



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BARTIRA TELLES PEREIRA SANTOS**

**A RELIGIÃO COMO FUNDAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA: UM  
ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DA IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS  
EM ESCOLAS PÚBLICAS SOTEROPOLITANAS**

Salvador  
2007

**BARTIRA TELLES PEREIRA SANTOS**

**A RELIGIÃO COMO FUNDAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA: UM  
ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DA IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS  
EM ESCOLAS PÚBLICAS SOTEROPOLITANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Dora Leal Rosa

Salvador  
2007

Para Benedito, e ao amor que nos humaniza.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, Telles/Santos (Dias) e Pereira (Caldas/Lordelo), que no estreito sentido da palavra faz jus ao sentido que ela tem.

Aos Meus primos, a alegria presente, mesmo que distante.

À família que Benedito me deu: Emilio, Flávia, Isaias, Alessandra, Martin, minha sogra D. Socorro e meu sogro, 'Seu' Carlinhos.

Minhas tias: Solange, quase mãe, Cléa Maria, o companheirismo Cleide Maria, minha comadre, Maria Cleonice a disponibilidade, Fátima, o apoio sem restrições, Rosalina, minha madrinha(em memória), Nilda, Nágela e Rosário que me ajudaram de forma decisiva na vida.

Meus tios: José Inácio, Aguinaldo Flaviano, Nilton Antonio, meu padrinho, Ricardo Tanajura, Moisés, Jair.

Aos meus avós: Manoel, a rocha do saber, Andith, a doçura e delicadeza, Ritinha, a suave força que nos une e a Flaviano (em memória) o desprendimento e o desmedido amor ao próximo.

Aos meus irmãos: Marcelo, um carinho especial, Lorena, o futuro de quem já sabe o que quer e Camilo, que me deu seu afeto, seu ouvido, seu ombro e Bruna minha sobrinha amada.

Ao meu pai, Antonio Dias, sempre coruja, sempre atento, sempre presente, sempre, sempre, sempre ...

À minha mãe, Ma Anand Hassiba (Cleusa Rita), sempre o amparo, sempre a razão mesmo sem razão, a força gigantesca de quem já carregou um mundo nas costas, e disposta a tudo para manter o meu sorriso no rosto – Que venham as montanhas, que venham os oceanos, que caiam os céus! O mundo é meu!

À minha família de amigos de Salvador,

À minha família de amigos de Florianópolis

Ao programa de Pós Graduação em Educação da UFBA, em especial a Nádia

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC.

Ao Núcleo Mover, e a todos moventes, que transformam a fria condição da pesquisa em algo fraterno e menos penoso.

À professora Dora Leal Rosa, pela confiança, respeito e o apoio irrestrito nessa jornada que realizamos juntas.

Ao Professor Reinaldo Matias Fleuri, que me ajudou a construir na diferença, algo comum e sólido, fruto de um respeito sem limites.

À Professora Celi Taffarel e a LEPEL, pelo legado, pelo exemplo e pelos frutos de um conhecimento com raízes na transformação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa, que garantiu minha sobrevivência nesse último ano de pesquisa.

Às professoras das escolas públicas de Salvador, que a cada furacão de demandas, em meio à esperança em conflito com o mundo, dão os passos para um novo amanhã no mar de incertezas.

*Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando,  
mas ele vinha como se fosse o Novo.  
Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes  
havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que nin-  
guém antes havia cheirado.  
A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os  
gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas  
composições.  
Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o  
Novo movia-se em direção à capital.  
E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é  
novo, saúdem o Novo, sejam  
novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus  
gritos, mas quem olhava, via tais que não gritavam.  
Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cor-  
tejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.  
O novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes per-  
mitiam ver o vigor de seus membros.  
E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz  
da aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem o  
Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como  
nós! Seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo.*

*(Bertold Brecht)*

*Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.*

*(Bertold Brecht)*

*É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas.*

*(Karl Marx)*

## RESUMO

Esta dissertação apresenta como objeto o entrecruzamento das rotinas escolares, em escolas públicas de nível fundamental, situadas na periferia da cidade de Salvador, com as rotinas da Igreja Universal do Reino de Deus. Neste particular, investiu-se na análise dos efeitos da expansão da vivência de fé evangélica em escolas públicas soteropolitanas através de investigação sobre os modos através dos quais as crenças morais e espirituais de funcionários da escola foram traduzidas em práticas pedagógicas. Na abordagem do tema consideramos como referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético, como metodologia o estudo de caso e como questões norteadoras: É possível estabelecer alguma relação entre o acirramento da contradição sagrado versus secular na escola pública, traduzida no profundo entrelaçamento entre as rotinas escolares e as rotinas da igreja, e a ascensão do pós-modernismo visto como a lógica cultural do capitalismo avançado? Em que medida o ceticismo epistemológico, característico das correntes pós-modernas, passam a legitimar o uso do argumento religioso em sala de aula ao propugnarem a trivialidade da questão do conhecimento e da verdade? No decorrer da dissertação buscamos apontar algumas das principais mediações que caracterizam o recrudescimento da contradição sagrado versus secular na escola pública. Como resultado, chegamos à conclusão de que uma série de processos conjugados e paralelos configura a tessitura da problemática por nós analisada, assim, na esfera social, a partir de uma análise marxiana das relações entre religião e sociedade, identificamos que o ressurgimento da religião, e em especial, da religião de resultado, apresenta-se como um espelhamento dialético do aprofundamento de uma realidade objetiva excludente, geradora de insegurança, individualismo e alienação, ademais, na esfera político-ideológica, constatamos a permanência da religiosidade imiscuindo-se nos assuntos seculares e na relação do Estado brasileiro com os cidadãos, ao passo que, acrescida a esta constatação chegamos à conclusão segundo a qual formas antigas de poder (costumes) infiltram-se nas instituições (ordem legal), não como simples elementos anacrônicos, mas como funcionais a certas formas de dominação.

**Palavras-chave:** Escola pública, Igreja Universal do Reino de Deus, Pós-modernidade.

## ABSTRACT

This master's study presents as its object the intercrossing of the pertaining to school routines, in public of basic level, situated schools in the periphery of the city of Salvador, with the routines of the *Igreja Universal do Reino de Deus*. In this particular one, one invested in analyzes of the effect of the expansion of the experience of evangelic faith in soteropolitans public schools through inquiry on the ways through which the moral beliefs and spirituals of employees of the school had been translated practical pedagogical. In the boarding of the subject we consider as referencial theoretician the Materialism Historical Dialectic, as methodology the case study and as northern questions: It is possible to establish some relation enters the against of the sacred contradiction versus secular in the public school, translated in the deep interlacement between the pertaining to school routines and the routines of the church, and the ascension of the one post-modernism wants as the cultural logic of the advanced capitalism? Where measure the epistemologic, characteristic skepticism of post-modern chains, starts to legitimize to the use of the religious argument in classroom when advocating the triviality of the question of the knowledge and of really? In elapsing of the dissertacion we search to point some of the main middle that characterize the new outbreak of the sacred contradiction versus secular in the public school. As result, we arrive at the conclusion of that a series of conjugated and parallel processes configures the tessiture of the problematic one for us analyzed, thus, in the social sphere, from a marxism analysis of the relations between religion and society, we identify that resurrection again of the religion, and in special, of the religion of result, is presented as a dialectic reflecting of the deepening of an exculpatory, generating objective reality of unreliability, individualism and alienation, also, in the politician-ideological sphere, we evidence the permanence of the religiosity less if in the secular subjects and the relation of the Brazilian's Government with the citizens, I pass that, increased at this constataction we according to arrive at the conclusion which old forms of being able (customs) are infiltrated in the institutions (legal order), not as simple anachronistic elements, but as functional the certain forms of domination.

**Keys-Word:** Public school, Igreja Universal do Reino de Deus, Post-Modernism.

## SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO</b>	<b>08</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>17</b>
<b>3 SOBRE O ESTADO LAICO E A EDUCAÇÃO</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Laicismo no Brasil: breve histórico de um longo e complexo processo</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Análise crítica da Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e legislação educacional.</b>	<b>31</b>
<b>4 SOBRE A EXTERNAÇÃO DA FÉ RELIGIOSA NO ESTADO LAICO</b>	<b>40</b>
<b>4.1 A inserção da Igreja Universal do Reino de Deus em escolas públicas Soteropolitanas</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Detalhamento dos procedimentos utilizados para coleta e análise de dados do caso em estudo</b>	<b>57</b>
<b>4.2.1 O Local</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2 As observações</b>	<b>60</b>
<b>4.2.3 As entrevistas</b>	<b>63</b>
<b>5 SOBRE A PÓS-MODERNIDADE, A FÉ E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>71</b>
<b>5.1 A conjuntura, a criação de sentidos e dilemas da pós-modernidade</b>	<b>72</b>
<b>5.2 Visão geral das teses da moderna pós-modernidade</b>	<b>81</b>
<b>5.3 Proposições acerca de possíveis relações entre o recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular na escola pública e reverberações de teses da pós-modernidade nas teorias pedagógicas.</b>	<b>98</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE</b>	



## PRELÚDIO

Torna-se cada vez mais freqüente no campo acadêmico a desconfiança na razão. No plano das idéias, o ecoar desta descrença, apresenta-se sob dois principais postulados, cujo argumento central relaciona-se à crítica ao projeto da modernidade: incredulidade quanto ao axioma iluminista da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária e subjacente a tendência a caracterizar a realidade como efêmera, fragmentada, descontínua e caótica o questionamento sobre a eficácia do modelo categórico moderno para apreende-la.

A partir desse argumento, conclama-se a relativização dos saberes, perspectiva através da qual o discurso científico é apresentado como uma narrativa, de valor heurístico comparável aos de outras narrativas cotidianas.

Os intelectuais, no interior deste horizonte, obcecados pela deslegitimação de qualquer tipo de metateoria, são convocados a desconsiderar os ideais e as teorias ditas esclerosadas. A partir desse pressuposto crítico, autores como Mafesolli (1998) caracterizam o racionalismo moderno como um obstáculo a compreensão da vida em seu desenvolvimento<sup>1</sup>. Em conseqüência torna-se cada vez mais universalizante idéias como as de Lyotard, para quem “não pode haver diferença entre verdade, autoridade e sedução retórica; quem tem a língua mais macia ou a conversa mais atraente tem o poder” (LYOTARD apud HARVEY, 2005, p. 115).

O setor educacional, por sua vez, diante da crítica à racionalidade passa a questionar a sua própria legitimidade institucional. Em resumo, questiona-se: Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não dispomos mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? Como e o que ensinar se todas as

---

<sup>1</sup>Em *Crítica a razão sensível* (1989), Mafesolli apresenta a seguinte percepção: “É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida.” (MAFESOLLI, p.27, 2005)

interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se o critério de cientificidade passa a abrigar-se na persuasão e não na razão<sup>2</sup>

A temática em torno da qual se situa este trabalho, se insere nesta ampla e complexa polêmica ao abordar o recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular<sup>3</sup> na escola pública.

É necessário ressaltar que o desenvolvimento deste trabalho, não tem a intenção de aprofundar questões próprias ao campo da teologia, muito menos travar nenhum tipo de ‘Cruzada’ contra a liberdade de culto, o que caracterizaria a violação de princípios constitucionais. Preocupamo-nos, sobretudo, com problemáticas significativas na organização do trabalho pedagógico. Deste entendimento, decorre a finalidade do estudo em apresentar uma modesta contribuição à construção da Pedagogia Histórico-Crítica.

---

<sup>2</sup> Moraes( 2003) chama atenção para estas questões no livro *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação*. Neste contexto a autora acentua a necessidade de pesquisas sobre a temática: “Essas inovações no campo do conhecimento, a nosso ver, causam impactos bem mais sensíveis na área educacional – embora seja cedo para perceber seus efeitos na pesquisa desenvolvida na área -, uma vez que se faz fortemente presente nas definições de políticas públicas nacionais e nas que propalam as agências multinacionais.” (MORAES, 2003, p. 16)

<sup>3</sup> A secularização de uma sociedade pode ser entendida, em um sentido literal, como um processo pelo qual a religião deixa de ser o aspecto cultural agregador. Ela faz com que tal sociedade já não esteja mais determinada pela religião, mas restrita a um âmbito particularíssimo do ser humano. No caso brasileiro a regra constitucional, além de estabelecer a separação entre Estado e Igreja, adota por princípio fundamental a neutralidade do Estado nas questões religiosas. Assim a separação entre Estado e religião vem prevista no inc. I do art. 19 da Constituição de 1988, que declara ser vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, *A religião como fundamento na escola pública: um estudo sobre a inserção da Igreja Universal do Reino de Deus em escolas públicas soteropolitanas*, apresenta como objeto o entrecruzamento das rotinas escolares, em escolas públicas de nível fundamental, situadas na periferia da cidade de Salvador, com as rotinas da Igreja Universal do Reino de Deus<sup>4</sup>. Neste particular, investiu-se na análise dos efeitos da expansão da vivência de fé evangélica em escolas públicas soteropolitanas através de investigação sobre os modos através dos quais as crenças morais e espirituais de funcionários da escola foram traduzidas em práticas pedagógicas. O estudo apresenta formulações críticas sobre as mediações que caracterizam esta relação e os seus desdobramentos na prática pedagógica.

A escolha pela denominação religiosa está condicionada à nossa breve experiência de pesquisa com o universo evangélico, em específico, com a Igreja Universal do Reino de Deus, *vis a vis* a importância do fenômeno neopentecostal<sup>5</sup> no campo religioso brasileiro. Uma

---

<sup>4</sup> Do tronco das igrejas de origem protestante, a (I)greja (U)niversal do (R)eino de (D)eus se identifica com aquelas reconhecidas como igrejas neopentecostais ou da terceira onda. Na atualidade, a IURD, do bispo Edir Macedo é conhecida como o símbolo da terceira onda. Os estados onde a IUDR tem maior concentração são: Rio de Janeiro (capital e baixada) e, secundariamente, São Paulo e Bahia. Apesar de a IUDR *flexibilizar* alguns tabus do dogma, o sistema de valores que compõe a filosofia possui, por princípio protestante, base fundamentalista, i.e.: ênfase na interpretação literal do texto escriturístico como fundamental à vida e à doutrina cristãs, exigência de um tipo de comportamento obediente e rigoroso ao conjunto básicos do dogma. Para Oro(1996), a reformulação de certos tabus da crença na IURD obedece mais que a razões sagradas, se constitui em uma interessante estratégia de adaptação ‘aos novos tempos e demandas’, considerando que a IURD concorre em um mercado onde as relações são frágeis. De certo, todo o aparelho burocrático das suas igrejas somado a um discurso mais flexível, exerce um grande poder de atração e convencimento.

<sup>5</sup> A literatura especializada costuma diferenciar os Pentecostais dos Protestantes Históricos, considerando a época de origem, a procedência geográfica e as ênfases doutrinárias. No caso dos Protestantes Históricos, a referência geográfica é a Europa e a Reforma do séc XVI; para os Pentecostais, de origem protestante, a referência são os Estados Unidos e o início do século XX. Segundo Regina Novaes (2001), o surgimento do movimento Pentecostal, nos Estados Unidos, tem como marco as múltiplas aproximações culturais entre movimentos avivalistas, trazidos pelos trabalhadores imigrantes Europeus, e a religiosidade negra norte-americana. Considerado o universo multifacetado do neopentecostalismo, característico dos inúmeros cismas, Novaes(2001) destaca duas qualidades do sistema de valores da vivência de fé que, em termos gerais, apresentam-se como formas fundamentais do movimento, mesmo considerando alguma variação por denominação, o modo como os “crentes” ou “evangélicos”, como se autodenominam, propagam a idéia de uma “comunidade de irmãos” e se consideram apartados das “coisas do mundo” e o fato de que “...o pentecostalismo faz de cada ‘crente’ um evangelizador, um militante que deve propagar sua fé.” ( Novaes, 2001:44) O Brasil se constitui parte integrante do movimento pentecostal quase que concomitantemente com o surgimento deste nos Estados Unidos. O pentecostalismo nasce nos Estados Unidos em 1906 e chega ao Brasil em 1910.

experiência de conversão evangélica de origem protestante que vem nos últimos anos ganhando corpo graças ao proselitismo ativo de pastores, associado a um plano empresarial e um eficiente aproveitamento dos meios de comunicação de massa.

Objetivando melhor caracterizar o tema da pesquisa a introdução deste texto constitui-se numa reflexão sobre o modo através do qual a religião é gerada pela condição existencial humana. Para tanto, buscamos fundamentação em autores em cujas obras destacou-se o tema religião.

A palavra fetichismo, segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, 2000, significa a ‘crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais’, possuindo uma segunda rubrica por metonímia: ‘atitude de quem considera animado os objetos materiais e, os tipos de religião ou filosofia baseados nesta crença. Nessa perspectiva, o fetichismo caracteriza-se pela relação mítica de adoração ou fé do homem por um objeto, entidade, ou natureza. Por sua vez, a palavra fé, significa a ‘crença religiosa, como confiança na palavra revelada’.

De acordo com Kierkegaard (1813-1855) a fé esconde em si os resquícios de uma transição histórica bastante importante. Nesse processo, se na Antiguidade Clássica a fé era considerada como um fenômeno inferior à ciência, pois se referia ao verossímil, com o advento do Cristianismo na Idade Média passa a indicar a certeza mais elevada, a certeza capaz de superar o inverossímil, refletindo uma relação direta com a transcendência. Segundo o filósofo dinamarquês, “Esse passo marca a ruptura com o mundo e com seu ideal de inteligibilidade. O que é crer? É querer (o que se deve e por que se deve), em obediência reverente e absoluta, defender-se do vão pensamento de querer compreender e da vã imaginação de poder compreender” (KIERKEGAARD apud ABBAGNANO 2000, p.433).

Ainda no séc. XIX, o filósofo Ludwig Feuerbach apresenta no conjunto da sua obra um sistema categorial sobre o fenômeno do fetichismo muito próximo à compreensão da

análise Marxista sobre o termo. Nesse contexto, a importância da análise do autor de *A essência do cristianismo* (1841); *A essência da religião* (1845) e *Lições sobre a essência da religião* (1851), está em, ao deslocar a perspectiva de criação da divindade, reduzir os atributos divinos da teologia a atributos humanos da antropologia, defendendo a tese de que o homem é quem cria Deus e não o seu contrário.

Segundo Duarte, 2004, a relevância da crítica elaborada por Feuerbach, refere-se justamente a esta inversão:

[...] Portanto, o ser humano não teria sido criado à imagem e semelhança do deus dos cristãos, mas sim o contrário, o ser humano criou o deus cristão à imagem e semelhança do gênero humano. Para Feuerbach era necessário, portanto, que os seres humanos se libertassem da religião e se reconhecessem como criadores de si mesmos. (DUARTE, 2004, p. 6)

Como consequência, para o filósofo alemão a crítica à religião - à moda da crítica do movimento Luddita a máquina(1811-1812)<sup>6</sup>- emanciparia o ser humano, ‘pois o traria dos céus imaginários para a vida terrena’(DUARTE, 2004, p. 6)

Tendo em vista o caráter antropológico da criação divina, Karl Marx, contemporâneo de Feuerbach, compartilhava com este da idéia de que a convicção ou o compromisso religioso expressa uma emanção da condição material do homem. Nesse contexto, embora reconhecesse a importância da crítica histórico-filosófica a religião, diferente de Feuerbach não a via como ponto de chegada, mas como ponto de partida. Desse postulado, por sua vez,

---

<sup>6</sup> Sobre o movimento Luddita, Marx, no cap. XIII, 5, d’O Capital, observa: “A luta entre capitalista e assalariado começa com a própria relação – capital. Ela se agita por todo o período manufatureiro\*. [...] Durante o século XVII, quase toda a Europa vivenciou revoltas de trabalhadores contra o assim chamado tear de fitas (também denominado em alemão Schnurmühle ou Mühlenstuhl), uma máquina de tecer fitas e galões\*. No final do primeiro terço do século XVII, uma serraria movida a vento, construída perto de Londres por um holandês, sucumbiu devido aos excessos do populacho. Ainda no começo do século XVIII, máquinas de serrar movidas a água só com dificuldade venceram a resistência popular apoiada no Parlamento. Quando, em 1758, Everet construiu a primeira máquina de tosquiar lã movida a água, ela foi queimada pelas 100 mil pessoas que deixou sem trabalho. Contra as *scribbling mills* e máquinas de cardar de Arkwright se dirigiram ao Parlamento 50 mil trabalhadores, que até então tinham vivido de cardar lã. A destruição maciça de máquinas nos distritos manufatureiros ingleses durante os 15 primeiros anos do século XIX, provocada sobretudo pelo emprego do tear a vapor, ofereceu, sob o nome de movimento luddita, pretexto ao governo antijacobino de, um Sidmouth, Castlereagh etc., para as mais reacionárias medidas de violência. E preciso tempo e experiência até que o trabalhador distinga a maquinaria de sua aplicação capitalista e, daí, aprenda a transferir seus ataques do próprio meio de produção para sua forma social de exploração.” (MARX, 1988-B, p. 44-45)

emerge a questão fundamental para Marx: Porque os seres humanos se submetiam a deuses, isto é, por que os seres humanos precisavam de deuses?

Com estas considerações iniciais é possível deduzir porque Marx consideraria inócuo, qualquer movimento anticlerical<sup>7</sup>. Vejamos: se a religião satisfaz uma necessidade humana manifesta em um dado contexto histórico, a condição para a sua transcendência, na concepção marxiana, exigiria a transformação de uma determinada ordem social em que a religião apresenta-se como uma necessidade vital.

Pode-se perceber como uma confirmação desta tendência, a coincidência histórica entre o recente fenômeno global de reencantamento do mundo e o recrudescimento de contradições postas na base material da sociedade, visto sob essa perspectiva o ressurgimento da religião apresenta-se como um espelhamento dialético da realidade objetiva. Em virtude dessa compreensão, indicamos que embora a simultaneidade desses dois eventos não seja prova de relação causal, impera-se considerar a possibilidade de algum tipo de relação entre o ressurgimento da religião<sup>8</sup> (visto por nós como resultado prático da crítica contemporânea ao projeto de modernidade) e a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital

---

<sup>7</sup> Anticlericalismo é um movimento histórico que se caracteriza por condenar a influência dominante de instituições religiosas, especialmente do clero da Igreja Católica (padres, sacerdotes), sobre aspectos sociais e políticos da vida pública. Sua atitude denota uma crítica à instituição eclesiástica e à hierarquia católica em geral. Não implica necessariamente em anticristianismo. O ativista anticlerical critica a ação política das instituições religiosas. O anticlericalismo é mais frequente no cristianismo, mas há atitudes anticlericais nas demais religiões.

<sup>8</sup> Os principais resultados, segundo censo do IBGE, relativos à questão 'religião' entre 1991 e 2000, evidenciaram três aspectos principais: a diminuição da porcentagem de Católicos (de 83,3% em 1991, para 73% em 2000, totalizando 124,9 milhões); o aumento da porcentagem dos evangélicos (de 9% em 1991, para 15,4% em 2000, totalizando 26, 1 milhões) e o aumento dos que se declaram 'sem-religião' (de 4,8% em 1991, para 7,3% em 2000, totalizando 12,3 milhões). Com respeito aos evangélicos, deve-se sublinhar que o crescimento mais substantivo ocorreu entre os evangélicos neopentecostais, que sozinhos concentram 10,4% do crescimento apontado.

Sobre o espantoso dado relativo ao aumento significativo do grupo sem religião, é necessário ressaltar que como observado por Pierucci (2000) e Antoniazzi (2006), ao contrário daquilo que os números nos levariam a crer os brasileiros não estão abandonando a fé. Sob o efeito desta advertência, os pesquisadores chamam atenção para um dado não captado no Censo do IBGE, o fato de que a declaração sem religião parece indicar mais uma desinstitucionalização da religião, em um quadro marcado pelo pluralismo, religiosidade pessoal e diversificação religiosa. Isto porque, o pluralismo religioso ou dupla filiação religiosa, transito e sincretismo são muito comuns no Brasil. É como diz o personagem de Guimarães Rosa, em seu livro *Grande sertão: veredas*: "Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco a ocasião de religião. Aproveito todas. Bebo água de todo rio...Uma só para mim é pouca, talvez não me chegue (...) Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca." (ROSA, 1982, p.15).

característicos da sociedade pós-industrial. Esta compreensão será melhor aprofundada posteriormente.

No contexto desta dissertação, sem ter a pretensão de articular uma análise conclusiva sobre o fenômeno religioso, definimos o comportamento religioso como aquele fundado na intuição da insuperável insuficiência e fraqueza dos poderes humanos, ou em outras palavras, como uma forma ideológica através da qual os homens adquirem consciência de conflitos postos na base material e lutam para resolvê-lo. Sob essa perspectiva de análise, em acordo com Vázquez(1984), consideramos o comportamento religioso a partir de duas dimensões fundamentais. Suas conclusões, passamos a transcrever:

Se a religião oferece num além a salvação dos males deste mundo, significa que reconhece a existência real desses males, isto é, a existência de uma limitação ao pleno desenvolvimento do homem e, neste sentido, é "a expressão da miséria real". Por outro lado, prometendo este desenvolvimento na outra vida, significa que, também nesta forma, a religião não se resigna com os males deste mundo e lhes dá uma solução, ainda que num mundo ultraterreno, colocado além do mundo real: neste sentido, a religião é "o protesto contra a miséria real". E tal é a função que a religião desempenhou historicamente durante séculos, colocando-se, como ideologia, a serviço da classe dominante. (VÁZQUEZ, 1984, 73-74)

Note-se que nesta assertiva, estão dadas as configurações da experiência religiosa: primeiro, a experiência do sagrado caracteriza-se por gerar uma ruptura entre natureza, materialidade, e o sobrenatural, definido como “[...] uma força ou potência para realizar aquilo que os humanos julgam impossível efetuar contando apenas com as forças e capacidades humanas.” (CHAUÏ, 2003, p.253) E, segundo, define-se por um modo de apropriação do mundo no qual o homem mediante a sua vinculação com um ser transcendente busca explicações sobre a realidade material.

A religião apresenta-se, desta forma, como um sistema explicativo geral. Mediante este sistema explicativo, é possível, em uma segunda realidade, explicar a origem de problemas surgidos na realidade material e resolvê-los, sem que a realidade material seja

modificada. Marx ilustrou essa forma de conhecimento como lógica e enciclopédia popular, espírito de um mundo sem espírito. Neste sentido, segundo Duarte, 2004, “Marx entendia que a crítica a religião não deveria ter por objetivo fazer com que as pessoas continuassem a viver sob as mesmas condições sem, entretanto, as ilusões que tornavam a vida subjetivamente mais suportável.”(DUARTE, 2004, p. 7)

O cerne da nossa problemática habita na analogia utilizada por Marx. O sistema religioso como ‘expressão da miséria real’ e ‘protesto contra a miséria real’ ao mesmo tempo em que afirma a materialidade, pois representa uma forma específica de consciência social, a nega ao evocar a transcendência. Como consequência, provoca um estranhamento do homem de si e da sua materialidade, “relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia” (TAFFAREL, p. 58, 1993). Assim, ao se afastar dos resultados ou produtos da sua própria atividade o homem vê-se limitado enquanto sujeito ativo.

Isto sublinhado, a nossa problemática adquire seu justo perfil. A ontologia religiosa caminha em direção oposta a da ontologia científica( base legal da educação pública no nosso país), desde que esta ocupa-se da investigação da realidade objetiva a fim de promover alterações mediante a práxis real, ao passo que aquela, busca respostas que transcendem a vida cotidiana dos seres humanos. Por tudo isso, a ciência e a religião possuem por princípio ontológico concepções de mundo e de atuação humana divergentes. Esta é a razão pela qual afirmamos que a sombra da ontologia religiosa há um comprometimento do processo de formação humana, na medida em que este é alicerçado em uma percepção confusa entre a realidade objetiva e o mito, o que no nosso entendimento finda por comprometer um processo de formação de atitudes de valores democráticos, cuja base seja a capacidade de refletir, discutir, buscar informações e participar da vida política.

