

IRANILDE FERREIRA MIGUEL

GÊNERO, PENTECOSTALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: AS PROFESSORAS DA CONGREGAÇÃO CRISTÃ
NO BRASIL .

Presidente Prudente
2008

IRANILDE FERREIRA MIGUEL

GÊNERO, PENTECOSTALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: AS PROFESSORAS DA CONGREGAÇÃO CRISTÃ
NO BRASIL.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP
campus de Presidente Prudente, como
exigência para a obtenção do Título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Arilda Inês Miranda
Ribeiro.

M577g Miguel, Iranilde Ferreira
Gênero, pentecostalismo e formação de professores na construção da cidadania: as professoras da congregação Cristã no Brasil
126 f : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Profª Dra Arilda Inês Miranda Ribeiro
Banca: Profª Dra Rachel Silveira Wrege e Profº Dr Levino Bertam
Inclui bibliografia

1. Gênero. 2. Religiosidade. 3. Cidadania. 4. Professoras da CCB. 5. Formação de professores. I. Autor. II. Título. Presidente Prudente – Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.)370

TERMO DE APROVAÇÃO

IRANILDE FERREIRA MIGUEL

GÊNERO, PENTECOSTALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: AS PROFESSORAS DA CONGREGAÇÃO CRISTÃ
NO BRASIL.

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente, pela seguinte banca orientadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Arilda Inês Miranda Ribeiro.
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, de Presidente Prudente

Prof^o Dr Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista

Prof^a Dra Rachel Silveira Wrege
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, de Presidente Prudente

Presidente Prudente
2008

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Lídia e Targino. À minha mãe que não teve a oportunidade de tornar -se uma professora, mas dedicou sua vida ensinando o significado das palavras coragem e determinação. Ao meu pai, que com sabedoria soube enxergar, que as mulheres, principalmente “elas” nunca poderiam ficar sem a educação escolar.

À minha tia Joana (in memorian), minha outra mãe, com quem aprendi que “Deus é bom e a sua benignidade dura para sempre”. Quanta saudade!

Ao meu marido e amigo Rogério, que com paciência soube administrar nossa casa, nossas contas, ser pai e mãe e ainda conseguiu cuidar da Igreja.

E ao meu filho querido, meu menino Gabriel, por ter sido privado de minha atenção em momentos importante de sua vida de criança.

E a todas as mulheres crentes que encontram na religião o significado maior da vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças á colaboração direta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular agradecemos:

À Professora Dra Arilda Inês Miranda Ribeiro por ter acreditado em meu projeto, e dado “voz” as professoras da CCB, através deste trabalho. Obrigada, professora pela sua competente orientação.

À Professora Dra Eunice Ladeia Guimarães Lima, grande incentivadora e colaboradora nesse trabalho, que me fez enxergar e acreditar que minhas indagações poderiam chegar à academia, e que sempre esteve pronta a ouvir, ler e sugerir alterações.

Aos Professores, profº Dr Levino Bertan , Profª Dra Rachel Silveira Wreger, profº Dr Divino José da Silva e profº Dr Cesar Nunes, por aceitarem fazer parte de minha banca de defesa.

À Maria José e José Miguel, minha sogra e meu sogro, que muito me ajudaram incentivando, apoiando e cuidando do meu filho em momentos que precisei estar só para escrever.

Às minhas irmãs Cleusa e Cleonice, também professoras crenes da CCB, e ao meu irmão José Luiz, com quem dividi meus questionamentos, e que muito me incentivaram durante todo meu trabalho de pesquisa.

Às professoras da CCB, minhas queridas “irmãs” e companheiras, que colaboraram com essa pesquisa, concedendo-me a honra de entrevistá-las e pela preciosa colaboração com suas falas, com as quais foi possível completar esse trabalho.

Aos irmãos que preferiram ficar no anonimato, mas muito colaboraram com esse trabalho cedendo relatos sobre a origem da CCB em São Paulo, que me foram muito úteis.

Aos meus colaboradores virtuais, Nilceu Jacob Deitos, Daniel Soares Simões e Leonardo Marcondes Alves, pesquisadores, que mesmo sem me conhecer colaboraram com materiais e sugestões, através de e-mails.

Ao meu colega Osvaldo José, vice - diretor da E.E Fleurides Cavallini Menechino em Adamantina, pelo companheirismo, compreensão e profissionalismo, com quem nos momentos mais críticos pude contar sempre.

Aos meus colegas supervisores de ensino da Diretoria Regional de Ensino de Adamantina, com os quais pude contar, não só com apoio moral, mas pude provar da solidariedade de cada um, em momentos muito difíceis.

À dirigente regional de ensino da Diretoria Regional de Ensino de Pindamonhangaba, Profª Gicele Paiva Giudice, que num momento de extrema dificuldade muito me ajudou.

