasileira oferece um contraponto ao modelo europeu de secularização modernizante. Outros autores se propuseram a também superar esse modelo ideal ao se debruçarem sobre temas da antropologia do cristianismo que emergem de pesquisas em sociedades não ocidentais. Para Bialeki (2008), por exemplo, as análises acadêmicas sobre os mecanismos que criam essas subjetividades não-modernas variam entre modelos fenomenológicos de práticas culturais encarnadas, afirmações baseadas em uma capacidade de transe inerente à psique humana ou a análises dos processos de auto-narração.

No caso específico do caráter mágico/carismático atribuído às intervenções divinas na vida dos fiéis pela ação Espírito Santo, fundamental para a crença pentecostal, percebemos uma resignificação do cristianismo em suas práticas litúrgicas que pode ser identificado como a derivação de um projeto anti-moderno temático (BIALEKI, 2008), ou seja, seletivo quanto os elementos da modernidade aos quais se opõe ou se incompatibiliza estruturalmente, em especial o secularismo.

O viés fundamentalista dos movimentos evangélicos contemporâneos

Há poucas décadas atrás, os pentecostais assumiam um discurso e uma atitude apolítica e procuravam se distanciar das questões mundanas. Atualmente, presenciamos um envolvimento exponencial de grupos do movimento pentecostal junto a questões políticas, inclusive as partidárias, tanto daqueles tidos como neopentecostais como entre os pentecostais da chamada „primeira onda“ (FREESTON, 1993). Segundo Ari Oro (2006), de fato os posicionamentos da chamada bancada evangélica, na maioria das vezes, reflete um posicionamento conservador compartilhado pela média da população brasileira. O autor destaca, porém, que o pentecostalismo não seria mais conservador, por exemplo, do que a própria igreja católica. Contudo, algumas peculiaridades chamam a atenção no discurso de determinados segmentos do movimento evangélico brasileiro e, principalmente, de algumas denominações pentecostais mais aguerridas.

Fundamentalismo religioso foi a denominação utilizada originalmente para identificar o movimento iniciado nos Estados Unidos, na última metade do século XIX e início do século XX, que tinha como objetivo resgatar a ortodoxia do protestantismo norte-americano em uma cruzada contra a teologia liberal, a alta-crítica, o evolucionismo, o comunismo e o próprio catolicismo (LÍRIO, 2014). O fundamentalismo cristão moderno, surgido no interior de igrejas protestantes norte-americanas chamadas de “históricas” – principalmente a Igreja Presbiteriana, a Igreja Batista e a Igreja Metodista – se estabeleceu como uma reação à flexibilização das condutas éticas, à valorização da dimensão mundana da vida, ao materialismo cientificista e à secularização das instituições, características diretamente associadas à modernidade. Para Luciano Lírio (2014), diferente do fundamentalismo histórico do início do século XX, surgido como uma reação ao processo de secularização associado à modernidade, o fundamentalismo contemporâneo, de uma forma geral, se contrapõe às questões surgidas com o relativismo e a “fragmentação das certezas” decorrentes da pós-modernidade.

Entre os movimentos de reafirmação religiosa que se manifestaram na cena política em escala mundial, a partir da metade da década de 1970, e que tentam recolocar Deus no centro da vida social, podemos identificar as seguintes características: uma reação vigorosa à modernidade; uma instrumentalização da religião por um motivo de reivindicação política ou de protesto social; a rejeição a um modelo laico imposto; a afirmação de uma transcendência em um mundo desencantado (TINCQ, 1999).

Da metade dos anos 1970 até o final de 1980 eclode, nos EUA, um movimento que, de uma maneira geral, pode ser denominado como evangelismo, fundamentalismo ou nova direita cristã, defendendo a intervenção na esfera política no sentido de sanar as mazelas de um Estado “sem Deus”. Esse movimento pode ser identificado, segundo Gilles Kepel (2003), como um exemplo de refluxo da religião que, durante o processo de secularização das sociedades ocidentais, havia sido confinado à esfera privada. Para Kepel (2003), os evangélicos e fundamentalistas norte-americanos ocupam uma posição ao mesmo tempo singular e central por suas características de empreendimento capitalista, convenientemente justificado pelos preceitos da teologia da prosperidade.

Denominações religiosas que compartilham valores que, de certa forma, podem ser identificados como fundamentalistas pautam seus discursos por um tipo de ética que Max Weber (1996) definiu como “de convicção” ou “do valor absoluto”⁵¹. Nesse caso, as ações orientadas por esse tipo de ética podem ser identificadas principalmente nas esferas políticas e religiosas e assumem o caráter de “inegociáveis”, independente das consequências que porventura possam vir a desencadear. Para Weber (1996), quanto maior a tendência de um sistema religioso em determinar regras de conduta pautadas pela exacerbação desse tipo de ética, mais profunda é a tensão que irá surgir de seu confronto com a realidade do mundo.

Assim, grupos religiosos buscam encontrar no fundamentalismo uma solução para a decadência moral da sociedade, interpretando as razões da política, da economia e da sociedade à luz da razão do “espírito religioso”. Para eles, a “perfeição” social só pode ser alcançada quando todas as estruturas se submeterem à verdade religiosa. Diante de uma sociedade contemporânea plural, que tende a assumir posturas neutras em questões religiosas e éticas, o fundamentalismo pretende restaurar a sociedade através da defesa de uma “verdade absoluta”, combatendo com afinco o relativismo, o sincretismo, o indiferentismo e defendendo, publicamente, costumes que afirmam uma identidade religiosa e cultural em maior sintonia com os desígnios de Deus (LIRIO, 2014).

Por princípio, o fundamentalismo religioso busca legitimar tradições antigas que são tidas como verdades reveladas e inquestionáveis, revestindo-as de argumentos adaptados à atualidade. Especificamente, o fundamentalismo cristão, ao privilegiar algumas tradições a

⁵¹ Em contraposição à ética do valor absoluto, Weber (1996) identificou também uma “ética da responsabilidade”. Mais flexíveis e adaptáveis, os indivíduos ou grupos que se orientam por esse tipo de ética priorizariam a adequação dos meios para que um determinado objetivo seja alcançado, sem se preocupar, em princípio, com questões morais que esse percurso possa vir a suscitar.

partir de uma releitura sectária dos textos sagrados, idealiza um passado perfeito, associado à Igreja Primitiva ou ao início do protestantismo, sendo que cada denominação tem sua interpretação do que seja o cristianismo puro, sempre baseada na livre interpretação da Bíblia. Enquanto teólogos liberais e modernistas tendem a ter uma visão mais crítica e histórica das escrituras, para os fundamentalistas, o texto bíblico é quase sempre interpretado em seu sentido literal. Outra característica da hermenêutica própria dos teólogos fundamentalistas é a reação defensiva que assumem frente a tudo o que pode vir a ser considerado uma forma de relativismo ético (LIRIO, 2014).

Refratários a alguns dos principais valores culturais associados à modernidade como o antropocentrismo, o humanismo ideológico, o cientificismo e o pluralismo (LIRIO, 2014), os movimentos religiosos de viés fundamentalista podem ser facilmente identificados em meio ao panorama plural do campo religioso brasileiro contemporâneo. Segundo Gilles (2003), os pentecostais, especificamente, se especializaram em defender uma “ruptura cristã” absoluta e exemplar com os modos e costumes do humanismo secularizado. Expressão de um cristianismo inventivo e festivo, do brado de seus fiéis ecoa “testemunhos” de fé, relatos de feitos miraculosos e a convicção na existência de Deus em uma afronta flagrante à sociedade secularizada (Gilles, 2003).

Alimentados também por sentimentos identitários e de pertencimento, os grupos religiosos que se alinham a essa tendência do cristianismo se apegam a discursos que não se limitam a legitimar hábitos de vida e visões de mundo no interior do próprio grupo, mas, de modo ocasional, fomentam a intolerância frente a orientações religiosas supostamente antagônicas, identificando ali o “inimigo”.

As denominações que se identificam por essas características se posicionam contra qualquer possibilidade do diálogo inter-religioso e, principalmente, no que se refere ao interesse maior dessa pesquisa, assumem atitudes de condenação e perseguição a elementos míticos e rituais próprios às religiões afro-brasileiras. Por isso, é importante fazer uma diferenciação e, ao mesmo tempo, estabelecer analogias entre as bases teológicas do fundamentalismo religioso clássico, descritas anteriormente, e as premissas que substanciam o discurso de segmentos do movimento evangélico brasileiro contemporâneo que se orientam por um viés fundamentalista.

Para Osiel de Carvalho (2013), a diferenciação marcante entre grupos evangélicos que assumem discursos dessa natureza e as correntes fundamentalistas tradicionais é que, para estes últimos, a experiência dogmática é o que justifica sua confissão de fé, ao contrário dos primeiros em que a experiência extática ocupa a dimensão central de sua fé. Essa diferenciação coloca os dois movimentos religiosos em posições até certo ponto divergentes na medida em que, para os pentecostais, uma vez que a salvação pelo conhecimento da verdade divina viria através da experiência corporal mediada pelo Espírito Santo, a razão não seria suficiente para se chegar a Deus. Já para os fundamentalistas clássicos, a fé cristã seria totalmente racional e explicável, característica que fez com que os pentecostais fossem, inclusive, repudiados e desqualificados a princípio, taxando-os de supersticiosos e fanáticos (CARVALHO, 2013).

Embora o pentecostalismo busque uma “religiosidade mais voltada para a experiência pessoal e para as implicações da fé no cotidiano do que para debates teológicos” (ROCHA, 2009, p. 126), é perceptível que a base da religiosidade pentecostal brasileira muitas vezes assume um caráter fundamentalista, seja pelo apego a uma interpretação literal da bíblia, pela defesa veemente de suas convicções dogmáticas ou pela resistência a se abrir para o diálogo inter-religioso.

Além dessas características, Osiel de Carvalho (2013) observa também que o pentecostalismo se assemelha profundamente ao movimento fundamentalista clássico por compartilhar com esse um discurso pré-milenarista (CARVALHO, 2013). Ao acreditar que nos encontramos às vésperas do fim dos tempos, os mais aguerridos se preparam para o Armagedon, se armando para combater as forças do Mal identificadas a seu redor por vezes de forma arbitrária. Nesse sentido, é possível perceber também um alinhamento do pentecostal contemporâneo de viés fundamentalista com o fundamentalismo clássico no que se refere aos valores éticos e morais cristãos, apegando-se à “tentativa de reconquista simbólica e prática do mundo pelos valores religiosos.” (ROCHA, 2009, p. 104).

Podemos detectar, na prática, outras semelhanças entre os valores e comportamentos da vida moderna mais combatidos pelo fundamentalismo cristão tradicional e a pauta de reivindicações defendidas por correntes do movimento evangélico brasileiro na atualidade, como, por exemplo, a proibição do aborto, a postura extremamente conservadora em relação a questões de gênero e a defesa da teoria criacionista em oposição ao evolucionismo darwiniano. A atuação do indivíduo pentecostal no “mundo” muitas vezes se caracteriza pela

responsabilidade em estabelecer a “justiça divina”, buscando a transformação da sociedade a partir de parâmetros de conduta preconizados por sua crença religiosa e alicerçados em visões de mundo oriundas dessa mesma fonte.

Esse tipo de posicionamento, muitas vezes, pressupõe a presença de um “inimigo” que precisa ser combatido para assim se reestabelecer uma relação virtuosa entre Deus e o homem. Para Ismael Ferreira (2017, p. 107), é “nesse embate entre o crente e o mundo que a vida pentecostal poderá apresentar seu aspecto mais ambíguo e heterodoxo”, pois, nessa condição, o crente revela-se

não simplesmente um mensageiro que teria a responsabilidade de anunciar algo que lhe foi incumbido, mas principalmente um agente interpelador apto a promover um caos necessário a um futuro estabelecimento de um final feliz, ou seja, o crente está disposto a não somente mudar sua vida, mas transformar o mundo. (FERREIRA, 2017, p. 115).

Denominações pentecostais, dentre as quais o exemplo mais paradigmático seria a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), ocuparam oportunamente o universo fragmentado do campo religioso brasileiro, inventando rituais e redefinindo símbolos sagrados por um processo de “bricolagem” (BIRMAN, 2001) característico da religiosidade contemporânea.

A IURD poderia se enquadrar no que Willaime (2012) classifica como “novos movimentos religiosos”. Muito modernos no que se refere ao modelo organizacional e às técnicas de divulgação, esses movimentos privilegiam mais a experiência religiosa vivenciada e compartilhada por seus membros do que um sistema rígido de conhecimentos que, para seus adeptos, não se faz convincente apenas pela coerência e razoabilidade. Tais movimentos despontam em um momento histórico em que se observa uma notável tendência à individualização e à subjetivação do sentimento religioso, paralelamente à busca pelo reavivamento da emoção em diferentes tradições religiosas.

Inseridas nesse processo de bricolagem de elementos sagrados, algumas denominações evangélicas, notadamente neopentecostais, se apropriam de práticas místico-religiosas e crenças tradicionalmente associadas aos cultos afro-brasileiros e, ao mesmo tempo, os desqualificam, tratando seus territórios sagrados como “sítios amaldiçoados” e suas divindades como entidades malignas. Certamente, uma das características mais marcantes do modo como muitas denominações neopentecostais operam a mediação entre o mundo visível e o invisível são os rituais de desobsessão, que primam pela forte impressão que causam tanto

nos pesquisadores como nos próprios adeptos. Durante essas práticas, tem-se por hábito discriminar os espíritos que supostamente estariam obsidiando os fiéis, identificando-os como entidades da umbanda (ou do candomblé) e exorcizando-os.

A tendência sectária de alguns segmentos do movimento pentecostal brasileiro que se caracterizam por rechaçar veementemente a possibilidade do diálogo inter-religioso é observada principalmente no que se refere a aceitação de práticas comuns à religiosidade afro-brasileira. Tais segmentos, sempre amparados por um discurso teológico de viés fundamentalista (MARIZ; MACHADO, 1997), mobilizam forças em uma cruzada contra elementos fulcrais das tradições religiosas de matriz africana que assume características de uma verdadeira “guerra santa”. Segundo Daniel Rocha (2020), essa batalha espiritual, reflexo das relações entre crenças escatológicas e práticas políticas, é alimentada por elementos messiânicos presentes no discurso de suas lideranças. Para ele, tais discursos seriam inflamados por uma Teologia do Domínio, engendrada nos Estados Unidos, que parte da suposição que o “Povo de Deus” teria poder sobre a terra e a missão de exercer esse poder na luta contra o diabo.

Os pentecostais, que até pouco tempo se consideravam marginalizados em uma sociedade hegemonicamente católica, começaram, nas últimas décadas, a acreditar na possibilidade de intervir na realidade social a partir de uma atuação política mais expressiva. De modo gradativo, passaram da resistência às normas ditadas por „inimigos“ como o catolicismo e alguns movimentos sociais a uma tendência mais ambiciosa de impor preceitos religiosos que tornariam o Brasil uma nação cristã⁵². Alguns dos expoentes mais representativos do movimento pentecostal brasileiro (IURD; Internacional da Graça de Deus; Assembleia de Deus de Madureira) aproveitam-se do momento político atual para substituir o discurso até então sectário ao se declararem defensores do povo brasileiro em sua totalidade (ROCHA, 2020).

Segundo Daniel Rocha (2020), nesse projeto messiânico, tais agentes religiosos se alinham a políticas mais conservadoras através de um discurso de viés pré-milenarista visivelmente influenciado pelo fundamentalismo e pelo pentecostalismo norte-americano. Uma característica interessante dessa influência observada pelo autor é a tentativa, tanto aqui

⁵² Interessante notarmos a presença de placas nas estradas anunciando que determinada cidade é do Senhor Jesus, em uma demonstração flagrante da externalização da Teologia da Dominação, além de uma alusão que os movimentos evangélicos estariam “tomando posse” daquele território em nome de Jesus.

como lá, de se estabelecer alianças com o Estado de Israel, como facilmente se comprova, por exemplo, pela recorrente presença de bandeiras daquele país nas manifestações públicas mais recentes promovidas por esses segmentos político-religiosos.

Além desses pontos, podemos identificar também entre os grupos religiosos citados uma dificuldade exacerbada em participar de diálogos inter-religiosos fora de seus núcleos de devoção quando comparados a outros movimentos religiosos (MARIZA; MACHADO, 2001). Como consequência inevitável desse posicionamento, o discurso fundamentalista de um segmento específico do movimento evangélico brasileiro traz, como um de seus desdobramentos, o engajamento em uma “batalha espiritual” (SILVA, 2007), travada principalmente contra determinados elementos da cultura afro-brasileira.

Os desdobramentos da “Guerra Santa”

A ideia de Guerra Santa associada ao cristianismo nos reporta originalmente às cruzadas medievais, campanhas que recrutavam exércitos na Europa ocidental para expulsar os infiéis muçulmanos da cidade de Jerusalém e da Terra Santa. Contextualizada contemporaneamente, tanto essa concepção de um enfrentamento ostensivo por motivações religiosas, como o sincretismo, podem ser entendidos como representações da dinâmica e das linhas de força pertinentes ao campo religioso brasileiro, que, conseqüentemente, irão definir interações políticas e simbólicas intra e inter-religiosas (CAMURÇA 2009). Nesse sentido, o engajamento em uma guerra santa é o que justificaria alguns representantes mais radicais, filiados a determinadas denominações evangélicas, notadamente neopentecostais, a empreender suas cruzadas contra a implementação de políticas educacionais que incentivem a difusão de elementos da cultura afro-brasileira nas escolas.

O engrossamento das fileiras dessa guerra santa, que alcança evidência mais pelo alarde com que se manifesta do que pelo número de adeptos que nela estão engajados, pode ser explicado pela afinidade de seus pressupostos teológicos com o fundamentalismo religioso cristão, como referido acima, mais especificamente com seu componente pré-milenarista. O movimento pré-milenarista, de cunho escatológico e radical, surgiu juntamente com o fundamentalismo cristão norte-americano e pregava a ideia de que o mundo se encaminhava para o fim. Em seus instantes derradeiros, haveria uma batalha decisiva entre Deus e o diabo, quando forças sobrenaturais se manifestariam ostensivamente, intervindo de forma categórica

nos rumos da história (CARVALHO, 2013). Nesse momento, seria determinante uma tomada de posição por parte do “povo de Deus”, dos “escolhidos”, que deveriam intervir ativamente nesse conflito de proporções sobre-humanas, empreendendo uma “batalha espiritual” contra os defensores do “outro lado”, dos seguidores das “forças do mal”, dos “infiéis”.

A partir de um levantamento da bibliografia existente sobre a Teologia da Batalha Espiritual realizado, em 1999, por Cecília Loreto (MARIZ, 1999), podemos traçar uma trajetória da série de acusações históricas direcionadas às crenças e ritos dos “inimigos” tomados por demoníacos. Presente desde o judaísmo antigo, em alguns momentos, essa forma de segregação assumiu contornos mais radicais, tendo como exemplos mais emblemáticos e extremos a perseguição dos judeus pelos católicos na Europa, a caça às bruxas na Idade Média e o extermínio dos indígenas nas Américas no século XVI. Por esses exemplos, podemos constatar que esse tipo de batalha espiritual esteve invariavelmente associado à imposição da civilização ocidental através da perseguição às minorias e da tentativa de aniquilamento de culturas divergentes. É possível ainda fazer uma analogia entre esse tipo de posicionamento acusatório e o movimento de catequização dos colonizadores europeus que, empenhados em convencer que os deuses “dos outros” eram demônios, e seus rituais “selvagens” e “incivilizados”, impunham a marginalização das crenças nativas.

Vagner Gonçalves da Silva (2005) propõe que um fator primordial para entendermos a causa e a intensificação dos ataques sofridos pelas religiões afro-brasileiras por parte de alguns grupos evangélicos é que a experiência corporal do sagrado, até então exclusividade das religiões afro-brasileiras, está também na base do surgimento do pentecostalismo. Para o autor,

combater essas religiões é menos uma estratégia proselitista voltada para retirar fiéis desse segmento, embora também tenha essa função, e mais uma forma de atrair fiéis ávidos pela experiência de religiões com forte apelo mágico e extáticas, com a vantagem da legitimidade social conquistada pelo campo religioso cristão. (SILVA, 2005, p. 152).

Como já ressaltado, existe entre as práticas litúrgicas de algumas denominações pentecostais, especialmente a IURD, muita similaridade com práticas originalmente presentes nas religiões afro-brasileiras. Segundo Silva (2005), existe, no Brasil, um confronto de sistemas religiosos em disputa que, por uma perspectiva estruturalista, poderia ser caracterizado mais como um processo de continuidade do que de ruptura face à assimilação

de ritos e símbolos por parte das igrejas evangélicas. Por essa perspectiva, os ataques das religiões neopentecostais às religiões de matriz africana se explicariam pelo postulado *levistraussiano* de que “a diferenciação social é consequência das semelhanças estruturais.” (SILVA, 2005, p.153).

Esse processo de apropriação e ressignificação de elementos tradicionalmente associados à cultura afro-brasileira não se limita ao campo das instituições religiosas. Algumas correntes evangélicas, que se orientam pelo mesmo sectarismo religioso que rechaça qualquer possibilidade de ecumenismo, proíbem peremptoriamente que seus fiéis tenham contato com bens culturais inerentes à matriz cultural africana no Brasil que, supostamente, estariam impregnados de indesejáveis propriedades místicas ou religiosas.

Entretanto, pode acontecer também que essas proibições sejam revogadas na medida em que haja a supressão ou a ressignificação dos elementos supostamente ligados à mística afro-brasileira e passíveis de interdição. Dessa maneira, se opera uma modificação desses elementos, invariavelmente associando-os de alguma forma ao cristianismo, e adaptando-os a outros fins, geralmente de caráter confessional ou proselitista.