Por sua vez, compartilhamos com a idéia de que a superação de uma vida cotidiana presidida pelo fetichismo somente alcançará êxito, uma vez que, cada indivíduo assuma a



condição de sujeito produtor da sua própria vida, chegando assim, o momento em que as religiões não serão mais necessárias. Cabe complementar que, na concepção marxiana, essa transformação na consciência precisaria ser acompanhada da ação revolucionária. Assim, segundo Duarte, para Marx:

[...] Era preciso fazer a revolução para mudar a sociedade, para superar uma realidade social opressiva, da qual a religião era apenas uma representação ideológica. Aliás, Marx tinha clareza de que enquanto continuassem a existir as relações sociais de exploração, enquanto a maior parte da humanidade vivesse sob o jugo espoliador de uma classe dominante, não seria possível fazer a humanidade em seu conjunto se libertar das religiões e dos deuses a elas associados. (DUARTE, 2004, p. 7)

Nesse contexto, em acordo com o postulado III, das *Teses Sobre Feuerbach*, a Práxis Revolucionária traduziria o momento em que ocorreria em um só tempo, a mudança das circunstâncias e a ‘automudança’.

No contexto da dissertação, a defesa desta racionalidade, justifica-se devido ao nosso entendimento de que o conhecimento da realidade, a crítica à realidade e o projeto de emancipação, ou transformação dessa realidade, impõem ao homem a necessidade de partir do real concreto.

Considerado esse panorama teórico, as questões norteadoras do estudo foram: *É possível estabelecer alguma relação entre o acirramento da contradição sagrado versus secular na escola pública, traduzida no profundo entrelaçamento entre as rotinas escolares e as rotinas da igreja, e a ascensão do pós-modernismo visto como a lógica cultural do capitalismo avançado? Em que medida o ceticismo epistemológico, característico das correntes pós-modernas, passam a legitimar o uso do argumento religioso em sala de aula ao propugnarem a trivialidade da questão do conhecimento e da verdade?*

## 2 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Na abordagem do tema consideramos como referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético. Essa tomada de posição está relacionada ao nosso entendimento de que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual, nos remete a necessidade da crítica à escola capitalista e nos aproxima, mediante a delimitação de um projeto histórico<sup>9</sup>, de uma prática científica e educativa comprometida com os interesses dos trabalhadores.

Em acordo com esta premissa, identificamos como um princípio mais geral da análise, a tese segundo a qual sob a égide do modo de produção capitalista a produção social da vida está submetida invariavelmente à relação de troca, e, por conseguinte, a análise que busca desvendar a relação entre professor e aluno e, aluno e conhecimento prescindem do entendimento do tipo de ser social que é produzido quando o parâmetro de realização é a lógica do mercado.

Por essa razão, os destinos da educação parecem articular-se com os destinos do capital. Ao passo que não é nenhuma surpresa que o interesse do capital pela educação é justificado pela sua eficácia no processo de conversão da capacidade de homens e mulheres de realizar um trabalho ativo na produção de valor. Esse processo, por sua vez, implica, em primeira instância, na disciplinação da força de trabalho para os propósitos da produção do capital, desde que, todo tipo de trabalho exige concentração, disciplina, familiarização com os instrumentos de produção e etc. e, a adequação entre comportamentos individuais e o

---

<sup>9</sup> Nesse contexto, tomaremos como referência as definições de projeto histórico de Luis Carlos de Freitas: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.” (Idem, 2003a, p. 57). Na continuação: “Nosso projeto histórico assume linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a. Não queremos humanizar a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos ‘reformular’ o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado.” (Idem, 2003a, p. 57)

esquema de reprodução, ou seja, na difusão de “hábitos, práticas políticas e formas culturais que permitem que um sistema capitalista altamente dinâmico e, em consequência, instável adquira suficiente semelhança de ordem para funcionar de modo coerente ao menos por um dado período de tempo.” (HARVEY, 2005, p. 117)

Para evitar mal entendidos, vale esclarecer que o Materialista Histórico Dialético, ao identificar o fator econômico como o aspecto que preside o envolver da sociedade capitalista, não pretende com isto, desconsiderar o conjunto de ações e reações complexas que caracterizam a prática social. Neste plano teórico, o princípio materialista da relação de determinação, na ausência da dialética, implica, fatalmente, em uma leitura determinista do Marxismo, via de regra, grosseiramente, reduzida a estrutura econômica e superestrutura. Nesse sentido, parece evidente, o motivo da preocupação de Engels com certas leituras incautas do Marxismo no contexto pós falecimento do Marx. O excerto abaixo, extraído da *Carta de Engels a Block*, de 1890, explicita a questão:

[...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela - as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participaram, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas - também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores [...] (ENGELS, s/d, p. )

Associado a este pressuposto lógico, a realidade, é concebida no seu todo como dialética e contraditória. Nesse sentido a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real,

como motor interno do movimento. No contexto desta dissertação a categoria da contradição será utilizada em um plano maior na análise, mediante a qual buscamos evidenciar o caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e de seus limites.

Nesse contexto de análise consideramos a educação como uma política social do Estado<sup>10</sup>, eivada de mediações da estrutura social. A categoria da mediação, “[...] se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarda em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório.” (CURY, 1995, p. 27).

A partir desses pressupostos teóricos, buscamos compreender a educação, de forma mais ampla, visando evidenciar as relações entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes.

A luz desse instrumental heurístico, recorreremos ao método do Estudo de Caso numa tentativa de responder nossos questionamentos sobre o recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular na escola pública. Nesta direção a pesquisa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos: pesquisa documental, entrevistas semi estruturadas registradas em vídeo e observações de aula.

A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, foi realizada em dois momentos. O primeiro momento ocorreu em 2005, quando fizemos um estudo de caráter exploratório sobre os modos através dos quais as crenças morais e espirituais de professoras religiosas (vinculadas a Igreja Universal do Reino de Deus) eram traduzidas em práticas pedagógicas. Nesta ocasião realizamos observações de aula, ainda sem um instrumental definido, em quatro

---

<sup>10</sup> O sentido em que Estado tem para nós nessa formulação diz respeito a uma reflexão teórica presente na obra de Gramsci e considerada por Saviani. Note: “Do ponto de vista do enfoque a ser adotado, consideramos relevante a “teoria ampliada do Estado”, segundo a qual “Estado = sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 1975, vol. 2, pp. 763-764). Entendida a “sociedade política” como o aparelho governamental propriamente dito (Estado em sentido restrito), que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, e como “sociedade civil” o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, conclui-se que o Estado, nessa acepção ampliada, é, em síntese, “hegemonia revestida de coerção” (idem, p. 764). Nesse contexto, considerados os poderes que constituem formalmente o Estado, o Legislativo revela-se aquele que se vincula mais diretamente à sociedade civil.” (SAVIANI, 2002, p. 03)

escolas vinculadas a Rede Municipal de Ensino de Salvador, localizadas em bairros reconhecidos como periféricos. Em síntese, em cada escola, foram realizadas 20 horas de observações.

Em seguida, a partir da análise das regularidades observadas e registradas em diários de campo, definimos um sistema de categorias que subsidiou a construção dos instrumentos de observação de aula- APÊNDICE A- e roteiros de entrevistas – APÊNDICE B.

Ainda no tocante a pesquisa exploratória, o contado com o campo, a luz das formulações construídas no primeiro ano de mestrado, permitiu o refinamento da nossa problemática, que nesta ocasião, ainda se encontrava muito fixada nas aparências do fenômeno. Nessa linha de análise, o alerta sobre o papel da metodologia no âmbito do Materialismo Histórico Dialético, proferido por ESCOBAR, 1997, nos ajudou a entender melhor a necessidade de apreender o conjunto das conexões internas do objeto, suas características e seu movimento, como condição necessária para o aprofundamento do conhecimento sobre ele. O trecho abaixo chama atenção para esta questão:

No espaço do materialismo histórico dialético, MARX afirma que “as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas como formas correntes de pensamento, mas seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência”. KOSIK (1986:13) amplia esse conceito assinalando: “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”; reflexões que nos alertam para a profunda determinação filosófica e ideológica do conceito de metodologia, pelo qual tentamos superar a abordagem de metodologia como conjunto de métodos e técnicas[...] tendo presente que: "O pensamento que quer reconhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia"( KOSIK apud ESCOBAR, 1997, p. 20)

Tendo formulado essa compreensão, buscamos penetrar mais profundamente na riqueza do objeto, a fim de captarmos as conexões, contradições e movimentos mais profundos deste. Embora, seja necessário ressaltar, a certeza de que, como afirmado por Hegel “Naquilo com que um espírito se satisfaz, mede-se a grandeza de sua perda”, ou seja, que

mesmo considerado o nosso esforço em assegurar a qualidade da análise, o aprofundamento desta é infinito.

Continuemos agora com o detalhamento dos procedimentos. O segundo momento ocorreu em maio de 2006, no qual realizamos observações de aula, entrevistas com professora, pais e alunos, em uma escola de pequeno porte, localizada no bairro da Liberdade, Salvador- BA, também vinculada à Rede Municipal de Ensino de Salvador. A escola oferecia atendimento em dois turnos diários: duas terceiras séries e duas quartas séries no turno matutino e duas turmas de CEB 1 e duas turmas de CEB 2 no vespertino, sendo que no turno noturno, devido à evasão, a escola não havia conseguido manter as duas turmas previstas para o ano de 2006, uma turma de terceira série e outra de quarta.

As instalações da escola, embora envelhecidas, com muitos sinais de infiltração nas paredes e telhado, pintura descascando, fachada em péssimo estado e móveis escolares necessitando de reparos, era limpa e organizada. O espaço da escola comportava 4 pequenas salas de aula, secretaria, cozinha, dois sanitários para os alunos e um para os funcionários, dispensa, depósito e uma área reduzidíssima para recreação. Era administrada por uma diretora, com o apoio de uma auxiliar administrativa e três funcionários de apoio e dos professores em exercício na escola, apenas três dos sete eram concursados.

O critério para seleção da classe, em que foi realizada a observação de aula, foi o da autodenominação da professora regente como pertencente à IURD. Foram observados oito dias de aula, nos horários de 7h 30min às 11h 30min. E entrevistados: a professora da sala, três alunos e seus respectivos pais. O critério para seleção dos alunos para a entrevista foi o da diversidade religiosa. Foram entrevistadas: uma criança cujos pais eram evangélicos, uma criança cujos pais eram Católicos, e, uma criança cuja responsável, avó, declarou não possuir religião.

Com relação às entrevistas realizadas com as crianças e pais utilizamos roteiros semi-

estruturados, mas mantivemos o tom coloquial, para estimular uma participação maior, e, posteriormente fazíamos os registros. Já a entrevista com a professora regente da classe observada foi gravada em vídeo.

Após este período da coleta de dados realizamos mais duas entrevistas, com duas professoras ( ambas vinculadas a IURD), da Rede Municipal de Ensino de Salvador, visando um maior aprofundamento na análise.

Em síntese, a pesquisa de campo foi realizada em três etapas:

Primeira Etapa: Segundo Semestre de 2005

Pesquisa Exploratória, com observações de aula, em caráter informal, em quatro escolas vinculadas a Rede Municipal de Ensino de Salvador, localizadas em bairros reconhecidos como periféricos.

Segunda Etapa: Maio de 2006

Observação de aula, com auxílio de um instrumento, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador, entrevistas semi-estruturadas com pais e crianças, com registro manuscrito e entrevista semi-estruturada com professora (vinculadas a IURD), com registro em vídeo.

Terceira Etapa: Maio de 2006

Entrevista semi-estruturada com duas professoras ( ambas vinculadas a IURD), da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Paralelamente a pesquisa de campo, fizemos uma revisão bibliográfica sobre os temas abordados nesta dissertação.

O resultado da pesquisa está contido nos três capítulos a seguir: No primeiro capítulo intitulado **SOBRE O ESTADO LAICO E A EDUCAÇÃO**, ensaiamos um breve diagnóstico do laicismo no Brasil, buscando verificar as tensões entre a ordem legal e a ordem criada pelos costumes. O capítulo tece, ainda, uma análise sucinta do processo legislativo que resultou nas principais leis, decretos e diretrizes que regem a organização escolar brasileira, e em particular a baiana, no que se refere a laicidade e ao Ensino Religioso.

No segundo capítulo, **SOBRE A EXTERNAÇÃO DA FÉ RELIGIOSA NO ESTADO LAICO**, procuramos discutir os efeitos da expansão da vivência de fé evangélica em escolas públicas soteropolitanas, tendo como suporte de análise as orientações doutrinárias e os sistemas de valores que compõem o dogma da Igreja Universal do Reino de Deus. Neste capítulo tratamos dos modos através dos quais as crenças morais e espirituais de funcionários da escola foram traduzidas em práticas pedagógicas.

No terceiro e último capítulo, **SOBRE A PÓS-MODERNIDADE, A FÉ E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS**, tentamos evidenciar os fundamentos políticos e epistemológicos do recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular na escola pública. É abordado através da mediação teoria da crise, uma sinopse simplificada do período de descensão histórica do capital iniciada com as primeiras alterações nas condições de reprodução do seu sistema em meados da década de 70 do século passado. Finalizando, são focalizados os reflexos desse movimento global no plano do conhecimento e, devido ao nosso interesse no modo de interpretar o mundo das teses pós-modernas, ressaltamos um retrato deste fenômeno, buscando dar maior visibilidade a aspectos cujo reflexo, no nosso entender, evidenciam-se amplamente nas tradições acadêmicas que informam a prática pedagógica.

Por fim queremos ressaltar que temos consciência de que o objeto de estudo em questão é mais complexo do que conseguimos demonstrar na pesquisa. Temos absoluta convicção de que o resultado final deste trabalho apresenta insuficiências, considerando os limites da nossa formação histórica e filosófica e, por isso, não o consideramos como uma análise conclusiva sobre o assunto. Ao contrário, gostaríamos que este trabalho contribuísse, na medida do possível, para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o assunto.



### 3 SOBRE O ESTADO LAICO E A EDUCAÇÃO

De acordo com Juan José Verdésio, 2004, o Laicismo é uma doutrina filosófica que assinala a limitação da ação dos grupos organizados em torno de uma religião.

Segundo o professor de Brasília, desde o início do século XX, nos Estados democráticos modernos, em maior ou menor grau, é aceita a separação entre qualquer Igreja e o Estado. Já no Estado democrático de direito a laicidade do Estado acompanha por princípio a garantia dos direitos individuais.

Maurice Barbier, 1995, sobre as duas principais perspectivas na aplicação do termo, argumenta:

[...] antes de mais nada, laicidade significa a separação total entre o Estado e as religiões [...] É somente quando livre de toda influência religiosa que o Estado pode ser plenamente ele mesmo e aceder à modernidade política [...]. Em segundo lugar, pode-se definir laicidade como a estrita neutralidade do Estado em matéria religiosa [...] Sendo a separação necessariamente recíproca, a neutralidade concerne diretamente apenas ao Estado e não afeta a religião senão por via de consequência. O Estado é neutro em relação à religião, mas esta dispõe de liberdade na sociedade" (Barbier, M. , La Laicité, 1995).

No presente capítulo, ensaiamos um breve diagnóstico do laicismo no Brasil, tomando-o como ponto de partida de uma análise que tem por fim situar a inferência principal da pesquisa, em um plano mais elevado de determinações.

Em se tratando desse objetivo buscamos verificar as tensões entre a ordem legal representada pelas principais leis, decretos e diretrizes que, quer diretamente, ou indiretamente, se refiram à laicidade e ao Ensino Religioso e a ordem criada pelos costumes.

### 3.1 Laicismo no Brasil: breve histórico de um longo e complexo processo

O estudo da Igreja, em todas as suas manifestações, sempre foi matéria obrigatória para aqueles que desejaram conhecer a sociedade brasileira.

Evocamos essa discussão destacando a abordagem feita por Freyre, 2002 e Holanda, 2003. A recuperação do pensamento dos autores no contexto desse capítulo visa evidenciar, de modo sumarizado, a forma como a nova sociologia moderna, integrou a dimensão religiosa à análise da formação do Estado Nacional Brasileiro.

É importante ressaltar que nossa opção pelos trabalhos de Freyre, 2002 e Holanda, 2003, se justifica no fato de que estes autores foram, na década de 30, do século passado, os primeiros a trazerem à baila elementos para uma nova visão do Brasil: “a denúncia do preconceito de raça, a valorização do elemento de cor, a crítica dos fundamentos “patriarcais” e agrários, o discernimento das condições econômicas, e a desmistificação da retórica liberal.” (CANDIDO, 2003, p. 11) <sup>11</sup>

Considerados estes aspectos mais gerais, iniciemos, pois, com Freyre, 2002, em *Casa Grande e Senzala*.

Em sentido mais amplo *Casa Grande e Senzala* é descrita por Cândido, 2003 como “[...] uma ponte entre o naturalismo dos velhos interpretes da nossa sociedade, como Silvio Romero, Euclides da Cunha [...] e os pontos de vista mais especificamente sociológicos que se importariam a partir de 1940” (CANDIDO, 2003, p. 10). Nessa perspectiva de análise é possível compreender a ênfase dada na obra por Gilberto Freyre aos “[...] problemas de fundo biológico (raça, aspectos sexuais da vida familiar, equilíbrio ecológico, alimentação), que

---

<sup>11</sup> Valemo-nos das obras *Casa Grande e Senzala e Raízes do Brasil* referendados pela apreciação de Cândido, 1999: “São estes os livros que podemos considerar chaves, os que parecem exprimir a mentalidade ligada ao sopro de radicalismo intelectual e análise social que eclodiu depois da Revolução de 1930 e não foi, apesar de tudo, abafado pelo Estado Novo”. (CANDIDO, 2003, p. 09)

serviam de esteio a um tratamento inspirado pela antropologia cultural dos norte-americanos, por ele divulgada em nosso país. (CANDIDO, 1995, p. 10)

No tocante ao papel da Igreja, o autor atribui ao princípio da ortodoxia Católica<sup>12</sup> a constituição da solidariedade necessária entre grupos etnicamente diferenciados para a consolidação do sentido de unidade nacional.

A expressão, por sua vez, dessa simbiose no plano jurídico, o entrelaçamento da organização política do Estado com a Igreja Católica, emerge, no pensamento do autor, como uma consequência lógica de relações herdadas de épocas coloniais. Afirma ele:

Através de certas épocas coloniais observou-se a prática de ir um frade a bordo de todo navio que chegasse a porto brasileiro, a fim de examinar a consciência, a fé, a religião do adventício. O que barrava então o Imigrante era a heterodoxia; a mancha de herege na alma e não a mongólica no corpo. Do que se fazia questão era da saúde religiosa: a sífilis, a boubá, a bexiga, a lepra entraram livremente trazidas por europeus e negros de várias procedências. (FREYRE, 2002, p.175)

Concluindo que: “Daí ser tão difícil, na verdade, separar o brasileiro do Católico: o Catolicismo foi realmente o cimento da nossa unidade.” (FREYRE, 2002, p.177).

Muitos são os pontos da exposição do autor que mereceriam ser postos em evidência, contudo, restringindo-nos ao essencial é importante ressaltar que se por um lado, a religião católica representou, e ainda representa, o nosso principal elemento aglutinador, por outro, é preciso que se esclareça, correndo-se o risco de que guiados pela lógica descritiva de Freyre possamos transparecer concordância com a idéia de um catolicismo harmônico, que esse processo não se fez sem resistências.

O Brasil na época colonial apresentava um cenário de muita complexidade nas práticas religiosas que envolviam os cristãos novos, indivíduos e famílias judias e muçulmanas convertidos à força ao cristianismo, e a considerada verdadeira Igreja. Dito isto, compreende-se o porque em meio a um cenário de irreverência na rotina religiosa e certa falta de controle

---

<sup>12</sup> Para ser admitido como colono, ou seja, para adquirir sesmarias no Brasil no século XVI a principal exigência era professar a religião cristã, e isso em Portugal queria dizer “Católico”.

da fé, a Santa Igreja, apoiada pela burguesia portuguesa, sob o pretexto de retomar a expansão do caminho da salvação, ter-se visto na necessidade de convocar a visitação de representantes do Tribunal do Santo Ofício de Lisboa ao Brasil, cujo braço mais forte foi a Inquisição.<sup>13</sup>

Outrossim, referendamos a posição assumida por Hoornaert, 1974, a respeito.

[...] a Inquisição ajudou poderosamente a formar (ou deformar) a consciência católica no Brasil criando a impressão de que todos são católicos da mesma forma, obedecendo às mesmas normas e lutando contra os mesmos inimigos. O catolicismo é o ‘cimento’ que une a nação, o ‘laço’ que prende a todos, o local de reunião e confraternização entre as raças as mais diversas que compõem a nacionalidade: afirmações como estas se repetem de geração em geração, embora elas pareçam bastante levianas para quem sentiu o clima de medo e de repressão existente na Colônia (HOORNAERT, 1974, p. 14).

Para uma compreensão mais adequada dos motivos que nos levaram a adentrar com um pouco mais de profundidade e crítica na polêmica tese de Freyre “Daí ser tão difícil, na verdade, separar o brasileiro do Católico: o Catolicismo foi realmente o cimento da nossa unidade” (FREYRE, 2002, p.177) faz-se necessário indicar que no contexto da discussão sobre as tensões entre a ordem legal e a ordem criada pelos costumes, estamos convencidos de que foi graças a essa composição estrutural de poderes, sancionada pela tradição e reforçada por uma longa prática histórica que a Igreja Católica, preservou-se na constituição de hábitos que parecem estar cristalizados na vida cotidiana<sup>14</sup> dos brasileiros, mas é necessário

---

<sup>13</sup> Um dos principais objetivos da visitação do Santo Ofício na Bahia era a denúncia de lares judaizantes (mas havia outros fins, como denunciar lares Luteranos e determinadas práticas sexuais). Ao chegar, o visitante nomeava uma comissão inquisitorial, publicando um Auto-de-Fé, uma Carta de Graça para a cidade da Bahia e seus arredores e uma Carta Monitória que em um de seus trechos menciona as seguintes práticas e cerimônias judaicas que deveriam ser confessadas ou denunciadas (trata-se apenas de um pequeno resumo): observância do Sábado de acordo com a tradição judaica; matança de aves e animais de acordo com a tradição judaica; não comer carne de certos animais e peixes; observância dos dias de jejum judaicos; celebração dos dias de festa judaicos; recitação de preces judaicas; recitação dos Salmos da Penitência, omitindo o *Gloria Patri, et Filio, et Espiritu Sancto*; o tratamento, sepultamento dos cadáveres e o luto segundo o costume judaico; colocar ferro, ou pão, ou vinho, em jarros ou cântaros na véspera de S. João e na noite do Natal, para simbolizar a crença de que nessas ocasiões a água se transformava em vinho; a bênção das crianças, de acordo com a tradição judaica; circuncidar os meninos e atribuir-lhes, em segredo, nomes judaicos; raspagem do óleo e do crisma após o batismo da criança. Também era exigida a denúncia de qualquer tentativa de converter cristãos-velhos ou novos ao judaísmo ou mesmo ao islamismo.

<sup>14</sup> O sentido em que o vocábulo cotidiano tem para nós nessa formulação diz respeito a uma reflexão teórica presente na obra de Agnes Heller. De acordo com Duarte, citando Heller, 2001: “As atividades diretamente voltadas para reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a

esclarecer de que estamos cientes de que este foi um processo marcado por inúmeras estratégias de resistência.

A essa simbiose original atribuímos ainda marcas profundas na organização das estruturas político administrativas. Como ressalta Cunha, 1999, em estudo intitulado, Educação, Estado e Democracia, em que o autor desvela a preocupação do Estado em oficializar a Igreja Católica como Igreja nacional, exemplo dessa afirmação está representada na promulgação da lei 6.802, de julho de 1980, que declara o dia 12 de outubro feriado nacional para o culto público e oficial a Nossa Senhora da Aparecida, nomeada padroeira do Brasil. Seguindo a mesma linha de oficialização da Igreja Católica o autor destaca o fato da rede de televisão estatal, Rede Educativa, transmitir todas as manhãs de domingo programa de cerimônia religiosa (missa), num caro e ostensivo subsídio público.

Com este imperfeito e sumaríssimo esboço da questão religiosa na obra *Casa Grande e Senzala* iniciamos a análise da obra *Raízes do Brasil*.

Segundo a nossa compreensão a afirmação mais geral de *Raízes do Brasil* reside na preocupação de Holanda, 2003, em desvelar os obstáculos que se colocaram no caminho da modernização do país, comprometendo o desenvolvimento do Estado Democrático. Daí que a hipótese mais penetrante da obra seja, “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido.” (HOLANDA, 2003, p. 28), cujo efeito político mais expressivo, de acordo com o autor, é a lentidão com que se opera a substituição dos antigos hábitos e práticas de vida política, por outros novos, condizentes com a ordem democrática.<sup>15</sup>

---

reprodução da sociedade, ainda quer indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas. Lembramos aqui a observação que fizemos na introdução deste livro sobre o fato da categoria de reprodução ter para Heller um significado mais amplo do que a reprodução das relações sociais de dominação.” (DUARTE, 2001, p. 32)

<sup>15</sup> Para um aprofundamento na compreensão da obra segue exceto extraído do texto intitulado *Os Significados de Raízes do Brasil* de Antônio Cândido, 2003, neste o autor indica que: [...] Sérgio Buarque de Holanda analisa os fundamentos do nosso destino histórico, as “raízes”, aludidas pela metáfora do título, mostrando a sua manifestação nos aspectos mais diversos, a que somos levados pela maneira ambulante da composição, que não recusa as deixas para uma digressão ou um parêntese, apesar de a concatenação geral ser tão rigorosa. Trabalho e aventura; método e capricho; rural e urbano; burocracia e caudilhismo; norma impessoal e impulso afetivo – são

Na discussão sobre o papel da Igreja na Formação do Estado Nacional, Holanda, 2003, situa-se em direção semelhante à de Freyre, 2002, ao considerar como um fato importante no exame da psicologia do povo brasileiro, o papel exercido pela Companhia de Jesus, nesse sentido, afirma ele: “Foram ainda os jesuítas que representaram, melhor de que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência.” E, prossegue “[...] Nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou do Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres da Companhia de Jesus em suas missões.” (HOLANDA, 2003, p. 39)

Contudo, diferente de Freyre, Holanda, 2003, percebe, no caso brasileiro, um processo a que denominou *nossa revolução*, na qual as bases da cultura Ibérica foram sendo transformadas em novas formas. É no bojo desse movimento em que: “[...] a simples obediência como princípio de disciplina parece uma fórmula caduca e impraticável [...]” (HOLANDA, 2003, p. 40) o autor observa os modos através dos quais os rígidos cânones da liturgia católica se atenuavam em solo tropical.

Nessas circunstâncias, o autor acentua que é em meio a uma atmosfera caracterizada por uma relação de menor reverência formal à divindade (em que o fiel tratava de expressar sua adoração a santos através de uma série de festividades cuja atração pela música e pela dança acabava por sobrepujar a solenidade dos cultos), lançavam-se as bases para o surgimento de uma religiosidade popular no país.

Tal compreensão da conduta religiosa encontra respaldo, por sua vez, na duplicidade que caracteriza a conduta do brasileiro, isto é, a duplicidade entre o homem cordial<sup>16</sup> e o homem civil. Aprofundando a proposição de Holanda, Esteves, 1998, irá argumentar.

---

pares que o autor destaca no modo-de-ser ou na estrutura social e política, para analisar e compreender o Brasil e os brasileiros. (CANDIDO, 2003, p. 13)

<sup>16</sup> Segundo Cândido, 1995: “Ao que se poderia chamar “mentalidade cordial” estão ligados vários traços importantes, como a sociabilidade apenas aparente, que na verdade não se impõe ao indivíduo e não exerce efeito positivo na estruturação de uma ordem coletiva. Decorre deste fato o individualismo, que aparece aqui

Enquanto este, consoante os ordenamentos gerais e abstratos que regem as relações sociais no interior das quais está inserido, comporta-se de forma disciplinada e metódica, acorde com procedimentos e “rituais” formalmente estabelecidos, aquele não reconhece qualquer distinção entre o mundo público e privado. Seu comportamento segue a lógica de sua socialização, conduzida pela família patriarcal, sublinhando os aspectos sentimentais e as afeições domésticas. Assim, Sérgio Buarque irá perceber a ausência de “uma capacidade de livre e duradoura associação entre os elementos empreendedores do país” (Holanda, 1994, p. 29); de fato, o associacionismo voluntário apenas seria aceito pelo homem cordial quando satisfizesse suas emoções e seus sentimentos. (ESTEVES, 1998, p. 99)

Do ponto de vista prático, tal incongruência na conduta do brasileiro é apontada por Holanda, 2003, como a causa da incapacidade de uma coesão social sólida, assentada no Estado e no bem público, marca de um Estado que assumiu sem pudores o aspecto das coisas duplices. Neste particular, encontramos o elemento que associado à herança da configuração simbiótica entre Estado e Igreja, institui o plano de tensões por nós analisado i. e: tensões entre a ordem legal representada pelas principais leis, decretos e diretrizes que, quer diretamente, ou indiretamente, se refiram à laicidade e ao Ensino Religioso e a ordem criada pelos costumes.