À minha querida amiga de curso, Elizabeth Ângela dos Santos, a quem carinhosamente chamo de “minha fada madrinha”, por ter me socorrido inúmeras vezes nas variadas situações, dada a distância de minha residência.

À secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Bolsa Mestrado.

“O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Silêncio das mulheres na Igreja ou no templo; maior ainda na sinagoga ou na mesquita, onde elas não podem nem mesmo penetrar na hora das orações. Silêncio nas assembléias políticas povoadas de homens que as tomam de assalto com sua eloquência masculina. Silêncio no espaço público onde sua intervenção coletiva é assimilada à histeria do grito e a uma atitude barulhenta demais com a da ‘vida fácil’”. (Michelle Perrot, 2005)

RESUMO

Esse trabalho apresenta alguns questionamentos sobre religiosidade e as relações de gênero dela decorrentes que merecem um espaço nas pautas das discussões cujo tema é a construção da cidadania e da emancipação humana. Procuramos mostrar que tais questões embora presentes no cotidiano escolar, foram se tornando corriqueiras a ponto de tornarem-se imperceptíveis aos sujeitos que as vivenciam.

O texto trata das relações de gênero instituídas por meio da religião, com enfoque nas professoras crentes da Congregação Cristã no Brasil, uma igreja que conta com um número considerável de fiéis e que apresenta características diferenciadas das demais igrejas pentecostais. Discute-se alguns conceitos que se cruzam e entrecruzam ao longo do trabalho, e se encerra concluindo que embora o discurso circulante afirme que “religião não se discute”, se faz necessário incluir na pauta das discussões as questões referentes à identidade/diferença, produzidas pelas religiões, apesar da complexidade dessa tarefa já que não se constitui numa questão gerada no interior de movimentos sociais, e nem possui características reivindicatórias de nenhum grupo social.

Palavras-chave: gênero; religiosidade; cidadania; professoras da CCB.

ABSTRACT

This paper presents some queries about religiosity and the gender relations related to them that deserve to be discussed whose theme is the construction of citizenship and human emancipation. However, such queries are present in school routine; they were so common that became imperceptible to the ones who lived it,

The text deals with gender relations instituted by religion, focusing on protestant teachers from “Congregação Cristã no Brasil” a church which has a great number of followers and has different characteristics from other Pentecostal churches. Some concepts that crossed and intercrossed throughout the paper are discussed, and it ends concluding that, although circulating speech claims that “we must not discuss religion”, it is an issue needed to be discussed referring to identity/differences, created by religions, in despite of complexity of this task because it is not a query generated inside social movements, and neither has characteristics of vindication from any social group.

KEY-WORDS: Gender relations; religiosity; citizenship; CCB’s teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
Figura 01- Declaração dos direitos dos homens e do cidadão.....	48
Figura 02- Capa da revista veja de 02 de julho de 2002	53
Figura 03- Mulher sendo lançada de um lugar alto	57
Figura 04- Malleus Maleficarum – edição de 1669	58
Figura 05- Capa do livro <i>O anjo das trevas ou lampejos de doutrina de ciência e de bom senso contra os erros modernos</i>	62
Figura 06 – Carta escrita por Luigi Francescon – março de 1962	64
Figura 07 – Rua Azusa/ Los Angeles/ EUA – 1906	75
Figura 08 – Rua Azusa, 312, nos dias atuais e pastor Seymour e Jenny Moore	76
Figura 09 – Jornal Los Angeles Times de 18 de abril de 1906	77
Figura 10 – Jornal The Apostolic Faith – setembro de 1906	77
Figura 11 – Luigi Francescon e sua esposa Rosina Balzano	80
Figura 12 – Rio Boi Pintado em Santo Antonio da Platina (PR)	82
Figura 13 – Primeira família de “crentes” da CCB em Santo Antonio da Platina (PR)	82
Figura 14 – Primeira Igreja da CCB em Santo Antonio da Platina (PR)	83
Figura 15 – Igreja Central da CCB em Santo Antonio da Platina (PR)	83
Figura 16 – Congregação Cristã no Brasil no Bairro do Brás em São Paulo	84
Figura 17 – Culto de ordenação de um ancião na CCB do Brás em São Paulo	91
Figura 18 – Igreja Flutuante da CCB no Rio Negro (AM)	95
Figura 19 – Púlpito de uma das igrejas da CCB	95
Figura 20 – Interior de uma Igreja da CCB: “EM NOME DO SENHOR JESUS”	96
Figura 21 – Culto na CCB do Brás em São Paulo na década de 1950	97
Figura 22 – Orquestra da CCB – ensaio musical	98
Figura 23 – Mulheres usando o véu durante o culto na CCB na década de 1950	109
Figura 24- Tiradentes esquartejado – Museu Mariano Procópio	122
Figura 25- O massacre de São Bartolomeu (1572)	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	19
1.1 - Algumas considerações sobre a História Oral	19
1.2 - Por que história oral	20
1.3 - Alguns marcos da teoria das representações sociais	22
1.4 - Representação social, imaginário e pentecostalismo	26
1.5 - Imaginário social	27
1.6 - As representações sociais	30
 CAPÍTULO 2 - CULTURA, CIDADANIA, RELIGIÃO E RELAÇÃO DE GÊNERO	32
2.1- Sobre a cultura	32
2.2 - A escola como canteiro de obras na construção da cidadania: adequações à agenda de reformas neoliberais	37
2.3 - Revisitando o conceito de cidadania	42
2.4 - A cidadania que queremos	49
2.5 - Relações de gênero e religiosidade: uma questão de cidadania	55
2.6 - A cidadania do ponto de vista dos pentecostais da CCB	59
2.7 - Relações de gênero	67
2.8 - Marcas biológicas do corpo “macho” ou fêmea” na determinação do gênero: uma questão cultural	70
2.9 - O patriarcado e as diferenças de sexos	71
2.10 - As igrejas pentecostais no Brasil	73
2.11 - Luigi Francescon e o pentecostalismo no Brasil	79
2.12 - Nasce uma igreja em São Paulo: a Congregação Cristã no Brasil	84