Evidências dessa apropriação seletiva e “higienizadora” que um tipo de fundamentalismo evangélico peculiar utiliza para “purificar” a cultura afro-brasileira podem ser encontradas no movimento conhecido como Capoeira Evangélica, nas versões gospel do gênero musical “axé” ou então no acarajé, alimento religioso por excelência da culinária baiana, que já existe na versão “Acarajé de Cristo”. Esse é um exemplo de dissolução do campo religioso em um campo de manipulação simbólica mais amplo, como propôs Bourdieu (2004).

Em todos esses casos, fica nítido que esse é um tipo de apropriação espúria, na medida em que se opera pelo alijamento de referências étnicas inerentes ao seu contexto formador. Nesse sentido, podemos entender as interdições de alguns segmentos evangélicos em relação a práticas e símbolos culturais afro-brasileiros como resultantes também de um preconceito etnocêntrico atávico, componente estruturante da sociedade brasileira que ultimamente vem sendo denunciado e combatido de maneira enfática.

Além do preconceito e da disputa por espaço simbólico e representatividade no interior de um mesmo grupo social, outro fator determinante na deflagração dos principais conflitos inter-religiosos vividos no país é a proximidade estrutural do pentecostalismo com

as religiões afro-brasileiras, como já citado anteriormente (SILVA, 2005). A experiência de exclusão vivida pela população afrodescendente no Brasil fez com que a religiosidade expressa por esse segmento social adquirisse uma tendência mais “includente” em relação à natureza das divindades que compõe o seu panteão, aceitando ali entidades marginais e demonizadas em outras vertentes religiosas. Tal fato exige quase sempre de seus praticantes uma postura mais “afrontosa” ao professar publicamente sua fé, o que nem sempre acontece, fazendo com que alguns fiéis prefiram omitir sua pertença religiosa ou então migrar para religiões mais legitimadas na sociedade.

O recorte aqui adotado para delimitar o conjunto de práticas e representações associadas ao campo religioso brasileiro privilegiou o contexto constitutivo e as inter-relações entre as denominações evangélicas, principalmente as pentecostais e as religiões afro-brasileiras, com destaque para a umbanda. Tal recorte se explica por serem estas as instituições religiosas diretamente envolvidas no questionamento do aluno que, há alguns anos, despertou meu interesse pela presente pesquisa. Ao perguntar se “a capoeira é de Deus”, a referida criança reproduziu inconscientemente um conflito intrínseco e pungente do campo religioso brasileiro atual, com reverberações em diferentes esferas da sociedade. Outro motivo de priorizar o enfoque sobre essas duas tradições religiosas deve-se ao fato de que, além do catolicismo, o pentecostalismo e a umbanda são as religiões que estão mais presentes no imaginário dos alunos das escolas públicas brasileiras e principalmente, como comprovam os dados coletados em campo, entre o público atendido pela rede municipal de Juiz de Fora (MG).

É fato que, na referida rede de ensino, o catolicismo ainda exerce uma forte influência simbólica, principalmente entre os professores, como foi exposto no Capítulo II da presente Tese. Porém, tanto as diferentes denominações pentecostais, cuja pertença é proclamada de forma desinibida e, às vezes alardeada, por alunos e seus familiares, como a umbanda presente, na maioria das vezes, de forma tácita, nos bairros da periferia onde estão as escolas e onde esses mesmos alunos residem, são parte constitutiva do universo significativo desses educandos e de seus familiares, na mesma medida em que suas estruturas simbólicas são desconhecidas de grande parte dos docentes e agentes educacionais.

Desde o momento de sua fundação e ao longo do processo de institucionalização dessa religião, existe uma tendência a se tentar dissociar a umbanda de sua forma mais “africana” e do contexto sócio-histórico no qual foi gerada. Essa tendência pode ser explicada como

decorrente do mesmo preconceito já anteriormente descrito, ou pela necessidade de adequar uma religião, oriunda das camadas mais pobres da sociedade, à conveniência e aos valores de uma classe social que reconhece sua “eficácia”, comunga com seu simbolismo, mas destoa de suas origens.

A umbanda é invariavelmente a religião que desperta maior curiosidade dos professores com os quais estabeleci contato para essa pesquisa. Isso se explica por ser a referência de religiosidade afro-brasileira mais próxima a eles e com a qual alguns já tiveram contato. Dentre seus elementos constituintes, especificamente três deles causam maior celeuma: o sacrifício de animais; as oferendas (“macumbas”) em encruzilhadas ou em outros lugares públicos, e as entidades designadas pelos praticantes dessa religião como “povo da rua”, particularmente os Exus e as Pombagiras.

Esses elementos da umbanda extrapolam a esfera restrita do universo dessa tradição religiosa e ocupam espaço no imaginário coletivo. O termo “macumba”, por exemplo, significando genericamente também “feitiçaria”, é uma categoria afro-brasileira bastante difundida, expressando uma crença em pactos mágico-religiosos que, mesmo não sendo compartilhada, por respeito (ou precaução) não se costuma menosprezar.

No Panteão das divindades iorubanas, existe um Orixá que, devido ao viés maniqueísta pelo qual se organiza a cosmologia cristã, é frequentemente interpretado de forma deturpada, transformando-se em uma figura emblemática nos ataques contra os elementos constituintes das religiões de matriz africana. Trata-se de Exu que, exatamente por essa associação negativa, constantemente reiterada, vale lhe dedicar uma atenção especial, buscando um entendimento sobre seu real significado para essas religiões e também sobre os motivos que despertam tantas maledicências a seu respeito.

Para Jung (2019), durante o processo de consolidação do ideal de cristianismo no Ocidente, houve uma crescente necessidade de substituição do conceito judaico de Deus, moralmente ambíguo, pela ideia de um Deus exclusivamente bom que se contraporía ao diabo, representante de todo o mal em si. Segundo ele, esse fato ajuda a compreender a resistência teológica cristã em relação a outras culturas não ocidentais nas quais “os deuses puderam conservar imperturbado seu paradoxo moral originário.” (JUNG, 2019, p. 184).

A Sombra do Sagrado

Exu, orixá associado à mudança, à transgressão e às práticas sexuais, é também, entre as entidades sagradas iorubanas, a mais próxima dos homens e das paixões mundanas. Sendo assim, e reproduzindo o mesmo processo sincrético que associou outros orixás aos santos católicos a partir de atributos semelhantes característicos de cada uma das divindades, não é difícil deduzir porque ele foi desde o princípio identificado com o diabo cristão⁵³. Já na umbanda, é bastante comum que se opere essa relação sincrética em sentido contrário, atribuindo a Exu algumas das características do diabo cristão.

As imagens impactantes do orixá, comumente presentes na entrada de lojas que comercializam objetos de culto umbandista, impõem, ao mesmo tempo, medo, fascínio e respeito. Exemplo contundente da impressão causada pela experiência do numinoso em seus aspectos *tremendum* e *fascinans* (OTTO, 2007), tais imagens remetem a uma construção imagética resultante da assimilação de um simbolismo medieval que identificava o demoníaco com as entidades cornudas dos cultos pagãos europeus.

Essas representações da divindade acabam entrando em conflito com uma visão de mundo cristã que considera o caráter mais “primitivo” da natureza humana, invariavelmente ligado às pulsões sexuais, como incompatível com uma concepção decorosa do sagrado associada à sublimação dos desejos. Ao tratar especificamente da figura de Exu, Pierre Sanchis (1997) identificou nessa representação simbólica uma “cristalização paradigmática” dos efeitos da interpenetração de culturas – africanas e europeias – que se deu no Brasil, além da confirmação da permanência de uma pré-modernidade no campo religioso brasileiro (SANCHIS, 1997, p. 39).

A permanência dessa “pré-modernidade” no campo religioso brasileiro, para a qual nos atenta Sanchis (1997), evidencia-se tanto nos cultos afro-brasileiros como também em diferentes correntes do pentecostalismo, seja pela experiência extática dos fiéis com a presença do Espírito Santo, pelas manifestações de glossolalia ou nas sessões de cura e desobsessão. Nestas últimas, quase sempre, verifica-se a presença de entidades características da umbanda como Exus, Caboclos ou Pombagiras, comprovando não apenas a interpenetração

⁵³ Segundo o pesquisador nigeriano Samuel Ayobami, em palestra proferida na Conferência Internacional Interdisciplinar: Religiões Africanas e Afrodiaspóricas Globais, na UFJF, entre 22 e 25 de outubro de 2018, um dos primeiros a associar teologicamente essa entidade africana com a figura diabólica da tradição cristã foi o nigeriano Samuel Ajayi Crowther. Primeiro negro a ser consagrado bispo da igreja anglicana, Crowther, em 1880, traduziu a primeira Bíblia para o idioma iorubá, substituindo então o vocábulo “diabo” por Exu.

simbólica e a similaridade estrutural que ocorre entre essas duas tradições religiosas brasileiras, como também uma tendência histórica do cristianismo em demonizar entidades de cultos “pagãos”.

Cabe aqui, entretanto, fazer uma diferenciação importante entre a natureza do Exu que interage ativamente com os frequentadores de terreiros de umbanda e aqueles que são exorcizados nas igrejas pentecostais. Nesse último caso, a entidade se manifesta através de incorporações indesejadas, mas paradoxalmente estimuladas pelos pastores, com um comportamento assustador e de índole maléfica, curiosamente bem próxima das representações do diabo em filmes de exorcismo.

Já no universo umbandista, bastante heterogêneo e diversificado, Exu é sempre saudado antes de começar os trabalhos e reverenciado em dias específicos, juntamente com outras entidades que compõem sua falange. Entretanto, conforme a característica de cada terreiro, seus atributos são mais ou menos exaltados, podendo mesmo, em alguns casos, haver uma intenção de que ele seja “batizado” (LAGES, 2003) para que se alinhe com valores que comunguem com uma moral cristã. De toda forma, nunca é esquecido, sendo sempre a primeira entidade reverenciada ao se iniciar as “giras”. No diversificado universo que representa a umbanda existe, inclusive, uma corrente em especial, identificada genericamente como Quimbanda, na qual os atributos “amorais” de Exu são particularmente requisitados.

Exu é, sem dúvida, uma figura incômoda e responsável, em grande medida, pela resistência que os cultos afro-brasileiros encontram para serem legitimados na sociedade brasileira que reproduz, em sua idealização de um campo religioso que a represente, padrões eurocêntricos e supostamente modernos. De forma análoga, mesmo reafirmando sempre sua condição de cristãos, os cultos pentecostais também são alvos de desconfiança por uma parcela da população cética em relação a uma liturgia baseada em elementos considerados “pré-modernos”.

Entre esses elementos, o mais emblemático talvez seja o êxtase religioso. Levy-Bruhl (*apud* MASSENZIO, 2015), ao tratar de um tipo peculiar de êxtase religioso, a possessão, sugeria que esta seria a evidência de um pensamento religioso “pré-lógico”, que caracterizaria os sistemas de crenças dos povos tradicionais, primitivos, “não modernos”, e os contrapunha ao pensamento científico ocidental, devidamente alicerçado na compreensão racional do mundo. Contudo, essa característica de irracionalidade, imprescindível à experiência religiosa

em sua essencialidade, segundo Otto (1992), não opera apenas no pensamento “dos povos primitivos”, mas é também o que sustenta a fé e o fervor religioso em tradições religiosas de diversas naturezas e em diferentes momentos históricos, principalmente naquelas em que o êxtase religioso é um elemento estruturante.

Segundo Levy-Bruhl (*apud* MASSENZIO, 2015), esses cultos, definidos como periféricos em relação aos sistemas religiosos hegemônicos em uma sociedade, tendem a relegar a possessão a um segundo plano e tratá-la como um sinal de perigo, potencialmente subversivo, na medida em que conseguem suplantar a ordem estabelecida e ascender a um *status* de maior reconhecimento social. Para ele, esses cultos, enquanto periféricos, “estão a apenas alguns passos de distância das religiões messiânicas, moralistas e fortes, que tão amiúde surgem em circunstâncias de aguda dilaceração social e que frequentemente empregam a possessão como a experiência religiosa suprema.” (LÉVY-BRUHL *apud* MASSENZIO, 2015, p. 160).

Em particular, no que se refere ao caráter peculiar da possessão enquanto elemento estruturante dos cultos neopentecostais brasileiros, assim como o subsequente exorcismo (MARIZ, 1997) ao qual está diretamente associado, a adaptação oportuna de um ritual de extrema carga simbólica pode ser considerada intimamente relacionada à tradição cristã em sua origem. Para Pierre Sanchis (1998), o exorcismo assumiu entre os pentecostais, através de uma reprodução massiva do modelo “iurdiano”, um caráter de “continuidade invertida” com o campo afro-brasileiro na medida em que se mantém pela demonização das entidades dessa vertente religiosa.

Interessante pontuar a semelhança estrutural desse processo com o que acontece em contextos extremamente distintos do nosso. Com a expansão do movimento milenarista bourkhanista de inspiração budista, houve uma perseguição ao xamanismo na região siberiana de Altai e a queima de tambores rituais. No sistema de representações elaborado pelo Bourkhanismo, anulando as representações das entidades do “mundo superior” (Ülgens) são anuladas e substituídas por outras entidades a serem veneradas (Bourkhan), mas conservando as entidades do mundo superior (Erliks) enquanto entidades malignas a serem exorcizadas (JACQUEMOUD, 2014).

Birgit Meyer (2004) faz uma interessante análise sobre o processo análogo de diabolização da religião Ewe em Gana, iniciado com o cristianismo missionário do século

XIX e assimilado posteriormente pelas *African Independent Churches*, que funde uma interpretação popular do cristianismo com noções e práticas religiosas tradicionais. Nesse processo, sob os auspícios do diabo, velhos deuses e espíritos locais (e também bruxaria) continuaram a existir como demônios cristãos. Segundo a autora, a incorporação negativa das entidades espirituais das tradições religiosas africanas à imagem do diabo cristão seria, em parte, uma adaptação nativa que permitiria, dessa maneira, que "velhas" e proibidas entidades, das quais os cristãos seriam obrigados a distanciar-se, permanecessem disponíveis, embora sob uma nova forma.

No Brasil, a representação da figura do demônio no cotidiano do fiel pentecostal é um objeto de análise em trabalhos acadêmicos já há algumas décadas. Mariz (1997) propõe que essa centralidade da figura do diabo nos cultos pentecostais representa, além de uma ruptura com as formas tradicionais de manifestação da religiosidade brasileira, um “desencantamento parcial em relação às demais religiões populares no Brasil.” (MARIZ, 1997, p. 45). A mítica pentecostal atribui a essa presença do mal personificado toda responsabilidade pelos desvios de conduta de seus fiéis antes de se converterem e se desligarem de suas filiações religiosas pregressas, quase sempre relacionadas às tradições afro-brasileiras.

O universo evangélico em seu conjunto não apresenta, de uma maneira geral, outras referências espirituais como anjos, santos, ou a Virgem Maria, apegando-se exclusivamente à ênfase, de um lado, na intercessão ativa de Deus, Jesus e o Espírito Santo na vida dos fiéis e, de outro, na indesejável interferência do demônio. Essa é uma concepção de mundo característica do sentimento religioso dos pentecostais e que, segundo Mariz (1997), distancia-se de uma representação do mal enquanto uma construção histórica e de uma visão racional de autonomia do indivíduo.

Uma vez que o diabo, a possessão e o exorcismo estão presentes na concepção teológica cristã desde suas origens, o pentecostalismo não representa, nesse aspecto, uma ruptura com a essência simbólica da cosmologia cristã, mas sim uma ruptura com o discurso cristão contemporâneo ao se aproximar de uma visão de mundo própria do cristianismo medieval. Mesmo que associar a religião “dos outros” às práticas demoníacas seja uma tradição judaico-cristã que remonta ao Antigo Testamento, a dicotomização radical entre bem e mal e, conseqüentemente, entre Deus e o diabo enquanto representações absolutas de forças sobrenaturais que interagem no cotidiano das pessoas é, segundo Cecília Mariz (1997), uma singularidade no pentecostalismo brasileiro.

Ainda, segundo Mariz (1997), os rituais de desobsessão representam uma peça chave das denominações pentecostais para a conversão de novos adeptos, característicos da “terceira onda”. Patrícia Birman (1997) compartilha da opinião de Mariz (1997) de que tanto a crença na possessão como os rituais de exorcismo estão estruturalmente ligados aos cultos dessas denominações religiosas. A essa constatação, Birman (1997) acrescenta que o neopentecostalismo no Terceiro Mundo adaptou-se e renovou-se através do contato com as concepções populares tradicionais sobre o mal e sobre os espíritos de possessão presentes nessas sociedades.

É possível reconhecer ecos desse tipo de engajamento religioso no discurso mais acirrado de oposição e intolerância que algumas denominações pentecostais assumem frente às religiões afro-brasileiras e seus elementos simbólicos. Pautado pela compreensão dual e maniqueísta de um mundo dividido em dois planos, o sagrado e o profano, sendo que o que compreenderia a dimensão sagrada estaria, por sua vez, dividido entre as coisas e entidades divinas e demoníacas, o discurso pentecostal de demonização das entidades que compõe as religiões de matrizes africanas no Brasil produz como consequência a criação de interditos, que acabam por emergir no ambiente escolar.

Ao abordarmos o tema “religião” nas escolas públicas brasileiras, inevitavelmente teremos que lidar com questões dessa natureza em meio a um público heterogêneo formado por alunos, familiares e agentes educacionais que possuem suas próprias referências religiosas. Por conseguinte, ideias prévias sobre o assunto. Portanto, penso que precisamos elaborar estratégias para que haja um diálogo verdadeiramente compreensivo e que não se reproduzam ideias estereotipadas a respeito ou que, em um posicionamento mais cauteloso, se evite abordar essa dimensão constitutiva do campo religioso brasileiro, o que fatalmente empobreceria sobremaneira o debate. A seguir, apresento algumas reflexões sobre as possibilidades de se abordar o tema “religião” nas escolas, considerando os aspectos analisados ao longo desse capítulo e priorizando uma atenção especial aos elementos presentes no universo significativo dos alunos e à mobilização de propostas didáticas que pressuponham a conscientização dos agentes escolares a esse respeito.

5. A ABORDAGEM COMPREENSIVA DO TEMA RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

“Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente – que se despertam consciências.”

Jean de La Fontaine

Pretendo, no presente capítulo, fundamentar uma proposta de sensibilização dos agentes educacionais para a necessidade de se inserir a religião como um tema a ser abordado na escola. Afinal, de nada adianta, por exemplo, um excelente planejamento pedagógico para o Ensino Religioso, se o corpo docente e os gestores não se atentarem para a relevância da temática ou não estiverem preparados para lidar de forma compreensiva quando surgirem desafios educacionais que tenham a religião seja o elemento desencadeador. Assim, meu objetivo é apresentar aqui subsídios que auxiliem na sistematização do conhecimento acadêmico sobre a religião para a composição dos Projetos Político Pedagógicos das escolas brasileiras.

É importante enfatizar que abordar a religião como um conteúdo curricular ou tema transversal não significa absolutamente defender a preponderância de uma ou outra corrente religiosa, ou então, em outro extremo, suscitar argumentos “científicos” que questionem a existência de Deus. Defender a abordagem da religião em uma perspectiva antropológica e compreensiva seria, em princípio, reconhecer que, mesmo sem que exista um conceito universal e consensualmente compartilhado a respeito, em todas as épocas e lugares os agrupamentos humanos atribuíram uma dimensão para a existência humana que se alinha ao transcendente e ao sagrado. Essa dimensão, contemplada também pelo conceito ocidental de religião com o qual estamos familiarizados, seria a mais relevante ao buscarmos um conhecimento sobre a Humanidade em uma dimensão mais abrangente.

Nos capítulos precedentes, procurei enfatizar o quanto seria importante que professores e demais agentes educacionais conhecessem mais sobre a história das diferentes tradições religiosas, principalmente do cristianismo, a fim de identificar e reconhecer o papel que, muitas vezes, a religião assume em meio ao universo significativo dos alunos de escolas

públicas. E que pudessem compreender, por conseguinte, a dimensão existencial que o fenômeno religioso pode vir a assumir na vida das pessoas.

Por isso, a necessidade de se promover instâncias de reflexão sobre como a religião pode vir a ser um elemento de construção de sentido para a vida dos alunos e de seus familiares não se restringe às escolas públicas, mas se estende indistintamente às instituições particulares de ensino de todo o país. Afinal, como bem observou Danilo Streck,

o critério de um bom currículo não deveria ser incluir essa ou aquela disciplina, mas se ela dá conta das perguntas que as crianças, os jovens e a sociedade estão fazendo. Melhor ainda, se está ajudando a formular as perguntas capazes de gerar uma vida mais completa, mais humanamente densa, enfim, mais feliz. (STRECK, 2006, p. 142).

Contudo, com exceção das escolas confessionais, que já inserem em sua grade curricular conteúdos dessa natureza, poucas instituições de ensino⁵⁴ têm por hábito elaborar um tratamento sistematizado sobre a religião enquanto conteúdo curricular, apesar da obrigatoriedade constitucional do Ensino Religioso constar no quadro de disciplinas das escolas brasileiras.

No caso específico das instituições de ensino público do país, creio que existe um conjunto de características conjunturais que fazem com que a abordagem do tema deva receber uma atenção especial, não se restringindo à obrigatoriedade constitucional das aulas de Ensino Religioso quando essa disciplina é oferecida. A relativa diversidade cultural e a procedência periférica do alunado da maior parte dessas instituições de ensino, somada à incisiva influência da religião, notadamente do pentecostalismo, nas camadas da população a que esse alunado pertence, reforçam a necessidade de uma abordagem da religião didaticamente estruturada e criteriosamente fundamentada, tendo como referência os princípios de uma laicidade inclusiva.