A título de palavras finais, mas desenvolvendo um pouco mais esta perspectiva, propomos que embora a relação entre mentalidade política arcaica e crise democrática apareça de modo convincente no texto de Holanda, suspeitamos que os entraves mais profundos à plena vigência do regime democrático encontram-se, em essência, nas situações econômicas e sociais que favorecem a perpetuação das suas contradições. Contudo, visto sob ambas as perspectivas, o resultado é o mesmo. Consideraremos, pois, esse panorama histórico como eixo articulador para a análise dos processos legislativos que resultaram nas principais leis, decretos e diretrizes que quer diretamente, ou indiretamente, se refiram à laicidade e ao Ensino Religioso, em tempos atuais.

---

focalizado de outro ângulo e se manifesta como relutância em face da lei que o contrarie. Ligada a ele, a falta de capacidade para aplicar-se a um objetivo exterior. (CANDIDO, 2003, p. 17)

### **3.2.1 A defesa do Estado Laico: análise crítica da Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e legislação educacional.**

No caso brasileiro, o advento da República, em 1889, decreta a separação entre Igreja e Estado, cindindo no plano legal, mas não de fato, uma simbiose que caracteriza a formação do Estado Nacional Brasileiro.

Mais tarde, no âmbito da Constituição Federal da República do Brasil de 1988, a liberdade religiosa é apresentada como um princípio constitucional do cidadão, no âmbito dos direitos individuais:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...]

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

[...]

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

Assim sendo, de acordo com o artigo 5 da Constituição, a liberdade religiosa passa a impor ao Estado um dever de abster-se nas áreas reservadas ao indivíduo, visando assegurar o aprimoramento e a consolidação de liberdades e direitos fundamentais da pessoa humana.

Deste modo, a garantia da pluralidade, no plano social, é definida em termos constitucionais pela manutenção de um Estado Laico, ou seja, não religioso. Contudo, a controversa evocação fetichista à proteção divina situada no preâmbulo desta Constituição evidencia a permanência da religiosidade imiscuindo-se nos assuntos seculares e na relação do Estado com os cidadãos, salientando, ainda, grave desvio quanto a princípios apregoados no próprio texto, conforme citado anteriormente.



Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, **sob a proteção de Deus** (grifo nosso), a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Cumpre, pois, registrar que a contradição acima apontada constitui uma expressão bastante ilustrativa, no plano parlamentar, de uma secularização às avessas. O diagnóstico propiciado por esta afirmação parece, por sua vez, alinhar-se com as disposições políticas do Brasil, via de regra, caracterizada pela tendência a assimilar, ou melhor, reinterpretar, ou ainda, deformar, modelos de organização da ordem legal elaborados nos países politicamente avançados (FREYRE, 2002). Como resultado, se por um lado preservamos no plano dos costumes uma mentalidade do antigo regime, no plano jurídico, ostentamos verdadeiros tratados de fé republicanos.

Vejamos mais detalhadamente esta questão. De acordo com a teoria da secularização a racionalidade expulsaria da esfera pública os elementos religiosos que lhes serviriam de fundamento no momento em que fosse decretada a separação entre Igreja e Estado. Contudo o que observamos na Carta Magna evidencia que a secularização, no Brasil, longe de representar a ausência de religião, provocou um processo de transformação em termos do monopólio religioso.

A guisa de uma definição mais precisa, “no plano individual, a secularização é a perda de plausibilidade da religião institucional pela visão do mundo pessoal” (MARTELLI, 1995, p. 292). Em linhas gerais, caracteriza este quadro, a presença simultânea de várias agências religiosas, convivendo entre si, em um mercado bastante disputado, em que seus produtos, costumeiramente, não serão mais adquiridos de forma permanente e, quando adquiridos, sofrem as alterações daquele que a incorpora. De acordo com Martelli, 1995, a essa religião,

cujo dogma primeiro são as emoções, sentimentos, eficácias pessoais, e cujo mais elevado sacerdote é o indivíduo em suas sínteses pessoais, poderíamos chamar “religião invisível” (p. 303).

Estabelecendo uma relação com a esfera política, a expressão mais vigorosa desse movimento talvez seja a quebra do monopólio Católico no plano parlamentar.

Neste particular o surgimento da "Bancada Evangélica", com trinta e três deputados na Assembléia Constituinte do Brasil (1986), representa no plano parlamentar o descortinar desta pluralidade. Segundo Mariano, 2005, na mesma direção apontada por Martelli, 1995, a razão dessa representativa participação na arena política dos evangélicos baseou-se no mote da estratégia competitiva e da inserção social.

A principal delas – como estopim de sua mobilização eleitoral e como fator de legitimação de sua participação na política partidária – decorreu da orquestração, pelas cúpulas eclesásticas, sobretudo pela Assembléia de Deus, de um boato persecutório, que percorreu como um rastilho de pólvora os mais diferentes grupos pentecostais de norte a sul do país, acusando a liderança católica de pretender assegurar e ampliar, legalmente, privilégios institucionais para si na nova Carta Magna e, ao mesmo tempo, restringir, de alguma forma, a liberdade religiosa dos evangélicos. (p.1)

Vejamos com um pouco mais de cuidado as conseqüências dessa nova configuração; se por um lado a quebra do monopólio Católico representou um avanço em termos da representação democrática, por outro a controversa evocação fetichista à proteção divina situada no preâmbulo de uma constituição Laica, ainda assim, evidencia as dificuldades da implantação do regime republicano no Brasil.

O debate em torno desta questão não é de modo nenhum fácil, uma vez que envolve inúmeros e complexos aspectos, tornando-o impossível de ser sintetizado neste capítulo sem prejuízos, contudo consideramos importante anunciá-lo.

No intuito de contribuir para a reflexão, aprofundaremos um pouco mais a análise, dando atenção à questão do Ensino Religioso.<sup>17</sup>

Permanecendo no âmbito do texto constitucional, o tema ensino religioso habita Constituições desde 1934. Conforme esta Constituição o artigo 153 apregoa: o ensino religioso, de matrícula facultativa, mas como matéria obrigatória dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

De acordo com Saviani, 2004, essa situação seria mantida nas Constituições de 1937 (artigo 133), de 1946 (inciso V do artigo 168), de 1967 (inciso IV do artigo 168), na Emenda de 1969 (inciso V do artigo 176), permanecendo na atual Constituição promulgada em 1988 (parágrafo primeiro do artigo 210). Nesta última, contudo, é introduzida a expressão ‘constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental ’em substituição ao antigo texto ‘como matéria obrigatória dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais’.

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

I - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 encontramos mais uma demonstração da contradição entre o caráter laico do Estado e a oficialização do Ensino Religioso na legislação educacional, observe.

---

<sup>17</sup> Fizemos a opção por analisar leis, decretos e diretrizes mais recentes. Contudo estamos cientes das lutas históricas em defesa da escola pública laica que ocorreram em ocasião do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinado tanto por liberais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, como por socialistas como Pascoal Leme e Hermes Lima e da construção da primeira LDB (1961). Sobre esta última, em resumo, de acordo com Oliveira (2005) a tramitação do processo caracterizou-se por uma polarização ideológica-política, identificada nos seguintes grupos: por um lado aqueles que se colocavam a favor do ensino privado, e por outro, aqueles que se colocavam à favor da escola pública. Cujas manifestação de maior impacto foi a Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada por antigos educadores do movimento escolanovista, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Entre estes, destacaram-se Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes.

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;

ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

O artigo caracteriza-se pela imprecisão, a começar pela prescrição ‘facultativa ao aluno’ que quando associada à condição de execução ‘dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental’ resulta, consideradas às limitações objetivas de oferta de atividades alternativas para aquelas crianças e/ou jovens que não queiram participar das aulas de Ensino Religioso, na dissimulação do seu caráter facultativo .

Outro aspecto bastante controverso refere-se ao inciso II, quando este afirma que o estabelecimento dos objetivos e conteúdos do Ensino Religioso será uma atribuição específica das diversas autoridades religiosas, convertendo a disciplina a um corpo estranho na escola pública. Como conseqüência, segundo Santos, citado por Cunha ‘Ao assumir tal comportamento, todos os pressupostos que justificam sua presença na lei e na própria ação educativa da escola são negados, e conseqüentemente, a própria lei também’ (SANTOS, 1986 apud CUNHA, 1998, p. 349).

Por sua vez, o Ensino Religioso não-confessional, modelo apoiado até mesmo por professores progressistas, contraria, mais uma vez, a reiterada declaração do caráter facultativo dado à disciplina. Afirmamos isso considerando que ao eclipsar o caráter confessional dado à disciplina, sob a justificativa da abordagem científica da religião, qualquer argumento contrário a sua aplicação nos termos dos direitos individuais perde

sentido. Dando-se conta deste detalhe, suspeitamos que a opção não-confessional, ainda mais quando disfarçada de ‘orientação para a vida’, acaba instituindo-se na rotina da escola como uma disciplina obrigatória sob a aparência de facultativa.

Por estes motivos é possível compreender por que Cunha, 1998, nas conclusões de sua análise sobre a oficialização do Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 afirma que o tratamento dado ao quesito evidencia uma flagrante violação dos direitos individuais e do caráter laico do Estado, consagrado na Constituição de 1988 e em todas as leis fundamentais que a antecedem desde a instituição da República.

Contudo os debates para definição do artigo ainda não haviam sido concluídos nesta ocasião. Após a aprovação da LDB, em julho de 1997 ocorre uma alteração na redação do artigo 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entrando em vigor a Lei n. 9.475, de 22 de Julho de 1997. Analisemos brevemente o teor dessa modificação.

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

I - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos de ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

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

A nova versão do artigo 33 modifica parte significativa do antigo artigo. Assim, em sua nova versão, é excluído o aposto “sem ônus para os cofres públicos”, removendo o impedimento para que os professores de religião sejam remunerados com recursos públicos e inseridas as expressões: (1) ‘ parte integrante da formação básica do cidadão’, o que nos leva a questionar, se a defesa do princípio democrático de cidadania vincula-se necessariamente a preservação do espírito religioso sob a inspiração de Deus? O que de antemão respondemos

que não! e (2) “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.”, como reflexo de uma atualização tardia da legislação em atenção a modificações do cenário religioso brasileiro, marcado pela destradicionalização e pluralização.

É importante frisar que o Ensino Religioso mesmo sendo garantido pelas Constituições Republicanas (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) ou LDBs, dentre as disciplinas regulares do currículo escolar, somente com as mudanças ocorridas com a reformulação do artigo 33 da LDB de 1996, passaria a se constituir em ônus para os cofres públicos, desde que, até então o Estado estava isentado do pagamento dos professores.

No bojo dessa discussão, torna-se aceitável, portanto, percepções como a de Saviani, 2004, para quem a modificação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em tão curto espaço de tempo, revela um campo conflituoso de impasses e interesses, em cujo âmbito a religião católica ainda é amplamente hegemônica. Suas conclusões passamos a transcrever.

Eis como, pouco depois de sancionada, a LDB já é modificada em função dos interesses corporativos de um segmento da sociedade, abrindo-se mais uma válvula para a drenagem dos já sabidamente escassos recursos públicos desviados de sua função de garantir, a cada brasileiro, o acesso aos conhecimentos de base científica indispensáveis à inserção ativa na sociedade contemporânea. Independentemente de professar uma ou nenhuma religião. (p. 68)

Na Bahia, tomando por base a disposição legal garantida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional( Lei 9394/96), quanto à definição de objetivos e conteúdos do Ensino Religioso “II - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” e sob o estímulo de uma sociedade civil de âmbito nacional intitulada Fórum Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER), é criado um Conselho de Ensino Religioso (CONER), cuja responsabilidade seria a de assessorar o Estado na escolha de conteúdos para o Ensino Religioso.

Desta forma, em 1989, no capítulo 12 da Educação (Art. 254) a Constituição do Estado estabelecia que: “O ensino religioso de caráter interconfessional, partindo da realidade cultural e religiosa do estado, constituirá matéria obrigatória, nos horários normais de todos os estabelecimentos de ensino respeitando a confissão religiosa dos pais dos alunos ou destes, após os dezoito anos, sendo a matrícula facultativa” De acordo com o ideário proposto tornava-se imperativa à existência de uma sala de aula para cada credo, estratégia, dadas às condições objetivas da rede e a ampla pluralidade do campo religioso brasileiro, de operacionalidade inexequível.

À vista do exposto, numa apreciação sintética, de caráter conclusivo, cabe observar que a aproximação estabelecida com a Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e a legislação educacional, visou evidenciar, no âmbito da política educativa, a amplidão e ambigüidade que tornam impraticáveis a aplicação do Ensino Religioso nos termos da lei. Ademais, tratando-se da delicadeza do tema, o seu grande potencial para gerar polêmicas intermináveis, relacionados à liberdade de crença e de culto, assim como, de forma inextricável, à liberdade de consciência, aprofundada, por um processo de reabertura preocupante do espaço público à religião.

Nesse contexto, buscamos chamar atenção para algumas dessas ambigüidades. Reiteramos, portanto, no plano dos elementos dispostos na conjuntura analisada, a idéia central da análise empreendida neste capítulo, segundo a qual formas antigas de poder( costumes) infiltram-se nas instituições( ordem legal ), não como simples elementos anacrônicos, mas como funcionais a certas formas de dominação.

Essa constatação, por sua vez, não invalida a necessidade da observância e da resistência ativa. Nesse sentido, concluímos com as palavras de Saviani.

[...] na presente conjuntura, só nos resta insistir na estratégia da resistência ativa, sabedores de que os momentos de crise aguda, a par dos ingentes sofrimentos que impõem aos sujeitos humanos por ela atingidos, têm também o condão de aguçar a nossa consciência sobre a necessidade de se assumir as tarefas

históricas que levem à transformação do estado de coisas vigente cuja manutenção só tende a conduzir a catástrofes ainda piores. (SAVIANI, 2004, p. xiv)



#### 4 SOBRE A EXTERNAÇÃO DA FÉ RELIGIOSA NO ESTADO LAICO

A título introdutório, em referência ao capítulo anterior, é preciso dizer que o nosso intento foi evidenciar aquilo que qualificamos como sendo uma das mediações que configura a tessitura da problemática por nós analisada e, que passamos a explicitar: o recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular na escola pública.

Nessa perspectiva, buscamos situar a problemática em um plano mais elevado de determinações ensaiando um diagnóstico do laicismo no Brasil. Mediante o qual foi possível constatar, a permanência da religiosidade imiscuindo-se nos assuntos seculares e na relação do Estado com os cidadãos e a amplidão e ambigüidade que tornam impraticáveis a aplicação do Ensino Religioso nos termos da lei.

Por sua vez, diante da conjuntura indicada acima, chegamos à conclusão segundo a qual desde que, as formas assumidas pela superestrutura jurídica são estabelecidas a partir das regras e relações de produção fundadas no sistema capitalista, as ambigüidades presentes na legislação quanto à defesa do Estado Laico, apresentam-se como formas funcionais e não anacrônicas.

Referenciados nestes pressupostos, a seguir procuramos discutir os efeitos da expansão da vivência de fé evangélica, iurdiana, em escolas públicas soteropolitanas, tendo como suporte de análise as orientações doutrinárias e os sistemas de valores que compõem o dogma da Igreja Universal do Reino de Deus, tratando, assim, dos modos através dos quais as crenças morais e espirituais de funcionários da escola foram traduzidas em práticas pedagógicas.

O emprego do termo *iurdiano* nesta dissertação pretende denominar tudo o que procede da Igreja Universal do Reino de Deus: sua teologia e seus mecanismos de atuação, designando não somente os fiéis que freqüentam assiduamente a IURD, mas também os que mantêm identificações parciais com seu sistema de crenças e práticas, que transitam por seus

templos, comungam das suas idéias e ajudam, com a presença e apoio financeiro para a manutenção desse empreendimento. (CAMPOS, 1997)

Diante deste quadro, neste capítulo, trataremos dos dados coletados em campo sob quatro prismas:

Notas de diário de campo, contendo registros de observação de aula, com auxílio de instrumento, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador

Entrevista semi-estruturadas com pais e crianças, com registro manuscrito.

Entrevista semi-estruturada com três professoras da rede(vinculadas a IURD), com registro em vídeo.

Notas de diário de campo, contendo registros de cultos em templos da IURD em Salvador.

Para o reconhecimento dos sujeitos, serão utilizados nomes fictícios, assim como realizado para designação da escola pesquisada.

## PERFIL DOS INFORMANTES

### ESTUDANTES E RESPONSÁVEIS

#### Tipo 1 Evangélico

	Nome	Idade	Tempo que frequenta a Igreja / Templo	Escolaridade	Profissão
Criança	Davi	9 anos	5 anos	3 Série	Não se aplica
Responsável	Paulo (Pai)	39 anos	7 anos	7 Série	Vigia

#### Tipo 2 Católico

	Nome	Idade	Tempo que frequenta a Igreja / Templo	Escolaridade	Profissão
Criança	Carla	9 anos	9 anos	3 Série	Não se aplica
Responsável	Joana ( Mãe)	32 anos	32 anos	E. M. Completo	Diarista

#### Tipo 3 Sem Religião

	Nome	Idade	Tempo que frequenta a Igreja / Templo	Escolaridade	Profissão
Criança	Carol	9 anos	Não se aplica	3 Série	Não se aplica
Responsável	Rosa ( Avó)	52 anos	Não se aplica	4 Série	Aposentada

## PROFESSORAS

Nome	Idade	Anos na rede	Anos na escola em que atua	Escolarização	Religião	Tempo em que frequenta a IURD
Dolores	50	21	12	Magistério	Evangélica	22
Rosângela*	44	6	6	Magistério	Evangélica	6
Tatiana	45	21	17	Magistério	Católica	2 meses

\* Professora Regente da classe observada.

Vale, aqui, acentuar, para evitar mal-entendidos, que não concordamos com qualquer simplificação na análise no que tange ao estabelecimento de uma relação causal entre sistema de crenças iurdiano e comportamento dos fiéis, antes, ensejamos identificar algumas

disposições, tendências ou inclinações despertadas pelo pertencimento.

Neste sentido, torna-se fundamental explicitar uma questão que está na base da elaboração do pensamento Marxiano, ou seja, o pressuposto segundo o qual a consciência humana caracteriza um processo de múltiplas determinações, tanto objetivas quanto subjetivas, no âmbito de relações históricas determinadas, de modo que, em seu desenvolvimento, o ser social comporta-se como um todo dialeticamente estruturado, sendo assim, histórico, processual, contraditório, ativo e dinâmico.

Esta ressalva visa, ainda, deslocar o foco da crítica do indivíduo particularizado para as condições sociais de sua produção; nesse sentido é preciso que tenhamos em vista como dizia Marx que “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segunda a sua livre vontade; não a fazem sob circunstância de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 2000, p. 15).

#### 4.1 A inserção da Igreja Universal do Reino de Deus em escolas públicas soteropolitanas.

A tese moderna da secularização, amplamente evocada nos anos sessenta, supunha como irreversível a saída da religião do espaço público; contudo, em meio à efervescência religiosa dos últimos anos, na qual se evoca uma *Nova Era*<sup>18</sup> com igual entusiasmo com que se proclama o *Fim do Mundo*<sup>19</sup>, a *Era do Espírito*<sup>20</sup>, e nos meios intelectuais um possível *reencantamento* (MENDES, 1998), a ciência é chamada a voltar o seu olhar para o fenômeno religioso, como um dado da realidade responsável por atrair mais de quatrocentos milhões de fiéis em todo mundo.

No Brasil, por sua vez, o campo religioso sofreu profundas transformações nas últimas décadas. A consolidação da liberdade religiosa, a pluralização do campo, o enfraquecimento do poder religioso da Igreja Católica, a reabertura a democracia no Brasil, e o acirramento das contradições sociais contribuíram decisivamente para esta transformação, de cuja acelerada expansão numérica dos evangélicos constitui fator dos mais relevantes para compreender parte das mudanças ocorridas nas práticas sociais.

Nessa direção, os principais resultados, segundo censo do IBGE, relativos à questão ‘religião’ entre 1991 e 2000, evidenciaram três aspectos principais: a diminuição da

---

<sup>18</sup>Também conhecida como “New Age”, caracteriza-se por um ecletismo que aglutina e articula uma diversidade de elementos religiosos, o que lhe dá um caráter ambíguo e confuso.

<sup>19</sup> Na passagem de 1999 e 2000 não faltavam nos jornais previsões sobre o fim do mundo. Em, 1997, a Rede Globo de Televisão tratou essa temática em uma novela intitulada *O Fim do Mundo*. Utiliza-se, cada vez mais, explicações míticas, irracionais como uma narrativa privilegiada para explicar a origem de fenômenos da natureza, e das práticas sociais. Nesse sentido é interessante perceber, como faz notar Andery, 2004, que no final do período clássico “[...] marcado por conturbações relacionadas a um conjunto de aspectos: a luta entre as cidades-Estado gregas pela hegemonia; o confronto entre partidários da unificação da Grécia e partidários da autonomia da pólis; a necessidade de defesa contra invasões externas; e todos esses aspectos, permeados pela disputa entre os partidos Democrático e Aristocrático.” (2004, p. 97). Não sem razão, as escolas filosóficas, nesse período, caracterizaram-se por abandonar a preocupação com a política e com a cidade e voltaram-se para o indivíduo. Havia uma forte preocupação com a salvação e a felicidade, que passaram a ser vistas como possíveis de serem obtidas de forma individual e subjetiva. Essa preocupação orientou diferentes movimentos filosóficos desse período, dentre os quais três são aqui destacados - o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo.

<sup>20</sup> A Era do Espírito, nos remete a Joaquim de Fiore (1135-1203), monge italiano. Atuando no campo da Ciência Teológica, o monge Fiore foi enquadrado no campo das “heresias”, por tirar do centro da reflexão teológica a Cristologia, dando igual valor às Três Pessoas da Trindade, indicando que a História da Salvação se realiza em três eras: Era do Pai, Era do Filho e Era do Espírito Santo. Esta última seria responsável por um renascimento espiritual da Igreja. Esta hermenêutica nos parece significativa, tendo em vista que, numa leitura anacrônica do tempo, esta concepção é resgatada como visão de mundo que elucida o neo-pentecostalismo que se impõe hegemonicamente, tanto nos meios católico, quanto protestantes (Besen, 1995, p. 21-24)

porcentagem de Católicos ( de 83,3% em 1991, para 73% em 2000, totalizando 124,9 milhões); o aumento da porcentagem dos evangélicos ( de 9% em 1991, para 15,4% em 2000, totalizando 26, 1 milhões) e o aumento dos que se declaram ‘sem-religião’ ( de 4,8% em 1991, para 7,3% em 2000, totalizando 12,3 milhões). Com respeito aos evangélicos, deve-se sublinhar que o crescimento mais substantivo ocorreu entre os evangélicos neopentecostais, que sozinhos concentram 10,4% do crescimento apontado.

### Quadro 1: diversidade religiosa Brasil – total

%

<i>Sem religião</i>	7,35
<i>Católica</i>	73,89
<i>Evangélica</i>	16,19
<i>Espiritualista</i>	1,35
<i>Afro-brasileira</i>	0,31
<i>Orientais</i>	0,29
<i>Outras</i>	0,62

Fonte: Censo Demográfico 2000/IBGE

A percepção dessa mudança social, já caracteriza, por sua vez, um verdadeiro fenômeno de massa. Reconhecido não apenas pelo que desperta em termos de preconceito por parte da maior comunidade católica do mundo<sup>21</sup>, mas, principalmente, pelo significado que vem adquirindo no âmbito da prática social. Neste particular, no contexto dessa dissertação, o investimento na análise das orientações doutrinárias e dos sistemas de valores que compõem o dogma da Igreja Universal do Reino de Deus, busca identificar disposições mais gerais, originadas nas convicções religiosas, capazes de afetar a vida prática dos seus fiéis.

<sup>21</sup> Os primeiros interessados em buscar explicações para a expansão do fenômeno religioso protestante no Brasil foram estudiosos pertencentes a outras igrejas de tradição Cristã. Suas publicações buscavam alertar seus fiéis para as heresias modernas: o pentecostalismo, a maçonaria e o espiritismo. Um exemplo da natureza destes estudos é a publicação intitulada “Catholicismo e Protestantismo”(1929), em que Francisco de Macedo Costa critica as crenças do dogma protestante, numa busca por legitimar a crença na Igreja Católica Apostólica Romana. Segue um trecho da obra: “Ora, qual é a Igreja, entre as muitas que se intitulam Christãs, que conserva ainda este governo supremo, espiritual, fundado por Jesus Christo? Quaa é a Igreja que por dezenove séculos ahi está unida a S. Pedro e a seus sucessores como o edifício ao fundamento? Será a Igreja anglicana que reconhece por chefe o rei da Inglaterra? Será a Igreja Moscovita que reconhece por chefe o Czar da Rússia? Serão as diversas seitas protestantes, que todas romperam com as tradições e o magistério supremo da Igreja, para si abandonarem as mil várias interpretações do senso particular? Não, certamente. A única Igreja que se conserva unida a S. Pedro, por dezenove séculos, é a Santa Igreja Catholica, Apostólica, de Roma. (1929, p. 14)

Antes, porém, de nos ocuparmos especificamente do sistema de crenças da Igreja Universal do Reino de Deus, acreditamos que seja oportuno situar, um breve histórico do desenvolvimento do Neopentecostalismo no Brasil, para em seguida, dando continuidade ao capítulo apresentar a análise sobre os efeitos da expansão da vivência de fé evangélica, iurdiana, em escolas públicas soteropolitanas.

A literatura especializada costuma diferenciar os Protestantes Históricos dos Pentecostais, considerando a época de origem, a procedência geográfica e as ênfases doutrinárias. Neste sentido para os Protestantes Históricos, a referência geográfica é a Europa e a Reforma do séc XVI<sup>22</sup>; já para os Pentecostais, de origem protestante, a referência são os Estados Unidos e o início do século XX<sup>23</sup>.

A implantação do Pentecostalismo no Brasil é percebida por Freston, 1994, em *três ondas*. Segundo este autor a *primeira onda* se inicia na década de 1910 com a chegada do ítalo-americano Louis Francescon, pertencente à Igreja Presbiteriana de Chicago, no Brasil. Este seria responsável pela abertura no Paraná (sul do Brasil) da primeira igreja pentecostal da Congregação Cristã do Brasil. Na abordagem de Freston 1994, esta constituiu a *primeira onda* de implantação de igrejas pentecostais no país, que coincidiu com a própria expansão do pentecostalismo pelo mundo e, em termos econômico-políticos, com a expansão do capitalismo mundial.

A *segunda onda* é iniciada nos anos 50 e 60, em meio a dinamização e urbanização da sociedade brasileira . Nesse contexto ocorre uma fragmentação do campo pentecostal, surgindo, em meio a dezenas de cismas, as Igrejas: Brasil para Cristo (1955), Evangelho Quadrangular (1951) e Deus é amor (1962).

---

<sup>22</sup> Composto pelas tradicionais denominações: Luteranas, Calvinistas, Batistas, Presbiterianas, Anglicanas e Metodistas.

<sup>23</sup> Composto inicialmente pelas Igrejas resultantes do movimento pentecostal, derivado, especialmente do metodismo, das quais são exemplos a Congregação Cristã do Brasil e a Assembléia de Deus Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Deus é Amor, Igreja Brasil para Cristo e Universal do Reino de Deus.

De acordo com Matos, 1999, foi no bojo dessas transformações, na medida em que os ramos pentecostais mais antigos começaram a ingressar num certo *aburguesamento*, que grupos novos foram se proliferando em direção às camadas mais baixas, mantendo-se todavia, circunscritos à esfera sacral.