CAPÍTULO 3 - O DISCURSO RELIGIOSO, IMAGINÁRIO PENTECOSTAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FEMININA NA CCB

88

3.1 - A organização Institucional da CCB como prática discursiva	90
3.2 - Os templos	94
3.3 - A orquestra	97
3.4 - O culto	99
3.5 - As coletas	102
3.6 - A obra da piedade: uma obra feminina	103
3.7 - O lugar da mulher na CCB	103

CAPÍTULO 4 - O COTIDIANO ESCOLAR: RELAÇÕES DE GÊNERO E RELIGIOSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

110

4.1 - Mulher, professora e crente da CCB	110
4.2 - Tensões e conflitos provocados pela religiosidade no cotidiano escolar	115
4.3 - Algumas considerações sobre as questões de gênero/religiosidade e a formação das professoras	125
4.4 - A reflexão na formação das (os) professoras (es): algumas palavras... ..	129
4.5 - Considerações finais	131

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
---	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma necessidade de repostas a uma série de perguntas levantadas ao longo de minha história de vida, e que foram ganhando outros significados à medida que, no processo de minha formação docente, foram redefinidas de um ponto de vista teórico e metodológico.

Devo acrescentar que as questões de gênero, religiosidade e as relações de poder no interior da escola, sempre me inquietaram. Sentia a tensão, a batalha travada, entretanto não conseguia enxergar o funcionamento das engrenagens do poder, e tampouco compreender as conexões que se formavam com os diferentes níveis da sociedade.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, como aluna do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), percebia que o espaço escolar não era laico. A neutralidade religiosa propalada pelos professores não existia de fato.

Nas festas juninas, nos finais de ano, ou em eventos durante o ano letivo, a presença de elementos religiosos católicos era constante.

Não escolhi ser professora. Minha grande paixão era a música, o piano. Paixão que nasceu nos cultos freqüentados e no contato com o órgão tocado só por mulheres na Congregação Cristã no Brasil. Esta Paixão me fez uma organista na CCB.¹ A realidade que me cercava numa pequena cidade do Oeste Paulista e a falta de dinheiro me apontavam o magistério como o único caminho profissional. Ainda ouço a voz do meu pai, na década de 1970, em conversa com o vizinho dizendo: “Mulher tem que estudar, porque se um dia o casamento não der certo, ela tem como se virar na vida. Eu não deixo minhas filhas sem estudo”. O Estudo a que ele se referia era o magistério. Somos uma família de três filhas professoras e um filho. Para o meu pai o casamento representava segurança para uma mulher, entretanto, ele não descartava a possibilidade de uma profissão.

Tornei-me professora. Encantei-me com a história quando Dona Elisa, professora de História², na primeira série do Ensino Médio, nos apresentou a História da América. Até então, História era, para mim, apenas *matéria decorativa*, conforme os professores a intitulavam.

Decidi que seria professora de História. Na faculdade, as leituras e, principalmente, a descoberta de Karl Marx e a luta de classe fizeram antigas inquietações

¹ A sigla CCB será usada para fins de simplificação sempre que me referir a Igreja Pentecostal Congregação Cristã no Brasil.

² Quando se tratar de um componente curricular dentro do currículo escolar a grafia será em maiúscula. Quando se tratar da ciência, será em minúscula.

ganharem novos significados.