Ao longo de mais de duzentos anos, período em que se desenvolveu o processo de secularização das sociedades ocidentais, os domínios da Igreja e da Escola na formação de valores e normas de conduta de crianças e jovens vêm sendo revistos e definidos distintamente, mesmo que, em certa medida, não seja possível eliminar totalmente alguns pontos de interseção entre esses domínios. Apesar de sua extensão cronológica e de sua

⁵⁴ Cabe lembrar que as escolas que seguem a Pedagogia Waldorf, apesar de não serem explicitamente confessionais no sentido literal do termo, também possuem uma preocupação análoga.

importância para a consolidação das bases das sociedades modernas, professores e gestores educacionais brasileiros não têm o devido conhecimento sobre esse processo de secularização dinâmico, marcado por eventuais tentativas de intercessão da Igreja junto às instituições de ensino.

Assim, ao se depararem e serem obrigados a mediar conflitos no ambiente escolar gerados por questões religiosas, esses profissionais se veem carentes de uma fundamentação teórica que lhes capacite a abordar o tema, quase sempre recorrendo às suas próprias experiências e, quando possível, ao bom senso. Mas qual seria a fundamentação teórica adequada para capacitar profissionais da educação a lidarem com essas questões?

A instrumentalização de alguns conceitos pontuais da obra de Paul Tillich (1985) pode nos ajudar na busca por uma fundamentação teórica consistente que subsidie propostas pedagógicas de abordagem compreensiva do tema religião nas escolas. Nessa perspectiva, partindo do conceito tillichiano de *ultimate concern*, por exemplo, é possível reconhecer no viés fundamentalista do discurso apregoado por determinados segmentos do movimento evangélico contemporâneo brasileiro um desafio ao se elaborar as diretrizes de um Projeto Político Pedagógico orientado pelo princípio da laicidade.

É preciso nos atentar para a dimensão existencial e absoluta que a religião pode vir a ocupar na vida das pessoas e, nesse caso específico, na vida dos alunos e de seus familiares. Dessa maneira, seria possível aventar as reações que determinados conteúdos curriculares possam vir a desencadear nesse público e, assim, elaborar antecipadamente estratégias para a transmissão desses conteúdos e a justificativa para tais iniciativas tendo como parâmetro a aplicação de um projeto de laicidade inclusiva.

Hans Jürgen Fraas (2006) considera que, em meio a diferentes teorias sobre a religiosidade, o Ensino Religioso – e, no meu entender, uma educação voltada para a compreensão da propensão humana à religiosidade em uma concepção mais ampla – pode ser visto como um direito, na medida em que contribui para a humanização dos alunos, o que justificaria sua presença nas escolas. O autor parte de uma perspectiva que aproxima o Ensino Religioso do modelo adotado na Alemanha, que se caracteriza por uma orientação de caráter confessional. Mesmo que bem intencionada, uma educação para a religiosidade que se proponha a despertar o sentimento religioso dos alunos como uma forma de humanizá-los, tornando-os, assim, segundo Fraas (2006), pessoas melhores, corre o risco de assumir

características de uma catequese cristã, o que é questionável no universo plural e, em princípio, laico das escolas públicas brasileiras.

Seguem, por conseguinte, outros questionamentos: qual seria a forma mais adequada de se abordar o tema “religião e fenômeno religioso” nessas instituições de ensino sem proselitismo e sem conferir um caráter catequético, uma vez que os limites que distinguem a educação religiosa confessional da catequese são, na prática, muito difíceis de precisar?; Como as escolas públicas podem “falar de religião” dando atenção aos mecanismos, explícitos ou implícitos, que irão determinar o que pode ser considerado religioso em meio às diferentes construções simbólicas que operam em nossa sociedade?; E, por fim, como diferenciar radicalmente a abordagem do tema nas escolas da maneira como o conhecimento sobre a religião é tratado no interior das instituições religiosas?

No esforço de diferenciação radical dessas abordagens é preciso, contudo, nos atentarmos para o risco de cairmos no extremo oposto e adotarmos uma abordagem limitada por uma visão cientificista e funcionalista do fenômeno religioso. O ponto crucial, desse modo, seria definir os princípios que orientariam uma prática educacional voltada para a sensibilização dos alunos em relação à dimensão religiosa da vida humana e à ocorrência das manifestações do fenômeno religioso na sociedade.

Mas como realizar essa tarefa? Como partir de uma perspectiva filosófico-teológica, que vislumbre os desafios de se abordar o tema “religião” nas escolas, e tratar da dimensão existencial inerente ao fenômeno religioso no ambiente escolar, rompendo com a tradição extremamente positivista que caracteriza, de uma maneira geral, a formação acadêmica dos docentes das instituições públicas de ensino?

5.1 PROPOSTAS DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Ciente da impossibilidade de apresentar respostas definitivas, pretendo elencar alguns pontos de reflexão a partir das questões feitas anteriormente e sistematizar didaticamente os conteúdos tratados nos capítulos anteriores na intenção de subsidiar futuros diálogos sobre o tema. Nesse sentido, apresentarei, a seguir, uma proposta de abordagem da religião nas escolas públicas voltada para agentes educacionais, estruturada a partir de três pressupostos:

1 – A necessidade de se destacar a “religião” dentro das religiões, ou seja, explicitar a universalidade e, ao mesmo tempo, a especificidade do fenômeno religioso quando tratamos de diferentes tradições religiosas considerando seus respectivos contextos históricos, geográficos e sociais;

2 – O reconhecimento de que a religião pode vir a ocupar uma dimensão existencial na vida das pessoas que deve ser devidamente valorizada, independente de uma tradição religiosa específica;

3 – O potencial de emancipação humana que a religião pode vir a suscitar, intrinsecamente associado ao respeito e à aceitação⁵⁵ da religião “dos outros”.

Tais tópicos se inter-relacionam com algumas questões metodológicas fundamentais, como, por exemplo: o que priorizar na abordagem desse tema em meio a tantos aspectos que envolvem o fenômeno religioso? Qual a melhor maneira de se abordar o tema nas escolas? Sob quais argumentos se fundamentaria a justificativa de se aborda-lo?

A “religião” dentro das religiões: A universalidade do fenômeno religioso em meio à especificidade de suas manifestações

Para Tillich (1985), aquilo que toca de modo incondicional não pode ser expresso em termos diretos, em uma linguagem finita. Por isso, a dimensão religiosa da vida humana só pode ser expressa em linguagem simbólica. Os símbolos, diferentemente dos sinais, por participarem daquilo que indicam, levam a níveis da realidade que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis. Por sua excepcionalidade em relação ao ordinário, os fenômenos associados a essa dimensão se enquadram em uma categoria especial, identificada por Otto (1992) como *numinosos*, que se constituem o objeto de investigação da Ciência da Religião por excelência. Para Otto, uma das principais características desses fenômenos seria a

⁵⁵ É importante salientar, nesse caso, que a aceitação da religião “dos outros” não é de caráter incondicional. Isso porque poderão ocorrer possíveis deturpações que uma aceitação absoluta ao direito de manifestação de uma determinada crença deve estar sujeita às limitações decorrentes do “paradoxo da tolerância” (POPPER, 1974), conceito que será tratado algumas páginas a seguir.

impossibilidade de serem apreendidos de forma totalmente cognoscível e racional, sendo assim, sua delimitação por palavras é sempre limitada⁵⁶.

Com o intuito de acessar experiencialmente essa dimensão mágica, transcendente e sagrada da vida, a humanidade recorre, desde tempos imemoriáveis, a diferentes artifícios como, por exemplo, a repetição de mantras, o uso de substâncias enteógenas, a meditação, jejuns, penitências e/ou músicas cerimoniais. Água, cristais, fogo, fumaça e lugares sagrados como montes, grutas, mar e florestas são espaços que também favorecem esse acesso, despertando nos crentes simultaneamente o fascínio e o medo, sensações características da experiência com o sagrado (OTTO, 1992).

O essencial dessa experiência se materializa historicamente de diferentes formas, se atendo a características culturais específicas, mas se destacando como um acontecimento social de extrema relevância em todos os agrupamentos humanos, principalmente devido a uma associação direta desse conhecimento com a cosmovisão própria a cada um deles. As tradições religiosas, por sua vez, se edificam a partir de mitos de origem dessa natureza e se estruturam enquanto sistemas de produção de sentido, quase sempre de caráter teleológico, visando criar uma ordenação simbólica para o mundo que se sobreponha ao caos original.

Nesse processo, a experiência do sagrado assume um papel crucial, diferenciando o que é aleatório e caótico do que imprime um sentido profundo para a vida e se torna relevante, tanto de um ponto de vista existencial como coletivo. Exemplo do que Mircea Eliade (1995) definiu como *hierofanias*: muitas dessas experiências do sagrado estão associadas a fenômenos naturais aos quais se atribui uma dimensão simbólica para além de sua materialidade. Desse modo, também são criadas as divindades que irão justificar a instituição de normas de conduta e rituais, dividindo o mundo em dois domínios opostos e complementares, o sagrado e o profano (DURKHEIM, 2003), como já abordado anteriormente.

Essa característica da plenipotência das entidades sagradas na ordenação do mundo é primordial na constituição histórica das tradições religiosas, como pode ser observado no Hino a Zeus, composto no século III a.C. por Cleanto:

⁵⁶ “A única razão pela qual se poderia dar-lhe um nome é o fato que o homem simplesmente necessita nomeá-lo de alguma maneira.” (LAO-TSÉ *apud* CAMARGO, 1973, p. 128).

Ó Zeus, superior a todos os deuses, muitos são seus nomes, eterno é seu poder! De ti o começo do mundo, o começo de todas as coisas que governas com tua lei. (...) Toda a ordem dos céus, girando ao redor da Terra com seus astros pequenos e grandes, obedece à tua palavra. Nada foi feito sem ti, nem na terra, nem no céu, nem no mar, a não ser o que fazem os maus em sua própria loucura. Por sua destreza endireitas o torto, dás forma ao informe, congregas todas as coisas. (CLEANTO *apud* CAMARGO, 1973, p. 154).

Dada a vocação para decodificar e nomear o mundo a nossa volta, nós, seres humanos, atribuímos significado às coisas que nos rodeiam e criamos símbolos através dos quais compartilhamos valores e sentimentos junto a nossos semelhantes. Para defender esses valores, algumas vezes, lutamos até as últimas consequências.

As religiões são um tipo exemplar de instituição em que a atribuição de valores absolutos a símbolos compartilhados por um grupo pode vir a adquirir tais dimensões. Ao se conferir um caráter especial e sacro a um determinado objeto, pessoa ou lugar, esses elementos se sobrepõem à realidade mundana para aqueles que assim os representam, não raramente se transformando em elementos de culto. Dessa maneira, uma pedra ou um território, um sentimento patriótico ou um time de futebol, o próprio ser humano e, até mesmo a Ciência, podem ser identificados com o sagrado em determinado contexto e, assim, se transformar em objetos catalizadores de devoção e fé para determinadas pessoas.

O fato de um maior ou menor número de pessoas compartilharem esse tipo de sentimento, atribuindo um caráter sagrado ao que quer que seja, faz com que aquele objeto, pessoa, lugar ou símbolo adquira um caráter efetivamente sobrenatural ao ser depositário de um atributo de excepcionalidade em relação às demais coisas do mundo natural. Seu significado cultural e, conseqüentemente, simbólico, lhes confere um sentido especial entre as coisas ordinárias e mundanas. Vale reafirmar que essas características não são inerentes às coisas e afetam somente aquelas pessoas que compartilham um determinado universo simbólico que, por sua vez, alimenta um determinado sistema de sentido (GEERTZ, 1989).

As tradições religiosas, estruturadas a partir de um conjunto de símbolos e recursos discursivos de atribuição de sentido, diferenciam-se entre si por determinações conjunturais próprias, circunscritas espacial e temporalmente, mas mantêm como característica comum o empenho em sistematizar e perpetuar rituais, condutas, referenciais simbólicos, enredos cosmogônicos, mitos e respostas para as questões existenciais mais profundas. Ou como observou Jean Delumeau,

derrière chaque religion il y a l'homme religieux de tous le temps et de toutes les civilisations. Le pèlerinage, la procession, la flamme des cierges, le jeûne et la prière, mais aussi le chant et la fête dépassent toutes les confessions. L'homme a besoin de rites: et ces liturgies lui permettent d'entrer dans l'espace du sacré, lequel sera toujours situé au-delà de l'enclos de la science. Cet espace du sacré est le lieu où l'homme rencontre plus grand que lui et retrouve à la fois l'ordre universel et la raison de vivre⁵⁷. (DELUMEAU, 1993, p. 9).

Estas seriam algumas pistas que nos aproximam de uma essência da religião em meio às diferentes tradições religiosas. Aspectos pertinentes a essas tradições e a essa própria essência poderiam ser devidamente abordados nas escolas em diferentes disciplinas enquanto um conteúdo curricular transversal e não apenas nas aulas de Ensino Religioso. Assim, a partir de uma abordagem transdisciplinar que incorpore as considerações apresentadas, a religião deixaria de ser um componente que já faz parte do chamado “currículo invisível” e seria tratada, de fato, enquanto um conteúdo curricular fundamentado teórica e metodologicamente como proposto no Capítulo 4.

Contudo, precisamos ter em mente que uma iniciativa de se abordar a religião em um contexto escolar que se diferencie da abordagem que é feita no interior das tradições religiosas pode ter como consequência uma espécie de “dessacralização” de alguns elementos religiosos. Tal fato pode vir a gerar situações conflituosas, pois envolve a manipulação leiga e “profana” de símbolos que, para aqueles que os veneram, se situam em um patamar diferenciado, e sua manipulação em contextos não sacralizados, como no caso da escola, pode ser considerado uma blasfêmia⁵⁸. Comparar, por exemplo, a transfiguração do Espírito Santo em pomba no episódio da Anunciação vivido pela Virgem Maria com as várias formas assumidas por Zeus ao visitar jovens gregas e gerar semideuses, filhos e filhas de um deus com um mortal assim com Jesus, pode soar como uma abominável blasfêmia, apesar das similaridades arquetípicas entre ambos os mitos.

⁵⁷ “Por detrás de cada religião está o homem religioso de todos os tempos e de todas as civilizações. A peregrinação, a procissão, a luz das velas, o jejum e a oração, mas também o canto e a festa, vão para além de todas as confissões. O homem precisa de ritos: e estas liturgias permitem-lhe entrar no espaço do sagrado, que estará sempre situado para além do recinto da ciência. Este espaço do sagrado é o lugar onde o homem encontra algo maior do que ele próprio e redescobre tanto a ordem universal como a razão de viver”.

⁵⁸ Como nos adverte Wilfred Smith, “seria estulto entrar às pressas ali onde apenas os anjos transitam, embora os sábios talvez preservem sua dignidade se, conscientes de sua presunção, entrarem com cautela.” (SMITH, 2006, p. 20).

Atentando-nos às peculiaridades e aos riscos de se tratar de tema tão delicado sem o devido cuidado, a abordagem da religião no ambiente escolar não deveria se prestar a desmistificar crenças, dissecando práticas, questionando sistemas de pensamento e formas de organização das diferentes tradições religiosas conhecidas ou vivenciadas pelos alunos, mas sim apresentar as diversas possibilidades de manifestação do fenômeno religioso, enfatizando a riqueza, o potencial criativo e de alento dessa dimensão da cultura humana. Como propôs Danilo Steck:

Mitos, ritos e símbolos são a matéria-prima fundamental para a construção dos universos simbólicos que lhe dão sustentação. E as religiões, como sabemos, são seu lugar privilegiado. Uma educação que não ajuda a lidar com esses símbolos é, no mínimo, uma educação incompleta. Na pior das hipóteses, é irresponsável pelas consequências manifestadas em fundamentalismos e fanatismos religiosos. (STECK, 2006, p. 151).

A religião em cada um de nós: A busca da humanidade por respostas para questões existenciais

A propensão humana a se encantar e querer perceber determinadas manifestações mundanas como extraordinárias, atribuindo-lhes um caráter especial e o *status* de sagradas está no princípio de todas as religiões. Mesmo que essa, como propôs Rudolf Otto (1983), seja uma característica *a priori*, comum a todo indivíduo e presente em todo grupamento humano sem distinção, verificamos que, na prática, muitas pessoas não se atentam ou não acessam essa suposta dimensão latente da natureza humana.

Eliade (1995) sugere que, com o processo de transformação do modo de vida ocidental moderno, essa capacidade primária da espécie humana, que caracterizaria o que denomina de *homo religiosus*, vem perdendo força na medida em que a fé na razão vem ditando as normas e determinando os valores em uma sociedade extremamente secularizada. Entretanto, dados recentes sobre um reavivamento dinâmico do sentimento religioso, que se manifesta em determinados setores das sociedades contemporâneas pelo mundo e, particularmente, em meio ao campo religioso brasileiro, apontam para outro sentido.

Uma vez que, nas liturgias católicas e protestantes tradicionais, essa comunicação direta com Deus tem sido relegada na prática, restringindo-se ao âmbito de uma descrição histórica circunscrita em um tempo mítico e distante, novas correntes religiosas buscam

resgatar uma experiência do sagrado mais vívida e significativa. O fato do pentecostalismo e da renovação carismática, dois exemplos paradigmáticos do panorama devocional brasileiro, encontrarem-se em franca ascensão atualmente, pode ser explicado pelo empenho que essas denominações empreendem por revigorar o sentimento extático da experiência religiosa no seio da cristandade.

Assim, considerando que o sentimento religioso seja supostamente inerente ao ser humano como propõem Otto (1983) e Eliade (1985), mesmo que esse não se manifeste sempre com a mesma intensidade e nem em todas as pessoas indiscriminadamente, seria possível despertá-lo, “avivá-lo”. Esse sentimento, inclusive, não estaria limitado a se manifestar exclusivamente em pessoas vinculadas a uma determinada tradição religiosa, sendo cada vez mais comum expressões de bricolagens personalizadas de elementos de diferentes crenças (BIRMAN, 2001), um tipo de religiosidade associada à pós-modernidade. Quando a compartimentalização de domínios proposta pela modernidade ocidental já não é suficiente para se delimitar com precisão a dimensão do religioso nas sociedades complexas contemporâneas, precisamos procurar chaves interpretativas mais sofisticadas para se estabelecer adequadamente essa definição.

Expandindo a abrangência desse tipo de sentimento associado comumente à experiência religiosa, podemos considerar que, muitas vezes, um cientista que se define como ateu experimenta um “maravilhamento” ao contemplar os mistérios da natureza e, com deslumbramento e reverência, dedica-se devocionalmente a desvendá-los com um elã que beira ao religioso⁵⁹. Através da canalização criativa do potencial humano de encantamento pelas coisas do mundo, o *status* de sagrado pode mesmo ser conferido a um partido político, a uma ideologia, à carreira profissional ou a uma missão humanitária. Um olhar atento para as diferentes formas sob as quais as expressões devocionais podem se manifestar faz ver que as coisas não possuem, por si só, uma natureza sagrada, mas que essa seria uma característica atribuída pelas pessoas que depositam fé em determinados objetos, lugares, pessoas e ritos. Entretanto, tal constatação não diminui absolutamente a relevância do papel ocupado pelo sentimento devocional característico das tradições religiosas, tanto enquanto elemento de afirmação de uma identidade coletiva como de significado para a vida das pessoas de uma maneira particular e íntima.

⁵⁹ Em outro extremo, podemos verificar que o fato de uma pessoa frequentar regularmente uma igreja, ou ser filiada a uma determinada tradição religiosa, não necessariamente significa que compartilhe em magnitude desse sentimento se comparada com outros correligionários.

No início do Capítulo 3 de sua obra icônica, Rudolf Otto (1983) sugere aos leitores que, caso não consigam se recordar de algum momento em suas vidas em que experimentaram uma forte excitação religiosa, não continuem a leitura. Afinal, mesmo sendo a experiência do sagrado subjetiva e pessoal, ela também poderia ser compreendida por um observador “de fora” ou apreendida por um pesquisador através de uma perspectiva fenomenológica, mas para isso seria necessário que essas pessoas também já tivessem vivenciado uma experiência similar. Eis aqui um desafio no projeto de sensibilizar agentes educacionais para uma abordagem compreensiva da religião nas escolas. Afinal, a partir do momento em que uma pessoa não possua elementos para fazer uma analogia entre sua própria vivência do sentimento religioso e o significado da experiência religiosa dos demais membros da comunidade escolar, fica difícil estabelecer efetivamente um diálogo compreensivo a esse respeito.

Nesse caso, seria preciso traçar analogias entre o sentimento religioso e outros aspectos da vida que assumiriam, para aqueles a quem Otto (1983) desaconselha ler sua obra, a mesma dimensão existencial comumente associada à religião e que se aproxime do conceito de *ultimate concern* proposto por Tillich (1985). Considerando o universo plural representado pelo conjunto de indivíduos que compõem a comunidade escolar em sua integralidade, essa é uma situação que provavelmente pode vir a acontecer. Entretanto, como descrito no Capítulo 2, no caso específico do trabalho de campo realizado para subsidiar a presente Tese, a maior parte dos agentes educacionais têm ou já tiveram experiências religiosas que podem ser acessadas para o exercício do diálogo que viabilize a abordagem compreensiva do tema “religião” no ambiente escolar.