De acordo com a percepção do autor, o sucesso destes novos grupos, relaciona-se, antes de mais nada com uma nova lógica do “ [...]próprio sistema de produção da sociedade capitalista, responsável, em última instância, pela eclosão das aspirações das massas a um maior consumo de bens materiais e não materiais e pela restrição de oportunidades concretas.” (MATOS, 1999, p. 40) Nessa mesma época a Igreja Deus é Amor é fundada por David Miranda, que passa a enfatizar o dom de cura e a Igreja Brasil para Cristo é fundada por Manoel de Melo responsável pelas primeiras incursões no âmbito da política.

Já a *terceira onda*, 1999, tem início no final dos anos 70, após a ditadura militar no país, mas ganha força apenas nos anos 80, nesse contexto a ênfase é dada particularmente na área das comunicações e no exorcismo das forças demoníacas. Sua representante maior é a Igreja Universal do Reino de Deus (1977), contando também com a Igreja Internacional da Graça de Deus (1980), ambas surgidas no contexto carioca. “Atribui-se a terceira onda a ampliação do leque de possibilidades teológicas, litúrgicas, éticas e estéticas do pentecostalismo.” (MATOS, 1999, p. 41)

Vale sublinhar que de acordo com BOBSIN, 1994, no Brasil, o Protestantismo Histórico, diferente do Pentecostalismo, permaneceu por muito tempo invisível na sociedade. Todavia, a existência da sua matriz religiosa em território nacional parece ter aberto, ao lado de fatores sociais, econômicos e culturais, frentes para a difusão do Pentecostalismo , que viria ocupar espaços não atingidos pelo Protestantismo Histórico, por exemplo, às camadas mais baixas da população citadina e mesmo as camadas médias.

A Igreja Universal do Reino de Deus foi fundada no Rio de Janeiro por um pequeno



grupo em 9 de julho de 1977, caracterizando-se inicialmente como uma corporação religiosa centrada na autoridade carismática de seus primeiros líderes e, com sua expansão, na personificação místico-carismática da figura de Edir Macedo. Na atualidade, seu quadro administrativo é composto por alguns profissionais que atuam nas empresas pertencentes à Igreja, tais com: emissoras de rádio, rede nacional de televisão (Rede Record), gravadora, jornais, banco, gráficas, indústria de móveis, etc. Já para o ministério pastoral e bispado se exigem qualidades carismáticas e lealdade direta a Edir Macedo.

Os primeiros registros da IURD na Bahia remontam a década de 80, sob a particularidade de acirrados conflitos com os adeptos do candomblé, em virtude de sua postura taxativa em relação aos orixás, nivelados aos demônios cristãos, e de sua equivocada postura diante das próprias peculiaridades do candomblé, englobado-o na mesma matriz religiosa da umbanda. Quanto à demonização de elementos sagrados do Candomblé registramos, em maio de 2006, aspectos do cotidiano que evidenciam a atualidade da questão:

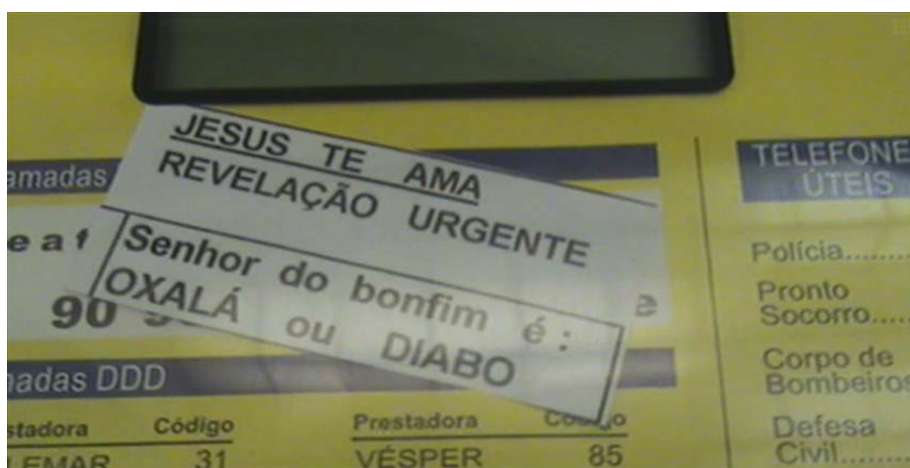


Foto de telefone público localizado no Centro de Salvador- BA

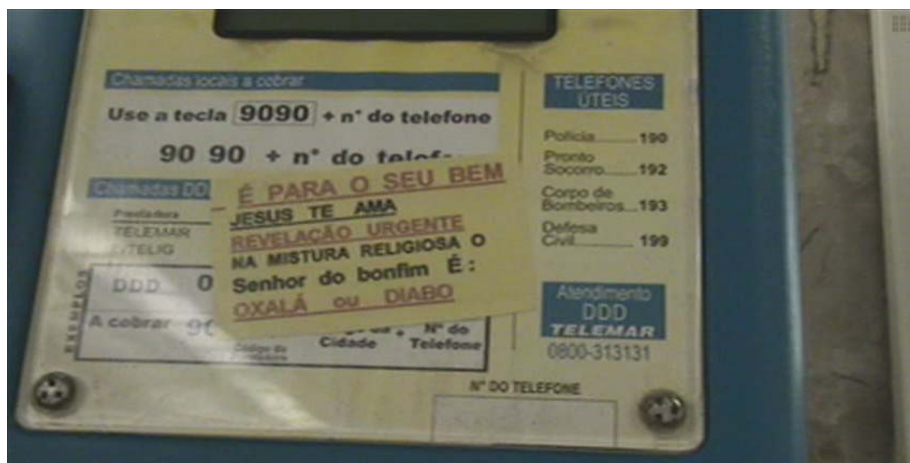


Foto de telefone público localizado no Shopping Iguatemi, Salvador – BA

Ainda no bojo dessa discussão, Matos, 1999, relata em pesquisa sobre os conteúdos dos discursos dos pastores, fiéis e demais agentes na Rede Record, sucursal de Salvador, a ocorrência da seguinte chamada, em alusão aos dez sinais da possessão demoníaca:

Eu quero pedir que você assista com atenção os dez sintomas que caracterizam possessão, que caracterizam manifestação do diabo na vida das pessoas. E se você tem um ou mais sintomas, você deve estar na Igreja procurando libertação. Os dez sintomas que caracterizam possessão: **nervosismo, dores de cabeça constantes, insônia, medo, desmaios ou ataques, desejo de suicídio, doenças que os médicos não descobrem a causa, visão de vultos ou audição de vozes, vícios e depressão**” (pastor Isnarde e Narrador, programa Pare de sofrer, Salvador, Rede Record, 22-05-98 apud MATOS, 1999, p. 131)

É interessante observar, porém, que a difusão da IURD na Bahia está relacionada à construção de um terreno doutrinário sincrético, que conjuga no estilo comercial adotado pela Igreja aspectos do protestantismo, catolicismo popular, umbanda carioca, neopentecostalismo norte-americano e kardecismo, a fim de tornar-se mais atrativa ao *gosto de freguês*. Um exemplo significativo é a adaptação da novena católica a liturgia da IURD, sob a forma das correntes<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Nesta, o ritual com vistas à obtenção de uma graça especial, ocorre de modo que todas as agendas das igrejas se coadunem, obedecendo a seguinte ordem:  
 Segunda-feira: Corrente da prosperidade  
 Terça-feira: Corrente da cura e sessão do descarrego  
 Quarta-feira: Corrente dos filhos de Deus  
 Quinta-feira: Corrente da família Sexta-feira

Em se tratando das orientações doutrinárias e dos sistemas de valores que compõem o Pentecostalismo, percebemos que cada denominação segue a sua maneira orientações do Protestantismo Tradicional associadas a algumas características próprias, todavia, vale acentuar, que a proposição básica religiosa do Pentecostalismo, alicerça-se, acima de tudo na tríade: cura, exorcismo e prosperidade.

Resumidamente, Bittencourt, 1996, define os termos que compõe esta tríade considerando o caráter lenitivo dado a religião, nessa direção a cura viria ao “encontro do conjunto de enfermidades físicas e psicossomáticas, num país no qual o atendimento médico passa por uma crise crônica”(p. 24), o exorcismo responderia a necessidade de plausibilidade no plano transcendental à sentimentos que povoam a subjetividade coletiva tais como o medo e a insegurança, nesse particular “O exorcismo seria um autêntico ‘dar nome aos bois’. Seria resposta a problemas desde o desemprego até crianças nascidas com lesões irreversíveis. O grande inimigo e causador de todos os males passa a ter um nome, com a vantagem adicional de que agora se dispõe de um poder maior para enfrentá-lo.” (p. 26). Já discurso da prosperidade atua como um atrativo óbvio em meio a um modelo econômico excludente. Daremos maior destaque a este aspecto a seguir.

Por tudo isso, a Igreja Pentecostal, vista como redentora de todos os males, tende a constituir-se como um espaço de solidariedade e acolhimento, o que a aproxima cada vez mais da obtenção da hegemonia religiosa nos meios populares.

Nesta direção o principal mecanismo para sua expansão é a admissão ao proselitismo ativo, mediante o qual a prática missionária, visando estimular as pessoas a reconhecerem sua condição de pecadoras e partirem para a conversão, é confundida com as demais práticas

---

Corrente da libertação (para “pessoas que têm problemas espirituais por obra de bruxaria, feitiçaria, macumba, inveja, olho-grande, aqueles que tiverem contato com entidade, ouvem vozes, vêem vultos”)  
Sábados: Correntes da grandeza de Deus (problemas financeiros, "traga seus materiais de trabalho"), sessão da Terapia do Amor  
Domingos à tarde: Corrente sentimental, louvor/adoração e Santa Ceia.

sociais empreendidas pelos fiéis. Isto posto, é possível compreender os motivos da reduzida inclinação à tolerância religiosa e a práticas ecumênicas das comunidades evangélicas neopentecostais.

Em se tratando do binômio intolerância-proselitismo constituir a maior das nossas preocupações, em termos das disposições iurdianas, tal aspecto será retomado mais adiante, considerando que nossa intenção não se limita a explicitar a origem do comportamento, mas sobretudo, evidenciar as formas de apresentação deste na rotina escolar.

No tocante as orientações doutrinárias, apesar de a IUDR *flexibilizar* alguns tabus do dogma, o sistema de valores que compõe a filosofia possui, por princípio protestante, base fundamentalista, i.e.: ênfase na interpretação literal do texto escriturístico como fundamental à vida e à doutrina cristãs, exigência de um tipo de comportamento obediente e rigoroso ao conjunto básicos do dogma.

Nessas condições, o pluralismo religioso adotado pela igreja, no tocante a flexibilização de alguns tabus, opera com a mesma lógica e razão instrumental do capital flexível, em que se busca conhecer as demandas das pessoas para nelas provocar estímulos diferenciados e atraí-las para o mercado de bens simbólicos - cura, exorcismo, prosperidade.

Quanto à reformulação dos costumes instalada pela terceira onda, Freston, 1994, acentua que a flexibilização de certos tabus obedeça mais que a razões sagradas, visto que a IURD, como as demais denominações neopentecostais, concorrem em um verdadeiro mercado, em meio ao qual as relações são bastante frágeis. Essa explicação nos permite compreender, por exemplo: o intenso trânsito religioso nas diferentes denominações e o fato da estética neopentecostal assumir hábitos da sociedade como um todo.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> “Com relação a certos tabus tradicionais a IURD é sem dúvida, mais liberal. Numa publicação da Igreja, há um artigo sobre “Maquiagem”; não sobre a pecaminosidade, mas sobre como fazer uma boa maquiagem. (FRESTON, p 137)

Como já foi indicado acima, o Pentecostalismo, apesar de não ser a única religião brasileira que atrai as pessoas das camadas mais baixas, constitui uma expressão religiosa evangélica freqüentada, sobretudo por pessoas destes segmentos.

**Quadro 2: Indicadores econômicos por religião no município de Salvador**

MUNICÍPIO SALVADOR		Religião								
		Católica		Evangélica		Outras		Sem religião		
	População	Renda Per Capita	%	Renda Per Capita	%	Renda Per Capita	%	Renda Per Capita	%	Renda Per Capita
Total	Total	370.58	63.47	411.03	13.12	239.46	6.81	516.51	16.60	259.65
<b>Posição na Ocupação</b>										
Desempregado	307209	168.53	60.93	185.34	13.23	130.61	6.10	236.35	19.74	121.11
Inativo	781240	323.83	63.40	374.10	14.68	201.82	6.56	405.45	15.36	198.02
Funcionário Público	49105	768.49	65.86	810.02	10.46	503.10	10.33	927.11	13.36	648.89
Empregado com carteira	441476	432.98	66.76	456.39	10.65	304.01	6.83	617.08	15.76	341.20
Empregado sem carteira	196679	298.32	60.41	320.92	13.22	218.10	6.29	454.45	20.07	234.22
Conta-própria	184743	443.59	61.65	486.93	13.63	303.98	8.05	592.47	16.67	325.48
Empregador	29909	2112.3	71.10	2109.4	8.26	1517.5	10.14	2358.2	10.50	2362.6
Não-remunerado	7677	411.57	60.60	478.13	13.47	374.14	8.30	330.15	17.62	249.67
Próprio consumo	1226	229.85	62.12	275.03	17.11	159.19	3.41	626.36	17.36	60.01

Universo: Membros Efetivos do Domicílio

Fonte: CPS/FGV' através do processamento dos microdados do Censo Demográfico 2000/IBGE

Nessa perspectiva, o quadro 2 permite-nos perceber uma concentração maior das pessoas das camadas mais baixas na religião evangélica, no município de Salvador – Bahia. Por sua vez, um olhar atento para este dado nos revela uma importante característica do discurso iurdiano, de cuja mola propulsora é a Teologia da Prosperidade.

De acordo com estudos desenvolvidos por CAMPOS, 1997, as estratégias de comunicação iurdianas tem como principal objetivo atrair as pessoas a um de seus inúmeros templos a fim de satisfazer seus sonhos e desejos, sendo comum no discurso dos pastores, a proclamação da sobrevivência dos mais fiéis. Nesta direção, se por um lado as Comunidades Eclesiais de Base representavam uma religião de mudança a IURD é uma religião de resultados, como demonstra Freston, 1994, em Sermão registrado em um templo carioca.

Você pode ter uma casa grande e com piscina e carro do ano. Mas tem que se mexer. Não adianta só dar o 'sacrifício'[uma

oferta especial para a Igreja] e ficar acomodado. Tem que dar o ‘sacrifício’ e pedir a conta no emprego, abrir um negócio qualquer. Como empregado você nunca vai ficar rico. (Sermão na Igreja Universal do Reino de Deus, 1991 apud Freston, 1994, p. 131)

Ao passo que constitui um forte atributo das igrejas neopentecostais, sobretudo da IURD, a idéia segundo a qual a conversão é o primeiro passo para a prosperidade. Como indicado, por Maria das Dores Campos Machado “[...] a crença na capacidade de superar as dificuldades é estimulada pela doutrina da própria denominação que desloca as expectativas do futuro longínquo do reino celeste para o tempo presente [...] Como dizem os fiéis, prosperar é ter “uma boa comida, “uma casa com porta e janela de alumínio”, “um carro.”. (2001, p.82)

Nessa perspectiva, Freston, 1994, aponta a Igreja Universal do Reino de Deus como a principal responsável pela divulgação da “Teologia da Prosperidade”, tendência religiosa originada no norte da América, que tem como mensagem principal a formação de pensamentos positivos “ se você quer ser uma pessoa de sucesso [...] seja aquela que possui confissões corretas” (FRESTON, 1994, p.147), ou seja, a afirmação do desejo, antecipado verbal e mentalmente é uma condição para seu alcance. Em meio a esta racionalidade, a pobreza dos convertidos, refere-se à condição social de pessoas ou grupos, mas também designa um estado indesejável à conversão a Jesus.

De acordo com Matos, 1991, depreende-se desta compreensão que, embora a IURD, advogue um acolhimento indiscriminado a todos, de acordo, assim, com o espírito cristão, em última instância não *possuir*, corresponde a não ser próspero e, portanto, não estar sob as graças de Deus ou não estar vivendo em obediência a Ele.

Dolores e Rosângela freqüentam a Igreja Universal do Reino de Deus há 22 anos e 8 anos respectivamente. Quanto à adesão a IURD, é interessante notar suas posições:

*Imagina o deserto florescer! Eu me senti, numa fase da minha vida, num deserto. Não sei nem como explicar isso, mas aí, quando eu estava assim, bem intranquã [sic.], porque existe isso mesmo, a alma intranquã [sic.] na vida de pessoas, que viveu o que eu vivi, uma vida conturbada, de altos e baixos com problema financeiros[...]Porque hoje eu sei, que existia uma Dolores decadente, e hoje tem uma Dolores que se levantou pra uma luta, para uma vitória, hoje me sinto realizada e vitoriosa. (Dolores, professora da Rede Municipal de Salvador)*

*[...] eu também já falei dos pastores, eu já falei muito dos pastores, achava que eles eram isso, aquilo e, aquilo outro, mas quando eu necessitei de uma ajuda, necessitei mesmo, quando eu estava assim no fundo do poço e precisava que alguém me ajudasse, eu não achei, aqueles que eu tinha chamado de ladrão[sic.], foram eles que me deram a mão quando mais precisei, foram eles que me ensinaram a dar a volta por cima e ser a pessoa que sou hoje, hoje eu sou uma pessoa felicíssima, uma pessoa riquíssima, não financeiramente, mas espiritualmente, intelectualmente, em todos os sentidos, eu me sinto assim, uma pessoa muito rica, uma pessoa que tem condições de dar uma palavra a outro e aquela palavra surtir efeito. [...] As pessoas falam da Igreja Universal, mas quando eu pergunto, onde você estava quando precisei? Quando eu te procurei, você me disse o que? Vocês disseram que estavam ocupados, que não podiam. Meu marido, sempre trabalhou em indústria, por isso sempre tivemos uma situação financeira boa, nessa época tínhamos muitos amigos, muitos amigos mesmo, quando era aniversário ficava aquela fileira de carros. Depois que nós acabamos, entre um desses problemas, com nosso poder financeiro, onde estavam esses amigos? Um saiu, outro se mandou, outro disse que não podia e nós ficamos sozinhos. Depois que nós conseguimos nossas coisas de volta, que Deus abençoou, eles vêm criticar porque a gente está na Universal. Mas eu agradeço a eles, sabe por quê? Por que eles deram à gente a oportunidade de conhecer um Deus tão maravilhoso, que resolve as situações em todas as vertentes de sua vida, porque se você tiver fé, fé em Deus, fé, você resolve todos os seus problemas. (Rosângela, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Em alusão aos discursos acima relacionados é possível inferir porque para Gómez, 1994, na direção apontada por Bitencout, a categoria *posse*, represente a abstração razoável que permite dar inteligibilidade a expansão sem precedentes da IURD. Adentrando por este caminho, Gómez, destaca “[...] os membros da IURD são em geral muito pobres, ou miseráveis. Experimentam pobreza, desemprego, problemas familiares e de moradia etc. Vivem, portanto enquanto privados de posse, a situação diametralmente oposta àquela a que

Deus os destinou” (p. 231). De acordo com este pressuposto teológico, os fiéis seriam chamados, então, a possuir por vocação o que a situação econômica-política os negou.

O neopentecostalismo da Igreja Universal caracteriza-se também pelo forte apelo emocional, de cuja expressão do ato litúrgico é a principal manifestação. Facilmente percebida pelo estratégico arranjo de um serviço de sonorização que intercala músicas românticas, hinos religiosos e, para favorecer maior emotividade ao culto, o discurso inflamado do pastor, é dirigido sempre ao sujeito, a fim de evocar a participação dos fiéis com gestos (aplausos, braços erguidos) e expressões verbais( amém, aleluia, gloria a Deus, graças a Deus, sim, não).

Esse aspecto do ato litúrgico, capaz de provocar verdadeiras catarses emocionais foi destacado por Tatiana, professora entrevistada, como principal atrativo da Igreja:

*Sempre critiquei a Igreja Universal, eu sempre via como um monte de ladrão, que pedia muito dinheiro. Aí, um certo dia, uma amiga minha me convidou, eu estava num conflito, numa angústia e aí eu fui. Entrei na igreja num dia de domingo, e gostei da oração, eu achei aquela oração muito forte, eu achei que Deus estava muito presente ali, na minha vida, aí eu comecei a ir a igreja todos os domingos, eu sempre fui na igreja, onde moro no Chame-chame, sempre fui a igreja que fica ao lado daquela escola na Santa Terezinha, ali do lado tem uma igreja e todos domingos eu ia ali. Aí eu comecei a ir à Igreja Universal e comecei a gostar: as músicas, as orações mais fortes, as orações... você sente que buscam Deus, a presença dele é muito forte, a igreja é muito cheia. Aqui no Chame-chame eu não conseguia nem ouvir o padre direito, ele abria aquela bíblia, lia aquele trequinho, dava a comunhão e pronto, lá não, são duas horas de oração, e orações fortes. Com eu gosto muito, assim, de orar, achei que se identificou comigo[ sic]. Não condeno a igreja Católica, eu entro na igreja Católica, minha filha estuda do lado de uma igreja. ( Tatiana, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Como evidencia o trecho acima a dinâmica da liturgia é caracterizada por uma ampla expansividade emocional, capaz de provocar verdadeiras purificações emocionais, vejamos na continuação da fala de Tatiana:



*[...] eu senti bem mais conforto, mais tranquilidade para mim, porque minha vida, eu acho até que ela mudou para melhor. Lá tem muitas coisas de corrente, “você vai fazer corrente disso, você faz corrente daquilo”, todo dia tem uma corrente, então eu vou sempre em dias de domingo [...] mas, se eu pudesse, todos os dias eu iria. Adoro! Adoro, me sinto bem, eu me sinto como se minha alma, estivesse ali, eu me sinto bem mesmo! Cléo diz “Que a Igreja Universal é isso, que a Igreja Universal não presta, que isso!”, e eu digo “Ói Cléo eu gosta de falar, falar de Deus, ler aquele trecho da bíblia, que eles explicam, isso me faz bem!” ( Tatiana, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Ainda no tocante a liturgia, outro aspecto deve ser destacado, o fenômeno descrito por Freston, 1994, como o *falar em línguas*, desde que, o *dom de línguas* talvez seja a manifestação mais emblemática da liturgia do Pentecostalismo. A seguir resumimos a percepção do autor: denomina-se “glossolalia” a manifestação do fenômeno evocado, pelo contato do fiel com o *Espírito Santo*, quando em um sinal de euforia emocional o fiel passa a falar em outras línguas, o que caracterizaria a expressão de um estágio mais avançado da vida espiritual, de um modo geral, existem três estágios na vida espiritual do pentecostal: a conversão( primeira benção), a santificação ( segunda benção) e o batismo do Espírito Santo (terceira benção), cujo sinal é o dom de línguas.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, cujo objetivo foi à caracterização das condutas peculiares ao universo simbólico-doutrinário iurdiano, podemos agora caminhar em direção a uma melhor caracterização do problema a que nos dedicamos neste estudo.

Dito isto, referenciados nos pressupostos analisados, a seguir procuramos discutir os efeitos da expansão da vivência de fé evangélica, iurdiana, em escolas públicas soteropolitanas.

## **4.2 Detalhamento dos procedimentos utilizados para coleta e análise de dados do caso em estudo.**

A análise dos dados obtidos foi realizada com base em três fontes de dados que passamos a descrever: apontamentos sobre as instalações da escola, observações de aula e entrevistas.

Em seguida, apresentamos os resultados do estudo de caso, seguindo a estrutura acima indicada.

### **4.2.1. O Local**

Conforme já descrito na apresentação desta dissertação realizamos observações de aula, entrevistas com professora, pais e alunos, em uma escola de pequeno porte, localizada no bairro da Liberdade, Salvador- BA, vinculada a Rede Municipal de Ensino de Salvador.

O bairro da Liberdade abrange as localidades conhecidas como Soledade, Lapinha, Sieiro, Japão, Duque de Caxias, Curuzu, Cravinas, Bairro Guarani, Alegria, Jd São Cristovão, São Lourenço e parte do Largo do Tanque e da Baixa do Fiscal. Segundo dados compilados pelo IBGE, a Liberdade tem uma das maiores densidades populacionais de Salvador, sendo que sua população pertence de modo geral à faixa de baixa renda do município. A tabela 3 reúne dados comparativos que ilustram o argumento acima, logo em seguida apresentamos uma foto da região.

Tabela 3 - Quadro comparativo demográfico por Região Administrativa de Salvador.

Região Administrativa	RA	ÁREA (ha)	POPULAÇÃO/ANO			TAXA DE CRESCIMENTO GEOMÉTRICO %			DENSIDADE (hab/ha)			NÚMERO DE DOMICÍLIOS			Habitante/Domicílio		
			1991	1996	2000	91/96	96/00	91/00	1991	1996	2000	1991	1996	2000	1991	1996	2000
I - Centro		698	92.971	84.449	85.614	-1,9	0,3	-0,9	133,2	121,0	122,7	27.157	25.887	26.900	3,4	3,1	3,2
II - Itapagipe		733	147.303	146.170	159.050	-0,2	2,1	0,9	201,0	199,4	217,0	34.048	36.123	41.917	4,3	4,3	4,7
III - São Caetano		954	194.995	202.862	211.580	0,8	1,1	0,9	204,4	212,6	221,8	43.057	48.578	54.569	4,5	4,7	4,9
IV - Liberdade		720	184.852	181.845	187.447	-0,3	0,8	0,2	256,7	252,6	260,3	42.757	45.205	49.594	4,3	4,3	4,4
V - Brotas		1.115	174.578	181.218	191.013	0,7	1,3	1,0	156,6	162,5	171,3	42.427	47.897	53.211	4,1	4,3	4,5
VI - Barra		584	87.211	84.806	83.772	-0,6	-0,3	-0,4	149,3	145,2	143,4	23.322	24.919	25.919	3,7	3,6	3,6
VII - Rio Vermelho		608	147.336	149.816	157.114	0,3	1,2	0,7	242,3	246,4	258,4	34.571	38.185	43.032	4,3	4,3	4,5
VIII - Pituba/Costa Azul		1.123	90.025	96.982	104.781	1,5	2,0	1,7	80,2	86,4	93,3	22.315	26.527	30.654	4,0	4,3	4,7
IX - Boca do Rio/Patamares		1.970	62.221	72.531	82.818	3,1	3,4	3,2	31,6	36,8	42,0	14.749	18.328	22.596	4,2	4,9	5,6
X - Itapua		4.513	122.898	140.793	175.020	2,8	5,6	4,0	27,2	31,2	38,8	28.329	34.612	46.339	4,3	5,0	6,2
XI - Cabula		1.012	108.672	122.560	137.339	2,4	2,9	2,6	107,4	121,1	135,7	25.289	31.352	37.761	4,3	4,8	5,4
XII - Tancredo Neves		1.536	151.891	162.680	188.444	1,4	3,7	2,4	98,9	105,9	122,7	34.940	40.904	50.765	4,3	4,7	5,4
XIII - Pau da Lima		2.135	143.688	171.046	204.383	3,5	4,6	4,0	67,3	80,1	95,7	33.279	42.427	55.244	4,3	5,1	6,1
XIV - Cajazeiras		1.392	89.454	98.789	118.197	2,0	4,6	3,1	64,3	71,0	84,9	21.259	24.388	31.288	4,2	4,6	5,6
XV - Ipitanga		3.991	15.042	26.489	36.616	12,0	8,4	10,4	3,8	6,6	9,2	3.291	6.331	9.548	4,6	8,0	11,1
XVI - Valéria		2.158	43.967	54.432	67.985	4,4	5,7	5,0	20,4	25,2	31,5	9.660	13.101	17.341	4,6	5,6	7,0
XVII - Sub. Ferroviário		2.684	213.116	228.634	245.217	1,4	1,8	1,6	79,4	85,2	91,4	46.652	53.842	61.981	4,6	4,9	5,3
XVIII - Ilhas(*)		3.028	5.053	5.437	6.717	1,5	5,4	3,2	1,7	1,8	2,2	1.042	1.181	1.580	4,8	5,2	6,4
<b>Total Geral</b>		<b>30.954</b>	<b>2.075.273</b>	<b>2.211.539</b>	<b>2.443.107</b>	<b>1,3</b>	<b>2,5</b>	<b>1,8</b>	<b>67,0</b>	<b>71,4</b>	<b>78,9</b>	<b>488.144</b>	<b>559.787</b>	<b>660.239</b>	<b>4,3</b>	<b>4,5</b>	<b>5,0</b>



Foto do Bairro da Liberdade, Salvador- BA

As instalações da escola, embora envelhecidas, com muitos sinais de infiltração nas paredes e telhado, pintura descascando, fachada em péssimo estado e móveis escolares necessitando de reparos, era limpa e organizada. O espaço da escola comportava 4 pequenas salas de aula, secretaria, cozinha, dois sanitários para os alunos e um para os funcionários, dispensa, depósito e uma área reduzidíssima para recreação. Era administrada por uma diretora, com o apoio de uma auxiliar administrativa e três funcionários de apoio e 7 professores, destes, apenas três eram concursados.