Como professora, meu discurso e minhas práticas se davam com o intuito de levar os alunos a compreenderem os mecanismos de poder que provocavam as desigualdades sociais. Eu me considerava uma professora marxista, que acreditava e defendia a luta de classes, mas, além disso, eu trazia em minha bagagem minha religiosidade: eu era antes de tudo uma mulher pentecostal³ da CCB. Pertencer à CCB implicava ser uma mulher diferente: cabelos compridos, saias, roupas com mangas, ausência de jóias ou pinturas.

Eu carregava, conforme diz Guacira Lopes Louro (2004), a multiplicidade de sinais, códigos e atitudes, que me definiam como o *sujeito* – professora da CCB. Cabe ressaltar que essa multiplicidade de sinais e códigos, são elementos que estabelecem as relações de gênero no interior da igreja e definem os sujeitos, mulheres e homens.

O olhar pela história (PERROT, 2005) me desvelava, pouco a pouco, as relações de poder e os mecanismos de dominação que me cercavam, gerando em mim uma vontade de saber.

Os discursos que faziam parte do meu cotidiano - o religioso - me recomendavam submissão e aceitação da ordem aparentemente natural e previamente estabelecida pela vontade divina. Já o da história produzia em mim uma inquietante vontade de saber. Sentia-me alcançada, tocada e transformada pela experiência de mulher pentecostal e professora, e segundo Larrosa (2002) somente o sujeito da experiência consegue se abrir para essa transformação.

Passei a observar os movimentos da escola e suas práticas. Ouvir mais atentamente as palavras que não eram ditas, os sons que não eram ouvidos, mas que se faziam presentes no cotidiano escolar.

Nesse movimento de escuta e observação, ouvi uma conversa entre duas professoras que se referiam a uma outra, que é protestante pentecostal. Ela era chamada de *coitada*, entre outras razões, por causa de suas roupas, de sua aparência, de sua religião. Comecei a entender que o exercício do credo religioso não é tarefa fácil no terreno escolar. Perguntas sem respostas que carregava comigo deram lugar a questões inquietantes.

Comecei a investigar e a levantar hipóteses. Elaborava conclusões preliminares de que a escola não era um espaço neutro, mas um palco de tensões e conflitos sob diversos aspectos: étnicos, de classes, de sexualidade, etc. Dentre esses, a religiosidade e as divisões de fé se faziam muito presentes. Somam-se a isso, as relações de gênero estabelecidas no interior da Igreja Pentecostal CCB e que ecoavam no cotidiano da escola.

³ Cf. capítulo 2, desse trabalho sobre o pentecostalismo.

Esses questionamentos me levaram a repensar o conceito de cidadania e a função da escola nessa construção.

Na construção do projeto de cidadania, que tem como princípio a participação e a emancipação humana, qual é o lugar da religião ou da religiosidade de cada um no cotidiano escolar? Qual o papel da religião nas relações de gênero? Como as professoras pentecostais da Congregação Cristã no Brasil são vistas no espaço escolar? De que maneira as relações de gênero produzidas no interior da igreja atravessam o projeto educativo, permeando o trabalho pedagógico realizado pelas professoras pentecostais? O pentecostalismo exerce influências na formação das professoras?

Meu primeiro contato com a história das mulheres e relações de gênero, aconteceu com os livros: *A Educação da mulher no Brasil-Colônia* e *a Educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*, quando a autora, Prof^a Dra Arilda Inês Miranda Ribeiro, ministrava cursos de capacitação a professores da região em que eu trabalhava, em 1998.

As leituras desses livros me davam algumas respostas às minhas antigas inquietações, provocavam novos questionamentos e mostravam como as relações de gênero eram desiguais, e se estabeleciam por meio dos mais variados mecanismos, dentre eles a educação e a religião. Inquietava-me saber que em minhas aulas de História não havia espaço para o estudo ou questionamento dessas relações. Enfim, não havia lugar para as mulheres no currículo escolar e livros didáticos.

A partir daí, comecei a refletir sobre a possibilidade de aprofundar estudos sobre o tema, nascendo daí meu objeto de pesquisa. Relações de gênero, educação e religiosidade seriam as palavras chave do meu trabalho. Nessa trajetória a prof^a Dra Arilda aceitou orientar esse trabalho.

Não é nossa⁴ pretensão esgotar a complexidade envolvida na discussão das questões levantadas, já que se trata de uma dissertação de mestrado. Estabelecemos como objetivo dessa dissertação provocar reflexões sobre a religiosidade e relações de gênero no contexto escolar, lugar escolhido como canteiro de obras na construção da cidadania e emancipação humana. Isto posto esclarecemos o leitor que ao longo desse trabalho não abordaremos aspectos sobre a essência da religiosidade e do cristianismo no interior da CCB. Nossa atenção estará voltada para as diferenças, produzidas nas mulheres, pela religiosidade e seus desdobramentos no espaço escolar. Além disso trata-se de uma pesquisa em Educação sem pretensões de aprofundamento nas teorias da religião e da religiosidade.