Além da busca por respostas a questões existenciais e de uma suposta propensão humana à transcendência, podemos identificar na motivação das pessoas a se filiarem a uma denominação religiosa também a necessidade de pertencimento a um grupo identitário. Essa seria uma das explicações para o significativo crescimento do islamismo em diferentes partes do mundo e, no Brasil, para a expansão do movimento evangélico em sua vertente pentecostal. Ocorre que, por vezes, o apelo à afirmação de características identitárias como forma de reforçar os laços de um grupo religioso pode vir a ofuscar o significado mais subjetivo e essencial do sentimento religioso. Essa distorção, que obscurece a inclinação humana para o sagrado enquanto elemento essencial das religiões, oferece o risco de desencadear narrativas de caráter “demônico” (TILLICH, 1992) através das quais instituições religiosas reivindicam para si e para seus símbolos sagrados, instâncias da realidade finita e

condicionada, uma “ultimacidade”, ou seja, uma devoção ao que se projeta como infinito e incondicional na experiência religiosa.

A religião enquanto potencial de emancipação⁶⁰ humana e o paradoxo da tolerância

Em situações desse tipo seria necessário recorrer ao que o próprio Tillich (1992) denominou de Princípio Protestante. Para o autor, essa seria uma forma de avaliar criticamente os preceitos e as vivências do sagrado propostos por uma determinada religião ou qualquer forma de absolutização do que é condicionado, seja a política, as ideologias, o Estado, as instituições. Dessa maneira seria possível se precaver quanto à imposição de concepções que tomariam por „incondicional“ o que, na verdade, seria historicamente condicionado. Ou seja, atentar-nos para fanatismos, para deturpações, para as tendências idolátricas da religião. Adotar uma postura crítica e zelosa, que vise resguardar o sentido profundo do sentimento religioso em sua essência, seria uma atitude extremamente recomendável ao se propor uma abordagem do tema “religião” nas escolas.

Caberia a tal abordagem valorizar, sobretudo, o potencial inerente a esse substrato cultural (TILLICH, 2009) para a transcendência e a superação da condição humana em sua forma mais rudimentar, ordinária e desesperançada. Apresentar a religião puramente por sua característica externa, seu verniz, é não compreender a motivação que essa pode representar na vida das pessoas, a singularidade da experiência religiosa:

O [elemento] religioso pode ajudar a colocar ou recolocar questões fundamentais da vida (...). Embora não se possa mais pretender que as respostas das religiões, menos ainda de uma delas, sejam normativas para as pessoas da atualidade, é nas religiões que estão codificadas respostas milenares que as pessoas procuram dar às perguntas que nos confrontam com nossa finitude. (STRECK, 2006, p. 154).

Ao buscarmos evidenciar as características que conferem à religião esse suposto potencial de emancipação é preciso, necessariamente, estabelecer uma diferenciação conceitual entre religião e confissão, ou seja, entre a essência do fenômeno religioso e as

⁶⁰ O referido potencial emancipatório é apontado por alguns autores (ALVES, 1984; JUNG, 2019; THOUARD, 2020) como sendo a capacidade revolucionária que a religião pode vir a assumir ao possibilitar que os indivíduos se libertem do jugo e das arbitrariedades das formas mundanas de governo, conciliando espiritualidade e busca por autonomia.

tradições religiosas vetores desse fenômeno. Sobre esse ponto, Carl Jung (2019) propôs que a religião seria essencialmente uma construção humana que se exprime através de uma relação subjetiva com fatores metafísicos, ou seja, extramundanos. Uma confissão, por sua vez, seria um tipo de “convicção coletiva”, que toma a doutrina tradicional como “parâmetro para o valor e o significado da referência religiosa subjetiva” e se exprime por uma “crescente codificação de suas visões, doutrinas e usos” (JUNG, 2019, p. 23).

Segundo o autor, ao se estruturarem exteriormente por “compromissos com a realidade mundana”, as confissões colocam em um plano secundário a relação viva e o confronto imediato com o ponto de referência extramundano que as originou. Por conseguinte, “pertencer a uma confissão nem sempre implica uma questão de religiosidade, mas, sobretudo, uma questão social.” (JUNG, 2019, p. 25). Partindo dessa diferenciação, Jung (2019) defende categoricamente que as religiões – e não as confissões – adquirem um caráter revolucionário desde o momento em que pregam a existência de uma autoridade suprema, que se sobreporia às formas mundanas de governo. Para ele, seria justamente por esse motivo que os movimentos sociopolíticos que se apegam à ficção do Estado soberano procuram constantemente minar as bases da religião. O simbolismo religioso também representaria um papel importante na superação dos condicionamentos impostos pela sociedade de consumo na medida em que despertam a “consciência de que a vida tem uma significação mais ampla que eleva o homem além do simples mecanismo de ganhar e gastar.” (JUNG, 2008, p. 111).

Outro autor que reconheceu na religião um potencial emancipatório foi Benjamim Constant (*apud* THOUARD, 2020). Segundo o pensador iluminista, o sentimento religioso, desde que não esteja sob o julgo dos padres ou de seus catecismos, oferece ao indivíduo descobrir em si mesmo uma forma de interioridade, de subjetividade e, assim, se emancipar, tanto de dogmas infundados como de um poder arbitrário. Nesse sentido, o sentimento religioso abrigaria em si um germe libertário e seria um poderoso elemento para se pôr em movimento a engrenagem da história. Por sua vez, a fé anticlerical e a consciência do potencial emancipatório da religião seriam capazes de conciliar espiritualidade e busca por autonomia.

Ter como perspectiva o potencial emancipatório da religião, como anteriormente apontado pelos autores, assumindo uma postura crítica frente a ocasionais deturpações geradas por apropriações espúrias do sentimento religioso pelas classes sacerdotais ou institucionais das religiões, é uma possibilidade promissora para a qual poucas vezes nos

atentamos ao abordar o tema “religião” na escola⁶¹. De maneira análoga, refletir sobre a pluralidade e respeitar as diversas manifestações religiosas ou mesmo o agnosticismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes no ambiente escolar, significa também exercitar uma autocrítica em relação ao tema que adquire também um potencial emancipatório.

Mas é preciso que o mesmo espírito crítico que reconhece amplamente a religiosidade “do outro” se previna também quanto ao risco de uma tolerância *ad infinitum*, que venha a referendar determinadas práticas e visões de mundo pautadas por narrativas de cunho religioso que atentam mesmo contra a convivência harmoniosa em um ambiente plural. Com o objetivo de estabelecer critérios para impedir que a exacerbação do direito à liberdade religiosa subverta a própria intenção de tal pressuposto democrático, alguns autores desenvolveram reflexões preciosas que ajudam a elucidar os sutis parâmetros que definem a relação equilibrada entre liberdade de crença e respeito mútuo.

Ao traçar as bases de um diálogo inter-religioso que promova a educação para a alteridade, Danilo Streck (2006) recorreu à proposição de Rousseau de que o Estado “não tem o poder nem o direito de interferir na religião do homem (no âmbito do privado, da consciência) desde que esta não seja um obstáculo para a convivência dos cidadãos” (STRECK, 2006, p. 142). Este seria o principal critério para avaliarmos a legitimidade de qualquer postura religiosa. O filósofo Karl Popper (1974), por sua vez, sintetizou de uma maneira extremamente objetiva e perspicaz quais seriam, em um sentido mais amplo, os limites da tolerância aceitáveis em uma determinada sociedade. Para ele,

a tolerância ilimitada leva ao desaparecimento da tolerância. Se estendermos a tolerância ilimitada mesmo aos intolerantes, e se não estivermos preparados para defender a sociedade tolerante do assalto da intolerância, então, os tolerantes serão destruídos e a tolerância com eles. (...) Devemos, então, reservar, em nome da tolerância, o direito de não tolerar o intolerante. Devemos exigir que qualquer movimento que pregue a intolerância fique fora da lei e que qualquer incitação à intolerância e perseguição seja considerada criminosa. (POPPER, 1974, p. 289).

⁶¹ Para Rubem Alves (1984), a religião também assume um caráter de emancipatório ao oferecer, mesmo em suas formas mais alienadas, uma dimensão transcendente que nos ajudaria a superar situações, por vezes absurdas, a que a vida, em sua concretude, nos põe à prova.

No meu entendimento, essa máxima, que ficou conhecido como “paradoxo da tolerância”, deveria ser o principal parâmetro para se definir a abrangência do que é aceitável enquanto preceito comum a um sistema de devoção. Creio também que esse pressuposto é a principal justificativa para insistirmos em abordar o tema religião nas escolas públicas, sobretudo quando existem nesses estabelecimentos de ensino alunos que, alegando motivações religiosas, reproduzem discursos que taxam determinados conteúdos curriculares como interditos. Afinal, tais discursos frequentemente denotam uma intolerância frente a programas escolares definidos a partir de Projetos Político Pedagógicos, coletivos e institucionais, que se propõem a transmitir conhecimentos reconhecidamente significativos a todos os alunos sem distinção.

Considerando as diferentes tradições religiosas como instituições historicamente construídas e de inegável representatividade social, a escola pública, em princípio laica, apresenta-se como um espaço potencial de tratar a religião por uma perspectiva antropológica, entendendo-a como fruto da criatividade humana que, em sua diversidade, produz respostas mais ou menos satisfatórias às questões existenciais comuns a toda humanidade. Um conhecimento desse tipo produz subsídios para a reflexão crítica e apurada sobre a religião enquanto componente intrínseco da nossa própria cultura que determina comportamentos, atitudes, visões de mundo e julgamentos de valor, sem que, muitas vezes, nos atentemos para o fato.

Descrição de um projeto para a capacitação docente: limites, potencialidades e desafios

Em 2019, apresentei à Secretaria de Educação de Juiz de Fora uma proposta de curso de capacitação voltado aos profissionais que atuavam naquele órgão municipal cujo tema era “Religião e Escola Pública”. Elaborado a partir do método da Pesquisa-Ação, a execução de tal curso teria como objetivo, tanto a referida formação de alguns profissionais da educação do município, como a produção de material que, posteriormente, seria utilizado em minha Tese.

Naquele período, a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora se deparava com a necessidade de se adequar às determinações da Base Nacional Comum Curricular quanto à definição de parâmetros curriculares para a área de conhecimento compreendida pelo Ensino

Religioso⁶². Por isso, nosso objetivo seria avaliar em conjunto aquele momento de adequação institucional a partir de encontros com pessoas da Secretaria da Educação que se interessassem pelo tema, buscando elucidar melhor a questão a partir de uma reflexão, teoricamente embasada, sobre o espaço ocupado pela religião na escola pública e sobre os desdobramentos pedagógicos que essa temática suscita.

A ideia inicial seria operacionalizar tal proposta a partir de encontros quinzenais durante o primeiro semestre de 2020. Neles, seriam veiculados conhecimentos específicos, sistematizados a partir de conhecimentos próprios à Ciência da Religião, que viessem a despertar nos agentes educacionais do município uma compreensão mais abrangente do fenômeno religioso na sociedade brasileira contemporânea, bem como de sua repercussão na área da educação. Infelizmente, nos primeiros meses daquele ano, as atividades presenciais da Secretaria de Educação de Juiz de Fora foram suspensas em virtude das restrições impostas pela pandemia. Contudo, o exercício de elaborar os conteúdos e uma metodologia para o curso foi muito rico para a estruturação de muitos pontos da minha pesquisa, por isso, a seguir, farei um resumo desse processo.

Ao privilegiar o método da pesquisa-ação como uma diretriz fundamental para a execução da referida proposta, pensei em uma avaliação conjunta e simultânea dos conteúdos abordados durante o curso, contando com a participação ativa dos cursistas na qualidade de sujeitos a quem essa temática se referia diretamente. Esses conteúdos seriam apresentados em módulos temáticos dispostos na seguinte sequência:

- . História das Religiões;
- . O conceito de religião e sua abrangência cultural relativa;
- . A dimensão existencial da religião e seu papel na determinação de valores e visões de mundo;
- . O campo religioso brasileiro e seus reflexos na escola pública.

⁶² Cabe ressaltar que, apesar de ter havido nos últimos anos o interesse reiterado, por parte de alguns professores do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, de buscar, junto às autoridades competentes da Secretaria Municipal de Educação, uma reflexão sobre o fato da referida disciplina nunca ter sido oferecida pelas escolas do município, tal realidade ainda persiste.

Tal programação seria passível de adaptações conforme a resposta que o público apresentasse a cada tópico e, posteriormente, essa experiência seria utilizada como fonte de dados para a pesquisa que originaria a presente Tese.

Nesse sentido, indagações que averiguassem a compreensão dos participantes sobre quais são e como se estruturam as principais religiões professadas pelos alunos da Rede Municipal de Ensino e seus familiares seriam extremamente relevantes, assim como relatos de situações vividas por eles ou que lhes chegaram ao conhecimento envolvendo motivações religiosas no questionamento de um determinado conteúdo curricular. Dessa forma, eu pretendia conhecer a opinião daqueles agentes educacionais sobre a relevância, a forma, e sob quais condições a religião deveria ser abordada enquanto uma temática constante nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do município. Minha ideia, naquele momento, seria criar um espaço de reflexão sobre a forma que a escola pública no Brasil, laica por princípio, lida em seu cotidiano com situações em que a religião está presente.

Acreditava que, em meio a um debate de dimensões nacionais que tem se desenrolado nas últimas décadas sobre as diretrizes pedagógicas do Ensino Religioso nas escolas brasileiras (BAPTISTA, 2015; CURY, 2004; DOMINGOS, 2009; FONAPER, 2009; GROSS, 2014; JUNQUEIRA, 2013; POZZER, 2015; RODRIGUES, 2015; SOARES, 2009) – constitucionalmente obrigatório, mas de matrícula facultativa – conhecer primeiramente as experiências de fatos vivenciados pelos profissionais da educação da Rede Municipal de Juiz de Fora e também as ideias que eles formulavam a esse respeito seria fundamental para se definir de forma adequada os parâmetros curriculares para a disciplina na cidade. Simultaneamente, seria necessário um investimento em ações que promovessem um entendimento apurado por parte desses profissionais sobre o fenômeno religioso em sua dimensão mais ampla.

Refletir coletivamente sobre como a temática religião, na medida em que se constitui um assunto extremamente relevante para o universo significativo dos alunos, se apresenta no cotidiano das escolas dessa Rede de Ensino seria, a meu ver, um primeiro passo para a implementação efetiva de uma abordagem mais consciente sobre o tema. Dessa forma, a inauguração da disciplina Ensino Religioso na Rede (e a sistematização de seus conteúdos) não se limitaria apenas a uma adequação formal em função de uma imposição legal. Em síntese, tal abordagem se estruturaria a partir de uma fundamentação teórica consistente, do relato de experiências dos docentes sobre o papel que a religião representa em suas vidas,

particular e coletivamente e, por fim, da reflexão dialógica dessas experiências pelo método da pesquisa-ação.

Conforme foi descrito no Capítulo 2, pude constatar, desde as primeiras incursões no que viria a ser minha pesquisa de campo, que existe, por parte dos docentes, um grande desconhecimento e, ao mesmo tempo, interesse sobre aspectos relacionados à religiosidade brasileira e às instituições religiosas de uma forma geral, marcado por certa compreensão “tendenciosa” sobre o assunto. No bojo dessa temática, as religiões afro-brasileiras (especificamente alguns elementos rituais e míticos de seus cultos como, por exemplo, os “despachos”, o sacrifício ritual e a incorporação) despertavam a curiosidade durante os encontros. Penso que esse aspecto da religiosidade seria um fator a ser trabalhado meticulosamente com os docentes.

Outro ponto que precisa ser evidenciado e, conseqüentemente, trabalhado a partir de uma perspectiva compreensiva é o preconceito e a desinformação que existe sobre os cultos evangélicos entre uma expressiva parcela dos professores. Tal fato pode ser explicado tanto por vivermos em uma região marcada por uma arraigada tradição católica, como também pelo efeito de uma formação acadêmica dogmaticamente racionalista desses educadores. Sendo a lógica religiosa, em especial a derivada de um sistema de pensamento próprio do neopentecostalismo, um componente intrínseco ao universo significativo dos alunos das escolas públicas brasileiras, é imprescindível que essa realidade seja devidamente analisada para que haja uma interação dialógica compreensiva entre esses educadores e o alunado ao se abordar questões referentes ao tema religião nessas instituições de ensino.

Posicionamentos decorrentes do que poderíamos chamar, grosso modo, de fundamentalismo neopentecostal contemporâneo refletem um posicionamento político de pertencimento ao mundo evangélico e de afirmação dessa identidade emergente na sociedade brasileira de uma maneira. Para Sanchis (1997), essa é uma postura cada vez mais observável nas últimas décadas, representando uma crescente ocupação de espaço simbólico na nossa sociedade que coincide com a quebra da hegemonia católica. Nas escolas públicas, além das crescentes e legítimas denúncias contra o que Mar Griera (2004) definiu como catolicismo banal⁶³, esse tipo de posicionamento de caráter contestatório se volta também, e de forma

⁶³ Expressões do catolicismo através de elementos já culturalmente naturalizados que, muitas vezes, não são reconhecidos como propriamente religiosos por olhares menos atentos à questão.

mais beligerante, contra elementos da cultura afro-brasileira, evidenciando os aspectos etnocêntricos e discriminatórios desse movimento.

Assim, uma abordagem da religião alinhada a uma perspectiva antropológica, que busque promover a convivência pacífica e o respeito para com a diversidade, deve também se atentar para o “imaginário colonizado” que, muitas vezes, subsiste no currículo das instituições de ensino brasileiras, implícita ou explicitamente, impedindo uma perspectiva intercultural. Como bem observou o Professor Edimilson Pereira (2007), o conhecimento sobre determinado tema que conste no Projeto Político Pedagógico (e que, sem dúvida, podemos incluir a religião) não é delimitado por um “círculo de saber”, mas sim por um “círculo de poder”. Nesse sentido, para que se produza um olhar desmistificado sobre a religiosidade afro-brasileira especificamente, é imprescindível que o conhecimento sobrepuje o preconceito.

5.2 O DESPERTAR DAS CONSCIÊNCIAS ATRAVÉS DE UM DIÁLOGO COMPREENSIVO SOBRE RELIGIÕES E O FENÔMENO RELIGIOSO

A escola é, por excelência, um espaço destinado à transmissão de conhecimentos referendados historicamente e socialmente através de um processo dialético de negociação, revisão e consolidação dos valores culturais tidos como hegemônicos em uma dada sociedade. Nas sociedades modernas, o conhecimento científico é, sem dúvida, o referencial de legitimidade dos conteúdos transmitidos nas instituições de ensino formal em todos os níveis, sendo, portanto, componente basilar na fundamentação teórica em cursos de formação docente.

Entretanto, quem vivencia diretamente a realidade das escolas, principalmente nesse período pós-pandemia, sabe que, além de espaços de transmissão de conhecimento científico a nível fundamental, essas instituições são também territórios imprescindíveis de socialização, onde se interpõem, cotidianamente, uma diversidade considerável de visões de mundo, padrões de conduta e valores culturais. Tal condição faz com que também convivam outras formas de interpretação do mundo que não a científica como, por exemplo, a religiosa.

Uma consequência desse fato é a ocasional estigmatização, por parte de grupos evangélicos de viés fundamentalista, de determinados conteúdos e eventos como, por exemplo, as Festas Juninas, a Semana do Folclore e a Semana da Consciência Negra. De modo pontual, no que se refere aos elementos da cultura afro-brasileira, o ensino da capoeira

nas aulas de Educação Física, a utilização de textos nas aulas de Literatura ou de História que fazem referência aos Orixás também despertam a intransigência por parte de algum eventual arauto desses grupos religiosos no ambiente escolar.

Desse modo, seria crucial estipular até que ponto abordar elementos que remetem à religiosidade africana como conteúdo curricular – iniciativa devidamente legitimada por uma política nacional de valorização da cultura afro-brasileira que tem como principal objetivo combater o racismo na nossa sociedade – é uma apologia à religião em seu sentido confessional e pode ser facultativa a alunos evangélicos.

Talvez a justificativa que tal conteúdo estaria sendo tratado a partir do interesse cultural e social que representa e abordado rigorosamente enquanto um “fato religioso” (WILLAIME, 2007), isento de qualquer apologia confessional, fosse suficiente. Entretanto, o que muitas vezes acontece é que os educadores nem se arriscam a aprofundar em tais questões por falta de fundamentação teórica que venha a respaldar uma ação engajada em defesa da laicidade, princípio elementar que deveria prevalecer na escola pública.

Na verdade, essa inépcia conceitual está intimamente atrelada ao fato de que nunca houve um debate sobre a aplicação efetiva de uma laicidade consciente na esfera pública brasileira. A Constituição de 1891, em seu Artigo 72, parágrafo 28, já assegurava que “por motivo de crença ou de função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos, nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico.” (BRASIL, 1891).

Se entendermos que o aprendizado dos referidos conteúdos é, ao mesmo tempo, um direito e um dever cívico dos alunos, então a escusa de não acessar tal aprendizado por interdições religiosas não seria consistente juridicamente falando. Contudo, considerar a religião e toda a diversidade de suas manifestações como um conteúdo curricular a ser tratado junto a todos os alunos indiscriminadamente, seja na disciplina Ensino Religioso, ou como um tema transversal, seria reconhecer a importância desse conteúdo para a formação cidadã desses alunos do que somente a sua sujeição a uma imposição legalista.

Um tipo de posicionamento, comum a determinados movimentos evangélicos e que vem sendo observado repetidamente no ambiente escolar, questiona de modo veemente a abordagem de elementos da religiosidade afro-brasileira. Isso representa não só um obstáculo à reflexão sobre as religiões de uma maneira geral como também um entrave à aplicação de

propostas pedagógicas de viés progressista, que possibilitariam o desenvolvimento de uma consciência crítica construída a partir do diálogo e da capacidade dos alunos interpretarem, de forma reflexiva e autônoma, o mundo em que estão inseridos.