O critério para seleção da classe, em que foi realizada a observação de aula foi o da autodenominação da professora regente como pertencente à IURD, assim sendo, foram observados oito dias de aula, nos horários de 7h 30min às 11h 30min, na 3ª série A.

A sala da 3ª série, era limpa e na medida do possível organizada, porém muito úmida e abafada. De acordo com a caderneta da professora constavam 38 crianças, 19 meninas, e 19 meninos, contudo observamos uma frequência média de 22 crianças, número que tornava a sala de aula quase que intransitável para a professora. Quanto ao pertencimento religioso dos responsáveis pelas crianças, segundo informações dadas pelas próprias crianças, verificamos 4 tipos: Evangélicos, Católicos, Espíritas e sem religião.

Por fim, quanto à apresentação de textos de cunho religioso-evangélico em trabalhos escolares no espaço da sala, identificamos a ocorrência de imagem da Bíblia, textos com orações e textos com mensagens religiosas. Seus conteúdos passamos a transcrever: (1) Cartaz em cartolina branca com os dizeres “Muita fé em Jesus o filho de Deus” (2) Cartaz em papel metro, em alusão ao dia das mães, contendo colagens e mensagens, tais como: Deus é a própria vida, um filho é um milagre de Deus; A força da mulher de Deus; ‘Mulher virtuosa quem acharás: o seu valor muito excede o de finas jóias’(Provérbios 31:10); Quem explica o milagre da concepção de uma vida? Só mesmo sendo o autor e criador da vida. Deus existe! É só olhar nos olhos de um bebezinho; recorte de uma propaganda sobre a Bíblia da mulher. (3) Painel em papel metro, contendo trabalho com textos epistolares, cuja fonte havia sido a seção de cartas do Jornal Folha Universal( Jornal oficial da Igreja Universal do Reino de Deus) e o Jornal A Tarde.

Quando questionada sobre a perspectiva adotada nos trabalhos, a professora regente da classe não exitou em conferir a si a responsabilidade pela orientação.

#### 4.2.2 As observações

Este tópico examina a rotina de sala da 3ª série A, com o intuito de verificar se o pertencimento religioso da professora regente da classe traduziu-se em práticas pedagógicas .

A operacionalidade do trabalho de campo, nesta fase da pesquisa, contou com algumas dificuldades desencadeadas pela delicadeza da temática explorada. Afirmamos isso, considerando que realizamos quatro contatos com diferentes professoras da rede, que apresentaram restrições a falar, antes de termos obtido a anuência da professora Rosângela, para realização de observações das suas aulas. É preciso, pois, registrar que encontrar uma professora disposta a compartilhar sua prática conosco foi um dos nossos maiores desafios.

Nossos contatos foram feitos diretamente com as professoras da rede, para isso contamos com o apoio de duas das professoras que participaram da pesquisa exploratória, desenvolvida no ano anterior.

As observações foram realizadas sem maiores problemas, no decorrer do procedimento, buscamos estabelecer uma relação amistosa considerando, contudo uma postura de não-intervenção.

As observações de aula nos permitiram, a identificação de 4 episódios típicos que descrevem, nos limites deste estudo, rituais de caráter religioso na sala de aula, i. e.: reza, cânticos, medida disciplinar sustentada por preceito religioso e explicação de conteúdo escolar com base em preceito religioso. Em seguida relatamos os principais resultados obtidos.

Para melhor caracterizar o que chamamos de episódios exemplificaremos cada um dos casos mencionados acima, mediante a descrição da atuação da professora, iniciando com ‘reza’.

As atividades envolvendo reza foram observadas nos oito dias em que permanecemos na escola no início da aula (em duas ocasiões, no interior da sala e seis outras no pátio, com todas as turmas reunidas), nestes casos, invocadas pela professora Rosângela.

É fundamental registrar que nos dois dias em que a professora Rosângela invocou a oração no início da aula, outra professora já havia realizado uma atividade mística, oração Católica no pátio. Percebendo a repetição da ação arriscamos inferir, mesmo considerando a sutileza do gesto, a ocorrência de uma restrição, por parte da professora Rosângela a outras vivências de fé.

A transcrição abaixo dá uma idéia dos conteúdos das orações:

*Senhor meu Deus, meu Pai;  
Em nome do Senhor;  
Me dê[sic.] calma e paz para que eu possa fazer minhas atividades;  
Que dê dinheiro no bolso, paz, amor para os meus pais poderem me dar tudo de bom  
Em nome do Senhor,  
Amém*

Quanto aos cânticos, observamos uma ocorrência esporádica. Registramos por três vezes atividades com cânticos.

Segue abaixo dois deles:

*Pedro, Thiago, João e o Barquinho(3x);  
No mar da Galiléia(2x);  
Jogaram a rede, mas não pegaram peixe(3x)  
No mar da Galiléia(2x);  
Cristo mandou jogar de novo a rede(3x);  
No mar da Galiléia(2x);  
Puxaram a rede cheia de peixinhos(3x);  
No mar da Galiléia(2x);*

*Quem tem Deus e tem certeza, diz Amém(2x)  
Quem tem Deus e tem certeza, sua vida é uma beleza;  
Quem tem Deus e tem certeza diz Amém.*

No tocante ao emprego de medida disciplinar sustentada por preceito religioso, observamos uma série de intervenções da professora voltadas à modificação de

comportamento e/ou valores dos alunos, os trechos do diário de campo selecionados abaixo, exemplificam a questão:

Em meio a uma discussão entre as crianças, desencadeada por uma competição proposta pela professora, esta, a fim de consolar um dos grupos, que havia sido excluído logo no início do jogo, diz, “no mundo sempre haverá os que ganham e os que perdem, por isso, devemos contar sempre, em primeiro lugar, com a ajuda de Deus”.

Em outra ocasião, a professora, chamou uma criança que havia xingado e derrubado um colega da carteira para conversar, e disse :“Quando você está fazendo coisas erradas Deus está olhando, vai chegar o momento em que Deus, assim como os seus pais, vão se cansar e vão dar uma olhadinha pra um outro lado, ai você vai ficar sozinho e vai cair e vai fazer coisa errada, por que você não seguiu o caminho certo. ” Após a sua fala, a professora ignorou a tentativa de comunicação da criança e voltando-se para o quadro pediu para que ela se sentasse.

Finalmente, quanto aos episódios relativos à explicação de conteúdo escolar com base em preceito religioso, notamos, por diversas vezes, a ocorrência desta mediação no trato com o conhecimento. Sendo que esta dimensão assumiu uma inclinação mais constante no decorrer das observações. A descrição da atuação da professora exemplifica esta classe dos episódios. A professora apresenta as crianças dois jornais, *Jornal A Tarde* (Jornal de ampla circulação na cidade de Salvador) e *Folha Universal* (Jornal oficial da Igreja Universal do Reino de Deus).

No decorrer da exposição observamos que grande parte da atividade é ocupada por elogios ao formato do jornal *Folha Universal*, com a leitura das cartas de leitores ao jornal, leitura de todas as manchetes e reforço da idéia de que o jornal era distribuído gratuitamente no *Templo maior da Universal*, argumento para o qual deu grande destaque, sugerindo, inclusive, que as crianças falassem com os seus pais para lerem o jornal. Resumidamente o

tempo destinado à análise da Folha Universal foi de 12 minutos, sendo que a análise do Jornal A Tarde ocorreu em menos de 4 minutos.

Em outra ocasião, em meio a um trabalho com análise e interpretação do texto intitulado, Professores da rede municipal decepcionados<sup>26</sup>, a professora apresentou comentários tais como: *“Se a gente não tem o desejo de prosperar e, ser alguém, a gente não prospera”*, *“Como já dizia a bíblia todo trabalhador é digno do seu salário”*, *“Como pode a prefeitura negar um direito dado pelo Criador”*.

A seguir, aprofundaremos a análise da descrição da prática da professora Rosângela, considerando o resultado das entrevistas com professoras, pais e alunos.

#### 4.2.3 As entrevistas

Este tópico busca destacar episódios em que os professores descrevem modos de atuação em que a mediação religião se fez presente, aprofunda a análise da descrição da prática da professora Rosângela e apresenta a percepção de pais e alunos da rotina de sala da 3ª série A.

De início, antecipamos que os dados apresentados nas entrevistas foram absolutamente coerentes com os dados tratados até então, nos quais foram evidenciados uma forte presença de elementos da mística evangélica iurdiana na rotina escolar.

Por sua vez, as principais funções atribuídas ao uso de conteúdos religiosos em sala de aula foram: valor moralizante dado a religião e restrição quanto a pressupostos científicos.

---

#### <sup>26</sup> PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DECEPCIONADOS

Salvador-BA – Professores da rede pública municipal, reuniram-se ontem na CEAD as 8h30, para discutirem atraso dos vales transportes, falta da equiparação salarial, a reativação do plano de saúde, aumento de salário...

Os educadores revoltados com a situação caótica que têm vivido, decidiram dar um basta às opressões municipais.

Na CEAD, a manifestação foi firme e forte, todos revoltados, mas certos de suas convicções e necessidades, em massa gritavam em ordem: 1, 2, 3 trabalhador tem que ter vez ale, ale, ale. Queremos nosso vale; ude, ude, quero plano de saúde; Come,come,come professor está com fome; tal, tal, tal Revisão salarial!!!

Os professores disseram ainda que é dever do governo estadual, municipal e federal, dar pelo menos, um salário digno ao trabalhador.



No tocante ao segundo aspecto, o universo conceitual dos professores, evidenciou fragilidades quanto ao domínio dos conteúdos escolares e uma postura beirando um anti-cientificismo. Afirmamos isso considerando que, por diversas ocasiões, registramos a defesa da tese do Criacionismo, segundo a qual a origem do universo e da vida é fruto da criação divina e somente uma referência à teoria da evolução, em tom de chiste, proferido pela professora Rosângela.

Os depoimentos subscritos apresentam a percepção das professoras Dolores e Rosângela quanto às duas dimensões acima mencionadas:

*Pra mim é muito bom, incluir um trabalho que leve a criança a ter um conhecimento maior do criador e do relacionamento desse criador com a criatura. O criador, ele, pra nós, fez os céus e a terra e tudo que neles há, pra mim, particularmente falando, ele me deu uma ampla visão . Por exemplo, um adolescente problemático, rebelde e que tem um déficit no aprendizado, se ele tiver uma base espiritual no cristianismo, isso pode transformar a sua vida. (Dolores, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Em outra ocasião afirma:

*Eu passo para minhas crianças o seguinte, a partir do momento em que eu conheço o globo terrestre, vamos supor, numa aula de geografia, eu digo pra elas, ‘ói’ esse globo terrestre aqui, o criador colocou para nós cuidarmos, mas isto é a parte de cima, que lá em cima está, vamos supor, o céu, as nuvens, eu até canto uma música: “O céu é azul, a nuvem é branquinha. Tudo isso deus criou, com muito amor”[...]. Eu passo a mensagem de tranqüilidade mediante ao que você ouve aí: guerras, destruições, tsunamis, etc., Por que tudo em nossos dias tá assim muito conturbado, eu mostro pra eles, que esse efeito de globo terrestre está como se fosse apoiada, não num eixo, que a ciência fala de rotação, mas numa mão grande e poderosa que está ali, segurando toda essa problemática [...] Eu busco abrir as mentes, abrir os corações, exatamente, abrir a mente para uma visão de coisas melhores, eu faço um trato com eles, não de uma religiosidade, não de uma coisa religiosa, que pode frustrar a pessoa, que pode ficar presa naquilo, você não tem que ficar presa em lugar nenhum, você tem que estar com liberdade é como um verso que eu acho muito lindo, o verso diz assim: ‘... e conhecereis a verdade, e ela vos tornará livre’. [...] aí, vem uma a complementação: ‘tudo posso no criador que me fortalece’, porque o criador, quer mais que você tome conta do que ele deixou em nossas mãos, e porque que você tenta só pegar aquilo do globo*

*terrestre, começa a criar uma sauna, oprimir, aí fica querendo fazer o que? Se acabar e acabar com tudo o que foi criado: o céu, a terra, os mares, as maravilhas, as profundezas, vidas lá na profundidade do mar, que precisam de nós[...] aí, que eu digo aos meus alunos para pegar seu lixo na praia, botar num saquinho plástico, para quando eles subirem da praia, jogar o lixo na primeira caixa de lixo. Meu recado é esse, não sei como você vai avaliar isso. (Dolores, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Na mesma linha da professora Dolores, a professora Rosângela, diz:

*Eu sou assim, eu chego na sala de aula, e olho. Eu percebo quando eles estão bem e quando eles não estão. Aí, eu chamo no cantinho, e pergunto: - Por que você está assim? E eles dizem: - Ah... pró, não sei o que...., aí começo a conversar, coloco muito a palavra de Deus, eu acho que a criança, tem sempre que ir apreendendo essas coisas, elas tem que saber que Deus existe, ela sabendo que Deus existe ela vai valorizar mais a vida dela, e vão valorizar mais as pessoas que estão do lado dela. Eu sempre que posso, conto uma historinha da bíblia, converso sobre o que Deus quer de nós, para que eles tenham um parâmetro. (Rosângela, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Continuando:

*A ciência não explica o nosso nascimento, como é que de um óvulo e um espermatozóide, aquela coisinha, depois vai se transformar em nós, seres humanos tão belos. A ciência não explica isso, “ah, o macaco, não sei o que, e tal”, mas ninguém explica como nós surgimos, então, isso tem que ser levado às crianças. [...]. A religião é muito importante, eles tem que ter um parâmetro, as leis deram muita abertura as crianças e aos adolescentes, então, principalmente as crianças, elas sabem os seus direitos, não se pode falar mais alto com eles, os pais não podem mais bater nos seus filhos, sendo que os de fora podem bater, o professor não pode reclamar, mas aqueles que estão lá podem. Pois é, antes que o marginal adote essas crianças, eu adoto elas para mim, adoto elas para Deus, eu falo da palavra de Deus, para que elas entendam, o que vão encontrar lá fora. [...] eu acho religião muito importante, eles têm que saber que Deus não é um velhinho bonzinho e está lá para perdoar, eles têm que saber que Deus é justo, e justiça de Deus é para todos. É claro que a bíblia diz que a criança não tem pecados, mas as crianças devem saber, por que amanhã elas serão os adultos, e se ela é adulto, ela tem que arcar com as suas conseqüências. Se ela não aprendeu quando criança, quando crescer vai fazer tudo errado, e fazendo tudo errado tem a lei para punir, então, eu busco ensinar isso, que Deus não é o punidor, mas Deus é o seguinte, Ele está sempre colocando uma posição, “Não vá por aqui”, Deus vai tirando, você tá fazendo o mal, você tá batendo, você está xingando, está destruindo, você está fazendo*

*errado, Deus está dando oportunidades para que você possa repensar sua vida e fazer o que é certo, mas Ele cansa. (Rosângela, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Conforme mencionamos anteriormente, nossa principal preocupação em termos das disposições iurdianas é a admissibilidade ao proselitismo. O que em tese constituir-se-ia em uma predisposição comum aos fiéis em impor suas crenças e convicções, visando estimular as pessoas a reconhecerem sua condição de pecadoras e partirem para a conversão, o que, resultaria, em última instância, em práticas de intolerância.

Isto posto, o problema com o qual nos deparamos relaciona-se, com o fato de que o prosélito possa confundir sua prática missionária com as demais práticas sociais. Assim, no contexto desse capítulo, viemos apresentando episódios da rotina escolar que, na nossa avaliação, corroboram com o paradigma acima mencionado, ao evidenciar uma forte presença de elementos da mística evangélica iurdiana na rotina escolar da 3<sup>a</sup> série A, classe regida pela professora Rosângela.

Todavia, a possibilidade de uma leitura mecanicista dessa afirmação é muito grande, portanto vale sublinhar que antes de qualquer coisa, é preciso que tenhamos em vista as múltiplas determinações, tanto objetivas quanto subjetivas, a partir das quais as professoras se produzem enquanto seres sociais. E, em se tratando das condições objetivas o fato de que a tolerância, ou o seu correlato negativo, intolerância, são produtos de relações históricas determinadas, e ainda que, suspeitamos que a aquisição de posturas mais tolerantes, no caso estudado, relaciona-se a necessidade de uma espécie de ascetismo intelectual voltado ao estabelecimento do necessário equilíbrio entre a convicção e a crítica. No capítulo seguinte exploraremos mais esse debate.

Voltando aos depoimentos das professoras, é possível aprofundar um pouco mais essa percepção, vejamos:

*O professor tem que saber, tem que ter o respeito pelas outras pessoas, que tem a sua religiosidade. Eu tenho alunos que foram adventistas e tenho alunos que foram de religiões afro. Eles me disseram assim: - professora, aonde eu estou, eu tenho meu grupo que faz coisas que eu gosto e coisas que eu não gosto. O professor tem que saber lidar com essas diferenças todas, no meu caso, se ele fala que tem uma entidade, e que aquela entidade propicia o bem-estar dele. Eu não chamo a atenção dele na vista de todos, mas em uma outra oportunidade posso dizer para ele, que, o criador, que fez ele, eu e tudo que aqui no globo terrestre há, tem uma maneira mais fácil de conduzi-lo a uma verdade, decente e coerente [...] Na formação que eu faço eu busco levar a criança a ter uma posição do querer. O querer é do homem, mas o realizar é do criador. O homem quando quer fazer alguma coisa boa, ele se direciona para esse lado e ele faz, mas quando ele quer fazer a coisa pra outro lado, ele tá dando mau exemplo, ele vai pagar por aquilo lá na frente. Colocar uma criança dentro da disciplina, da condução de disciplina, dizendo 'você só pode vir até aqui' e daqui pra lá, se você for, você pode errar é o papel do professor. [...]. Uma pessoa que ainda não teve essa entrega, essa posição, de conhecimento do evangelho, sem o cristianismo, ela não pode dar uma resposta sensata aquela criança, por exemplo, falam ai, que fazem o Rap da paz, e cantam e dançam, mas na hora de uma confusão, os ânimos são aflorados, jamais vão ficar na deles, vão querer ir na confusão, querer fazer uma rebelião. (Dolores, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Já a professora Rosângela disse:

*Meus ex-alunos estão sentindo muita falta de mim, porque eu botava no colo, procurava saber, chamava o pai, chamava a mãe, quando acontecia alguma coisa, aí, eles conversavam comigo, ai eu chamava o pai ou a mãe e dizia: "Olhe pai, olhe mãe, seus filhos conversaram comigo, e está acontecendo isso, isso, e isso. Vocês têm que mudar a forma de vocês verem, de vocês fazerem [...]", e graças a Deus, sempre deu resultado, eu falo muito a palavra de Deus, eu chamo muitas vezes, e mando ir para igreja, "Olhe mãe, eu sei que você tem até a sua religião: católico, espírita etc., tal, mas pense bem, a situação que você está vivendo, a situação que seus filhos estão vivendo, requer que você busque ajuda, uma busca maior, porque a senhora está vendo que não está dando certo, então vamos buscar em Deus, vamos ver ali a religião evangélica". Por que eu sou da Igreja Universal, e a Igreja Universal é uma igreja assim, as pessoas falam muito mal da Igreja, mas quando necessitam é para lá que elas vão, porque sabem que lá dá resultado. (Rosângela, professora da Rede Municipal de Salvador)*

A professora Tatiana, por sua vez, apresentou, em todos os aspectos uma posição mais neutra, é importante lembrar que Tatiana, enquadra-se no perfil daquelas pessoas que mantém identificações parciais com o sistema de crenças e práticas da IURD, nessa direção, ao ser questionada sobre a sua identificação religiosa ela respondeu prontamente Católica, fazendo em seguida, uma ressalva reticente, em que afirmava frequentar a IURD há aproximadamente 2 meses, mas, que era Católica.

Assim, sobre a questão religiosa em sala de aula, afirmou:

*Na minha sala de aula, à noite, são religiões diferentes, você não pode falar em religião, então a dificuldade à noite, na sala de aula, é você fazer uma festa, por que são religiões diferentes, então você não pode colocar uma música de carnaval, uma música de São João, porque alguns ficam ofendidos. Aí se você faz uma festa, os que são da tradição católica aparece, já os que são de outra religião, não comparecem. Aí eu digo para eles, que todo mundo tem que respeitar a religião do outro, se aqui é um local de estudos, vamos aprender também com as outras religiões. Por exemplo, a gente trabalha com o folclore, com a maior dificuldade, porque eles acham que é Candomblé, que é bozó, que aquelas comidas não prestam. E aí, começam os conflitos em sala de aula, as discussões. O maior problema no noturno, é você falar alguma uma coisa que diz respeito à religião.(Tatiana, professora da Rede Municipal de Salvador)*

No tocante aos depoimentos das professoras há que se considerar, ainda, a preocupação da diretora da escola em que leciona a professora Rosângela com o encaminhamento das suas aulas, a este respeito é interessante notar a percepção da própria professora:

*Muitas vezes, a própria diretora me diz, “Rosângela não fique falando sobre religião em sala de aula, porque os pais podem não gostar. Tem pessoas que são de outras religiões eles podem não gostar”, mas é o seguinte, eu não fico enfatizando muito, porque eu acho assim, Deus é o ser supremo, e é Ele quem governa nossas vidas, se nós não temos a atenção àquilo que está escrito na bíblia, atenção para aquilo que Ele fala para nós, sem isso nós não vamos a lugar nenhum, nós não podemos nos desenvolver, Deus é tudo nas nossas vidas. Respiramos porque ele quer, andamos porque ele quer. (Rosângela, professora da Rede Municipal de Salvador)*

Nenhum dos pais entrevistados ou crianças apresentou qualquer tipo de restrição ao trabalho da professora Tatiana. Neste aspecto cabe ressaltar a profunda timidez dos pais e responsáveis entrevistados, e a dificuldade em efetuar contatos para o aprofundamento das entrevistas.

Do ponto de vista das práticas históricas, todos os aspectos por nós relacionados, trazem a tona um debate que não é novo: a complicada relação entre Estado e religião. Isso não deixa de ser verdade se pensarmos numa escola pública preocupada em oferecer valores éticos-religiosos relacionando-os ao exercício pleno da cidadania, lembremos, pois, do artigo 33 da Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996:

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

Visto isso, poderíamos arriscar a seguinte afirmação, a descrição que nós realizamos no decorrer deste capítulo não resulta somente de uma abertura do público ao religioso mediante uma ação que, não raramente, caracteriza o desrespeito às diversidades transcendentais às particularidades do indivíduo, mas, a ocupação de um espaço disponibilizado pela lei, e, portanto pelo Estado ao vincular como parte integrante da formação do cidadão a identidade religiosa.

Por essa ótica, o falar em nome de Deus na escola pública, prescinde fundamentalmente *do ato do bom senso* como pressuposto necessário capaz de instituir o equilíbrio entre a crítica e a convicção. Contudo, os resultados da nossa pesquisa, parecem desmascarar esse engodo, desde que identificamos como um entrave importante ao enfrentamento das problemáticas evidenciadas, não a falta de bom senso dos professores, mas a patente fragilidade das suas formações e as ambigüidades quanto ao princípio da separação entre o Estado e as Igrejas.

Diante do exposto, consideramos que o caso por nós estudado, salvo suas características mais específicas, abre espaço para questões já existentes, mas que estavam adormecidas na esfera pública, tal como o alcance da legitimidade do Estado Laico.

## 5 SOBRE A PÓS-MODERNIDADE, A FÉ E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

No capítulo anterior, consideramos a análise sobre os efeitos da expansão da vivência de fé evangélica, iurdiana, em escolas públicas soteropolitanas, tendo como suporte de análise as orientações doutrinárias e os sistemas de valores que compõem o dogma da Igreja Universal do Reino de Deus.

No presente capítulo, buscamos evidenciar os fundamentos políticos e epistemológicos do recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular na escola pública.

Nesse contexto de análise, abordaremos através da mediação - teoria da crise, uma sinopse simplificada do período de descensão histórica do capital iniciada com as primeiras alterações nas condições de reprodução do seu sistema em meados da década de 70 do século passado, momento emblemático em que o papel do Estado, da produção tecnológica e da educação é transfigurado.

A partir desses pressupostos analíticos, focalizamos os reflexos do movimento global do capital<sup>27</sup> no plano do conhecimento, neste particular, devido ao nosso interesse no modo de interpretar o mundo das teses pós-modernas, ressaltamos um retrato deste fenômeno, buscando dar maior visibilidade a aspectos cujo reflexo, no nosso entender, evidenciam-se amplamente nas tradições acadêmicas que informam a prática pedagógica.

---

<sup>27</sup> De acordo com Frigotto , 2001, caracterizado por: “No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. Globaliza-se, sobretudo, o capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais, particularmente das economias do Hemisfério Sul. (...) A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentando a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.” (Idem, 2001, p13)



### **5.1 A conjuntura, a criação de sentidos e dilemas da moderna pós-modernidade**

A crise, numa perspectiva marxiana, é o reflexo do modo contraditório como o capital se constitui. Nas palavras de Marx (1988, p. 93), ‘a crise manifesta a unidade dos momentos reciprocamente autonomizados’, expressão dialética através da qual a separação revela a unidade interna. Assim, a mercadoria, representa, internamente, a unidade entre opostos valor de uso e valor de troca, entretanto, externamente a sua existência apenas se torna possível mediante a ‘autonomização’ de um ou de outro. Deste modo, no âmbito da circulação de mercadorias, a conversão do valor de uso em valor de troca implica a negação de um pelo outro, este aspecto contraditório, por sua vez, manifesta-se na negação do valor.

A luz desta assertiva, vejamos algumas das principais contradições que caracterizam o capitalismo: na base da propriedade privada, encontramos o antagonismo fundamental entre capital e trabalho, a oposição entre ambos, apresenta-se necessariamente sob a forma de subordinação do trabalho ao capital; já no âmbito do desenvolvimento dos processos econômicos e sociais é esboçada a contradição entre concorrência e monopólio, nessa relação, o monopólio, não pode se manter senão através dos embates da concorrência.

Assim o modo de produção capitalista se organiza numa ampla base de contradições passíveis apenas de administração.

A manifestação objetiva destas crises, por sua vez, são os ciclos mais ou menos duradouros de desvalorização do valor produzido. Em que a crise representa um processo de exaustão de uma das dimensões interna da auto-expansão do capital (produção, consumo e circulação/realização).

A interação entre estas dimensões garantiu ao capital, durante um longo período, a administração das suas crises, na medida em que, este mecanismo vital de expansão continuou a funcionar. Mandel, 1990, referindo-se ao marco da formação do mercado mundial em 1825 até a década de 70 do século XX aponta 20 crises, destas 19 de caráter

cíclico parcial, atingindo um ou mais países, e 1 de caráter sistêmico. Esta última iniciada por volta de 1974-75 é caracterizada por autores como Mészáros como sendo uma crise estrutural.

Em distinção as crises conjunturais cíclicas, caracterizam a crise estrutural uma gravíssima crise interna do sistema, de caráter universal, alcance global e, em escala temporal alargada, cujo reflexo no âmbito da esfera financeira é o estrangulamento das taxas de lucro. Os termos que compõem esta crise podem ser resumidos nas seguintes tendências: incontrolável procura de recursos, cujo apetite de energia é um aspecto; necessidade cada vez mais irracional à concentração e centralização do capital; radicalização da multiplicação do valor de troca, anteriormente separado do valor de uso, mas na atualidade, declaradamente oposto a ele; e, por fim, compondo a dramaticidade deste quadro, forte produção de uma ‘população supérflua’ que dado o acirramento das dificuldades crescentes do processo de realização do capital vêm-se impedidas de adentrar no esquema do capital.