⁴ Passo a usar o pronome nós, pois a partir daqui passo a ter orientação da prof^a Dra Arilda.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados, a saber a história oral. Justificamos nossa opção pelo uso da história oral, porque julgamos necessário dar voz às mulheres professoras da CCB, na medida em que a história de vida nos possibilita captar, nas entrelinhas dos relatos individuais de cada professora, seus valores, suas angústias, suas tensões, seus silêncios e sonhos vividos cotidianamente, nos permitindo uma melhor compreensão e interpretação da sociedade. Foram feitas entrevistas semidirigidas com cinco professoras da CCB; diretores de escola; um ancião⁵ da igreja CCB e uma aluna da CCB do ensino fundamental.

Recorremos à teoria das representações sociais associadas ao imaginário social, na medida em que reconhecemos que as representações das professoras da CCB, não podem ser entendidas desvinculadas do sistema simbólico do grupo a que pertencem. Para nós as professoras da CCB expressam, em suas representações, o sentido que dão ao mundo, as formas como o enxergam, a partir de suas crenças, de seus valores dos seus códigos e das interpretações que compõem o imaginário de seu grupo.

No segundo capítulo, procuramos contextualizar nosso objeto de pesquisa, estabelecendo as relações existentes entre cultura, cidadania, religião e relação de gênero. Preocupamo-nos em trabalhar inicialmente com os conceitos de cultura e cidadania já que do nosso ponto de vista a cidadania é um conceito histórico e cambiante, que depende do tempo e da cultura. Por outro lado, procuramos situar a religião como elemento formador e transformador do indivíduo e, conseqüentemente, da cultura, sem nos descuidar das relações de gênero estabelecidas e mantidas pela religiosidade. Ainda no segundo capítulo, fez necessário apresentar informações sobre o que é a CCB bem como algumas de suas peculiaridades.

No terceiro capítulo, optamos por trabalhar com a educação feminina na CCB, considerando que os processos educativos acontecem e se desenvolvem a partir de diferentes contextos. Entendemos que as religiões são poderosos instrumentos de formação dos indivíduos, por isso, de início, buscamos nos aproximar e apresentar as práticas religiosas e o funcionamento da instituição religiosa CCB. Em seguida, procuramos evidenciar as implicações do discurso religioso da CCB na educação feminina.

O quarto capítulo trata dos conflitos e tensões provocados pela religiosidade, os quais permeiam o espaço escolar. Nosso olhar recai sobre as professoras da CCB e a forma como se movem no espaço/escola. Ainda nesse capítulo, tratamos brevemente da formação

⁵ Ancião cargo que equivale ao de pastor ou do padre. Na CCB, não se usa o termo pastor.

das (os) professoras (es) numa perspectiva do conceito de professor reflexivo, como possibilidade de desconstrução da ordem instituída nas relações de gênero e religiosidade, bem como no estabelecimento do diálogo inter-religioso.

Finalmente, encerramos nosso trabalho com algumas considerações que julgamos relevantes acerca do que conseguimos aprender com a pesquisa e dos caminhos que se abrem para novas reflexões a partir dela.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

1.1 - Algumas considerações sobre a história oral

Nos últimos tempos temos ouvido com frequência as expressões: “nova história”, “história vista de baixo”, “história das mulheres”, dentre outras tantas. A história oral seria uma nova história? Para François (2005), a história oral não é uma “outra história”. François diz:

De fato, longe de serem próprias da história oral, a atenção dada a novos objetos a adoção de novas abordagens são, pelo contrário, observadas muito além dos seus limites – da história antiga à história urbana ou da história das representações políticas à história social – e constituem apenas um aspecto entre outros das redefinições metodológicas e das mutações internas da pesquisa histórica atualmente em curso. (FRANÇOIS, 2005, p.5)

A história oral surgiu nos Estados Unidos nos anos 50, quando um grupo de historiadores passaram a reunir material que pudesse ser utilizado no futuro: “seria um instrumento para os biógrafos vindouros” (JOUTARD, 2005, p. 45). No final dos anos 60, uma nova geração de historiadores orais que têm como objetivo dar voz aos “povos sem história”.

Essa história se pretende militante e se acha à margem do mundo universitário (ou é por este rejeitada). É praticada por não -profissionais, feministas, educadores, sindicalistas (Dunaway). Surgida em meio ao clima dos movimentos de 1968, prega o não conformismo sistemático, inclusive em relação às estruturas tradicionais dos partidos de esquerda. (JOUTARD, 2005, p. 46).

Em meados dos anos 70, já aconteciam os encontros internacionais que afirmavam a história oral como uma nova metodologia em pesquisa histórica. A partir de 1975, já se ouve falar em terceira geração de historiadores orais e o surgimento de projetos historiográficos de história oral.