De certa forma, membros da comunidade escolar que se identificam com um discurso desse tipo intencionam fazer com que valores éticos e estéticos compartilhados pelo seu grupo de devoção tenham prerrogativa sobre propostas pedagógicas que representam uma concepção progressista de escola pública, cujo objetivo é promover uma educação voltada para a autonomia dos alunos enquanto sujeitos históricos. Tais propostas, referenciadas tanto pelo respeito à diversidade cultural do país como pela louvável intenção de desenvolver consciência crítica dos alunos, representam também um exercício de aplicação irrestrita do princípio da laicidade.

Na primeira década dos anos 2000, houve, no Brasil, um grande investimento por parte do Governo Federal no sentido de ampliar progressivamente a jornada escolar dos alunos. Tal iniciativa fomentou a formação de docentes e o aprofundamento teórico-metodológico em questões referentes aos desafios e às possibilidades da “Educação em Tempo Integral” e, em um sentido mais abrangente, da “Educação Integral”. Ou seja, de um ensino que não fosse somente “conteudista”, mas que visasse à educação integral dos alunos enquanto seres humanos. Como bem sublinhou Danilo Streck (2006, p. 146), “educação não é o treinamento para competências de sobrevivência e competição, mas uma janela para a transcendência no sentido que Paulo Freire conferiu ao termo”.

Paulo Freire, um dos intelectuais brasileiros mais reconhecidos no mundo, defendeu a ideia de que a educação é essencialmente política⁶⁴ e não apenas uma fonte de instrução. Para ele, a tarefa do educador não se resume a uma mera transmissão de conhecimentos em um único sentido – do professor para o aluno – mas sim a de criar possibilidades, através do diálogo, para a construção de um conhecimento contextualizado, que conscientize os educandos e que promova a autonomia. Nesse processo, é preciso exercitar o respeito ao conhecimento prévio e à capacidade criadora dos alunos, evitando qualquer forma de discriminação, racial, política, religiosa ou de classe social.

⁶⁴ O argumento recorrente na obra Paulo Freire de que não existe educação neutra tem sido interpretado como um convite à doutrinação e levou o então presidente da república, Jair Bolsonaro, a considerá-lo uma ameaça a ser “expurgada” das escolas brasileiras em sua defesa do programa “Escola Sem Partido” (Jornal Folha de São Paulo, 06/01/2019). Entretanto, a proposta de Freire não seria doutrinária ou partidária, mas sim uma tentativa de conscientizar agentes educativos da dimensão política de suas práticas.

Apesar do projeto de Educação Integral ter perdido força com a sucessão dos governos, vale notar que a abordagem do tema religião nas escolas vem ao encontro dessa perspectiva visionária, que, amparada pela perspectiva freiriana, potencializa o espaço escolar no sentido de uma formação mais substancial, humanística e cidadã. A proposta de construção de uma cultura da paz e de respeito à diversidade religiosa – contemplando inclusive o respeito ao ateísmo e ao agnosticismo – instrumentaliza-se tanto pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto sujeitos históricos, como por um posicionamento crítico dos próprios em relação à realidade que se lhes apresenta para que, através do diálogo e do trabalho coletivo, assumam a condição de agentes transformadores dessa realidade (FREIRE, 1984).

Como uma condição ideal para a aplicação dessa proposta, considero que o comprometimento de professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar é imprescindível. Tendo em vista ser essa uma proposta inovadora, progressista e transformadora, deve estar bem referendada pelo Projeto Político Pedagógico, que, por sua vez, precisa ser reiteradamente defendido frente a possíveis alegações de neutralidade, tanto por parte dos alunos e familiares, como por parte do próprio corpo docente. A aplicação efetiva do princípio da laicidade nas escolas públicas, é prerrogativa do professor abordar qualquer tema, principalmente aqueles relacionados à religião, para todos os alunos, indistintamente, através de uma abordagem científica que trate respeitosamente todas as tradições religiosas, sem se sentir coagido perante posicionamentos reacionários originados de qualquer dessas tradições.

Nessa relação dialética em que se articulam tanto o direito à liberdade na definição de conteúdos curriculares como o respeito, sem distinção, às religiões que se fazem presentes no ambiente escolar, deve prevalecer sempre a autonomia da escola pública enquanto espaço propício a reflexões sobre temas relevantes para a vida dos cidadãos. É importante reafirmar ainda o lugar da escola enquanto instituição produtora e difusora de saberes científicos que, se transmitidos dialogicamente, estimulam o despertar da consciência crítica sobre o significado da religião para as pessoas, tanto ao nível particular como coletivo. Nesse sentido, vale a pena destacar que o lugar ocupado pelas instituições públicas de ensino se distingue radicalmente do ocupado, por exemplo, pelas igrejas, centros espíritas ou terreiros de umbanda na medida em que esses tratam da religião a partir de uma perspectiva confessional, em que não necessariamente se antagonizam ou competem entre si. Ambos os espaços, templos e escolas,

deveriam se completar na formação de um conhecimento mais global acerca da religião, abarcando tanto suas dimensões subjetivas como sociais.

Assim, ao tratarmos o tema “religião” nas escolas públicas brasileiras, precisamos ter consciência não apenas da relação intrínseca que se estabelece entre religião e cultura, mas também do processo de constituição do campo religioso brasileiro a partir das inter-relações dinâmicas entre suas tradições religiosas mais representativas. A importância que a religião assume no ambiente de origem da maior parte dos alunos das redes públicas de ensino do país não pode ser negligenciada. Entender os sistemas religiosos como historicamente constituídos e geograficamente circunscritos, compreender a dimensão existencial e subjetiva da experiência religiosa e, a partir daí, promover diálogos sobre o tema que considerem o papel das religiões na definição de distintos padrões de comportamento e visões de mundo entre seus fiéis são pontos fundamentais para o exercício efetivo de uma laicidade inclusiva.

Uma perspectiva conscientizadora e dialógica como essa não deve se restringir às orientações do Projeto Político Pedagógico, mas também se sensibilizar quanto à relevância e a forma de abordar determinados conteúdos a partir do ponto de vista dos alunos e seus representantes legais. Por conseguinte, é imprescindível que uma proposta pedagógica promova um diálogo compreensivo, estando amparada por uma fundamentação teórica consistente e atenta à importância de sua função mediadora. Para isso, deve levar em consideração a heterogeneidade de pontos de vista sobre o tema presentes no ambiente escolar. Em seus extremos, essa heterogeneidade é representada, de um lado, por pessoas para as quais a religiosidade está tão arraigada à sua visão de mundo que fica difícil (ou mesmo impossível) assumir uma postura imparcial e, de outro, por pessoas que acham que a escola absolutamente não é lugar de se abordar o tema “religião”.

Faustino Teixeira (2006) nos oferece um olhar esperançoso sobre o tema ao sugerir que, ao acreditarmos verdadeiramente no diálogo, as distinções religiosas não representam uma ameaça, mas uma possibilidade de enriquecimento recíproco. Para ele, através do diálogo e do reconhecimento da alteridade seria possível conhecer inclusive mais sobre nossa própria tradição religiosa. Entretanto, a predisposição ao diálogo pressupõe o reconhecimento da alteridade e o respeito à dignidade do “outro”. Desse modo, tal diálogo transformador só será possível a partir do momento que consideremos o universo religioso sem nos restringir ao nosso próprio grupo devocional ou acreditar que existe uma religião “mais verdadeira” que outra. Esse, a meu ver, seria não apenas o ponto nevrálgico do diálogo inter-religioso em

geral, mas também o principal desafio para uma abordagem compreensiva do tema “religião” no ambiente escolar.

5.3 UM CONTRAPONTO: A ABORDAGEM PLURIDISCIPLINAR DOS “FATOS RELIGIOSOS” NAS ESCOLAS PÚBLICAS FRANCESAS

O modelo de abordagem do tema “religião” nas escolas públicas francesas constitui uma exceção entre os países do continente europeu, pois não existe uma disciplina específica para tratar do assunto, sendo o conteúdo denominado “fatos religioso” – *faits religieux* – um componente obrigatório dos programas de disciplinas como História, Literatura e Artes. Para Jean-Paul Willaime (2007), a proposta contemporânea de se ensinar os fatos religiosos na França privilegia uma abordagem objetiva, que trate o religioso enquanto um elemento cultural, excluindo assim, segundo o autor, qualquer possibilidade de uma abordagem de caráter confessional. Para ele, entretanto, os responsáveis pelas disciplinas escolares ainda não compreenderam a importância dessa iniciativa e isso ocorre tanto pela resistência, às vezes ideológica, de alguns agentes educacionais, como pela falta de políticas educacionais mais eficientes nesse sentido.

Apesar das críticas de Willaime (2007) ao sistema educacional francês no que se refere à abordagem do tema “religião” nas escolas públicas, é incontestável que existe, naquele país, uma tradição histórica de discussões sobre o tema e, como consequência, uma política bem definida que aponta para a necessidade e determina a maneira esperada que a laicidade seja implementada. Segundo Daniele Valente (2016), essa seria uma característica que diferencia estruturalmente a concepção de uma escola laica no Brasil em relação à França, como já descrito no Capítulo 3 da presente Tese. Mesmo que o sistema educacional de cada um desses países estabeleça critérios mais ou menos específicos para tratar do tema, existe, atualmente, uma situação similar que faz com que a religião se torne um tema relevante que é a crescente representatividade de tradições religiosas até então periféricas, como, por exemplo, o islamismo, na França, e o pentecostalismo, no Brasil.

Exemplos emblemáticos de religiões historicamente marginalizadas no campo religioso de ambos os países, tanto o islamismo como o pentecostalismo reivindicam cada vez mais o direito à voz e à participação político-social em um cenário pós-moderno de recrudescimento de identidades comunitárias de grupos que, considerando sua

representatividade demográfica, vêm se tornando cada vez menos “minorias”. Apesar de buscarem sua inserção em contextos socioculturais bem específicos aqui e do outro lado do Atlântico, essas duas tradições religiosas emergentes apresentam outra característica comum que desperta o interesse em uma perspectiva comparada, a saber, a tendência a discursos de viés fundamentalista e a expansão de hábitos e preceitos religiosos para outros espaços sociais além dos templos religiosos, notadamente as escolas.

Após a Segunda Guerra, fatores como a secularização em larga escala da sociedade, que diminuiu o número de praticantes e enfraqueceu a cultura religiosa na Europa de uma maneira geral, e a pluralização étnico-religiosa do público escolar em decorrência da imigração massiva levaram a uma revisão da forma como a religião tinha sido abordada até então nas instituições de ensino na França.

A busca por uma “laicidade de inteligência” nas escolas públicas francesas

Remontando às primeiras décadas após a Revolução, o debate sobre o caráter eminentemente laico das escolas públicas é uma constante ao longo do desenvolvimento moderno do sistema educacional francês e faz com que, em alguns aspectos, as escolas católicas daquele país acabem sendo mais abertas à diversidade religiosa do que as laicas. Tal paradoxo se explica originalmente pela defesa apaixonada que os iluministas e revolucionários do século XVIII, e os constituintes do século XIX, fizeram da laicidade como uma maneira de desvincular as instituições estatais das imposições clericais. Tal movimento repercutiu, sobretudo, nas escolas, tendo como um marco histórico a substituição da disciplina Moral Religiosa pela Educação Moral e Cívica⁶⁵.

Desde o início do século XX, após sucessivas leis limitando e, finalmente, excluindo qualquer menção à religião nas escolas públicas francesas, esse tema passou a ser considerado delicado e conflituoso, sendo então reiteradamente evitado. A priorização de parâmetros científicos como o fundamento absoluto para todas as áreas de conhecimento, fez com que as

⁶⁵ Uma característica interessante desse movimento foi a intenção de se preservar o caráter “religioso” desses conteúdos escolares, buscando substituir, de certa forma, o catolicismo por uma espécie de “religião cívica”. Tal concepção viria a fundamentar ideologicamente o Socialismo Utópico ou Socialismo Espiritualista de Saint-Simon e o Positivismo, de Augusto Comte, em seu culto à razão e a ciência. As ideias de Comte, que tinham por princípio substituir todo pensamento místico e mítico pelo conhecimento objetivo da realidade, posteriormente iriam influenciar a obra de Durkheim.

disciplinas escolares - inclusive a Educação Moral, disciplina que substituiu a educação religiosa e que originalmente se pretendia laica, mas sem negar sua inspiração espiritual (LANGLOIS, 2007) - passassem a evitar qualquer referência de caráter religioso. Naquele período, a ideia hegemônica entre os professores, em sua maioria socialistas e ateus, era que o sentimento religioso era algo irracional e que os alunos deveriam ser esclarecidos quanto ao equívoco que a noção de Deus representava. Willaime (2007) definiu esse tipo de laicidade escolar como “de abstenção”. Por esse modelo, acreditava-se que simplesmente ao se delegar às famílias o direito à opção religiosa e, concomitantemente, ao garantir a autonomia das instituições escolares e dos educadores frente às autoridades religiosas, a questão da religião na escola estaria resolvida.

Entretanto, com o correr do século XX, reiterados questionamentos sobre as consequências de uma absoluta ausência do tema nas instituições de ensino do país apontavam para a necessidade de se ensinar a História das Religiões nas escolas. O receio que tal disciplina viesse a servir de estímulo tanto a um catolicismo disfarçado como a um ateísmo militante fez com que esse debate só apresentasse algum resultado efetivo no final da década de 1980 (LANGLOIS, 2007). A partir daí, começou a haver um relativo consenso de que a inclusão de conteúdos escolares que tratassem do tema “religião” seria importante.

Passou-se a reconhecer então a importância de se aprender sobre as culturas religiosas para, assim, se entender melhor a própria sociedade, seu passado, seu presente, seu patrimônio literário e artístico, seus sistemas político e jurídico. Esse tema foi debatido em sucessivos seminários sobre a educação no país, que buscaram refletir sobre *como, porque, com que objetivo e para quem* a escola poderia – ou deveria – abordar as culturas religiosas enquanto conteúdo curricular. Apesar de não se ter chegado à definição de um corpo de conhecimentos específico sobre História das Religiões, os fatos religiosos passaram a ser um tópico obrigatório nos programas de História e de Letras (LANGLOIS, 2007).

Após os atentados de 11 de setembro, o Ministério da Educação francês aventou a necessidade de se incrementar a abordagem dos fatos religiosos nas escolas de forma mais efetiva. Por isso, foi requisitado a Régis Debray, professor, filósofo, escritor e fundador do Instituto Europeu de Ciências das Religiões, que elaborasse formalmente um documento nesse sentido. Conhecido como Relatório Debray, tal documento defendia que uma escola séria e autenticamente laica deveria permitir a cada aluno compreender o mundo em sua complexidade. Consequentemente, isso implicaria que os professores reconhecessem as

religiões como elementos marcantes e, em larga escala, estruturantes da história da humanidade como fatores de paz e de modernidade, mas também como geradoras de conflitos mortais e, por vezes, de retrocesso. Para tanto, um tipo de “laicidade de incompetência”, que até então vigorava e que tornava os fenômenos religiosos invisíveis, deveria ser substituída por uma laicidade “de inteligência” (DEBRAY, 2002), que se impusesse enquanto um dever dos estudantes de conhecer tais fenômenos.

A primeira consequência desse relatório foi a organização, por parte do Ministério da Educação Nacional francês, de um seminário interdisciplinar, que reuniu dirigentes de diferentes disciplinas correlacionadas (História, Geografia, Letras, Línguas e Artes Plásticas), orientado por três eixos: uma educação para a linguagem simbólica; uma contribuição ao conhecimento e ao entendimento do patrimônio cultural; uma contribuição à educação para a cidadania.

De acordo com as propostas elaboradas durante o seminário, ao se ensinar os fatos religiosos, assim como acontece com outros conteúdos curriculares, seria necessário uma abordagem não apenas descritiva e compreensiva, mas também crítica e racional, apoiada nos valores fundamentais de uma escola republicana. Na conclusão do referido seminário, destacou-se a necessidade de uma abordagem não apenas patrimonial, mas que vinculasse os fatos religiosos ao momento presente sem que os considerasse um nostálgico elemento de um mundo que já não existe mais. Muitas obras publicadas a partir das reflexões suscitadas por esse seminário foram fundamentais para se pensar a abordagem escolar do tema “religião”.

A seguir, apresentarei um resumo de alguns pontos elencados na publicação organizada por Jean-Paul Willaime e Dominique Borne (2007): *Enseigner les faits Religieux: quels enjeux?*. Nela, são tratados os desafios de se ensinar os fatos religiosos nas escolas francesas na contemporaneidade a partir da série de mudanças de concepção sobre o tema, descritas anteriormente. Diz respeito também a um cenário que pode ser tomado como referência para pensarmos a realidade brasileira. Ciente de que são elaboradas a partir da tradição sociológica francesa, me absterei de tecer maiores considerações ou críticas às análises e conjecturas expostas a seguir, salvo algumas notas de rodapé, quando houver uma relação direta com as perspectivas mais abrangentes sobre o fenômeno religioso apresentadas no Capítulo 4 da presente Tese. Cabe destacar que longe de se constituir um modelo a ser reproduzido, pois emerge e trata de um contexto sociocultural bastante específico, penso que a profundidade das reflexões dos autores sobre os cuidados ao se abordar o conteúdo religião

nas escolas públicas considerando o caráter laico dessas instituições, bem como sobre a inegável importância de se abordá-lo, é bastante enriquecedor para nossa compreensão a respeito do tema.

A opção francesa pelo ensino pluridisciplinar dos “fatos religiosos”

A partir do início do século XXI se consolida, na França, o emprego do termo “fatos religiosos” e se confirma a orientação de que os mesmos seriam tratados nas escolas no decurso das disciplinas já existentes, sem a necessidade de se criar, para essa finalidade, uma disciplina específica denominada Ciência das Religiões. Por essa determinação, o espaço reservado à abordagem dos fatos religiosos dentro do programa de diferentes disciplinas ficou intencionalmente reduzido, pois a História das Sociedades e das Civilizações, a Literatura, as Artes e os Idiomas abarcariam muitas outras dimensões além da religiosa. Dessa maneira, fica evidente que os fatos religiosos estão inseridos no processo de transformação das sociedades e devem ser abordados dentro desse contexto (WILLAIME, 2007). Entretanto, não significa reduzir seu estudo às suas determinações e consequências sociais e culturais, pois para compreendermos em profundidade um tema religioso em uma pintura ou obra literária, é preciso compreender também o sentido teológico e outras sutilezas ali contidas.

A opção de se utilizar o termo “fatos religiosos” ao invés de “religião” busca superar a tendência comumente compartilhada na França de se reduzir a religião a um tipo de opção individual e privada, se se esquecendo de que essa é uma dimensão humana que envolve convicções profundas, que mobiliza de uma forma especial os que creem em seus mandamentos e que tem consequências para toda a coletividade. Além disso, a escolha desse termo pretende identificar um conjunto de crenças organizadas e compartilhadas coletivamente, cujas manifestações podem ser observadas em diferentes formatos como monumentos, textos, reuniões, gestos etc. Existem fatos religiosos porque existem textos, gravuras, obras de arte, monumentos arquitetônicos e instituições religiosas, mas também porque existem mulheres e homens que vivem sua religiosidade através de ritos e condutas particularmente religiosas.

A expressão “ensino do fato religioso”, desse modo, procura definir uma abordagem objetiva, pressupondo assim certa neutralidade, privilegiando sua dimensão social em detrimento de qualquer adesão pessoal (WILLAIME, 2007). Supostamente, por esse viés, tal

iniciativa não despertaria a rejeição tanto de religiosos como de não religiosos e permitiria uma análise documental e crítica de um fenômeno que desperta sentimentos subjetivos, é certo, mas que representa também uma dimensão objetiva e incontestável da vida em sociedade.

A noção de “fato religioso” pode ser melhor compreendida ao se traçar um paralelo com a noção de “fato histórico”, elaborada por uma perspectiva crítica da história e respaldada por documentos verídicos em oposição às referências tomadas a partir de lendas ou de narrativas tradicionais baseadas na memória⁶⁶. Já a opção pelo termo no plural, “fatos religiosos”, procura reconhecer a multiplicidade sociocultural das formas que esses fatos podem assumir, não cometendo assim o erro de se buscar definir um conceito de religião que, necessariamente, teria como referência o sistema religioso dominante da própria sociedade e da época a partir da qual se observa um determinado fenômeno (WILLAIME, 2007).

Além disso, a definição do que vem a ser uma religião e, em última instância, sobre a legitimidade da mesma traz à cena questões sociopolíticas que as abordagens sociológicas e históricas, por vezes, não têm um controle direto. Assim sendo, um ensino pluridisciplinar e laico sobre as religiões deve se isentar de discutir ortodoxias ou heresias, se situando além desses embates, com a preocupação de conhecer os fatos religiosos como expressões vivas que, enquanto fatos sociais, se transformam em meio a debates e conflitos⁶⁷.

Os fatos religiosos como fatos coletivos, materiais, simbólicos e sensíveis

De forma análoga à noção durkheimiana de “fatos sociais”, os fatos religiosos se caracterizariam por sua objetividade e por sua existência independente de manifestações individuais. Marcel Mauss (2013), por sua vez, amplia a noção durkheimiana e identifica certos fatos sociais como “fatos sociais totais” na medida em que englobam, em sua existência, a totalidade da sociedade em sua natureza ao mesmo tempo jurídica, econômica, religiosa, estética e morfológica. Em determinadas sociedades, os fatos religiosos podem ser considerados exemplos de “fatos sociais totais”. Assim, a utilização da categoria “fato

⁶⁶ Essa é uma questão que atinge também o universo religioso de uma forma geral, como ficou evidente durante a “crise modernista” do catolicismo, marcada por uma revisão da exegese bíblica que privilegiou critérios de análise pautados pelo rigor científico e histórico.