Quanto ao domínio econômico, a crise estrutural do capital é a manifestação de alterações na unidade contraditória do capital que ao invés de serem absorvidas, tendem a acumulação, constituindo um ciclo de desvalorização do valor que vêm se prolongando até os dias atuais.

A partir deste contexto teórico realizaremos, a seguir, uma sinopse simplificada do período de descensão histórica do capital iniciada com as primeiras alterações nas condições de reprodução do seu sistema.

Após as duas grandes guerras (1914 – 1939) o capitalismo encontrou terreno para uma expansão de alcance mundial sem precedentes. A aliança tensa, mas firme, entre o fordismo e o keynesianismo constitui um marco para este período.

De modo mais geral, é possível caracterizar o modo de produção fordista através da sentença “produção de massa significa consumo de massa”. A realização desse modo de produção, por sua vez, exigia do Estado a assunção de uma série de obrigações, uma vez que,

a produção de massa requeria pesados investimentos em capital fixo, além de condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa. Nesse particular caberia ao Estado o controle de ciclos econômicos através de uma combinação de políticas fiscais e monetárias, “[...]essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno.” Harvey(2005, p. 129),

Em resumo, o Estado assumia um caráter intervencionista, mediando conflitos e preservando o avanço do capitalismo em meio à Guerra Fria.

Ao passo que a classe trabalhadora traumatizada pelos crimes do Fascismo e do Stalinismo substituiu a agenda de luta do Socialismo por um Estado de bem estar social. Nessa direção Freitas, 2003A, sublinha que, ao proceder dessa forma os trabalhadores eram cooptados a partir da concessão de uma série de direitos de caráter social, “direito à organização, negociação coletiva, proteção contra a ação do mercado por meio de instituições destinadas ao bem estar social.”(FREITAS, 2003a, p.116). Entretanto, na medida em que tais direitos eram concedidos, os trabalhadores viam-se obrigados a adotar uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção. Dessa forma as corporações foram aceitando a contragosto o poder sindical, especialmente, quando os sindicatos passaram a controlar seus membros colaborando com o aumento da produtividade e abandonando preocupações socialistas mais radicais.

Todavia, nem todos trabalhadores se abrigavam sob o guarda-chuva dos benefícios do fordismo, existindo grande insatisfação mesmo no apogeu da chamada Era de Ouro. Analisemos suas principais causas: a negociação salarial restringia-se a certos setores da economia e a certas nações-Estado, por conseguinte, setores de produção de alto risco possuíam baixos salários e restrita garantia de emprego, via de regra, sendo submetidos a

subcontratações. O'Connor citado por Harvey, 2005, descreve o mercado de trabalho da época como dividido em dois principais setores; o setor 'monopolista', e o setor 'competitivo', neste último o trabalhador estava longe de ter privilégios.

Nessa linha de análise, as primeiras rachaduras na idéia de uma democracia econômica de massa surgem quando amplos segmentos da força de trabalho passam a questionar o fato de não terem acesso ao trabalho privilegiado. Nesse sentido Harvey, 2005, acentua que:

As desigualdades resultantes produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos – movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado.[...] O movimento dos direitos civis nos Estados Unidos se tornou uma raiva revolucionária que abalou as grandes cidades. O surgimento de mulheres como assalariadas mal-remuneradas foi acompanhado por um movimento feminista igualmente vigoroso. E o choque da descoberta de uma terrível pobreza em meio à crescente afluência [...] gerou fortes contramovimentos de descontentamento com os supostos benefícios do fordismo. (p. 132)

Deve-se acrescentar a este argumento, a crescente insatisfação dos países periféricos com as promessas de desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, que, na prática, geraram a destruição de culturas locais, opressão e subalternidade. Visto isso, os movimentos nacionalistas, alguns de caráter socialista, surgidos no final da Era de Ouro, na América Latina, expressam a dramaticidade da situação.

Todavia, apesar de todos os descontentamentos e conflitos manifestos, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973, quando a aguda recessão abalou esse quadro, gerando um rápido processo de transição do regime de acumulação.

Segundo Hobsbawn, 2003 os indícios de queda da política econômica do pleno emprego surgem, despercebidamente, em meio ao entusiasmo da década de ouro. A conclusão do autor, passamos a transcrever:

[...] A grande característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores. Contudo, o ímpeto e rapidez do surto econômico eram tais que, durante uma geração, isso não foi óbvio. [...] Os seres humanos só eram essenciais para tal economia num aspecto: como compradores de bens e serviços. Aí estava o seu problema central. Na Era de Ouro, isso ainda parecia irreal e distante[...]. (Idem, p. 263)

Assim, após duas décadas de crescimento estável do capitalismo, 1950 e 1960, os primeiros sinais de crise apareciam na economia sob a forma de baixas taxas de rendimento, aceleração da inflação, crise do petróleo, crise fiscal e queda do crescimento. O modelo taylorista/fordista<sup>28</sup> de produção associado ao Estado de bem estar social parecia dar os seus primeiros sinais de cansaço e o fortalecimento dos blocos econômicos (Comunidade Econômica Européia, Tigres Asiáticos, Comunidade de Estados Independentes) tencionavam a hegemonia econômica norte-americana, ainda mantida sob o poderio militar.

Segundo Freitas, 2003a, a crise econômica da década de 70 reflete a crise do padrão de acumulação fordista/taylorista baseado na produção em massa e consumo em massa, queda da tecnologia eletronomecânica e da hegemonia econômica norte americana. Configurando um cenário nada otimista, em meio ao qual para conservar a ordem, fazia-se necessário modernizar a economia, ou seja, “[...] a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação.” (HARVEY, 2005, p. 137-140)

Em outras palavras, passávamos de um modo de produção marcado pela rigidez, para um modo de produção marcado pela flexibilização. Em resumo, esse novo modo de

---

<sup>28</sup> Segundo Ricardo Antunes (2005, p. 25) caracteriza-se ‘pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/ consolidação do operário-massa, do trabalho coletivo fabril, entre outras dimensões.’

acumulação caracterizar-se-ia pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional implicando, sobretudo, “[...]em níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.”(HARVEY, 2005, p. 141)

No bojo dessa discussão, Friederich Hayek(1973), teórico e militante político do neoliberalismo, destaca como principais causas da crise da década de 70: crescimento do poder dos sindicatos e, de modo mais abrangente, do movimento operário, política de Estado pautada no intervencionismo econômico e na assistência social. Ao passo que, o paradigma proposto pelo autor, para dar sobrevida ao capital, é composto por um flexível arcabouço de medidas de ajustes à circunstância de crise. Das quais, certamente, a mais conhecida é a desestatização.

Nas observações do teórico, a solução para um Estado ‘inchado’ é, então, torná-lo ‘mínimo’. Assim, segundo os ideais de Hayek, para o reaquecimento da economia, seria preciso “[...] uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.”( ANDERSON, 1995, p. 38). Advogava-se, ainda, à restrição à liberdade e à democracia como fundamentais para o sucesso capitalista e responsabilizava os países ‘dependentes’ pelo desequilíbrio financeiro internacional.<sup>29</sup>

A América Latina foi pioneira na aplicação do modelo econômico neoliberal. Pinochet, no Chile, em meio à ditadura, antecipou o que viria a ocorrer na Inglaterra dez anos

---

<sup>29</sup> Estamos cientes que o neoliberalismo não se constitui enquanto um conjunto rígido de políticas a serem aplicadas, mas enquanto um paradigma bastante amplo e flexível de idéias e valores. Para efeito deste trabalho consideraremos os escritos de Hayek, que, a nosso ver, representa a essência do paradigma neoliberal.

após a sua experiência em território nacional: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, privatização de empresas estatais e bens públicos. Como resultado a economia chilena cresce bastante rápido sob os auspícios do governo ditatorial de Pinochet.

O marco, contudo, do neoliberalismo, alcunha do novo liberalismo, foram o governo de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979) e o governo de Reagan nos Estados Unidos (1980). Ambos enfrentaram os sindicatos, fizeram aprovar leis que lhes limitassem a atividade, privatizaram empresas estatais, afrouxaram a carga tributária sobre os ricos e sobre as empresas e estabilizaram a moeda. Os Governos Conservadores de Thatcher e Reagan serviram de modelo para todas as políticas que se seguiram posteriormente no mesmo roteiro.

Na atualidade o neoliberalismo constitui-se como ideologia hegemônica que nas palavras de Perry Anderson, 1995, “[...] alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.” (p. 49) Daí, Mészáros, 2003, afirmar que vivemos a fase mais mortal do capitalismo. Para o autor, dois aspectos intimamente relacionados caracterizam esta fase: a radicalização de uma tendência material e econômica à integração global e os limites impostos pela incapacidade do capital transnacional de instituir “[...] o Estado do sistema do capital como tal” (idem, p. 12), um governo mundial, “sobre a base do modo estabelecido de reprodução do metabolismo social do capital”(idem, p. 42).

Observamos, assim, uma tendência a instituição da hegemonia imperialista dos Estados Unidos como um ato necessário para a integração monopolística global, que na ânsia pela expansão e progresso é capaz de colocar em risco a sobrevivência da humanidade. Nesta direção, para Noam Chomsky(2005), linguista e ativista social, a fase do imperialismo econômico global, justifica a disseminação de atrocidades militares pelo mundo (para ilustrar suas teses o autor coloca em evidência as intervenções militares que envolveram o Vietnã,

América Central, Oriente Médio, África do Sul, Afeganistão e Iraque). Nesse cenário de guerra e terrorismo a política externa das coalizões lideradas pelos Estados Unidos, nas palavras do ativista, enfatiza uma ética bastante particular “(...)quando alguém pratica o terrorismo contra nós ou contra nossos aliados, isso é terrorismo, mas, quando nós ou nossos aliados o praticamos contra outros, talvez um terrorismo muito pior, isso não é terrorismo, é antiterrorismo ou guerra justa.(p. 78)

Já de acordo com Antunes, 2005, a fase de mundialização dos capitais, acentuou o que chama de nova morfologia do mundo do trabalho e da *classe-que-vive-do-trabalho*. Compõe esse desenho a integração no processo produtivo, cada vez maior, entre redução do trabalho vivo e ampliação do trabalho morto, com crescente incremento no maquinário tecnocientífico, exploração do sobretrabalho<sup>30</sup>, redução do tempo de produção e implementação das políticas de terceirização de serviços.

Essa configuração, por sua vez, oferece, novas possibilidades analíticas do *universo multifacetado do trabalho*. De modo que, compõe este universo, ou seja, a *classe-que-vive-do-trabalho*, “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa de sobrevivência senão a de vender sua força de trabalho sob a forma do assalariamento. ( ANTUNES, 2005, P. 48-49)

É importante destacar ainda que para Antunes, 2005, a mundialização dos capitais vem sendo acompanhada de uma nova fase de mundialização das lutas sociais e das ações coletivas. Essas, via de regra, desencadeadas a partir de confrontos surgidos do mundo do trabalho, cujos principais atores correspondem a crescente parcela dos homens e mulheres que contraditoriamente incluem-se no mundo do trabalho pela via do desemprego.

---

<sup>30</sup> É o caso, por exemplo, de muitos bolivianos que trabalham ilegalmente em regime de semi-escravidão em confecções dos bairros do Brás e do Bom Retiro no Estado de São Paulo.



No bojo deste quadro é possível observar os confrontos protagonizados por estudantes e trabalhadores em França(2005-2006), desencadeados pela lei do Contrato Primeiro Emprego(CPE); e na América Latina: as lutas do Movimento Cocaleiro(2000-2005)- Bolívia- protagonizadas pelos povos Yungai e do Chapare, pela manutenção da posse da terra e dos recursos naturais, do Movimento Piqueteiro(1997-2006)- Argentina- protagonizado por aposentados e desempregados, no contexto de um desemprego recorde de 22% da força trabalhista e um nível de pobreza que afeta 15 dos 36 milhões de habitantes do país e dos Movimentos da Via Campesina e Sem Terra<sup>31</sup> (1979-2006)- Brasil- protagonizados por trabalhadores e tralhadoras rurais, estes últimos, surgidos no quadro de concentração de terras e exclusão de grandes contingentes das condições necessárias para reprodução da vida, reivindicam a Reforma Agrária e um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana.

Por tudo isso, não é de se admirar que todo esse conjunto de mudanças político-econômicas tenha repercutido na vida cotidiana das pessoas, imprimindo uma nova dinâmica no mundo dos valores e das relações sociais. Na próxima seção do texto dedicaremos nossa atenção à análise dos reflexos da transição do regime de acumulação no plano do conhecimento. Tal investimento na análise requer explicitar as razões que nos remetem à questão no contexto desta dissertação. Neste particular, o que se pretende averiguar, tendo como referência a perspectiva da crítica materialista, é se o modo de experimentar, interpretar

---

<sup>31</sup> De acordo com dados disponíveis no site [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br), no Brasil existem 350 mil famílias assentadas e, aproximadamente, outras 150 mil vivendo em acampamentos. No movimento, existem mais de 500 associações de produção, comercialização e serviços; 49 Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA), com 2.299 famílias associadas; 32 Cooperativas de Prestação de Serviços, com 11.174 sócios diretos; 2 Cooperativas Regionais de Comercialização e 3 Cooperativas de Crédito, com 6.521 associados. São 96 pequenas e médias agroindústrias que processam frutas, hortaliças, leite e derivados, grãos, café, carnes e doces, além de diversos artesanatos. Tais empreendimentos têm gerado emprego, renda e beneficiado cerca de 700 pequenos municípios do interior do Brasil. Os assentamentos e os acampamentos possuem 1.800 escolas públicas onde estudam 160 mil crianças e empregam 5 mil educadores/as. Na educação infantil (de 0 a 6 anos) trabalham outros 500 educadores/as. O setor de educação ainda desenvolve um programa de alfabetização para aproximadamente 30 mil jovens e adultos em convênio com outros programas e instituições. Atualmente, existem 1.500 estudantes do MST em cursos de ensino médio e superior, além da formação de técnicos em administração de assentamentos, cooperativas e em magistério. 750 militantes fazem curso universitário, sendo que desses, 58 cursam medicina em Cuba.

e ser característico da pós-modernidade, podem vir a relacionar-se com as perspectivas e formulações que subsidiam o recrudescimento da contradição sagrado versus secular na escola pública.

## **5.2. Visão geral das teses da moderna pós-modernidade**

De início faz-se necessário acentuar que não possuímos a pretensão de expor um estudo exaustivo sobre o tema. Antes, buscamos evidenciar as características mais gerais dessa linha de pensamento, tendo em vista, de antemão, o fato de que o pós-modernismo constitui um fenômeno multifacetado e complexo, o que torna o seu tratamento especialmente difícil.

Dito isto e considerando os limites da nossa formação filosófica, buscamos analisar o pós-modernismo do lugar que ocupamos na teoria pedagógica. Assim, ao longo deste tópico, valemo-nos, no horizonte desta intenção, do pensamento de Freitas(2005) em *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*, quando afirma: “[...]sei que estarei em campo difícil e com limitações. De fato, aceitei o desafio de abordar essa temática porque nos encontramos em meio a uma grande disputa de idéias, na qual as chamadas posturas “mais progressistas” estão em franca dificuldade – para não ser derrotista – e na qual mesmo um texto modesto como este, penso, pode ser de ajuda. [...] (FREITAS, 2005, p. 04-05)

A partir desses pressupostos, o contexto da discussão desta seção do texto é o continente histórico em que se edificou a produção intelectual no âmbito da tradição pós-moderna. Com esta finalidade referenciamos nossas idéias nas abordagens feitas por Eagleton(1998), Anderson(1999), Freitas(2005) e Harvey(2005).

Demos especial atenção ao pensamento de Harvey( 2005) devido à riqueza histórica e precisão analítica do texto *A condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, que associado a aspectos da abordagem realizada por Anderson(1999), Eagleton(2005) e Freitas(2005) possibilitou uma visão mais geral da temática.

Harvey, 2005, em *A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, aborda o conjunto de fatos que emolduram a passagem da modernidade a pós-modernidade à luz das transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX. De acordo com o autor o Pós-modernismo diz respeito a uma transformação “na estrutura do sentimento”, que representa alguma espécie de reação ao modernismo, ou afastamento dele, associado a modos mais flexíveis de acumulação do capital e a um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo.

Nesta publicação o autor privilegia como elementos da análise o campo da arte e da arquitetura, contudo, demos especial atenção a sua abordagem no que se refere ao mundo das idéias e dos valores.

Nessa perspectiva de análise, ainda na Introdução, Harvey destaca, sumariamente, o sentido do termo Pós-modernismo, com a citação da revista PRECIS:

[...] os editores da revista de arquitetura PRECIS 6 (1987, 7-24) vêem o pós-modernismo como legítima reação à “monotonia” da visão de mundo do modernismo universal. “Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção.” O pós-moderno, em contraste, privilegia “a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural”.

Além disso, continua:

A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) “totalizantes” são o marco do pensamento pós-moderno. A redescoberta do pragmatismo na filosofia (p. ex., Rorty, 1979), a mudança de idéias sobre a filosofia da ciência promovida por Kuhn (1962) e Feyerabend (1975), a ênfase foucaultiana na descontinuidade e na diferença na história e a primazia dada por ele a “correlações polimorfos em vez da casualidade simples ou complexa”, novos desenvolvimentos na matemática – acentuando a indeterminação (a teoria da catástrofe e do caos, a geometria dos fractais) –, o ressurgimento da preocupação, na ética, na política e na antropologia, com a validade e a dignidade do “outro” – tudo isso indica uma ampla e profunda rejeição das “metanarrativas” (interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal), [...] (HARVEY, 2005, p. 19)

Considerada a heterogeneidade e amplitude deste movimento, é oportuno situar, antes de darmos início à cronologia da transição, que Harvey chama atenção para dois perigos fundamentais na análise deste: o fato de que dada à complexidade e hibridez da sua composição qualquer afirmação a respeito de um aspecto dele necessariamente não corresponda a outro e a dificuldade em estabelecer uma fronteira entre modernidade e pós-modernidade.

A guisa de ilustração o autor destaca que há abundantes evidências a sugerir que características amplamente alardeadas como definidoras de um tipo de experiência pós-moderna (efemeridade, fragmentação, indeterminação) já habitavam há muito o conjunto de experiências modernas, a saber: a maioria dos escritores modernos<sup>32</sup> reconheceu que a única coisa segura na modernidade é a sua insegurança, e até a sua inclinação para o caos totalizante. Concluindo que: “há mais continuidade do que diferença entre a ampla história do modernismo e o movimento denominado pós-modernismo” (HARVEY, 2005, p. 111). Embora o pós-modernismo veja a si mesmo como antítese da modernidade.<sup>33</sup>

Percebendo essa complexidade Harvey inicia a análise destacando o que chama de projeto de modernidade. Assim sendo, o autor equiva esse projeto a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, a

---

<sup>32</sup> A exemplo dos modernos, destaca-se Marx e Engels que no calor da revolução Burguesa de 1848 já contestavam a unidade da razão iluminista, afirmando que, condicionado pela necessidade do movimento incessante e insaciável do Capital para se reproduzir, “Tudo que era estável e sólido desmancha no ar” (MARX e ENGELS, 2001, p. 29)

<sup>33</sup> Harvey indica que “O pós-modernismo, no entanto, vê a si mesmo [...] como um movimento determinado e deveras caótico voltado para resolver todos os supostos males do modernismo. Mas, quanto a isso, creio que os pós-modernistas exageram quando descrevem o moderno de maneira tão grosseira, quer caricaturando todo o movimento modernista a ponto de, como o próprio Jencks admite, “acusar a arquitetura moderna de se ter tornado uma forma de sadismo que está ficando fácil demais”, quer isolando uma tendência do modernismo (a lthusserianismo, brutalismo moderno ou seja o que for) para criticar como se fosse todo o movimento. [...] As metanarrativas que os pós-modernistas desdenham (Marx, Freud e até figuras ulteriores como Althusser) eram muito mais abertas, nuançadas e sofisticadas do que os críticos admitem. Marx e muitos marxistas (penso em Benjamin, Thompson, Anderson, entre outros) tinham olho para o detalhe, para a fragmentação e para a disjunção, olho que com frequência é substituído por uma caricatura nas polêmicas pós-modernas. O relato de Marx sobre a modernização é notavelmente rico em percepções das raízes do modernismo e da possibilidade pós-moderna.” (HARVEY, 2005, p. 110-111)

moralidade e, leis universais em meio a uma economia e uma sociedade semi-industriais, politicamente instável (devido aos levantes revolucionários amplamente esperados ou temidos), em que a ordem dominante era em grande medida ainda agrária e aristocrática.

Dessa forma, vale dizer que o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades, libertação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da natureza humana. Ao passo que numa adesão universalizante a idéia de progresso, a questão era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. Por conseguinte, o domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. Mas como determinar de maneira exata quem poderia considerar-se possuidor da razão superior? Em que condições essa razão deveria ser exercida? E, que parâmetros constituiriam os meios para alcançar a emancipação humana?

O projeto iluminista considerava axiomática a existência de uma única resposta possível a qualquer pergunta, ensejava-se com isso que o mundo pudesse ser organizado de modo que fosse possível apreendê-lo e representá-lo da maneira mais correta.

A luz dessa perspectiva pensaram escritores tais como: Francis Bacon (1561-1626), que irá defender a existência de uma casa de sábios (guardiões do conhecimento, juízes éticos, verdadeiros cientistas) capaz de orientar a vida diária da comunidade; Thomas Hobbes (1588-1679) que argumentará a favor da separação entre fé e razão o que o leva a defender um Estado laico forte e absolutista; Adam Smith (1723-1790) que afirmará a existência de algum mecanismo social, tal como a celebrada mão invisível do mercado que converteria até o mais reticente sentimento moral num resultado vantajoso para todos, tese violentamente rejeitada pelo movimento socialista, e “Marx, que buscou [...] mostrar que a emancipação humana

universal poderia emergir da lógica classista e evidentemente repressiva, embora contraditória, do desenvolvimento capitalista.” (HARVEY, 2005, p. 24-25)

Todavia, o século XX solapa as ideologias fundamentais do iluminismo sobre a civilização, a razão, os direitos universais, e a moralidade, com os seus campos de concentração e esquadrões da morte, o fortalecimento do militarismo, duas guerras mundiais, o fracasso do socialismo real, a fome, a ameaça de aniquilação nuclear e a experiência de Hiroshima e Nagasaki descortinando, a moda do argumento pós-moderno, a morte do otimismo iluminista.

Neste contexto, utilizando-se de Horkheimer e Adorno em *A dialética do esclarecimento* (1972), Harvey acentua o que chama de crise do otimismo e derrocada do Iluminismo desencadeado por um movimento que segundo os autores estaria, de antemão, “fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana.” (HARVEY, 2005, p. 23)

Em meio a esse desencanto os vários movimentos contraculturais e antimodernistas dos anos 60 apareceram. Contrários às qualidades opressivas da racionalidade técnico-burocrática de base científica manifesta nas formas corporativas e estatais e em outras formas de poder institucionalizado<sup>34</sup>, as contraculturas exploram os domínios da auto-realização individualizada por meio de uma política da incorporação de gestos antiautoritários e de hábitos iconoclastas e da crítica da vida cotidiana.

De acordo com Harvey, devemos considerar o movimento de 1968 como a crisálida da subsequente virada para o pós-modernismo em algum ponto entre 1968 e 1972

Anderson (1999) em *As origens da pós-modernidade* tem como objetivo primeiro fornecer um balanço que identifique de forma mais precisa as diversas fontes da pós-modernidade. Nesta direção, a recuperação do pensamento de Anderson no contexto da

---

<sup>34</sup> a exemplo dos partidos políticos e sindicatos

análise, é relevante no sentido de trazermos à baila a difícil problemática da periodização histórica da idéia da pós-modernidade.

De acordo com o autor inglês a primeira referência ao termo pós-modernismo ocorre na década de 1930 pelo hispânico Frederico de Onís, que cria o termo *postmodernismo* para designar um refluxo conservador dentro do próprio modernismo.

A recuperação do termo no mundo anglófono, por sua vez, ocorre somente uns vinte anos após o surgimento deste na América Hispânica. Neste contexto, seu principal articulador passa a ser o historiador Arnold Toynbee, que o utiliza para designar o que chama de “idade pós-moderna” entendida como a época iniciada com a guerra franco-prussiana. As polêmicas incitadas pelo autor, contudo, logo ganham descrédito da comunidade científica, caindo no esquecimento o argumento de que o século XX já poderia ser descrito como uma era pós-moderna.

Posteriormente o termo ressurgiu através do poeta Charles Olson que irá se referir a um mundo pós-moderno posterior a Revolução Industrial, caracterizado pela atomização do presente, nesse contexto afirma que: “minha mudança é que considero o presente como prólogo, não o passado”, ou, “presente vivo em andamento” como “pós-moderno, pós-humanista e pós-histórico” (ANDERSON, 1999, p. 12.) Com Olson, registram-se pela primeira vez os elementos para uma concepção afirmativa do pós-modernismo.

No final da década de 50, contudo, o termo ganha ares negativos, daquilo que era menos, não mais moderno. São signatários deste movimento o Sociólogo C. Wright Mills e o crítico Irving Howe, ambos pertencentes ao ambiente de esquerda nova-iorquino. Estes irão se referir ao pós-modernismo para indicar “[...] uma época na qual os ideais modernos do liberalismo e do socialismo tinham simplesmente falido, quando a razão e a liberdade se separaram numa sociedade pós-moderna de impulso cego e conformidade vazia [...]” (ANDERSON, 1999, p. 18)

Nos anos 60, o uso do termo sofre uma nova modificação, quando no bojo do corpo doutrinário a serviço do conflito político-ideológico entre os Estados Unidos e o Bloco Soviético, o crítico Leslie Fiedler é contratado pela CIA para atuar na frente intelectual da guerra fria. De acordo com Anderson:

Nesse cenário improvável, ele celebrou o surgimento de uma nova sensibilidade entre a geração mais jovem da América, que era uma geração de “excluídos da história”, mutantes culturais cujos valores – desinteresse e desligamento, alucinógenos e direitos civis – encontravam expressão e acolhida numa nova literatura pós-moderna. Fiedler explicaria depois na *Playboy* que essa literatura produziria um Cruzamento de classes e uma mistura de gêneros, repudiando as ironias e formalismos modernistas, para não falar nas distinções entre elevado e inferior, numa volta desinibida ao sentimental e burlesco. Em 1969, a versão de Fiedler para o pós-moderno podia ser vista, no seu apelo à emancipação do vulgar e à liberação dos instintos, como um eco prudentemente despolitizado da insurreição estudantil da época, que, ao contrário, não se poderia certamente considerar indiferente à história (ANDERSON, 1999, p. 19-20)

No que diz respeito ao desenvolvimento teórico da noção de pós-modernismo, Anderson irá considerar que todos os usos até então analisados, embora representem a forma inicial, forma larvar, da noção que será amplamente difundida na década de setenta, caracterizam-se, ainda, pela improvisação terminológica e causal “Uma vez que o moderno – estético ou histórico – é sempre em princípio o que se deve chamar um presente absoluto[...]”(ANDERSON, 1999, p. 20)

Assim sendo, Anderson acentua que o desenvolvimento teórico do termo, como referência coletiva tem como marco o lançamento, em 1972, da publicação intitulada *Revista de Literatura e cultura Pós-moderna*. Nesta, o pensamento de Charles Olson é recuperado no apelo temático a construção de uma literatura prospectiva para além do humanismo e do iluminismo e radicalmente enraizada no presente.



Neste contexto, Ihab Hassan, um dos primeiros colaboradores da revista, sintetizará em meio ao espectro heterogêneo de tendências e artistas a unidade subjacente do pós-moderno como um “jogo entre indefinição e imanência”.

Todavia, a primeira obra filosófica a adotar a noção de pós-modernidade, pioneiramente difundida por Hassan, foi *A condição pós-moderna*, de Jean- François Lyotard, 1979.