Na América Latina, o avanço da história oral seguiu o mesmo ritmo de desenvolvimento na Europa, com criação de projetos e programas que trabalhavam com depoimentos e fontes orais.

Nos anos 80 multiplicaram-se os colóquios internacionais, o que possibilitou a

criação de uma “verdadeira comunidade de história oral”, segundo Joutard (2005).

A década de 1990 marca o advento da quarta geração, que alguns consideram como o ressurgimento da primeira geração, que além de contar com o restabelecimento da democracia no Leste europeu, carrega as marcas do mundo pós-moderno, onde sons e imagens ganham espaços nos documentários de televisão.

Uma grande parte dos historiadores profissionais, vêem com reserva esse advento, chegando até mesmo a desacreditar do valor das fontes orais na escrita da história: “na batalha sobre as fontes orais na história contemporânea, a linguagem imoderada revela que profundas paixões estão comprometidas de ambos os lados” (PRINS, 1992, p.165). Em meio às batalhas travadas sobre o status da história oral no âmbito das ciências sociais, percebemos que esta foi ganhando espaço e legitimidade, e suas contribuições para a pesquisa histórica vão além de uma ‘simples ciência auxiliar’ (FRANCOIS, 2005).

Isso posto, concluímos que as potencialidades da história oral como metodologia são inegáveis, entretanto, não nos enganamos com os limites e as fragilidades que fazem parte dessa moeda. Entretanto, nos interessa ouvir a voz e ver parte da nossa realidade social, através do que falam e vêem uma minoria de mulheres, professoras, e crentes, que do nosso ponto de vista são pouco ouvidas e vistas.

1.2- Por que história oral

Os seres humanos são os únicos que falam, que possuem a palavra: “com a palavra o homem se faz homem” (FREIRE, 1987, p. 13). A palavra falada é anterior aos outros signos que compõem a linguagem humana. Os relatos, as histórias contadas, as memórias também antecederam as várias formas de se fazer e de contar a história dos homens. Segundo Neves (2000), na Grécia antiga, a memória era uma forma de conferir a imortalidade ao homem, com a função de evitar que o esquecimento se impusesse sobre o futuro.

Nossa opção pela metodologia da história oral, justifica-se pela necessidade de dar voz às mulheres professoras da CCB, na medida em que a história de vida nos possibilita captar nas entrelinhas dos relatos individuais de cada professora seus valores, suas angústias, suas tensões, seus silêncios e sonhos que vivem cotidianamente, nos permitindo uma melhor compreensão e interpretação da sociedade.

Interessam-nos as potencialidades da história oral como método de pesquisa que permite o diálogo entre as mais diversas áreas do conhecimento. Além disso, a história

oral é um poderoso instrumento que confere aos excluídos das grandes narrativas escritas e dos dados estatísticos, o poder de mostrar a história de um lado que só os excluídos puderam enxergar por que viveram ali.

Entendemos que no caso específico das mulheres da CCB, a história oral nos possibilita penetrar num recanto escondido no que diz respeito às relações de gênero estabelecidas no interior da Igreja CCB e as extensões dessas relações no interior da escola que, interligadas às questões concernentes à religiosidade, provocam tensões e conflitos no espaço escolar.

Atentar para os relatos das professoras, nos permite ouvir o outro lado da história, ouvir o outro lado da história de algumas mulheres que causam pouco ou nenhum interesse político ou social.

No exercício da rememoração, é possível articular biografia e história, compreender como o individual e o social estão interligados, e como as pessoas se movem nas malhas da estrutura social mais ampla, do que as “dadas a cada dia” como cotidiano, e que se transformam em espaços de imaginação, luta, subversão, resignação, sofrimento, alegria e realização.

A história oral se coloca para nós como um espelho de olhar a vida, pois nos permite que nos enxerguemos na história. Relatar o que passou é ver-se no tempo, conversar consigo mesmo. A imagem que vemos nos fala, nos mostra como nos fabricamos, onde nos calamos, o que desejamos, de que forma subvertemos, como cada tijolo de existência social foi colocado e os rumos que podem ser dados nessa construção. Na imagem refletida das histórias de vida, enxergamos sentimentos que foram mascarados, ou sequer permitidos, comportamentos e valores que fazem parte de nossa identidade, mas que não eram percebidos pelo sujeito agora refletido, na memória.

A história oral pode, ainda, abrir brechas ou portas de compartimentos fechados cheios de silêncios e proibições, lançando luz em lugares escondidos e criando espaços de esperança, celebrações e promessas de outros rumos.