⁶⁷ A pretensa neutralidade da categoria “fatos religiosos” está revestida de um cientificismo sociológico que remonta à tradição sociológica francesa durkheimiana e que se apoia em um ideal de objetividade questionável.

religioso” nos remete, obrigatoriamente, a abordagens clássicas da Sociologia, que os identifica enquanto “fato” devido às seguintes características (WILLAIME, 2007):

Ser **coletivo**. Ou seja, compartilhado por indivíduos que, apesar de suas particularidades, sentem-se pertencentes a um mesmo mundo; que encontram-se com certa regularidade; comportam-se, em determinadas situações, de maneira similar; praticam ritos; leem textos e recorrem às mesmas entidades invisíveis. Essa característica implica uma divisão de tarefas e de autoridades concernentes ao trabalho religioso, passíveis de serem analisadas em sua objetividade. Nesse sentido, exercitar um distanciamento acadêmico sistemático, que, na medida do possível, evite preconceitos, impressões pessoais e subjetividades, superaria uma impressão superficial, e nos permitiria uma análise do fato religioso propriamente dito.

Ser **material**. O fato religioso se notabiliza ao se expressar por textos, imagens, músicas, práticas, templos e objetos. Enquanto elementos de interesse também arqueológico, literário, artístico e cultural, o estudo desses aspectos materiais da religião são fundamentais para uma apreensão pluridisciplinar dos fatos religiosos.

Ser **simbólico**. Os fatos religiosos englobam representações do mundo, de si mesmo e do “outro”, da divindade e das forças invisíveis. Assim, são construídos teologias, doutrinas e sistemas morais que são frequentemente revistos, questionados, renovados, em consonância com outra etimologia do vocábulo religião, *relegere*⁶⁸. Ao evidenciar essa característica fica demarcado que o estudo dos fatos religiosos não se reduz, por uma perspectiva positivista, aos aspectos materiais e visíveis, mas também se dedica ao estudo dos significados desses objetos e de suas manifestações, assim como à elucidação dos sistemas de sentido que constituem o mundo religioso.

Por conseguinte, as expressões sociais e culturais das religiões são compreensíveis também a partir da exegese de seus textos, do aprofundamento sobre a história de seus dogmas, sobre os debates teológicos e suas implicações no processo de edificação das tradições religiosas. As expressões da religiosidade são, sob esse aspecto, frutos de uma racionalidade intelectual e estão particularmente relacionadas à história do pensamento filosófico e às doutrinas pedagógicas.

⁶⁸ Além do verbo latino *religare*, o verbo *relegere* também é citado como uma possível origem do substantivo *religio* - religião, com o significado de reler, redizer, repensar, visitar, retomar o que estava largado.

Ser **experiencial** e **sensível**. À escala individual e coletiva, as representações religiosas assumem, em graus variáveis, uma dimensão existencial essencial para milhares de pessoas. Por essa via, da mesma forma que as identidades nacionais, étnicas, linguísticas e culturais, identidades religiosas se acirram e podem gerar tanto fanatismos e conflitos como engajamentos altruístas e mediações pacifistas. Mas o estudo da dimensão experiencial e sensível dos fatos religiosos não se reduz a essas expressões excepcionais, negativas ou positivas, voltando-se também para as formas cotidianas e ordinárias de expressão do religioso como as diferentes formas de culto e de prece, de recolhimento e de adoração, vividas individual ou coletivamente em momentos de forte espiritualidade.

Essa dimensão experiencial do fato religioso motiva as pessoas a agirem de um determinado modo, induzindo comportamentos e condutas de vida, inclusive na esfera religiosa, como demonstrou Max Weber (2004). As representações que traduzem interações entre os seres humanos e as entidades invisíveis estão relacionadas a formas concretas de se conduzir a vida, não apenas no que se refere a hábitos alimentares ou maneiras de se vestir, mas também a posicionamentos políticos, a maneiras de se relacionar com o trabalho e o lazer.

O estudo dos fatos religiosos, apesar de englobar também as consequências, em outras esferas da sociedade, do que se identifica como particularmente religioso, não se reduz ao estudo das interações entre religião e política, economia, educação, saúde etc. Além de examinar as representações e práticas religiosas pelo seu aspecto histórico e contextual, tal estudo se dedica principalmente a analisar e a descrever as expressões religiosas em sua intimidade, ou seja, as formas de devoção, as representações das divindades, as práticas rituais, as referências aos textos (e à história em geral) e a sua própria história. Em suma, a abordagem pluridisciplinar e laica dos fatos religiosos não se reduz ao estudo do que é “não religioso” no religioso, mas se propõe a abordar o religioso em todos os seus aspectos.

Do ponto de vista das Ciências Humanas, não há nenhum aspecto que possa ser subtraído ao estudarmos os fatos religiosos. Há, todavia, um compromisso com a objetividade e com uma apreensão cientificamente válida desse objeto de estudo, o que pressupõe respeitar sua complexidade e sua especificidade⁶⁹, compreendendo que esse é um tema que diz respeito

⁶⁹ Mais uma aproximação da abordagem contemporânea dos fatos religiosos defendida pelos autores com a perspectiva própria da Ciência da Religião.

a homens e mulheres, historicamente situados, que confere sentido a suas vidas a partir de uma determinada identidade religiosa.

Considerações sociológicas sobre os fatos religiosos

A abordagem dos fatos religiosos se faz tendo em vista uma perspectiva pluridisciplinar, que considere a interseção das múltiplas dimensões listadas acima – coletivas, materiais, simbólicas e sensível – além de primar pela objetivação e pela “desideologização”. A opção pelo termo no plural, “fatos religiosos”, reforça a grande variedade dos fenômenos religiosos e permite tratar as religiões de forma não religiosa, sem, contudo, deixar de reconhecer sua consistência. As religiões, quando vistas apenas pelo olhar dos crentes ou dos incrédulos, perdem, respectivamente pelo excesso ou pela falta, sua importância enquanto fenômeno histórico e sociocultural de suma relevância.

Com o processo de modernização e a diferenciação de instâncias sociais se inicia um questionamento sobre o que pertence e o que não pertence à esfera religiosa. Desde então, termos como “campo religioso” e a investigação das relações entre o religioso e o econômico, o político, o social, o cultural se fazem presentes. Tal condição pode representar uma realidade para as sociedades ocidentais, mas em outros contextos sociais se torna problemático, pois não é possível reconhecer uma separação nítida entre a esfera religiosa e a sociedade de uma maneira geral.

A análise dos fenômenos religiosos enquanto fatos sociais pressupõe certo grau de secularização do saber em uma dada sociedade, pois uma análise científica pressupõe a perda da função totalizante da religião nesse contexto. A gênese sócio-histórica do conceito de religião na modernidade ocidental foi acompanhada de uma progressiva elaboração da religião enquanto objeto de estudo o que fez com que, atualmente, existam diferentes abordagens que utilizam conceitos de religião vinculados a uma determinada corrente acadêmica, a um autor ou a uma tradição nacional na pesquisa sobre o tema (WILLAIME, 2007).

Na passagem do século XIX para o XX, autores como Émile Durkheim e Max Weber se dedicaram a refletir sobre qual seria o futuro das religiões nas sociedades modernas. Esse interesse acabou por se constituir um tema clássico para a Sociologia que, com o passar do

tempo, sistematizou uma abordagem original que priorizava os fatos religiosos enquanto objetos de observação e de análise, contribuindo, assim, para a compreensão da sociedade em seu conjunto.

Se o processo de secularização observado particularmente nas sociedades ocidentais se manifesta por um enfraquecimento da influência das instituições religiosas sobre a sociedade, além de uma diminuição da prática religiosa de uma maneira geral, isso não significa que a modernidade contemporânea é menos religiosa, mas sim que estamos às voltas com um tipo de uma religiosidade diferente. As maneiras de se recorrer a uma verdade religiosa, e de vivê-la em sociedade, mudam à medida que a sociedade, de uma maneira geral, também muda.

Mesmo sendo difícil recorrer a um conceito simples e unívoco para definir a noção de “fato religioso”, esse é, contudo, um elemento fecundo tanto para a pesquisa como para o ambiente escolar, não somente porque enfatiza o adjetivo “religioso” em vez do substantivo “religião”, mas porque torna os fenômenos religiosos inteligíveis enquanto fatos coletivos e materiais a partir de suas dimensões simbólicas e sensíveis (WILLAIME, 2007). As religiões têm uma história e são uma forma de linguagem que traduzem simbolicamente a condição humana em relação à presença/ausência de um Outro (os ancestrais, as imagens do divino, os espíritos). Essas construções simbólicas influenciam na relação das pessoas consigo mesmo, com os outros e com o mundo, lhes afetam e lhes motivam, determinam hábitos e condutas.

O estudo dos fatos religiosos e o desenvolvimento de um ensino pluridisciplinar sobre eles permite acessar sistemas simbólicos que ajudam a entender melhor as sociedades e a sua dinâmica. Em um contexto de globalização, a compreensão das linguagens simbólicas deve estar inserida dentre os fundamentos da educação escolar, ampliando assim a formação dos alunos e dos professores para tais perspectivas o que é cada vez mais indispensável nas sociedades pluralistas e um sinal incontestável de maturidade da laicidade escolar.

Se a escola pública não pode afirmar ou negar que Deus existe, ela, entretanto, sabe, ou deveria saber, que existem indivíduos e grupos que acreditam que Ele existe e que isso interfere diretamente em sua vida individual e coletiva. Fazer com que esse tipo de conhecimento esteja presente na escola pública significa fazer com que a religião esteja inserida em um ambiente que promove o saber e o exame crítico, em uma instância de deliberação coletiva que irá favorecer a formação de cidadãos conscientes em relação à(s)

religião(ões). Como nos alertou Willaime (2007, p. 68), “As religiões são fatos sociais muito importantes para ser monopólio dos clérigos e das comunidades religiosas”.

O ensino dos fatos religiosos e a formação cidadã

Abordar, em diferentes disciplinas, os fatos religiosos enquanto conteúdos que se fundamentam por critérios comuns a outros tantos saberes ensinados na escola como objetividade, verificação, exame crítico e neutralidade religiosa dos professores é prova da maturidade. Contudo, é impossível restringi-los a uma abordagem estritamente positivista, limitada a informações arqueológicas ou históricas estáticas, esquecendo-se que uma religião é representativa de um mundo simbólico dinâmico, experienciado e manifesto através de indivíduos e comunidades de crentes.

Jean-Robert Armogathe (2007), em um estudo sugestivo e perspicaz, se propõe a definir parâmetros que tornem possível um ensino objetivo da religião e aborde não apenas a dimensão cultural dos fatos religiosos, mas também a teologia subjacente a esses fatos. Para ele, os professores, independente de quais sejam suas crenças, devem se capazes de expor esse conteúdo sem proselitismo ou menosprezo. Além de um conjunto de crenças e ritos descritos simplesmente de forma “positiva”, deve-se considerar também a maneira como esses aspectos estão integrados à vida daqueles que creem, definindo assim comportamentos religiosos que se expressam diferentemente conforme a religião. A comparação entre temas comuns às grandes religiões como a peregrinação, o sacrifício, as promessas, a prece, a vida monástica e a moral social é fundamental nesse tipo de abordagem, evitando-se preconceitos e tratando com simpatia e equanimidade todas as tradições religiosas.

É evidente que, para se instituir um ensino dos fatos religiosos nesses moldes, o Projeto Político Pedagógico da escola deve estar afinado com esse propósito, pois o objetivo não é impor uma abordagem pedagógica estranha às normas adotadas. Entretanto, é preciso afirmar o compromisso das escolas públicas de não transmitirem apenas conteúdos, mas também de formar eticamente os alunos através de um desenvolvimento intelectual que reconheça a importância de processos de verificação e de comprovação dos fatos, estimulando o questionamento crítico e a liberdade de consciência (GAUDIN, 2007). Além do mais, considerando que a escola é um espaço que integra social e culturalmente estudantes de

origens diversas e os educa para a civilidade, é legítimo nos perguntarmos como o ensino dos fatos religiosos pode contribuir também na educação para a cidadania⁷⁰.

Tratar as tradições religiosas como um conteúdo importante a ser abordado de forma crítica e científica nas escolas, não apenas contribui para o conhecimento do patrimônio cultural do passado e do presente, mas, acima de tudo, possibilita a apreensão desse conteúdo em um espaço de deliberação coletiva, que garante aos praticantes de uma determinada religião a reflexão sobre sua própria crença com um relativo distanciamento dos lugares onde normalmente eles compartilham sua fé. Esse exercício de deslocamento momentâneo de seu *ethos* possibilita a equiparação de sua religião com a de outro colega. A simples necessidade de falar sobre suas crenças em um auditório diversificado, não podendo se apoiar na convivência de seus correligionários, estimula que se busque, o tanto que for possível, objetivar e explicitar os modos de representação e de atitudes que correspondem àquela religião (GAUDIN, 2007).

Nesse sentido, o ensino dos fatos religiosos contribui para o desenvolvimento da cidadania nas sociedades democráticas pluralistas, pois uma determinada orientação religiosa, mesmo se for majoritária, não pode ser uma estrutura simbólica globalizante que abranja toda a sociedade, mas sim uma orientação religiosa entre outras. Essa perspectiva se contrapõe a toda forma de consciência religiosa que desaprova a abordagem histórica dos fatos religiosos, ou seja, esse é um conteúdo que, ao ser trabalhado na escola, entrará inevitavelmente em conflito com todo tipo de fundamentalismo e, particularmente, com toda orientação religiosa que defenda a aplicação irrestrita de suas normas a toda a sociedade.

Além disso, a abordagem dos fatos religiosos na escola acarreta inevitavelmente uma intervenção indireta na educação religiosa dos alunos, tendo eles uma educação religiosa extraescolar ou não. Caso eles a tenham – a menos que haja uma atitude esquizofrênica de separação radical entre o que se passa na escola e o que se passa na igreja – acessar uma abordagem não confessional e crítica das religiões contribuirá, em diferentes níveis, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva (GAUDIN, 2007). Mesmo que o ensino dos fatos religiosos não ocorra satisfatoriamente, a simples abordagem na escola já constitui uma intervenção na educação religiosa dos alunos. É justamente por esse motivo que a abordagem escolar dos fatos religiosos contribui para a formação de cidadãos conscientes,

⁷⁰ Podemos reconhecer nessa observação uma afinidade de objetivos com a proposta de abordagem da religião nas escolas defendida na presente Tese, bem como a preocupação, aos moldes da teoria freiriana, com uma formação cidadã e crítica a partir de um tratamento explícito e contextualizado do tema.

para a afirmação da autonomia pessoal e da capacidade de uma avaliação mais independente em relação à religião. As pessoas que receberam na escola uma formação a respeito das religiões serão induzidas menos facilmente a uma ou outra ortodoxia e, por conseguinte, serão críticas em relação às autoridades religiosas (GAUDIN, 2007). A abordagem dos fatos religiosos na escola contribui ainda para a inserção de um *ethos* democrático no mundo das religiões.

Outra dimensão a ser considerada em relação ao ensino de fatos religiosos nas escolas é o contexto social em que essas estão inseridas, conferindo assim também um caráter político a esse ensino ao despertar a consciência de que o processo educativo ocorre em uma determinada sociedade, que possui uma história própria e características culturais e religiosas específicas às quais ela está ligada. Sobre o pretexto de que o ensino dos fatos religiosos deve se orientar fundamentalmente pela comparação, algumas pessoas pensam que, quanto mais distanciado possível das opções religiosas do próprio país, mais esse ensino seria objetivo e não confessional. Entretanto, ao tratar do universo religioso correspondente à população majoritária do país em que se vive, o qual está diretamente relacionado à história, à cultura e aos hábitos de vida daquela população, o ensino dos fatos religiosos pode contribuir sobremaneira para a formação cidadã (GAUDIN, 2007).

Por fim, é justo enfatizar que a tese da laicidade, antes de ser uma exceção francesa, repousa sobre alguns princípios essenciais que contemplam diferentes dimensões da relação entre Religião e Estado. Entre elas, destacam-se: a liberdade de consciência e de pensamento, que inclui a liberdade de se filiar a uma religião e a liberdade de culto da mesma forma que a liberdade de não se ter uma religião; a igualdade de direitos e deveres de todo cidadão, independente de sua filiação religiosa ou filosófica; a autonomia respectiva do Estado e das religiões em respeito às leis de uma sociedade democrática.

Nesse ponto, encerro a apresentação dos principais pontos da obra organizada por Jean-Paul Willaime (2007) que, sem dúvida, podem enriquecer nossa compreensão e, ao mesmo tempo, substanciar nossos argumentos em defesa de uma abordagem efetiva e potente do tema “religião” nas escolas públicas brasileiras. Obviamente, a opção por uma abordagem transdisciplinar própria ao modelo francês se apresenta um tanto destoante da nossa realidade, até porque já existe uma instância legítima para se abordar o tema nas escolas brasileiras e uma discussão consolidada, embora nem sempre consensual, sobre os fundamentos pedagógicos da disciplina Ensino Religioso. Meu objetivo ao trazer aqui essas reflexões

exógenas sobre o tema foi oferecer um contraponto que possibilite refletirmos sobre nossa própria condição através de similitudes e distinções entre duas propostas que, em certos momentos, se aproximam ao se depararem com desafios comuns. A seguir, apresento uma análise da defasagem que, infelizmente, existe entre as reflexões teóricas expostas acima e os desafios oferecidos pelo contexto sociopolítico francês contemporâneo.

Na França, a defesa de um projeto republicano de laicidade escolar, por vezes, representa na prática a religião como algo relativamente abstrato, supostamente desmembrável dos indivíduos enquanto agentes públicos, que acompanharia as pessoas como apêndices⁷¹ e que poderia ser deixada de fora quando se entrasse na escola. Ao mesmo tempo, a escola pública seria um tipo de mundo paralelo, um ambiente extraordinário na medida em que se diferenciaria radicalmente do cotidiano daqueles que professam uma religião de forma absoluta, em que se ensinaria um mesmo conteúdo e de maneira igual para todos, sem distinção⁷².

Sem dúvida, poderíamos levantar alguns questionamentos pedagógicos e antropológicos sobre essa concepção de laicidade escolar, particularmente quanto à negligência do papel identitário que a religião pode exercer para um determinado indivíduo ou sobre o ideal de homogeneidade “desumanizante” que uma escola republicana nesses moldes representaria.

Tal ideal, que prevê que alunos e agentes educacionais públicos se “dispam” de suas crenças ao entrar na escola⁷³, tenta suprimir arbitrariamente valores, hábitos de vida, visões de mundo e referências identitárias que constituem, em última instância, elementos essenciais à construção de personalidades individuais. A maneira que um muçulmano (ou qualquer outra pessoa que se identifica enquanto pertencente a uma determinada religião) se vê e se situa no mundo é, em alguns casos, diretamente definida por sua pertença religiosa. Expressar essa pertença por meio de símbolos, visíveis e reconhecíveis em sua natureza sagrada, é uma forma de se afirmar enquanto indivíduo e se diferenciar socialmente. Impedir esse tipo de

⁷¹ Como exemplo um vídeo ilustrativo sobre uma representação da laicidade escolar e do ideal republicano que prevalece nas escolas públicas francesas. Disponível em: < <https://www.lumni.fr/video/la-laicite-un-moyen-pour-vivre-ensemble#>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

⁷² Existe atualmente na França um discurso que classifica o comunitarismo – *communautarisme* – como um movimento de separatismo que ameaçaria os valores “civilizatórios” reiteradamente invocados pelo ideal republicano francês. Esse discurso pode gerar um tipo de “laicidade identitária”, que dissimularia a tentativa de reafirmação da cultura cristã.

⁷³ Após a polêmica envolvendo a proibição do uso do véu muçulmano nas escolas públicas francesas, existe atualmente uma lei que proíbe alunos e servidores públicos de ostentar qualquer símbolo religioso em instituições estatais.

manifestação em instituições estatais tendo como justificativa o caráter laico desses espaços seria um tipo de imposição normativa que inibe de modo radical o direito fundamental à expressão da diversidade humana.

Uma alternativa viável e desejável a essa postura laica um tanto deturpada seria não impor um anulamento das referências religiosas particulares no ambiente escolar, mas sim estimular a rica possibilidade de diálogo a partir de pontos de vista distintos, originados de alunos pertencentes a diferentes tradições religiosas. Dessa maneira, seriam criadas condições favoráveis para o desenvolvimento de uma laicidade do diálogo, que garanta o direito dos membros da comunidade escolar de professar sua fé, indistintamente, e também o direito ao agnosticismo ou ao ateísmo, reconhecendo a escola pública como espaço por excelência da pluralidade e do respeito mútuo ao valorizar o papel de socialização e de produção de sentido das tradições religiosas.

Evidentemente, no contexto francês, a ostentação de símbolos muçulmanos pode representar um perigo para camadas da população mais reacionárias que veem, nesse ato, um risco para a estabilidade social ou elemento de fragmentação da cultura cristã já não tanto hegemônica naquele país. Entretanto, quando temos acesso a relatos de alunos sendo hostilizados por portarem “guias” (ARAÚJO, 2017), podemos pensar que situações similares ocorrem também em nosso contexto em que determinados grupos evangélicos, arautos de um cristianismo beligerante de viés fundamentalista, ignoram o princípio da laicidade nas escolas públicas.