No contexto da obra, Lyotard, assim como Olson, irá relacionar o surgimento da pós-modernidade com a ascensão da sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento torna-se a principal força econômica de produção em meio à deslegitimação dos Estados Nacionais tradicionais. Nessas condições, Lyotard, em uma perspectiva diferenciada daqueles que consideravam o pós-modernismo como uma reação cultural ao modernismo, situa-se entre aqueles que irão discutir a condição pós-moderna no contexto da pós-modernidade social. Sua ênfase nesta perspectiva fez com que seu nome e sua produção teórica permanecessem na cena intelectual, adentrando nos anos noventa com uma forte influência no pensamento atual.

Para nossa discussão, o pensamento do autor nos auxilia a evidenciar o clima geral de crise paradigmática instalada, em meio às transformações ocorridas nas últimas décadas. Nesse contexto, a implicação epistemológica fundamental do pensamento de Lyotard é a perda da credibilidade nas metanarrativas<sup>35</sup>, cuja narrativa mestra era o marxismo<sup>36</sup>. Aprofundando tais proposições, Anderson argumenta que para Lyotard a ciência passa a ser vista apenas como um jogo de linguagem dentre outros, já não podendo reivindicar o privilégio sobre outras formas de conhecimento. Neste contexto, citando o pensamento de Lyotard, Anderson afirma:

---

<sup>35</sup> A exemplo da crítica: a redenção cristã, o progresso iluminista, a unidade romântica, o racismo nazista, o equilíbrio keynesiano.

<sup>36</sup> A crítica ao arcabouço marxista, no contexto da obra do autor, visa à garantia da morte dos ideais do socialismo clássico. Já que para Lyotard, não havia “nada no capitalismo, nenhuma dialética que o leve a sua superação e sucessão pelo socialismo: está agora claro para todos que o socialismo é idêntico ao Kapitalismo.” (LYOTARD apud ANDERSON, 1999, p. 34).

[...]Se o sonho do consenso é uma relíquia da nostalgia da emancipação, as narrativas como tais não desaparecem mas se tornam miniaturas e competitivas: “a pequena narrativa continua sendo a quintessência da invenção imaginativa”. Seu análogo social, onde termina *A condição pós-moderna*, é a tendência para o contrato temporário em todas as áreas da existência humana: a ocupacional, a emocional, a sexual, a política – laços mais econômicos, flexíveis e criativos que os da modernidade. Se essa forma é favorecida pelo “sistema”, não está inteiramente submetida a ele. [...] (ANDERSON, 1999, p. 33)

Isto posto, Anderson, um pouco mais à frente, chega a conclusão que *A condição pós-moderna*, anunciada como a morte da grande narrativa, culturalmente apontava sem direção para além de um mal enunciado modernismo de cujo “[...] efeito claro foi uma dispersão do discurso: por um lado, tratamento filosófico superficial sem conteúdo estético significativo; por outro, percepção estética sem um horizonte teórico coerente.” (ANDERSON, 1999, p. 33).

Complementando esta linha de análise, Anderson acentua que a cristalização temática do pós-modernismo ocorre na ausência de uma integração intelectual. Neste contexto, em distinção a modernidade, que é assim denominada *post facto*, a pós-modernidade estaria próxima de uma concepção que nasce antecipadamente das práticas culturais que veio a retratar.

Por sua vez, essa reviravolta no plano das idéias gera repercussões dramáticas na esfera social quando ao retirar de cena o sujeito auto-organizado e construtor intencional do seu futuro naturaliza um cenário em que as desigualdades sociais caminham lado a lado com a legalidade política e a impotência cívica. Nesta conjuntura, a noção de pós-modernidade passa a ser de um modo ou de outro cara à direita.<sup>37</sup>

Diante deste contexto, o primeiro intelectual a situar a ideologia do pós-modernismo

---

<sup>37</sup> Como ressalta Anderson, ao afirmar que: “Hassan, exaltando o jogo e a indefinição como marcas do pós-moderno, não fez segredo de sua aversão à sensibilidade que era a antítese delas: o jugo de ferro da esquerda. [...] Para Lyotard, os próprios parâmetros da nova condição foram criados pelo descrédito do socialismo como última narrativa grandiosa - versão última de uma emancipação que não fazia mais sentido.” (ANDERSON, 1999, p. 53)

historicamente foi o crítico literário Fredric Jameson, 1976.

Seguindo a linha teórica da publicação de *Capitalismo Avançado* de Ernest Mandel, 1975, Jameson irá situar o surgimento de uma nova era cultural a partir do início dos anos 60, quando a produção da cultura torna-se integrada à produção de mercadorias em geral, caracterizada por transformações nos hábitos e atitudes de consumo, assim como na identificação de um novo papel para as intervenções estéticas.

Na formulação de Jameson, chama atenção a sua insistência com relação à necessidade da superação de uma abordagem moral do pós-modernismo, horizonte que havia tomado amplas camadas da esquerda. Nessa direção, Jameson irá acentuar a necessidade de que “[...] Uma crítica autêntica do pós-modernismo não podia ser uma recusa ideológica dele. Ao contrário, a tarefa dialética era abrir caminho através dele de forma tão completa que nosso entendimento da época emergisse transformado.” (ANDERSON, 1999, p. 78)

Em se tratando da crise da modernidade e a posterior virada para pós-modernidade, Anderson retomando as proposições de Jameson ressalta:

[...] A modernidade chega ao fim, como observa Jameson, ao perder todo contrário. A possibilidade de outras ordens sociais era um horizonte essencial do modernismo. Uma vez desaparecido esse horizonte, surge em seu lugar algo como o pós-modernismo. Este é o momento não declarado da verdade, na interpretação original de Lyotard. Como, então, pode ser resumida a conjuntura pós-moderna? Uma comparação capsular com o modernismo poderia ser a seguinte: o pós-modernismo surgiu da combinação de uma ordem dominante desclassificada, uma tecnologia mediatizada e uma política sem nuances. Mas, é claro, essas coordenadas eram apenas dimensões de uma mudança mais ampla que sobreveio com os anos 70. (ANDERSON, 1999, p. 108)

A partir da contribuição de Anderson, 1999, a análise em Harvey, 2005, ganha uma profundidade significativa, tendo em vista que este apresenta aspectos que serão posteriormente ampliados e aprofundados na análise do autor de *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*.

Devido ao nosso interesse no modo particular de interpretar o mundo das teses pós-modernas, ressaltaremos o retrato deste fenômeno esboçado por Harvey, buscando dar maior visibilidade a aspectos cujo reflexo, no nosso entender, evidenciam-se amplamente nas tradições acadêmicas que informam a prática pedagógica, a saber: a perda da visibilidade histórica no trato com o conhecimento, e o retorno de uma epistemologia sedimentada na subjetividade que, via de regra, nega o conhecimento sobre a realidade objetiva e a sua tensão dialética com a mediação do homem no processo de construção do conhecimento.

O artefato pós-moderno típico caracteriza-se pela crise de representação em meio à perda de fé nas metanarrativas políticas e no modelo categórico moderno. Disso resulta o sentimento de desesperança política e incerteza quanto à possibilidade de representar à realidade a luz do pensamento racional. Estes dois aspectos constituem as duas principais dimensões das incertezas do nosso tempo: a incerteza política e a incerteza científica, ou, em outras palavras, o fim da esperança e o relativismo.

No tocante ao relativismo, de fato, alguns pós-modernistas declaram não acreditar em qualquer tipo de verdade. O cerne da argumentação, nestes casos, reside na idéia de que a verdade represente o correlato da interpretação, neste sentido uma apreciação sobre uma dada realidade, pode significar, ao mesmo tempo, verdade para nós e não verdade para eles. Como consequência lógica, em círculos pós-modernos, na medida em que, sustentar uma posição com convicção é visto como desagradavelmente autoritário, ser difuso, cético e ambíguo, significa ser democrático.

Dando um pouco mais de atenção à questão, é interessante notar como configurado este horizonte anti-episteme, todas as crenças passam a ser igualmente justificadas pelo consenso da comunidade, daí a defesa da idéia de ‘verdades’ ou da verdade relativa, de cujo resultado mais emblemático é o esfacelamento da fronteira entre crenças cientificamente justificadas e crenças populares.

Nesta perspectiva a unidade entre verdade e razão é vista como uma marca do imperialismo iluminista, expressão de um dogmatismo que durante séculos impôs uma concepção de verdade e realidade como um tipo de crença no atemporal e universal. Diante deste cenário, por sua vez, o discurso construtivista surge como uma resposta a favor da tolerância e do respeito por formas não ocidentais de viver e conceber o mundo.

Quanto aos padrões e referências culturais, compartilhamos com as teses pós-modernas da constatação segundo a qual a diferença não é um déficit, mas uma riqueza a ser respeitada. Trata-se de pensar na diferença no contexto da ampliação do diálogo e da troca. Este aspecto é de fato uma das principais qualidades do pensamento pós-moderno, todavia é importante observar, no plano dos efeitos práticos desta concepção, que o combate da idéia de uma metanarrativa, ironicamente, tenha acabado por fornecer fundamento teórico a diferentes movimentos, que em nome das teses construcionistas, ao subordinar a racionalidade científica às tradições locais, receberam a justificação necessária para fortalecer posições, muitas vezes, intolerantes e opressivas para mulheres e outros grupos marginalizados.<sup>38</sup>

Ademais, no que se refere ao combate à verdade científica, a morte da idéia de certeza, não é nenhuma novidade, desde que a ciência sempre lidou com certezas provisórias, construídas historicamente. Nesta direção o argumento marxista de que a compreensão da essência e do desenvolvimento dos fenômenos deve partir da idéia de que nada, nenhuma relação, fenômeno ou concepção tem o caráter imutável é bastante ilustrativo.

---

<sup>38</sup> Ironizando a situação, Eagleton, 2005, dirá: [...] o relativismo realmente é uma maneira de racionalizar esvaziando o conflito. Se você sustenta que democracia significa permitir que todo mundo vote, enquanto eu sustento que podem votar apenas aqueles que passaram num certo número de testes de inteligência infernalmente complicados, haverá sempre um liberal por perto para alegar que, a partir de nossos diferentes pontos de vista, estamos ambos certos. Se o verdadeiro perde sua força, então os radicais políticos podem parar de falar como se fosse inequivocamente verdade que as mulheres são oprimidas ou que planeta esteja sendo gradualmente envenenado pela ganância corporativa. Podem ainda querer insistir que a lógica é uma conspiração da classe dominante, mas não podem esperar que alguém acredite neles. Os campeões do iluminismo estão certos: a verdade realmente existe. Mas certos também estão os críticos do contra-iluminismo: existe mesmo a verdade, mas é monstruosa. (EAGLETON, 2005, 154-155)

Aprofundando ainda mais a análise, Nanda, 1999, citada por Freitas, 2005, argumenta que:

[...] há uma diferença entre aceitar que exista um “relativismo cultural”, respeitador da variedade da cultura humana, e a adoção de um tipo de relativismo que transforma esses valores culturais variados no principal padrão de verdade. Por esse caminho a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crença (construtivismo social) em vez daquilo que descreve objetivamente um mundo existente independentemente do sujeito. (FREITAS, 2005, p. 63).

A partir da contribuição de Nanda e reavivando notas de campo, chamamos atenção para dois episódios bastante ilustrativos dos perigos da perda da visibilidade histórica no trato com o conhecimento e do favorecimento de uma epistemologia sedimentada na subjetividade.

O primeiro episódio diz respeito à descrição da professora Dolores sobre a Cinemática do Sistema Planetário:

*[...] a partir do momento em que eu conheço o globo terrestre, vamos supor, numa aula de geografia [...] eu mostro pra eles, que esse efeito de globo terrestre está como se fosse apoiado, não num eixo, que a ciência fala de rotação, mas numa mão grande e poderosa que está ali, segurando toda essa problemática [...](professora da Rede Municipal de Salvador).*

Mediante este exceto é possível inferir que a percepção pessoal da professora, revela uma concepção mítica religiosa associada à certa resistência aos modelos científicos, agravada pelo descarte da dimensão histórica ( ao passo em não foram citadas as explicações de Nicolau Copérnico, 1473-1543, Galileu Galilei, 1564-1642, e [Johannes Kepler](#), 1571-1630, para o fenômeno) como instância que possibilita a produção e a construção do conhecimento novo.

Em outro episódio, observamos concepção semelhante. Neste a professora Rosângela reflete sobre a fecundação ou fertilização humana:

*A ciência não explica o nosso nascimento, como é que de um óvulo e um espermatozóide, aquela coisinha, depois vai se*

*transformar em nós, seres humanos tão belos. A ciência não explica isso, ah, o macaco, não sei o que, e tal”, mas ninguém explica como nós surgimos, então, isso tem que ser levado à criança (Rosângela, professora da Rede Municipal de Salvador).*

É necessário que se esclareça que não propomos com estas reflexões o estabelecimento de relação causal entre certas perspectivas das teses pós-modernas e os episódios destacados. Entendemos, tão somente, que exista a possibilidade de que certos aspectos das práticas observadas abriguem-se em certa tradição acadêmica, desde que esta vem informando à prática pedagógica.

Retomando a discussão sobre as características das teses pós-modernas percebe-se que em paralelo com essa crise no âmbito da representação vislumbra-se uma implosão das fronteiras que até então delimitavam as disciplinas acadêmicas.

Como emblema desse revés epistemológico, emerge um novo fenômeno discursivo, denominado segundo a tradição americana de “Teoria”, por conseguinte, as disciplinas, outrora bem separadas, passam a constituir uma nova forma hermenêutica, cujo resultado mais profundo, é o esfacelamento de divisões duramente conquistadas no processo de modernidade.

Verifica-se, neste contexto, uma tendência dominante quanto à adoção do pensamento de autores como Foucault e Lyotard, que explicitamente contrários à idéia de que todas as coisas possam ser conectadas ou representadas através de uma metalinguagem, metanarrativa ou metateoria iniciam uma verdadeira ‘cruzada epistemológica’ contra a modernidade. Assim, Harvey acentua que “[...]condenando as metanarrativas (amplos esquemas interpretativos como os produzidos por Marx ou Freud) como “totalizantes”, eles insistem na pluralidade de formações de “poder-discurso” (Foucault) ou de “jogos de linguagem” (Lyotard).” (p. 49-50)

Essa desconstrução teórica, por sua vez, é essencial para a consolidação do pluralismo pós-moderno. Neste quesito o que se propõe é que todos os grupos tenham o direito de falar

por si mesmos, e de ter aceita a sua voz como autêntica e legítima. Assim, Huyssens “[...] enfatiza a abertura dada no pós-modernismo à compreensão da diferença e da alteridade, bem como o potencial liberatório que ele oferece a todo um conjunto de novos movimentos sociais (mulheres, gays, negros, ecologistas, autonomistas regionais etc.)”. (HARVEY, 2005, p. 52). No pensamento do autor, o diferente passa a ser visto como aquele que resiste a mesmice do sistema. Lyotard, na direção apontada por Huyssens, sem esconder o seu pensamento anti-socialismo, enfatiza que a diferença é intrinsecamente revolucionária, representando o único obstáculo real em que se colide a hegemonia do gênero econômico.

No âmbito da linguagem e da comunicação o pensamento pós-estruturalista irá adotar uma teoria bem diferente da dos modernistas. Na descrição de Harvey, “[...] o “desconstrucionismo” (movimento iniciado pela leitura de Martin Heidegger por Derrida no final dos anos 60) surge aqui como um poderoso estímulo para os modos de pensamento pós-modernos. [...]” Neste contexto “A vida cultural é, pois, vista como uma série de textos em intersecção com outros textos, produzindo mais textos.[...]” (HARVEY, 2005, p. 53-54)

No âmbito da história a ruptura da ordem temporal de coisas origina um atravessado tratamento do passado. Profundamente avesso à idéia de progresso, o pós-modernismo típico, descarta todo tipo de continuidade e memória histórica, absorvendo, por sua vez, tudo o que nela classifica como aspecto do presente. Ao passo que autores como Eagleton, 2003, problematizam o fato de que tal perspectiva tem gerado situações dramáticas no âmbito da produção acadêmica como a falta de profundidade de boa parte da produção cultural contemporânea que fixada nas aparências, nas superfícies e nos impactos imediatos perdem o poder de sustentação.

Adentrando um pouco mais neste aspecto chamamos atenção para um pressuposto que nos parece compor a mais problemática faceta desta tradição. Notemos como Harvey define a questão com a seguinte citação:



Mas se, como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo com uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo? A resposta pós-moderna simples é de que, como a representação e a ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto, fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global.. (HARVEY, 2005, p. 55-56)

Nesta questão, reside a naturalização das teses pós-modernas quanto aos sentimentos de incerteza e conformismo social. Ou seja, na medida em que é instalada a certeza do caráter accidental e imperfeito do mundo, emerge como consequência lógica, a impossibilidade de transformá-lo mais do que ele próprio o faz. Numa situação condicional todos os projetos de mudança, as utopias revolucionárias características da modernidade são sepultadas dando lugar a desconstrução dos sonhos e das utopias, criando-se um campo absolutamente favorável à manutenção do *status quo*, em meio ao qual o indivíduo, impossibilitado de controlar o seu futuro, mergulha no agora.

Já o marxismo, como um instrumento de análise em favor da compreensão e transformação da realidade, ganha ares de metafísica, ou seja, passa a ser visto como uma teoria destituída de sentido, verificabilidade, operacionalidade pragmática ou concretude, apresentando conseqüentemente tendências dogmáticas, irrealistas ou ideológicas.

A partir dessas considerações nos vemos concordando com as idéias de Harvey, ao acentuar que:

O pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana. (HARVEY, 2005, p. 112)

Além disso, continua Harvey:

[...] enquanto abre uma perspectiva radical mediante o reconhecimento da autenticidade de outras vozes, o pensamento pós-moderno veda imediatamente essas outras vozes o acesso a fontes mais universais de poder, circunscrevendo-as num gueto de alteridade opaca, da especificidade de um ou outro jogo de linguagem. Por conseguinte, ele priva de poder essas vozes (de mulheres, de minorias étnicas e raciais, de povos colonizados, de desempregados, de jovens etc.) num mundo de relações de poder assimétricas. [...] (HARVEY, 2005, p. 112)

Na perspectiva a diferença é concebida como simples diferença, ou seja, a diferença é, a diferença gera diferença, o reconhecimento da diferença do outro realiza-se na perspectiva da delimitação da minha diferença. Ora, acreditamos que seja consensual a necessidade de que reconheçamos as diferenças, contudo, preferimos vê-la como ponto de partida. Sob este prisma a diferença é importante, mas não por si mesma, e sim porque ela permite o desencadear de contradições, que ao serem incorporadas possibilita a aceitação e o dialogo com o outro numa perspectiva de superação.

Ainda no tocante à questão, no plano intelectual, sob o argumento da defesa das diferenças ocorre um esvaziamento do debate de idéias e da troca. É visível, por exemplo, que a defesa da tolerância, ironicamente, dissemine a intolerância nos círculos acadêmicos, o recuo do debate aqui, justifica-se no nosso entender, como um reflexo do discurso da diferença que ao colocar cada olhar em seu lugar, mergulha cada vez mais os intelectuais em guetos acadêmicos. Por sua vez, isolados em seus guetos teóricos, e sem um horizonte político, a resistência, aos poucos é tocada pela desesperança. Deriva dessa compreensão o entendimento de Freitas, 2005, sobre a aproximação entre o pós-modernismo e o neoliberalismo, na medida em que, o primeiro desmobiliza e segundo ocupa o vazio.

Até aqui nos detivemos nos fundamentos de tipo epistemológico, metodológico e político criados pelas teses pós-modernas. Buscamos com esta incursão apresentar, nos limites da nossa formação filosófica, as principais características deste corpo discursivo. A seguir, dando continuidade à exposição, daremos mais atenção aos dados já sistematizados nos últimos dois capítulos, a fim de melhor explicitar, no contexto da dissertação, nossa

preocupação com as implicações da concepção de ciência difundida pelas teses pós-modernas no campo educativo.

### **5.3 Proposições acerca de possíveis relações entre o recrudescimento em tempos hodiernos da contradição sagrado versus secular na escola pública e reverberações de teses da pós-modernidade nas teorias pedagógicas.**

*A priori*, acreditamos que há algum tipo de relação entre as teses pós-modernas lançadas no campo da educação e o retorno de argumentos pragmatistas, dos quais o uso instrumental da religião é um exemplo. Ademais ao legitimar o relativismo, suspeitamos que as teses pós-modernas fornecem o fundamento, para que em situações de desigualdade de poder, seja difundido o desrespeito à pluralidade e a intolerância cultural e religiosa. As seguintes práticas relacionadas abaixo, observadas por pesquisadores<sup>39</sup> em ambiente educacional, ilustram nossa preocupação:

Em nossa investigação em acordo com pesquisa desenvolvida por Sepúlveda, 2003, observamos que professores religiosos alimentam padrões de comportamento que evidenciavam uma conturbada relação quanto ao uso dos conhecimentos cientificamente justificados e as crenças populares. Tal estudo permitiu a tipificação de alguns comportamentos essenciais, i.e: (1) recusa total do discurso público como expressão de compromisso absoluto com convicções religiosas – creditam ao conteúdo da mística, valor único, insubstituível, em função de suas crenças promovem ações discriminatórias e intolerantes; (2) tentativa de tradução dos valores da mística pessoal em valores universais, emprego dos diferentes discursos em momentos estratégicos – valorizam o discurso público enquanto prática plausível, porém, em sala de aula, desenvolvem atividades características

---

<sup>39</sup> SEPULVEDA, C. **A Relação Religião e Ciência na Trajetória Profissional de Alunos Protestantes da Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2003. 307f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

dos cultos devocionais; (3) uso instrumental do discurso religioso – sob pretexto do valor moralizante, por considerar os modelos racionais ineficazes; (4) abandono do discurso religioso em sala de aula – a experiência religiosa faz parte de uma dimensão privada.

É necessário que se tenha clareza de que as práticas descritas acima correspondem às observações realizadas no contexto de salas de aulas na rede pública municipal, rede esta, responsável pela divulgação de materiais dirigidos a organização das rotinas escolares como descrito no excerto extraído das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, abaixo :

### **3.2.1 A Ciência Nossa de Cada Dia**

“Hoje, nós queremos ensinar a ‘branco’ a AMAR A NATUREZA, proteger o ambiente, conversar com os animais, não extinguir espécies, tirar da natureza só aquilo que precisa; como também a AMAR A SUA FAMÍLIA, respeitar os idosos e as crianças, viver com todos como irmão” (NHENETY).

#### **3.2.1.1 Concepção da Área**

[...]

O conhecimento científico que tem sido produzido na e pela Escola mostra-se fragmentado e, através da comprovação experimental, da supervalorização de terminologia técnica, tem buscado atender a interesses elitistas, que preconizam a formação de “cientistas” para suprir a “necessidade” de predomínio científico e tecnológico, como forma de dominação. Nesse contexto, cabe perguntar: como ficam a diversidade cultural e o respeito à alteridade presentes no nosso cotidiano?

[...]

Neste sentido, o ensino-aprendizagem de Ciências – até o nome é grafado no plural – implica em dar voz às múltiplas formas/maneiras de concepção de conhecimentos, como as produzidas pelas sociedades africanas, européias, orientais, sobretudo aquelas produzidas pelos/as estudantes de nossa escola, levando-se em consideração que nas diferentes sociedades, os homens e as mulheres, sejam crianças, jovens ou mais velhos, pensam o seu entorno de maneira diferente. (SALVADOR, 2005, p.29 e 30)

Na citação, é possível destacar algumas das teses pós-modernas por nós analisadas, a saber: crítica as teses da modernidade tecnológica, idéia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmo, a concepção de que a verdade represente o correlato da interpretação –

portanto não há uma ciência e sim 'ciências', e, por fim, o esfacelamento da fronteira entre crenças cientificamente justificadas e crenças populares.

Ao passo que, cruzando os dados relativos à observação das rotinas de aula e as orientações pedagógicas difundidas na rede, observamos nas Diretrizes características de teses da pós-modernidade que, a nosso ver, relacionam-se muito intimamente com a compreensão segundo a qual o conhecimento pode ser algo que é visto como verdadeiro em um dado contexto cultural e falso em outro, entendimento este, conforme já havíamos afirmado anteriormente, que associado à idéia segundo a qual a fronteira entre crenças cientificamente justificadas e crenças populares é suprimida, tornam a escola um espaço, tal qual qualquer outro, para o compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas.

Por sua vez, a cerca do trabalho docente, um importante aspecto a ser considerado no plano da análise, diz respeito à crescente desqualificação e fragmentação da formação do professor, desprestígio social da ocupação, baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola, que tornam este trabalhador cada vez mais susceptível a deterioração das condições de trabalho.<sup>40</sup>

Aqui, a referência às condições do processo de trabalho do professor tem por propósito evidenciar um dado dramático, já há muito apontado por pesquisadores que discutem o trabalho docente a partir de uma análise sobre as condições e características deste trabalho na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, nos parece claro que tão somente através de um plano objetivo rico, pleno e integral possa surgir uma subjetividade rica, plena e integral, uma vez que esta é necessariamente um produto dialético daquela. A insistência neste aspecto visa destacar que o empobrecimento no ato de conhecer, conforme observado em capítulos anteriores, só pode ser analisado a partir de uma perspectiva de totalidade, da qual as condições objetivas do trabalho docente não podem ser ignoradas.

---

<sup>40</sup> Ver Najjar, 1992; Nunes, 1998, Therrien, 1998,

Daí que, nessa linha de argumentação, nossa maior preocupação resida, justamente, na tendência observada, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, à redução da experiência escolar ao plano da cotidianidade, em meio a qual, as professoras, diante de um frágil arcabouço intelectual associado a um sistema cognitivo plenamente alicerçado por um sistema de crença religiosa, encontre nas teses pós-modernas o argumento necessário para a difusão da crença religiosa enquanto uma, entre muitas outras, verdades.

No intuito de contribuir para melhor responder as questões que motivam esta dissertação, adiaremos por mais algumas páginas o desfecho desse debate.

Com essas palavras retomamos a sombria advertência dos Frankfurtianos da qual emerge questões cruciais no sentido de uma visão prospectiva de futuro para os campos da ciência, da racionalidade, da economia, da administração burocrática e das artes. Nessa direção, se por um lado encontramos aqueles que passam a defender o abandono por completo da ideologia do projeto iluminista(modernidade tecnológica e libertadora) em nome da emancipação plena do homem, por outro lado, observamos teóricos a exemplo de Harvey, 2005 e Freitas, 2005, para quem a posição a tomar, seja ela de rejeição, reconhecimento crítico, ou adoção dependerá do modo através do qual esse movimento da história recente será explicado.

Partindo deste suposto, Harvey e Freitas buscam compreender a pós-modernidade tendo como referência a ótica marxista. Nessa direção o paradigma proposto pelo autor é o de que a pós-modernidade representa o aprofundamento, sob formas diferenciadas, das formas de exploração do homem pelo homem, instituídas na modernidade.

Assim sendo, Harvey utilizando-se de Marx, acentua que em essência não há nada de inovador na pós-modernidade, exceto uma transformação na “estrutura do sentimento” cultural. Suas conclusões passamos a transcrever:

Marx descreve, pois, processos sociais que agem no capitalismo caracterizados por promover o individualismo, a alienação, a

fragmentação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudança da experiência do espaço e do tempo, bem como uma dinâmica de mudança social impelida pela crise. Se essas condições de modernização capitalista formam o contexto material a partir do qual pensadores e produtores culturais modernos e pós-modernos forjam suas sensibilidades, princípios e práticas estéticas, parece razoável concluir que a virada para o pós-modernismo não reflete nenhuma *mudança* fundamental da condição social. A ascensão do pós-modernismo ou representa um afastamento (se assim podemos chamar) de modos de pensar sobre o que pode ou deve ser feito com relação a essa condição social, ou (...) reflete uma mudança na maneira de operação do capitalismo em nossos dias. Em ambos os casos, a descrição do capitalismo feita por Marx nos oferece, se for correta, uma base muito sólida para pensar as relações gerais entre a modernização, a modernidade e os movimentos estéticos que extraem energias dessas condições. (HARVEY, 2005, p. 107)

Nessa perspectiva, as incertezas são geradas pelas condições materiais e espirituais no bojo das contradições do sistema capitalista mundial. Isto posto, aproximamos-nos das teses pós-modernas no que se refere à idéia de que tais incertezas políticas abrem grandes possibilidades de superação da incerta ordem capitalista em direção a novas formas de organização social ainda não configuradas, mesmo considerando a experiência socialista no século passado. Contudo, em contraposição as teses pós-modernas, defendemos a necessidade da superação dos efeitos desmobilizadores das incertezas (é preciso desnaturalizar as incertezas), de forma que seja possível instituir um mínimo de esperança que organize os variados movimentos de contestação, para a criação dessa nova ordem.