Assim, o falar das professoras permitir-nos-á identificar as representações sociais que têm de si mesmas, de seu grupo religioso e da instituição escola. Neves diz:

O ser humano, tem múltiplas raízes: familiares, étnicas, regionais, nacionais, religiosas, partidárias, ideológicas... Sua vida é uma totalidade, na qual entrecruzamentos diversos conformam a dinâmica do viver. Dessa forma, a memória e a história são, cada uma a seu modo, registros desta pluralidade, ao mesmo tempo em que são, também antídotos do esquecimento. [...]. Portanto, em muito contribui para a construção das representações da

memória coletiva e da própria representação da identidade, em seu caráter paradoxalmente plural e também definidor do que lhe é específico, peculiar. (NEVES, 2000, p.114).

Cada um de nós somos parte de pequenas coletividades (etnia, religião, sexo, dentre outras), que compõem a sociedade, por isso cada um fornece seu olhar sobre os mundos vividos, experiências provadas e representações que têm de si e dos outros.

O uso da história oral, nessa pesquisa, tem, ainda, o objetivo de projeção do futuro, empenhando-se em impedir que práticas desumanizadoras se perpetuem e promovam a perda da identidade de uma minoria. Neste sentido, fundamentamos-nos nas palavras de Neves:

Em suma, os historiadores são movidos por um imperativo ético que os motiva a contribuir para o impedimento de que a memória histórica se desvaneça e de que as identidades se percam no fluir inexorável do presente contínuo. [...]. Em última instância, buscam cumprir uma função social de especial relevância: fazer do saber histórico tanto fundamento do conhecimento do passado, como da projeção do futuro e, além disso empenhar-se para impedir que o consumo diuturno do esquecimento e da perda da identidade se constitua no signo maior da modernidade. (NEVES, 2000, p. 115).

Ao nos referirmos à projeção do futuro, nossa intenção é rompermos com a resignação e o conformismo presentes nos cotidianos escolares e nas representações sociais das mulheres da CCB, no que tange às relações de gênero e religiosidade. A projeção ao futuro, para nós representa um convite à reflexão, à dúvida, à convicção de que não há certezas. Para nós significa ainda uma redescoberta do passado com perspectivas para o futuro.

1.3 - Alguns marcos da teoria das representações sociais

O conceito de representação social foi desenvolvido por Serge Moscovici, através de estudo intitulado *La Psicanalyse: Son image et son public*, publicado em 1961, na França, porém o trabalho não teve grandes repercussões e as idéias moscovicianas só ganharam notoriedade no início dos anos 80.

O termo representações tem sua gênese, na sociologia com Émile Durkheim. Entretanto Moscovici (2001, p. 47) reconhece que o “verdadeiro inventor do conceito é

Durkheim”.

Para Durkheim a sociedade não pode ser explicada por meio das consciências individuais. Os indivíduos são atravessados e organizados pela coletividade, ou seja, pela sociedade.

Ora, também a sociedade provoca em nós a sensação de perpétua dependência. [...]. Exige que esquecidos de nossos interesses façamo-nos seus servidores e submete-nos a todo tipo de aborrecimentos, privações e sacrifícios sem os quais a vida social seria impossível. É assim que a todo instante somos obrigados a sujeitar-nos a regras de conduta e de pensamento que não fizemos nem quisemos, e que, inclusive, são às vezes contrárias a nossas inclinações e nossos instintos fundamentais. (DURKHEIM, 2003, p. 211).

Segundo Durkheim, a coletividade desempenha a função de produzir representações. A consciência da coletividade age coercitivamente sobre a consciência individual. Embora o indivíduo seja indispensável para a formação da consciência coletiva, para Durkheim, o indivíduo é dependente do grupo. As representações coletivas são portanto fenômenos exteriores aos indivíduos. As representações individuais só se comunicam por meio de “estados exteriores”, e os sentimentos individuais se fundem e dão origem a uma única resultante.

Com efeito, as consciências individuais, por elas mesmas estão fechadas umas às outras; não podem se comunicar senão por meio de signos que traduzem estados interiores. Para que o comércio que se estabelece entre elas possa levar a uma comunhão, isto é, a uma fusão de todos os sentimentos particulares num sentimento comum, é preciso que os signos que as manifestam venham se fundir, eles próprios, numa única resultante. É o aparecimento dessa resultante que indica aos indivíduos que eles estão uníssono e que os faz tomar consciência de sua unidade moral. É soltando um mesmo grito, pronunciando uma mesma palavra, executando um mesmo gesto relacionado a um mesmo objeto, que eles se põem e se sentem de acordo. (DURKHEIM, 2003, p. 240).

Para Moscovici (2003, p. 47), “Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações – algo parecido com a dos estóicos”. Para o autor, a teoria das representações sociais são fenômenos da sociedade atual.

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as da nossa sociedade atual, de nosso solo

político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. (MOSCOVICI, 2007, p. 48)

Apesar de ter como berço a sociologia, é na psicologia social que a representação social ganha destaque, no entanto o conceito⁶ de representação social, segundo Jodelet (2001, p. 25) interessa a todas as ciências humanas, possibilitando a articulação com diversos campos de pesquisa. Mas a autora nos alerta para a complexidade que envolve a definição e o tratamento das representações sociais.