CONCLUSÃO

A crescente polarização de ideias e discursos, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, é perceptível atualmente em diferentes setores da sociedade. Essa polarização se manifesta pela radicalização de posicionamentos políticos, refletindo visões de mundo marcadas pela intolerância em relação ao que seja diferente, “o outro”, que acabam resultando em conflitos envolvendo também posicionamentos religiosos. Essa tendência contemporânea à polarização parece se afirmar nos discursos de aversão à alteridade de ideias e hábitos de vida, que projetam no “outro” a figura do inimigo a ser combatido e, se possível, aniquilado.

Nesse contexto, as motivações religiosas de alunos evangélicos e de seus familiares ao questionarem determinados conteúdos escolares podem ser consideradas não apenas justificativa para ações que reforçam a identidade de um grupo que almeja se distinguir socialmente e se sobrepôr às normas da comunidade escolar, mas, também, uma reação simbólica à ameaçadora pluralidade cultural que caracteriza a chamada “ultramodernidade”.

A dificuldade ou, em alguns casos, a suposta impossibilidade de convívio com a alteridade é um dos principais desafios a serem enfrentados nas escolas ao abordarmos a temática da religião e seus inevitáveis desdobramentos. No caso específico das escolas públicas brasileiras, esse é um desafio que precisa ser enfrentado, uma vez que a educação para a diversidade se impõe como um componente fundamental dos Projetos Político Pedagógicos.

Essa pesquisa surgiu tendo como objetivo inicial identificar os pressupostos teológicos que fundamentam um discurso religioso, aqui identificado como de viés fundamentalista, que caracteriza um segmento específico do movimento evangélico contemporâneo, notadamente pentecostal, e que se contrapõe a uma proposta pedagógica que valorize a pluralidade e o despertar da consciência crítica dos alunos. A partir dessa constatação inicial, procurei refletir sobre como tratar dessa temática no espaço escolar através do diálogo entre visões de mundo que, em princípio, se interpelam e se chocam. Por fim, busquei construir uma proposta de sistematização de conteúdos, devidamente fundamentados pelo corpo de conhecimentos próprios à Ciência da Religião, que pudesse ser instrumentalizada no sentido de sensibilizar os agentes educacionais para a necessidade de uma abordagem compreensiva da religião nas escolas. Tal abordagem visaria promover o diálogo e intervir conscientemente na mediação de possíveis conflitos envolvendo o tema.

Conforme descrito no Capítulo 2, não foi possível concluir o trabalho de campo a partir da participação e das intervenções direcionadas durante as reuniões pedagógicas em uma escola municipal, como havia sido projetado inicialmente. Apesar disso, refletindo sobre os limites e as potencialidades da pesquisa-ação, pude constatar que o simples convite para que professores e demais agentes educacionais expusessem suas opiniões, detectassem problemas e propusessem soluções, sendo estimulados a se posicionar face às propostas dos colegas, conferiu-lhes um tipo de responsabilidade – transitória, mas explícita – sobre o problema, mesmo quando se omitiam. Esse foi, sem dúvida, um elemento potencial de intervenção na realidade possibilitado pelo modelo de pesquisa adotado, pois fomentou e explicitou questões que, em outros contextos, geralmente não são percebidas ou relevadas, mas que, de alguma forma, afetam, em maior ou menor intensidade, o dia a dia do grupo em questão.

Durante essa experiência, percebi que, entre a detecção conjunta de problemas, a construção, também conjunta, de propostas para solucioná-los e, por fim, a solução efetiva dos mesmos, um percurso incerto e tortuoso se delineou. Nesse percurso estão inseridos interesses e opiniões pessoais, conveniências e afeições, omissões e possíveis sabotagens que demandam sempre uma generosa dose de boa vontade, paciência e tolerância para com o outro, o que nem sempre se consegue em trabalhos em grupo. Entretanto, e creio que este tenha sido o maior ganho de se utilizar o método de pesquisa-ação, o simples fato de refletir dialogicamente sobre um determinado tema, sem dúvida, possibilitou coletivamente uma melhor compreensão sobre o mesmo e promoveu, ao final da pesquisa, um aumento, mesmo que pequeno, da consciência do grupo a esse respeito.

O desenvolvimento dessa consciência, aliada a um maior conhecimento sobre a criatividade e a diversidade humana na elaboração de diferentes formas de se viver o sagrado, não apenas contribui para desmistificar a visão preconceituosa que, muitas vezes, o senso comum reproduz a respeito das religiões afro-brasileiras, mas igualmente para aprimorar o entendimento em relação o universo evangélico, que também é encarado com preconceito por muitos agentes educacionais com os quais dialoguei durante a pesquisa.

A elaboração de um projeto pedagógico que considere essas questões contempla uma demanda que se apresenta na atualidade de forma complexa. Vivemos um momento em que o processo de secularização iniciado com a modernidade parece ter chegado a uma encruzilhada, quando o recrudescimento de fundamentalismos religiosos em várias partes do

mundo se torna evidente. No Brasil, a crescente representatividade na política de grupos ligados a correntes religiosas se impõe cada vez mais, reivindicando intervenções na esfera pública pautadas por uma moral religiosa por vezes sectária.

Analisar como esse panorama sociopolítico se reflete na escola, tendo como instrumento metodológico a pesquisa-ação, contribui, primeiramente, para a conscientização da comunidade escolar sobre o tema. Como desdobramento desse processo, a problematização e a definição de propostas de ação através de uma dinâmica coletiva e dialógica buscará um caminho possível de compreensão do fenômeno religioso por um viés científico, mas não cientificista, valorizando a liberdade de pensamento e o comprometimento com uma escola pública laica, plural e incluyente.

Entretanto, quem já se propôs estabelecer uma relação dialogal, pondo em xeque suas próprias pré-noções na intenção sincera de, assim, construir coletiva e compreensivamente um saber de fato novo e transformador, já deve também ter percebido as reais limitações desse exercício, acabando por concluir que apenas boas intenções nem sempre são suficientes para levar a cabo essa empreitada.

No caso de se trabalhar com uma perspectiva dialógica junto ao corpo docente de uma escola, sobretudo quando o tema do diálogo é a religião, podemos prever que será preciso, além de uma dose de bom senso e capacidade de mediação, critérios definidos e bem consistentes para se conduzir satisfatoriamente essa prática. Nesse caso o princípio da laicidade, com as especificidades de inclusão propostas no Capítulo 3, poderá fundamentar didática e juridicamente esse diálogo no interior dos estabelecimentos de ensino na medida em que esse princípio se sobreporia às opiniões particulares enquanto uma determinação intrinsecamente relacionada à ideia de um Estado republicano e democrático.

Quando um membro da comunidade escolar – alunos e seus familiares, professores, coordenadores ou membros da Direção – pautando-se por valores éticos e estéticos próprios, deprecia ou defende elementos característicos de qualquer religião, estão implícitos valores e visões de mundo que, quando defendidos arraigadamente, podem dar origem a situações mais ou menos conflituosas.

Entretanto, mesmo que desagradáveis a princípio, essas situações são também possíveis desencadeadoras de um diálogo compreensivo sobre o fenômeno religioso e sobre a necessidade de respeito pela crença “do outro”. Essa perspectiva requer, sem dúvida, o difícil,

mas essencial exercício de distanciamento das nossas próprias concepções e o reconhecimento do direito e da legitimidade da existência de outras diferentes formas de se pensar e viver a religião.

Para se avançar nesse diálogo é essencial se definir, tanto para educadores como para os alunos e seus familiares, que o espaço escolar não se presta à prática confessional da religião, mas, em contrapartida, se configura como o lugar mais apropriado para se refletir sobre o tema de maneira consciente e crítica. No nível institucional, a escola pública não deve absolutamente competir com a igreja, contudo, uma religião que não promova a reflexão e impeça seus adeptos de pensar deve ser questionada sob o ponto de vista ético, científico e didático.

Assim, promover a conscientização sobre esses pontos é um compromisso e uma prerrogativa de um Projeto Político Pedagógico socialmente engajado. Nesse caso, caberia à escola estimular, com argumentos razoáveis, o despertar de uma consciência crítica que se contraponha a convicções dogmáticas restritivas, geralmente advindas de correntes religiosas fundamentalistas, sectárias ou radicais, que prescrevem interdições incompatíveis com o desenvolvimento do potencial humano em sua magnitude.

Por exemplo, excluir os alunos do direito a acessar conteúdos que abordem a cultura afro-brasileira tendo como alegação motivações religiosas é um contrassenso, pois, ao serem definidos como relevantes pelo PPP da escola, esses conteúdos são considerados importantes para todos os alunos, independente de sua filiação religiosa. A forma de se abordar determinados conteúdos talvez possa e até deva ser repensada levando em consideração as restrições e interdições religiosas do público atendido pelas escolas públicas brasileiras, mas sem suprimir conteúdos e sim os abordando com sensibilidade, atentando-se para as animosidades que certos temas possam suscitar.

Muitos agentes educacionais, entretanto, se veem carentes de fundamentação teórico-científica para sustentar uma contraposição assertiva frente ao argumento recorrente de que a escola pública, em princípio laica, não seria o espaço adequado para se tratar de religião, em especial para aqueles alunos que já possuem sua própria orientação religiosa. Mas é justamente por ser laica que a escola pública se configura como um espaço propício para tratar o tema de uma maneira relativamente isenta e humanística e, sobretudo por ser laica, ela não deve se isentar de abordar nenhum conteúdo por motivações religiosas.

No caso da escola pública brasileira, qualquer iniciativa que vise restringir o conhecimento sobre determinados sistemas culturais e os aspectos religiosos a eles associados – principalmente se tratando de elementos fundamentais para a constituição da arte brasileira como música; dança; literatura; artes marciais; artes plásticas; festas; representações de culto e cortejos – mereceria uma justificativa mais apropriada do que aquelas embasadas simplesmente por interdições religiosas.

O que não significa deixar de considerar e respeitar a filiação religiosa de toda e qualquer pessoa da comunidade escolar ao se abordar conteúdos referentes a elementos explicitamente religiosos. Essas deveriam ser as principais diretrizes a nortear uma prática educacional que considere relevante o conhecimento sobre o fenômeno religioso, preservando, acima de tudo, o direito à socialização dos educandos por uma perspectiva compreensiva e laica.

Vale ressaltar que essa perspectiva, muitas vezes, é obstruída pela dificuldade de se relativizar as próprias visões de mundo, condição indispensável para compreender efetivamente um determinado aspecto da realidade que extrapola nosso universo significativo. Tal dificuldade se faz presente na comunidade escolar em diferentes níveis, tanto entre professores e gestores, como entre alunos e seus familiares e, indubitavelmente, é um grande, se não o maior, obstáculo para se implantar uma prática pedagógica que aborde a religião de forma inclusiva, plural, humanista e compreensiva.

Além disso, no intento de abordar o tema “religião” nas escolas públicas a partir de uma perspectiva verdadeiramente compreensiva do fenômeno religioso nos deparamos com a seguinte reflexão: até que ponto podemos considerar indistintamente todas as visões de mundo, representações de valores e normas de conduta adotadas pelo “outro” como legítimas? Em outras palavras: deveriam ser definidos limites para se evitar os riscos de um relativismo absoluto? Reflexões decorrentes do paradoxo da tolerância (POPPER, 1974), conforme descrito no Capítulo 5 dessa Tese, certamente nos oferecem a resposta para essa questão.

Mas, ao reconhecer a necessidade de se estabelecer tais limites, quais seriam e quem definiria os critérios para defini-los e assim reconhecer a legitimidade de uma crença ou posicionamento religioso, uma vez que a pluralidade de formas de pensar seria um dos princípios básicos de uma laicidade que se proponha inclusiva? Ou, ainda, nas palavras de Sanchis (2003, p. 59), “a partir de qual grau de a-racionalidade, para não falar de

irracionalidade, torna-se insuportável e letal para a vida social o „delírio do sagrado“, quando se apodera de coletividades humanas?”.

Tais indagações apontam para a necessidade de se diferenciar „relatividade“ de „relativismo“ cultural, assim como de se avaliar os diferentes contextos socioculturais em que pretendemos fazer valer o princípio da laicidade. O reconhecimento da relatividade cultural, ou seja, o argumento que existem formas distintas e legítimas de se estar no mundo que não poderiam ser classificadas hierarquicamente, não pode ser confundido com um relativismo absoluto, que acabaria por justificar posturas eticamente questionáveis.

Cabe aqui uma observação em relação à filiação teórica adotada para fundamentar o presente trabalho. Como essa pesquisa partiu do pressuposto de que é possível estabelecer uma relação dialogal entre visões de mundo por vezes divergentes e, assim, estimular reciprocamente a consciência crítica, a compreensão mútua e a convivência respeitosa, a opção por referências teóricas a princípio distintas se justifica pelo mesmo princípio. Sem me ater a “ortodoxias” conceituais ou me limitar pelo receio de cometer “heresias” acadêmicas, busquei estabelecer a justa medida entre uma abordagem sociológica, que contextualizasse meu objeto de estudo, e uma perspectiva de viés fenomenológico, que conferisse ao tema sua reconhecida dimensão existencial na tentativa de abarcar a complexidade do fato/fenômeno religioso investigado.

Por fim, analisar a relação entre religião e escola pública no Brasil em tempos de expansão do movimento pentecostal requer, necessariamente, uma reflexão expandida sobre as formas de aplicação e a necessidade da prevalência de uma laicidade inclusiva nessas instituições de ensino. É preciso reconhecer que, apesar de existir uma determinação legal para a aplicação do princípio da laicidade nas escolas públicas, na prática, existe uma linha tênue e oscilante que irá definir efetivamente o alcance e as limitações dessa determinação legal em um contexto escolar específico. Portanto, a abordagem do tema “religião” nas escolas por uma perspectiva compreensiva será construída a partir do diálogo que reconheça o direito mútuo, tanto à liberdade de crenças – inclusive no espectro do ateísmo e do agnosticismo – como à liberdade de expressão e de filiação identitária, mas priorizando, sobretudo, a convivência respeitosa e pacífica entre os membros da comunidade escolar.

Presenciamos, atualmente, a ação ostensiva de grupos religiosos que se mobilizam em defesa de posicionamentos de viés fundamentalista e que, cada vez mais, reivindicam uma

participação ativa na definição de políticas públicas pautada por valores e visões de mundo sectárias. Como um contraponto desejável a esse quadro, é importante que as instituições de ensino público e suas respectivas instâncias normativas dialoguem com esses grupos, avaliem suas reivindicações e se proponham até a adaptar conteúdos, desde que isso não comprometa princípios pedagógicos amparados, sobretudo, pelo ideal de laicidade. Dessa forma, se estabelecerá uma distinção prioritária entre as competências na formação dos indivíduos: de um lado, as tradições religiosas e, de outro, as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADEBOYE, Olufunke. **Pentecostal Challenges In Africa And Latin America: A comparative focus on Nigeria and Brazil**. Lagos: Department of History - University of Lagos - Nigeria, 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/43896932>. Acesso 29 jan. 2022.
- ALPER, Matthew. **A Parte Divina do Cérebro: Uma interpretação científica de Deus e da Espiritualidade**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.
- ALPHONSE, Ana Luiza de Oliveira. **A construção da laicidade na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Dissertação (Mestrado em Direito), Programa De Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGD, 2021.
- ALVES, Rubem. **Protestantismo e Repressão**. São Paulo: Ática, 1979.
- _____. **O Suspiro dos Oprimidos**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- _____. **Variações sobre a vida e a morte: A teologia e a sua fala**. São Paulo: Paulinas, 1982.
- ARAÚJO, Márcia Tavares. **Laicidade e religiosidade na Rede Municipal de Recife**. Recife: Bagaço, 2018.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre Ataques e Atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché, 2017.
- ARAÚJO, Rosângela Costa. **Iê Viva Meu Mestre: a capoeira angola da “escola pastiniana” como práxis educativa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004.
- ARMOGATHE, Jean-Robert. **Dieu à l'École sans Dieu: L'enseignement des religions à l'école publique**. Revue Deux Mondes, 2007.
- ASAD, Talal. A Construção da Religião como uma Categoria Antropológica. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 263-284, 2010.
- AUBOURG, Valérie. **Christianismes Charismatiques à Île de La Réunion**. Paris: Karthala, 2014.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER**, Ano 15, n.02, jul./dez. 2015. p.107-125.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Rui. **Pensamento e Ação de Rui Barbosa**. Brasília: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1989.

BAUBÉROT, Jean. Le Protestantisme. In.: DELUMEAU, Jean. **Le Fait Religieux**. Paris: Fayard, 1993.

_____. **La Laïcité Falsifiée**. Paris: La Découverte, 2014.

_____. **Les 7 Laïcités Françaises**. Paris: Maison des Sciences de L'homme, 2015.

BERGER, Peter. **Os múltiplos altares da modernidade: Rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; TANAJURA, Laudelino Luiz de Castro. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.07, n.13, jan-./jun. 2015, p. 10-23.

BIALECKI, Jon; HAYNES, Naomi; ROBBINS, Joel. The Anthropology of Christianity. **Religion Compass**, v.2, n.6, 2008, p. 1139-1158.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matriz Religiosa Brasileira: religiosidade e mudança social**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.

BIRMAN, Patrícia. Conexões Políticas e Bricolagens Religiosas: Questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In.: SANCHIS, Pierre. **Fiéis e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001, p. 53-86.

BORNE, Dominique; Willaime, Jean-Paul (orgs). **Enseigner les faits Religieux: quels enjeux?** Préface de Régis Debray. Paris: Armand Colin, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A Dissolução do Religioso. In.:_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Gênese e Estrutura do Campo Religioso. In.: **Bourdieu**. Sérgio Micelli (org.). Ed. Perspectiva, São Paulo, 2005.

BOURDEAUX, Pascal. **Chrétiens Évangéliques d'Asie du Sud-Est**. Rennes: Press Universitaires, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ser Católico: Dimensões Brasileiras. Um Estudo sobre a Atribuição da Religião. In.: FERNANDES, Rubem César. *et al.* **Brasil & EUA. Religião e Identidade Nacional**, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

BRASIL. (1824) **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 06 mai. 2022.

BRASIL (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/388004/publicacao/15722625>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. (1997). **Lei n. 9.475**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19475_97.htm Acesso em: 14 out. 2017.

_____(2003). **Lei n. 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19475_97.htm Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. (2018). **Resolução nº 5, de 28 de Dezembro de 2018**. Brasília: MEC – CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em 07 jul. 2020.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CALVANI, Carlos Eduardo B. Rudolf Otto e o Mistério de seu Legado para as Ciências da Religião. In.: SANTOS, Joe Marçal; HUFF, Arnaldo. **De Lutero a Otto: o protestantismo e a ciência da religião** [recurso eletrônico] – São Cristóvão: Editora UFS, 2018.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira. **Textos Sagrados**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Pentecostalismo e Protestantismo “Histórico” no Brasil: um século de conflitos, assimilação e mudanças. **Dossiê: Pentecostalismo no Brasil** – Artigo original. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 22, jul./set. 2011, p. 504-533.

_____. As origens Norte-Americanas do Pentecostalismo Brasileiro: observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. **REVISTA USP**, n.67, set./nov. São Paulo, 2005, p.100-115.

CAMPOS Jr, Luís de Castro. **Pentecostalismo**. São Paulo: Ática, 1995.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. **Ciências sociais e ciências da religião**. São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. “Entre Sincretismo e Guerras Santas” dinâmicas e linhas de força do campo religioso Brasileiro. **REVISTA USP**, São Paulo, n.81, mar./mai. 2009, p.173-185.

_____. MARTINS, Sueli. A laicidade e o “jeitinho brasileiro”: formas diversificadas e improvisadas de regulação do religioso em ambientes laicos e públicos: o caso de escolas municipais de Juiz de Fora/ MG. **NUMEN: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, 2014, p. 141-171.

_____. A Questão da Laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias. **Horizonte: revista de estudos de teologia e ciências da Religião**, v. 15, 2017, p.855-886.

CAPLAN, Lionel. **The Popular Culture of Evil in Urban South India**. Cambridge: Basil Blackwell, 1994.

CAPUTO, João Carlos. Da Metafísica à Moral: a dupla doutrina de Voltaire e o problema do mal. **Revista Ipseitas**, São Carlos, vol.4, n.1, jan./jul., 2018, p.84-100.

CARVALHO, José Jorge de. Um Espaço Público Encantado: pluralidade religiosa e modernidade no Brasil. **Série Antropologia**, 249. Brasília, 1999. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie249empdf.pdf>. Acesso em 17 mar. 2022.

CARVALHO, Osiel Lourenço de. Fundamentalismo Protestante e Pentecostalismo: distanciamento e proximidade. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. Ano 10, n.18-19, 2013, p.349-358.

CHAIN, Iza. **O Diabo nos Porões das Caravelas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, Campinas: Pontes, 2003.

CIFUENTES, Rafael Llano. **Relações entre Igreja e Estado**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CORTEN, André. **Os Pobres e o Espírito Santo: o Pentecostalismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Pentecôtisme et néo-pentecôtisme au Brésil. **Archives de Sciences Sociales des Religions**. n.105, 1999, p.163-183.

CORTEN, André; MARSHALL-FRATANI, Ruth. **Between Babel and Pentecost. Transnational and Pentecostalism in Africa and Latin America** Bloomington: Indiana University Press, 2001.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. **A Persistência dos Deuses: Religião, cultura, natureza**. São Paulo: Unesp, 2004.

CRUZ, Raimundo José Barros. Rudolf Otto e Edmund Husserl: considerações acerca das origens do método da Fenomenologia da Religião. **Horizonte** Belo Horizonte. v. 7, n.15, 2009, p.122- 141.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na Escola Pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

DAWKINS, Richard. **Deus, um Delírio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEBRAY, Régis. **L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque**. Ministère de l'Education Nationale Français, Paris: 2002.