Com estas considerações iniciais é possível deduzir porque Harvey irá descrever o pós-modernismo como um tipo particular de crise da modernidade. Uma crise que, nas palavras do autor “ênfatiza o lado fragmentário, efêmero e caótico da formulação de Baudelaire (o lado que Marx dissecou tão admiravelmente como parte integrante do modo capitalista de produção), enquanto exprime um profundo ceticismo diante de toda prescrição particular sobre como conceber, representar ou exprimir o eterno e imutável.” (HARVEY, 2005, p. 111)

Finalmente, Harvey situa o surgimento da pós-modernidade como reflexo cultural de um duplo movimento: a descensão do modelo de desenvolvimento capitalista fordista, minado pela crise de superacumulação e, a ascensão de um novo regime de acumulação flexível, caracterizado pela flexibilização do mercado de trabalho( contrato temporário, uso da mão-de-obra doméstica e imigrante), processos de fabricação( mudança de fábricas para outros países) e em operações financeiras desregulamentadas.

Dáí que, pela ótica dos processos do trabalho, essas mudanças tenham gerado um cenário marcado por grandes incertezas: incerteza quanto à garantia do emprego - desemprego estrutural, incerteza quanto à manutenção do emprego, incerteza e insegurança gerados pela violência dos empobrecidos pelo desemprego e incerteza da juventude quanto ao futuro. Nessa perspectiva, a instabilidade sistêmica sem precedentes, cujo argumento nós apresentamos no tópico anterior (Capital e crise: relação social estruturante da sociedade de classes), constitui a base das várias formas de cultura pós-moderna, de cuja materialidade não se pode duvidar.

Vejamos agora um pouco mais detalhadamente as repercussões na esfera política, de um importante fato histórico, que está no cerne do combate às metanarrativas políticas: a queda do Leste Europeu, e sua relação com as filosofias criadas nos últimos anos. A importância desse investimento no corpo da dissertação justifica-se pela necessidade de localizarmos melhor a origem de grande parte do desânimo que tomou conta da escola e como consequência o acirramento da contradição sagrado versus secular na escola pública.

Inicialmente cabe acentuar que o fim da esperança política, ou a incerteza quanto ao futuro é uma pragmática que tem sido difundida como um tipo de comprovação histórica da inadequação da metanarrativa socialista. Neste sentido a experiência do socialismo, via de regra, alimenta argumentos contrários às metanarrativas, como aqueles protagonizados por Lyotard, 2005.



No bojo destas reflexões, Freitas, 2005, destaca a necessidade de uma análise que considere tanto as causas externas, quanto as causas internas da falência do socialismo real, em outras palavras, o autor reivindica uma análise do esgotamento do socialismo real a luz do desenvolvimento do capitalismo histórico. Nesta perspectiva, o educador se vale de argumentos de três teóricos: Kurz (1992), Bauman (1999) e Wallerstein (2002).

Em linhas gerais os autores consideram o argumento de que o socialismo real se tornou vítima da ideologia do liberalismo, ao valorizar demasiadamente o papel do Estado, advento e ferramenta do sistema produtor de mercadorias.

Adentrando na análise, vejamos como Kurz (1992) e Bauman (1999) caracterizam esta problemática:

[...] Bauman [...] dirá que o socialismo ficou prisioneiro do projeto da modernidade: “como todas as contraculturas, o socialismo moderno pertencia à mesma formação histórica da sociedade a que se opunha” (1999, p. 278). Outra não será a posição de Kurz (1992), o qual considera que as categorias fundamentais do capitalismo, tais como salário, preço e lucro (ganho da empresa), estão presentes no socialismo real. Considera ainda que “o socialismo real não podia suprimir a sociedade capitalista da modernidade”, já que ele mesmo fazia parte “do sistema produtor de mercadorias burguês e não substituiu essa forma social histórica por outra”, representando somente outra fase de desenvolvimento “dentro da mesma formação de época” (p. 29). (FREITAS, 2005, p. 36).

Com essas considerações, pode-se verificar, então, porque Wallerstein (2002) citado por Freitas (2005) “[...] dirá que o que foi derrotado não foi propriamente o socialismo, enquanto proposta, mas foi uma versão liberal do socialismo, e mais, dirá que serviu de fato como um grande escudo para o desenvolvimento do próprio capital durante o período da Guerra Fria. (FREITAS, 2005, p. 37).

Neste sentido, acreditamos que seja fundamental, distinguir na crítica pós-moderna, a proposta ideológica do projeto histórico socialista, da proposta prática de implementação política representada no caso do Leste Europeu.

Definido esse horizonte na crítica, o julgamento com relação as principais metanarrativas da modernidade(Conservadorismo, Liberalismo e Socialismo) são absolutamente plausíveis. Até porque, como vimos o projeto socialista ao tomar para si a concepção de mudança por dentro do próprio Estado Liberal viu-se descaracterizado enquanto portador de uma modernidade de libertação. Neste sentido, desde que compreendamos a queda do Leste Europeu como a expressão da crise geral do sistema capitalista, afirmamos a nossa concordância com as teses pós-modernas, contudo nos distinguimos desse movimento no sentido em que reconhecemos a atualidade da crítica marxista<sup>41</sup> e a possibilidade, ainda não realizada, da construção de um outro tipo de ordem social .

Neste contexto, não é de se admirar o surgimento de um enorme ceticismo com relação à sustentação das teses da modernidade quanto à emancipação humana, da qual a modernidade tecnológica é um exemplo. Nessa dimensão da análise as incertezas surgem da ausência de perspectivas e projetos globais, em meio a qual os indivíduos, limitados ao seu próprio eu, e a restrição de sua própria vida, mergulham no cotidiano fragmentado e individualista. Não poderia haver condição mais favorável ao capital! Isolados, os indivíduos são impedidos de se identificar diante da sua generacidade, passando a atender prontamente aos processos de acumulação capitalista, em especial a acumulação flexível, e a lógica do mercado.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Wallerstein, citado por Freitas, 2005, sobre a atualidade do método marxista : “*luta de classes* (para o autor, o aparecimento de outras formas de luta de modo algum invalidou a tese de que as lutas de classes são inevitáveis e fundamentais; acha ainda que essa tese de Marx sai fortalecida se pensarmos que muitas lutas de classes se desenvolvem sob o rótulo de lutas entre “povos”); polarização econômica (essa tese diz respeito ao empobrecimento da parcela que vive de sua força de trabalho e o enriquecimento de outra que vive de renda e capital; o autor considera que nesse aspecto Marx estava absolutamente correto); ideologia (sobre esse ponto, considera que não há razão para que se subestime a importância da determinação social das idéias, nem a importância da análise das ideologias); e alienação (acha difícil negar que a alienação está por trás de todos os grandes acontecimentos sociais do nosso tempo) (FREITAS, 2005, p. 40).

<sup>42</sup> Eagleton, 2005, sobre a questão, complementa: [...] O capitalismo quer que homens e mulheres sejam infinitamente maleáveis e adaptáveis. Como sistema, tem um horror faustiano a contornos fixos, a qualquer coisa que ofereça obstáculo à infinita acumulação do capital. Se, num certo sentido, é um sistema completamente materialista, é virulentamente antimaterial em outro. A materialidade é o que lhe obstrui o caminho. É a coisa inerte e recalcitrante que opõe resistência aos seus esquemas grandiosos. Tudo que é sólido tem que ser dissolvido no ar. (EAGLETON, 2005, p. 164-165)

As teses pós-modernas, por sua vez, ao assumirem essa lógica como natural, aprofunda ainda mais essa crise, fornecendo a justificação que o capital precisa para garantir a unidade do processo, ou seja, o equilíbrio entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução do capital.

Nessa linha de análise, Freitas, 2005, considerando as condições históricas concretas em que se edificam as teses pós-modernas acentua que a pós-modernidade, ao assumir a mesma lógica do capital, “[...], fornecem-lhe justificação, em vez de superar o limite da transitoriedade do homem através de uma obra coletiva e supratemporal, joga os indivíduos no limite de seu tempo individual fazendo dele seu objetivo de realização no consumo, com o seu futuro seqüestrado pelo capital, como forma de intensificar a exploração, o que existe para essa geração é o “aqui e agora”, tudo o mais é incerto.” (FREITAS, 2005, p. 56).

Frente a esta situação, não é de se estranhar o fato de que os homens busquem numa ordem supranatural uma força que lhes garanta a organização e a condução da sua própria vida. É quando o sujeito isolado, sem amparo e sem perspectivas se apóia na sorte e na religião, quando a incerteza em um projeto de mudança global, dá lugar à desesperança, quando a descrença em um conhecimento emancipatório dá lugar à prece. Por tudo isso, suspeitamos que o reencantamento do mundo apresenta-se como um sintoma da crise estrutural do capital.

Com estas considerações é, pois, fácil entender em que consiste o reencantamento da escola pública. Trata-se nas palavras de Bittercourt Filho, 1996, do remédio amargo, aquele remédio ao qual nos vemos obrigados a recorrer na ausência de outras possibilidades para a cura.

Nesse quadro, a busca pelo religioso, pela transcendência religiosa, ocorre como ato utilitário, pautado na expectativa da intervenção divina capaz de transformar um contexto de sofrimento e abandono, sobretudo se esta mudança estiver ao alcance do sujeito, no plano da

sua vida, da sua individualidade. O mito religioso, por sua vez, passa a ordenar a relação do sujeito com o mundo, é quando o homem desencantado do homem recorre a Deus e ao mito, enquanto instância de libertação.

O resultado, por sua vez, da combinação entre desesperança política e incerteza quanto à possibilidade de representar a realidade à luz do pensamento racional, descortina, no plano da reflexão filosófica, os nexos mais profundos do objeto estudado. O primeiro enquanto expressão da crise e o segundo enquanto força reguladora da crise.

Visto isso acreditamos que o acirramento da contradição sagrado versus secular na escola pública evidencie o lado mais perverso da crise paradigmática instalada pela pós-modernidade, em meio a qual a escola, na ausência de parâmetros claramente definidos, mergulha na esfera da cotidianidade e do pragmatismo. Trata-se da naturalização da crise, da incerteza e da insegurança, que no plano do conhecimento, está representada pela conclusão cética de que qualquer conhecimento sobre a realidade represente o correlato da interpretação, configurando um cenário apassivado em que o conceito de verdade é vulgarizado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definido este horizonte, consideramos pertinente, finalmente retomar as questões norteadoras desta dissertação: *É possível estabelecer alguma relação entre o acirramento da contradição sagrado versus secular na escola pública, traduzida no profundo entrelaçamento entre as rotinas escolares e as rotinas da igreja, e a ascensão do pós-modernismo visto como a lógica cultural do capitalismo avançado? Em que medida o ceticismo epistemológico, característico das correntes pós-modernas, passam a legitimar o uso do argumento religioso em sala de aula ao propugnarem a trivialidade da questão do conhecimento e da verdade?*

No decorrer da dissertação buscamos apontar algumas das principais mediações que caracterizam o recrudescimento da contradição sagrado versus secular na escola pública. Como resultado, chegamos à conclusão de que uma série de processos conjugados e paralelos configura a tessitura da problemática por nós analisada, assim, na esfera social, a partir de uma análise marxiana das relações entre religião e sociedade, identificamos que o ressurgimento da religião, e em especial, da religião de resultado, apresenta-se como um espelhamento dialético do aprofundamento de uma realidade objetiva excludente, geradora de insegurança, individualismo e alienação, ademais, na esfera político-ideológica, constatamos a permanência da religiosidade imiscuindo-se nos assuntos seculares e na relação do Estado brasileiro com os cidadãos, ao passo que, acrescida a esta constatação chegamos à conclusão segundo a qual formas antigas de poder (costumes) infiltram-se nas instituições (ordem legal), não como simples elementos anacrônicos, mas como funcionais a certas formas de dominação.

Esses seriam os principais fatores, responsáveis pelo reencantamento da escola pública. Contudo, sabíamos, que a escala de aspectos listados acima não trazia nenhuma novidade, *o novo*, citando *Brecht*, restringia-se *as vestes*, as formas, todavia, carregava em si

os velhos esquemas engendrados pela ordem estabelecida, a fim de adestrar homens e mulheres a cumprirem fielmente seus papéis sociais.

Outrossim, percebíamos, novamente citando Brecht “*Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*”, a necessidade da formulação de uma nova abordagem para a questão, considerando, sobretudo, aspectos do momento presente.

Com esta intenção o debate sobre as teses pós-modernas foi apresentado como um movimento, que em pouco mais de uma década no Brasil, provocou um grande impacto nos setores educacionais. Contudo, não foi possível inferir, no contexto desta dissertação a exatidão deste impacto, motivo pelo qual optamos por apenas sugerir que existam aproximações entre o modo de experimentar, interpretar e ser característico da pós-modernidade com as perspectivas e formulações que perigosamente possam vir a subsidiar o entrelaçamento das rotinas escolares, em escolas públicas de nível fundamental, situadas na periferia da cidade de Salvador, com as rotinas da Igreja Universal do Reino de Deus.

Nesse contexto, destacamos como principais teses da pós-modernidade, com repercussões no campo da educação: o clima geral de crise paradigmática, a perda da credibilidade nas metanarrativas, a crítica ao conceito de verdade e defesa da idéia de ‘verdades’ ou verdade relativa, o enfraquecimento da fronteira entre crenças populares e crenças cientificamente justificadas, a perda da visibilidade histórica no trato com o conhecimento, a idéia segundo a qual todos os grupos têm o direito de falar por si mesmo, e, por fim, a naturalização das incertezas.

Por tudo isso, nos vemos concordando com Duarte, ao afirmar que:

[...] Minha radical rejeição do pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, a defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do

capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2004, p. 222-223)

Pensar a educação, por sua vez, no bojo das contradições sociais, como ferramenta capaz de favorecer a emancipação do homem, no sentido formulado por Duarte é uma tarefa para qual, impera-se considerar uma nova concepção de humanização e de sociedade.

Por fim, consideramos importante reafirmar que apesar da imprecisão dos resultados a que chegamos entendemos que levá-los em conta é trabalhar mais com as tendências que eles apontam ou sugerem. Em outras palavras, acreditamos que a identificação e explicitação clara dos limites da pesquisa, ou seja, do fato de não termos encontrado resultados claramente definidos, não invalidam os elementos empíricos dispostos e a perspectiva analítica adotada isto porque, estes indicam um caminho para uma agenda de pesquisa à qual não teríamos acesso sem essa incursão inicial sobre a temática, desde que não é evidente essa forma de tratar a questão.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, Rubem. **O que é religião**. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A empresa de cura divina**. In: VALLE, E. e QUEIRÓZ, J. J. (orgs.). **A cultura do povo**. 4<sup>ª</sup> ed., São Paulo. Cortez Instituto de Estudos Especiais, 1988, p. 111 a 117.
- \_\_\_\_\_. **Protestantismo e repressão**. São Paulo, Ed. Ática, 1982.
- \_\_\_\_\_. **A volta do sagrado: os caminhos da sociologia da religião**. In: **Religião e sociedade**, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S.A., n.o 3, p. 109 a 141, out., 1978.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (Orgs.) **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.
- \_\_\_\_\_. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 13 ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTONIAZZI, Alberto. Igrejas: por que o panorama religioso no Brasil mudou tanto? . Disponível em: <http://www.conic.org.br/texto49.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2005.
- ANTONIAZZI, Alberto e outros. **Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BARBIER, Maurice. **La laïcité**. Paris : L'Harmattan, 1995.
- BIRMAN, Patrícia. **Imagens religiosas e projetos para o futuro**. In: **Religião e Espaço Público**. BIRMAN, Patrícia (Org). Coleção Movimentos Religiosos no mundo contemporâneo. São Paulo: Attar Editora, 2003.
- BITTENCOURT FILHO, José. **Remédio amargo**. In: ANTONIAZZI, Alberto e outros. **Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1996. Pp. 24-33.



BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BOBSIN, Oneide. **Transformações no Universo Religioso**. São Leopoldo : CEBI, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acessado em: 6 de setembro de 2005.

CAMPOS, Leonildo. **Teatro, templo e mercado**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS JUNIOR, Luís de Castro. **Pentecostalismo**. São Paulo, Ed. Ática, 1995.

CANDIDO, ANTÔNIO. **O significado de Raízes do Brasil** In: HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Pp. 9-21

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHOMSKY, Noam. **Poder e terrorismo: entrevistas e conferências pós 11 de setembro**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Rio de Janeiro, abril, 1979.

CUNHA, L. A . **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999

CURY,C.J. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma teoria Crítica do Fenômeno Educativo**. São Paulo, Cortez, 1995.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. São Paulo: Autores associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUCROCQ, Françoise Barret. **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ECO, Umberto; MARTINI, Carlos Maria. **Em que crêem os que não crêem**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Carta de F. Engels a Bloch**, 21-22 set. 1890, In: MARX, K. e FRIEDRICH, E., *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, vol. 3, s/d. (s/d)

ENGELS, Friederich. **A dialética da natureza**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica. 1997. 195 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ESTEVES, Paulo Luiz Moreaux Lavigne Esteves. **Cordialismo e Familismo Amoral**: os dilemas da modernização. RBCS vol. 13, n 36, fevereiro de 1998.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. v. II.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FRESTON, Paul. **Uma breve história do pentecostalismo brasileiro**: a Assembléia de Deus. Religião e sociedade, Rio de Janeiro, CER/ISER, 16/3, p.104 a 129, maio, 1994.

FRESTON, Paul. **Breve história do pentecostalismo brasileiro**. In: Antoniazzi, Alberto e outros. *Nem anjos, nem demônios*. 2.ª ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1996, p. 67 a 159.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Produtiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALDINO, Elza. **Estado sem Deus**: a obrigação da laicidade na Constituição. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GÓMES, Wilson. **Nem Anjos nem demônios**. In: ANTONIAZZI, Alberto e outros. *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1996. Pp 225-270.

GRESPLAN, Jorge. **Capital e crise: os desafios da teoria.** In: Margem esquerda: ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2004. Pp. 175- 185.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2005.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991.** 2 ed. São Paulo: companhia das Letras, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Hoornaert, Eduardo. **Formação do catolicismo brasileiro.** Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

IASI, Luis Mauro. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo relativo à questão religião entre 1991 e 2000.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> . Acesso em: 12 de agosto de 2006

LUBISCO, Nídia M; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico: monografias, dissertações e teses.** 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

KANT. I. **A Religião nos Limites da Razão.** São Paulo: Escala, (s/d).

KONDER, Leandro. **Marx vida e obra.** 1998 ( Ref. Incompleta)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** São Paulo. 7 ed. Paz e Terra, 2002.

LUI, Janayna de Alencar. **Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo.** 2006. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Ciências Políticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital.** São Paulo: Unicamp; Ensaio. 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

MARX, Karl . **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** In: MARX, K. e ENGELS, F. Textos Escolhidos 3. São Paulo – SP: Alfa Omêga, 1963.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I. Tomo I.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I. Tomo II.

MAFFESOLI, Michael. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MATOS, Brenda Teresa Porto de. **Os sinos do pentecostalismo: um estudo sobre a ética do trabalho na Igreja Universal do Reino de Deus.** 1999. 220 f. Dissertação. (Mestrado em

Sociologia Política). Instituto de Ciências Políticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**. São Paulo : Paulinas, 1995.

MENDES, Vitor Hugo. **A educação não conhece verbos regulares**: alguns apontamentos sobre questões de ontologia e método. 1998. 145 f. Dissertação. ( Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Célia de(Org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente.Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Mauro C. B. de. **Os mercadores, o templo e a filosofia**: Marx e a religiosidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**. Disponível em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acessado em: 20 de setembro de 2005.

NANDA, Meera. **Contra a destruição/desconstrução da ciência**: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Elles Meiksins; FOSTER, Jonh Bellamy. Em defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorze Zahar, 1999. Pp. 84- 106.

NOVAES, Regina C. R. **Os escolhidos de Deus**. Caderno do ISER, Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero, n.º 19,1985.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **O articulista Florestan Fernandes**: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. In: FÁVERO, Osmar (org.). Democracia e Educação em Florestan Fernandes. SP: Autores Associados, 2005. Pp. 149-200.

ORO, Ari Pedro. **Avanço Pentecostal e reação católica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAULO NETTO, José. **Marxismo Impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PIERUCCI, A. F. **Caderno Mais!** Jornal Folha de São Paulo, 31/12/2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR. **Diretrizes Curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Salvador, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertões Veredas**. São Paulo: FLCB, 1982.

SAVIANI, Dermeval (org.). **Para uma história da educação Latino-Americana: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEPULVEDA, C. **A Relação entre Religião e Ciência na Trajetória Profissional de Alunos Protestantes da Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Faculdade de Física. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A Formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. 1993. 228f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TRATEMBERG, Maurício. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. <http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O significado do Trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica**. In: <http://www.anped.org.br/24/ts.htm>, capturado em 11/05/2005

WOOD, Elles Meiksins; FOSTER, Jonh Bellamy. **Em defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorze Zahar, 1999.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

VERDESIO, Juan José. **Manifesto pela defesa da laicidade na Educação**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/presencadoleitor/artigo16.htm> . Acessado em: 4 de novembro de 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICE - A

### INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Data: \_\_\_\_\_
- 1.2 Período da observação: 1. Matutino [ ] 2. vespertino [ ]
- 1.3 Escola: \_\_\_\_\_
- 1.4 Natureza administrativa: \_\_\_\_\_
- 1.5 Nome do professor: \_\_\_\_\_
- 1.6 Pertença religiosa do professor: \_\_\_\_\_
- 1.7 Série: \_\_\_\_\_
- 1.8 Forma de organização da turma: 1. por série [ ] 2. Por ciclo [ ] 3. Por idade [ ]
- 1.9 Número de alunos matriculados: Masculino [ ] feminino [ ] total [ ]
- 1.10 Número de alunos presentes no dia da observação [ ]
- 1.11 Detalhamento da pertença dos alunos:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### 2. TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA

- 2.1 Horário de início: \_\_\_\_\_
- 2.2 Horário de término: \_\_\_\_\_
- 2.3 Duração do recreio: \_\_\_\_\_
- 2.4 Duração do período total observado: \_\_\_\_\_

#### 3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA

- 3.1 Tamanho da sala quanto ao número de alunos: \_\_\_\_\_
- 3.2 Desenho da distribuição física do mobiliário:
- 3.3 Identificação de material de cunho religioso exposto na sala de aula:

3.2

3.3

--	--

Legenda:

3.4 Houve mudança nesta distribuição durante a aula em função de algum ritual religioso?

1. sim [ ] 2. Não [ ]

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5 Existe algum material de cunho religioso exposto no espaço da sala?

1 Sim [ ] 2. Não [ ]

3.6. Qual (ais)?

1. Imagem de Santo / orixá [ ]

2 Imagem de crucifixo[ ]

3 Imagem da bíblia[ ]

4 Bíblia[ ]

5 Utensílios ritualizados ( amarrações de pano, copos com água, velas, carvão)[ ]

6 Ornamentos em alusão aos atributos dos orixás[ ]

7 Textos com orações[ ]

8 Textos com mensagens religiosas[ ]

9Outro(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4 DESENVOLVIMENTO DA AULA

4.1 Principal foco da professora durante a aula:

1 Apresentar conteúdo [ ]

2 Encorajar os alunos [ ]

3 Punir os alunos [ ]

3.1 Ameaça [ ]

3.2 Comparação [ ]

3.3 Exposição ao ridículo [ ]

3.4 Castigo [ ]

4 agir sobre os valores dos alunos [ ]

4 outro(s) [ ]

Qual(ais): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.2 O que o professor fez para manter a disciplina:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.3 O relacionamento do professor com a classe foi predominantemente:

1 Afetuoso [ ]

2 Atencioso [ ]

3 Distante [ ]

4 Autoritário [ ]

5 Agressivo [ ]

4.4 No relacionamento com o professor, os alunos:

1 Demonstraram aceitabilidade [ ]

2 Demonstraram rejeição [ ]

3 Foram indiferentes [ ]

4. Outro (s) :

---

---

---

4.4 Essa relação é homogênea?

1 Sim [ ] 2 Não [ ]

4.5 Caso a relação seja heterogênea relate a(s) situação (ões) de preferência e/ou seletividade:

---

---

---

---

4.6 O relacionamento aluno- aluno foi predominantemente

1 Cooperativo [ ]

2 Solidário [ ]

3 Agressivo [ ]

4 Outro (s) [ ] qual (ais): \_\_\_\_\_

4. 7 Comentário sobre o trabalho da professora:

---

---

---

---

## 5. EVIDÊNCIAS DE RITUAIS DE CARÁTER RELIGIOSO NA SALA DE AULA

5.1 Rituais:

1 Reza [ ]

2 Hinos religiosos/cânticos [ ]

3 Comemorações em menção a eventos religiosos [ ]

4 Pregações [ ]

5 Saudações/ cumprimentos religiosos [ ]

6 Medidas disciplinares sustentadas por preceito religioso [ ]

7 Uso de comparações, metáforas, analogias de cunho religioso [ ]

8 Outro (s):

---

---

---

---

5.2 Descreva o modo como o(a) professor(a) realizou cada um dos rituais observados:

Ritual: \_\_\_\_\_

Descrição: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Ritual: \_\_\_\_\_





## **APÊNDICE – B**

### **Roteiro de Entrevistas**

#### **Professoras**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de admissão na prefeitura: \_\_\_\_\_

Anos na escola: \_\_\_\_\_

Nível/ modalidade/ série: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Se, está satisfeita com ele: Sim ( ) Não ( )

Se, gostaria de estudar mais: Sim ( ) Não ( )

Idade: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Tempo de conversão: \_\_\_\_\_

1. Em sua opinião qual o papel da escola nos dias atuais?
2. Você acha que ela cumpre esse papel? Pq?
3. Você acredita que o seu trabalho é importante? Pq?
4. Fale sobre os seus alunos
5. Fale sobre a sua relação com os pais ou responsáveis por eles.
6. Fale sobre a sua relação com a direção/coordenação/outros professores
7. Que dificuldades você encontra em sala de aula?
8. Fale sobre a sua formação profissional/ Pq o magistério, por exemplo:
9. Há quanto tempo você atua como professora?
10. Em que ordem vc poria as seguintes coisas em sua vida: casamento, trabalho, estudo, participação política, participação religiosa, participação comunitária, família, outra.
11. Que importância a religião assume na sua vida pessoal e profissional?
12. Como é o seu relacionamento com a sua igreja?
13. Como é a sua participação na Igreja?
14. Que importância ela tem na sua vida?
15. Que importância a religião tem para o trabalho que você desenvolve em sala de aula?
16. Como é a relação dos alunos com as diversas tradições religiosas dentro da sala de aula?
17. No que esse encontro representa limites e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico?

### **Pais ou responsáveis**

Nome: \_\_\_\_\_ Responsável por: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Tempo de conversão: \_\_\_\_\_

Escolarização: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

1. Porque o Sr. ou Sra matriculou \_\_\_\_\_ na escola \_\_\_\_\_?
2. Há quanto tempo \_\_\_\_\_ estuda na escola \_\_\_\_\_?
3. Na sua opinião qual o papel da escola?
4. Você acha que ela cumpre o seu papel?
5. Por que?
6. Você conhece a professora do(a) seu (ua) filho(a)?
7. O Sr(a) tem condições de acompanhar a vida escolar do seu(ua) filho(a)? Como?
8. Você se sente a vontade para fazer críticas/elogios, dar sugestões para a melhoria da escola?

### **Alunos**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Frequenta a Igreja: Sim ( ) Não ( )

1. Você gosta da escola? Pq?
2. O que você mais gosta na escola?
3. O que você menos gosta na escola?
4. Se você fosse mágico o que mudaria na escola?
5. Você gosta da professora? Pq?
6. O que você mais gosta na professora?
7. O que você menos gosta na professora?
8. Se você fosse mágico o que mudaria na professora?
9. Você gosta dos seus colegas? Pq?
10. O que você mais gosta nos colegas?
11. O que você menos gosta nos colegas?
12. Se você fosse mágico o que mudaria na sua relação com os colegas?