DELUMEAU, Jean. **Le Fait Religieux**, Paris: Fayard, 1993.

DIANTEILL, Erwan. Pierre Bourdieu e a Religião: Síntese crítica de uma síntese crítica. Dossiê - **Revista das Ciências Sociais**. v. 34. n.2, 2003, p.30-42.

DIAS, Júlio César Tavares. As origens do culto de Cosme e Damião. **SACRILENS** - Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião – UFJF, Juiz de Fora, set., 2013.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância **REVER**. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, set. 2009, p. 45-70.

DOSTOIEVISK, Fiódor. **Os Irmãos Karamazov**. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

DREHER, Luís. Recensão do livro *Sobre a Religião: Discursos a Seus Menosprezadores Eruditos*, de Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. **NUMEN: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, 2001, p.169-175.

DURKHEIM, Èmile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa** [1912]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Les Formes Elémentaires de La Vie Religieuse - Le système totémique en Australie: les principales attitudes rituelles – Livre III : Les principales attitudes rituelles**. Paris : Les Presses universitaires de France, 1968.

_____ **Le Sentiment Religieux a L'heure Actuelle**. Paris: Vrin, 1914.

EDUARDO, Sérgio Luiz– A Guerra dos Pentecostais contra o Afro-brasileiro: dimensões democráticas do conflito religioso no Brasil, **Comunicações do ISER**, n. 44, Religião, tradições, modernidades, 46. 1992, p. 43-50.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **O Mito do Eterno Retorno**. Lisboa: Edições 70, 2019.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. **Teologia e Pedagogia em Diálogo a Partir de uma Leitura Teológica da Obra Pedagogia do Oprimido**. Dissertação (Mestrado em Teologia).

Escola Superior de Teologia do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, 2005.

FALCÃO, Eliane Brígida Moraes. Laicidade e Ensino de Ciências: reflexões sobre o estudo de fenômenos da vida no Ensino Médio. In.: D'ÁVILA-LEVY, Cláudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (Orgs.). **Embates em Torno do Estado Laico**. São Paulo : SBPC, 2018.

FER, Yannick. **Pentecôtisme em Polynésie Française : l'évangile relationel**. Gêneve : Actes et Recherches, 2005.

FERREIRA, Ismael Vasconcelos. **Ser Crente: experiência e linguagem religiosa da vida pentecostal**. Tese (Doutorado em Ciência da Religião). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2017.

FERRETTI, Sérgio F. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil - modelos, limitações, possibilidades. **Tempo**, n.11, 2001, p.13-26.

_____. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. In.: BACELAR, Jéferson; CARDOSO, Carlos (Org.). **Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafrikanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAQ, 2006, p.113-130.

_____. Sincretismo e Hibridismo na Cultura Popular. **Revista Pós Ciências Sociais – REPOCS**. v.11, n.21, jan./jun. 2014, p. 15-32.

FEUERBACH, Ludwig. **A Essência do Cristianismo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

FRAAS, Hans Jürgen. Teorias Sobre a Religiosidade. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo; FOLMANN, José Ivo (orgs). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRAZER, James. **O Ramo de Ouro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

FRESTON, Paul. **Protestantes e Política no Brasil: Da constituinte ao impeachment**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Unicamp, Campinas, 1993.

_____. A Igreja Universal do Reino de Deus e o Campo Protestante no Brasil. **Estudos da Religião**. São Bernardo do Campo. n. 15, dez., 1998.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, o Mal-estar na Civilização e Outros Trabalhos (1927-1931)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GANEM, Cássia Maria Senna. **Estado Laico e Direitos Fundamentais**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988>. Acesso em: 16 mai. 2022.

GAUDIN, Philippe. Laïcité, Faits Religieux et Vie Scolaire. In : WILLAIME, Jean Paul; BORNE, Dominique (orgs.). **Enseigner les faits Religieux: quels enjeux?** Paris : Armand Colin, 2007.

GAUTHIER, François. Religieux, Religion, Religiosité. **Revue du Mauss**. Caen: jul., 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318343523>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMENEZ-BELIVEU, Véronica. **Famille, Religion, Morale Sexuelle: représentations des catholiques et évangéliques. Séminaire Interne du Groupe Société, Religion, Laïcité – GSRL** - Campus Condorcet, Paris, 22 fev. 2022.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião e Sociedade**. 28/2, p. 80-101, 2008.

_____. Para estudar a laicidade procure o religioso. In: BÉLIVEAU, Verónica G.; GIUMBELLI, Emerson (coord.). **Religión, cultura y política em las sociedades del siglo XXI**, Buenos Aires: Biblos, 2013, p.43-68.

_____. Religião, Estado, Modernidade: Notas a Propósito de Fatos Provisórios. **Estudos Avançados**. 18(52), 2004, p.47-52.

GOMES, Jorge Helius Scola. Marcos Legislativos de Regulação do Religioso no Brasil: do Estatuto da Igualdade Racial à Lei Geral Das Religiões. In.: WYNARCZYK, Hilario; TADVALD, Marcelo; MEIRELLES, Mauro (orgs.) **Religião e política ao sul da América Latina**. Porto Alegre: CirKula, 2016.

GRIERA, Mar. Banal Catholicism in Spain. In.: STASI, Bernard (org). **Laïcité Et République**. Paris: La Documentation Française, 2004.

GROSS, Eduardo. Religião Ontologia e Política na Obra de Paul Tillich. **NUMEM- Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. UFJF, Juiz de Fora. v1.n1, jul./dez. 1998, p.165-187.

_____. Elementos do Pensamento de Schelling na obra de Paul Tillich. **NUMEM- Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. UFJF, Juiz de Fora. V7.N2, ago./dez., 2004, p.79-99.

_____. Conhecimento sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso. **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1. 2014, p.119-138.

HERBERT, Edward. **De Veritate**. Bristol: J. W. Arrowsmith, Ltd., 1937.

HERMANN, Jaqueline. **História das Religiões e Religiosidades**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **La Recomposition du Religieux dans la Modernité**. Le Forum des nouveaux mondes: Culture et Religions sur la Planete, France Business School – FB.S., 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CocA2DDth70>. Acesso em 27 mar. 2020.

_____. **O Peregrino e o Convertido: A religião em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERVIEU-LÉGER, Danièle; WILLAIME, Jean Paul. **Sociologies et Religion: aprouches classiques**. Paris: Press Universitaires de France, 2001.

HOLLENWEGER, Walter. **Pentecôtisms**. Gêneve : Éditions du Cerf, 2001.

HOORNAERT, Eduardo. Sociologia do Catolicismo no Brasil. In: AZEVEDO, Thales de. **O catolicismo no Brasil: um campo para a pesquisa social**. Salvador: Edufba, 2002.

HORTON, Robin. African Conversion. **África**. v. 41. n 2. 1971, p.85-108.

HUFF JUNIOR, Arnaldo. Pela Fé e Pelo Amor: a construção de uma espiritualidade luterana original. **NUMEN - Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora, v.06. n. 2. jul./dez. 2003.

_____. Religião e Ensino Religioso na Escola. **NUMEN - Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora, v. 23 n. 2. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/32480>. Acesso em 12 ago. 2021.

IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em 22 jun. 2019.

JACQUEMOUD, Clément. Altaj-Buučaj, héros épique de l'entre-deux siècles. **Études mongoles et sibériennes, centrasiatiques et tibétaines 45, Épopée et millénarisme : transformation et innovation**, section 1 : L'Épopée, un outil pour penser les transformations de la société, sous la direction de F. Goyet et J. L. Lambert, 2014. Disponível em: <http://emscat.revues.org/2292>. Acesso em 24 mai. 2022.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Aspectos do Feminino**. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **O Si-Mesmo Oculto**. Petrópolis: Vozes, 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. Ciência da Religião Aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013.

KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2009.

KEPEL, Gilles. **La Revanche de Dieu**. Paris: Seuil, 2003.

KOENIG, Harold, **Handbook of religion and health: a century of research reviewed**. New York: Oxford University Press, 2001.

LAGES, Sônia Regina. **Exu – Luz e Sombras: Uma análise psico-junguiana da linha de Exu na Umbanda**. Juiz de Fora : Clio Edições Eletrônicas, 2003.

LANGLOIS, Claude. La Naissance de l'Histoire des Religions en Europe et la Laïcisation des « Sciences Religieuses » en France. In.: WILLAIME, Jean Paul; BORNE, Dominique (orgs.). **Enseigner les faits Religieux: quels enjeux?** Paris: Armand Colin, 2007.

LEWIS, Ioan M.. **Êxtase Religioso**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

LINS, Ivan Monteiro de Barros. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

LIRIO, Luciano de Carvalho. **Adolescentes Evangélicos do Século XXI**. São Leopoldo: Sindoal/EST, 2014.

MAGGIE, Yvonne. O medo do feitiço – verdades e mentiras sobre a repressão às religiões mediúnicas. **Religião e Sociedade**, v. 13, n. 1, 1986, p.72-86.

MASSENZIO, Marcello. **A História das Religiões na Cultura Moderna**. São Paulo: Edra, 2015.

MARY, André. L'invention Chrétienne De L'identité Yoruba : Les Racines Missionnaires d'une Nation Africaine. **Revue Archive de Sciences Sociales des Religions**. Paris: Éditions de l'EHESS. n.124. out./dez. 2003, p.49-61. Disponível em: www.ehess.fr/centres/ceifr/assr. Acesso em 10 dez. 2021.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostalismo: os pentecostais estão mudando**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Neopentecostais - Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Laicidade à Brasileira: católicos, pentecostais e laicos na esfera pública**. Civitas, Porto Alegre, v.11, n.2, mai./ago. 2011.

MARIZ, Cecília Loreto. A Teologia da Batalha Espiritual: uma revisão da bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, Rio de Janeiro, n. 47, 1999, p.33-48.

MARIZ, Cecília L.; MACHADO, Maria das Dores C. Encontros e Desencontros entre Católicos e Evangélicos no Brasil. In: SANCHIS, Pierre. **Fiéis e Cidadãos**. Rio de Janeiro, Ed UERJ, 2001, p.87-102.

MARX, Karl. **O capital** (edição popular). São Paulo: Almedina, 2018.

MARTINS, Sueli. A (in)diferença e (in)tolerância religiosa em escolas públicas municipais de Juiz de Fora. **Sacrilegens - Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião** – UFJF, Juiz de Fora, v. 10, n.2, jul./dez, 2013, p.15-34.

_____. **Laicidades Possíveis: Religiões no Espaço Público** – O caso das escolas públicas em Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dadiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. São Paulo: Cosac, 2013.

MAYRARGUE, Cédric. Les dynamiques Paradoxaes du Pentecôtisme en Afrique Subsaharienne - **Programme Afrique subsaharienne**. PARIS : Institut Française des Relations Internationeles – IFRI, 2008.

MEDEIROS, Andréa Borges de. **Infância (des) velada: um estudo sobre o processo de construção de identidades de afrodescendentes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001.

MELLO E SOUZA, Marina de. Catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. **Afro-Ásia**, n. 28, 2002, p.125-146.

MENDONÇA, Antônio Gouveia. Fenomenologia da experiência religiosa. In. CASCTRO, D.; et al. (Org.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Sobraphe, 2000.

MEYER, Bridgit. Beyond Syncretism: translation and diabolization in the appropriation in Africa. In: STEWART C.; SHAW R. (org.). **Syncretism/Anti-syncretism: the politics of religions synthesis**. Londres: Routledge, 1994.

_____. Christianity in Africa: From African Independent to Pentecostal-Charismatic Churches. **Annual Review of Anthropology**. Out., 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228884096>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MILAGRES, Jóvirson. **Análise de Discursos Sobre a Dimensão do Sagrado nas Rodas de Capoeira**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Religiosidades Afro-Brasileiras: política de igualdade racial no ambiente escolar – Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexandre. **O Eterno Conflito entre Ciência e Religião**. Conferência VIII COMA - Congresso Médico Acadêmico da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BxettffMtk4>. Acesso em: 28 jun. 2020.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Pluralismo e Multiplicidades Religiosas no Brasil Contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 2, maio./ago., 2008, p.261-279.

NERIS, Wheriston Silva. Bourdieu e a Religião: Aportes para (re)discussão do conceito de campo religioso. **Grupo de Pesquisa História e Religião e Mestrando em Ciências Sociais** - PPGCS-UFMA. São Luís, 2008. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/neris-wheriston-gp2.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. Religião e Linguagem: proposta de articulação de um campo complexo. **Horizonte**. Belo Horizonte. v. 14, n.42. 2016, p.240- 261.

OLIVEIRA, Davison Schaeffer. Teoria da religião: Questões epistêmicas e traços históricos. In: SANTOS, Joe Marçal; HUFF, Arnaldo. **De Lutero a Otto: o protestantismo e a ciência da religião** [recurso eletrônico]. São Cristóvão: Editora UFS, 2018.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado: Os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional**. Lisboa: Edições 70, 1992.

ORO, Ari Pedro. (org.) Neopentecostalismo. **Cadernos de Antropologia**. n.9, 1992.

_____. A Igreja Universal e a Política. In: BURITY, Joanildo; MACHADO, Maria das Dores. **Os Votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil**. Recife: Massangano, 2006, p.119-1447.

_____. A laicidade no Brasil e no Ocidente. **Civitas**. Porto Alegre v.11, n.2, mai./ago., 2011, p.221-237.

PELLIZONI, Gisela Marques. **Jogando as Cinco Pedrinhas: história, memória, cultura popular, infância e memória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na Escola: questões sobre cultura afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PETIT, Lola. **Enseigner les faits religieux à l'école élémentaire publique en France: Éduquer à la laïcité ? Une étude des pratiques des professeurs des écoles.** Thèse De Doctorat (Sociologie). École Pratique de Haute Étude - EPHE- Paris, 2018.

PIEPER, Frederico. Laicidade, Escola e Ensino Religioso: Considerações a Partir de Paul Ricoeur. **Estudos de Religião**. dez. 2014.

_____. Religião: limites e horizontes de um conceito. **Estudos de Religião**, v.33, n.1. jan./abr., 2019, p.5-35.

PIERRE, Jacques. L'impasse de la définition de la religion: analyse et dépassement. **Religiologiques**, Strasbourg, n.9, 1994, p.15-29.

PINTO, Paulo Mendes. Ensino da Religião na Escola Laica: uma leitura do Relatório Debray. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. XI, n.16/17, 2012, p.11-30.

POPPER, Karl. **A Sociedade Aberta e Seus Inimigos: O sortilégio de Platão.** São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1974.

PORTIER, Philippe. Regulação Estatal da Religião na França (1880-2008): Ensaio de Periodização. **Revista de Estudos da Religião**, 10, set. 2010, p.24-47.

_____. **L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité contemporaine.** Rennes: Press Universitaire, 2016.

POZZER, Adecir. **Ensino Religioso na Educação básica: fundamentos Epistemológicos e curriculares.** Florianópolis: Saberes em Diálogos, 2015.

PRANDI, Reginaldo. De Africano a Afro-Brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo. n. 46, jun./ago., 2000, p.52-65.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. Religião e Salvação: Indicações para o diálogo inter-religioso na teologia de Tillich. **NUMEM- Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora: UFJF. V.2. n.3, jul./dez., 2000, p.31-46.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: 1- Teoria do Brasil.** Vozes: Petrópolis, 1980.

ROCHA, Daniel. **Venha a Nós o Vosso Reino:** rupturas e permanências nas relações entre escatologia e política no pentecostalismo brasileiro. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009.

_____. “Faça-se na Terra um Pedaco do Céu”: perspectivas messiânicas na participação dos pentecostais na política brasileira. **Perspectiva Teológica**. Belo Horizonte, v. 52, n. 3, set./dez. 2020, p.607-632.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**. Belo Horizonte, v. 11, n. 29, jan./mar. 2012, p. 149-174.

_____. Ciência da Religião e Ensino Religioso, efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **REVER**, ano 15, n.02, jul./dez. 2015.

ROLIM, Francisco Cartaxo. **Pentecostais no Brasil:** uma interpretação sócio-religiosa. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SANTANA, Marise de. **Formação e Trabalho Docente Multicultural:** desafrikanizando para cristianizar. Tese (Doutorado em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANCHIS, Pierre. A Religião dos Brasileiros. **Horizonte**. Belo Horizonte. v.1, n.2., 1997, p.28-43.

_____. A Contribuição de Émile Durkheim. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). **Sociologia da Religião:** Enfoques teóricos. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Sobre a Religião:** Discursos a Seus Menosprezadores Eruditos. São Paulo: Novo Século, 2000.

SILVA, Luciana Ferreira. **Escola pública e pentecostalismos:** distância territorial, dinâmica religiosa e sociabilidade no espaço escolar. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e Religiões Afrobrasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Revista Mana** – UFRJ, Rio de Janeiro, n.13(1), 2007, p.207-236.

- _____. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. **Revista USP**, São Paulo, n.67, set./nov., 2005, p.150-175.
- SMART, Ninian. **The Religious Experience of Mankind**. New York: Charles Scribner's Sons, 1969.
- SMITH, Wilfred Cantwell. **O Sentido e o Fim da Religião**. São Leopoldo: Sinodal, 2006.
- SOARES, Mariza Carvalho. Guerra Santa no País do Sincretismo: sinais dos tempos. **Cadernos ISER**. 23, 1990, p.75-104.
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. **REVER**, set., 2009, p.1-18.
- STRECK, Danilo. Educação e Argumentos de Transcendência. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo; FOLMANN, José Ivo (orgs.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba: Corpo de Mandinga**. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- STERN, Fábio. Metodologia em Ciência da Religião. **Revista Relegens Thréskeia**. n. 9., jun., 2020, p.136-160.
- TEIXEIRA, Faustino. Faces do Catolicismo Brasileiro Contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n.67, set./nov., 2005, p.14-23.
- _____. Diálogo Inter-Religioso e Educação para a Alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo; FOLMANN, José Ivo (orgs.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- _____. **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2ª ed., 2008.
- _____. O “Ensino do Religioso” e as Ciências da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, out./dez, 2011, p.839-861.
- _____. O Imprescindível Desafio da Diferença Religiosa. **Revista Internacional da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XX, n.38, jan./jun., 2012, p.181-194.

TEIXEIRA, Felipe Charbel. Aby Warburg e a Pós-Vida das *Pathosformeln* Antigas. **História da Historiografia**. Ouro Preto. n.5. set., 2010, p.134-147.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo. Cortez, 1986.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico. 1400-1800**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

THOUARD, Denis. **Liberté et Religion : relire Benjamin Constant**. Paris: CNRS Editions, 2020.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da Fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1985.

_____. **A Era Protestante**. São Paulo: Ciências da Religião, 1992.

_____. **Teologia da Cultura**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

TINCQ, Henri. La Montée des extrémismes religieux dans le monde. In: DELUMEAU, Jean. **Le Fait Religieux**. Paris: Fayard, 1993.

TWORUSCHKA, Udo. Ciência Prática da Religião: considerações teóricas e metodológicas. In.: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, set./dez., 2005, p.443-466.

USARSKI, Frank. Os Enganos sobre o Sagrado – Uma Síntese da Crítica ao Ramo "Clássico" da Fenomenologia da Religião e seus Conceitos-Chave. **REVER - Revista de Estudos da Religião**. Campinas: PUCSP, n.4, 2004, p.73-95.

_____. **Constituintes da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VERNANT, Jean Pierre. **Entre Mito e Política**. São Paulo: EDUSP, 2001.

VALENTE, Gabriela. **Le Concept de Laïcité en France et au Brésil et ses Conséquences Pour l'Éducation et la Formation**. Comunicação apresentada no Colloque Doctoral international de l'éducation et de la formation. Université de Nantes. Nantes, out. 2016.

Disponível em: <http://cren.univ-nantes.fr/colloques-manifestations/colloque-doctoral-international-de-la-education-et-de-la-formation/>. Acesso em 02 mai. 2020.

VASSALO, Simone Pondé. As Novas Versões da África no Brasil: a busca das “tradições africanas” e as relações entre capoeira e candomblé. **Revista Religião e Sociedade**. n.2. Rio de Janeiro: ISER, 2005.

VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 1981.

VOGEL, Arno. **A Galinha-d’angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 1993.

WACH, Joachim. **Sociologia da Religião**. São Paulo: Paulinas, 1990.

_____. **Introduction to History of Religions**. New York: Macmillian Publishing Company, 1988.

WACHOLS, Wilhem. Identidades religiosas brasileiras e seus exclusivismos. **Horizonte**. Belo Horizonte. v. 9, n.23. out./dez. 2011, p. 782-798.

WEBER, Max. **Économie et Societé**. Paris: Pilon, 1971.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Sociologie des Religions**. Paris: Galimard, 1996.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLAIME, Jean-Paul. **Le Retour du Religieux dans la Sphère Publique: vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue**. Lyon: Editions Olivétan, 2008.

_____. **Les Jeunes, l’école et la religion**. Paris: Bayard, 2009.

_____. **La Guerre des Dieux n’aura pas lieu**. Genève: Labor et Fides, 2019.

_____. **Sociologia das Religiões**. Campinas: Editora Unesp, 2012.

_____. *Recompositions contemporaines du Christianisme*. In.: BOURDEAUX, Pascal. **Chrétiens Évangéliques d'Asie du Sud-Est**. Rennes: Press Universitaires, 2016.

WILLAIME, Jean Paul ; BORNE, Dominique (orgs.). **Enseigner les faits Religieux: quels enjeux?** Paris: Armand Colin, 2007.