Mas é preciso dizer: as representações sociais devem ser estudadas articulando-se com elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação- a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Nesse sentido, os contextos em que estão inseridos os indivíduos e os grupos sociais a que pertencem, acrescido das formas de comunicação, os processos cognitivos dos indivíduos na construção do conhecimento social e a subjetividade, são elementos importantes no estudo das representações sociais. Assim sendo, o senso comum passa ser considerado como conhecimento produzido na sociedade. Moscovici, questiona a racionalidade e se diz contrário à idéia de que o povo é incapaz de pensar. Diz Moscovici:

Desse modo, depois da guerra, eu reagi de certo modo a esse ponto de vista e tentei reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado na nossa experiência do dia a dia, na linguagem e nas práticas cotidianas. Mas bem lá no fundo, reagi contra a idéia subjacente que me preocupou a certo momento, isto é, a idéia de que o “povo não pensa”, que as pessoas são incapazes de pensar racionalmente, apenas os intelectuais são capazes disso. (MOSCOVICI, 2007, p. 310).

Isso posto, ressaltamos a importância da teoria das representações sociais nesse trabalho, à medida que consideramos as representações das professoras da CCB, estão vinculadas aos sistemas simbólicos do grupo religioso a que pertencem – a CCB. Essas representações são criadas e recriadas à medida que se articulam com os elementos afetivos, mentais, sociais e cognitivos, sofrendo, ainda, os efeitos da comunicação, da linguagem e dos conhecimentos do senso comum.

⁶ Moscovici vê as representações sociais como um fenômeno.

Detenhamo-nos um instante nas perguntas que fizemos às professoras da CCB, durante o trabalho de entrevistas. Nossas perguntas foram as seguintes: As professoras da CCB são diferentes? Por que?

As respostas foram as seguintes:

(Professora 1) - Professoras da CCB são diferentes nos aspectos físicos e comportamentais. Trajam –se em um estilo padrão da Igreja: sempre roupas comportadas com mangas, saias ou vestidos de comprimento no joelho ou abaixo do mesmo. Calça comprida, nunca. Pinturas, jóias, brincos não fazem uso. Os cabelos são compridos, quase sempre no estilo preso. Enfim, diferem completamente dos não evangélicos. Quanto ao comportamento, são professoras recatadas, tímidas às vezes, não abertas à ousadia do novo.

(Professora 2) – Não diria que são diferentes, mas posso afirmar que talvez o traje, o cabelo sem corte definido, a ausência de maquiagem provoquem uma pequena distância entre os colegas. Observando que essa postura é em relação às professoras da CCB mais conservadoras, pois no meu caso NÃO me enquadro, pois sou meio vaidosa, e cuido do meu cabelo, aparando as pontas; uso batom discreto e acessórios que enriquecem o visual.

As respostas nos dão pistas de como essas professoras se enxergam no mundo. A professora 1 estabelece as diferenças físicas e comportamentais. As roupas definem a representação de uma mulher da CCB no que se refere aos aspectos físicos. Notamos que nas duas respostas essa referência de roupas pouco difere. No que diz respeito ao comportamento, a professora 2, apesar de declarar que não se enquadra como conservadora, também enxerga outras professoras como conservadoras. Consideramos oportuno destacar que a professora 2 não admite as diferenças de imediato, mas, em seguida, ela aponta as diferenças. Nessa observação, devemos atentar para as relações que se estabelece entre os signos, significados, comunicação e linguagens. A linguagem do ritual dos cultos, dos hinos e das pregações se fundem, assegurando comportamentos individuais e coletivos e das mulheres. Em suas representações, são elas, as mulheres, que devem renunciar o uso de determinados trajes, adereços. Essa renúncia está intrinsicamente ligada ao escape da vida profana. Delas é exigido um esforço a mais na busca do mundo sagrado.

Não nos aprofundaremos nessa questão, pois a retomaremos no capítulo 4 desse trabalho, quando abordaremos a questão da identidade e da diferença das professoras da CCB, no interior da escola a partir das respostas das entrevistas.

1.4 -Representação social, imaginário e pentecostalismo

As questões levantadas ao longo dessa pesquisa apontam conflitos, tensões e desafios que se fazem presentes no cotidiano escolar, resultantes das relações de gênero, divisões de credo religioso, além de ressaltarmos a importância da escola no processo de construção da cidadania.

Dessa forma, julgamos pertinente buscar compreender os processos simbólicos e os sistemas de significação socialmente construídos, mantidos e partilhados pelo grupo CCB que norteiam e orientam as formas de ver e posicionar-se no mundo. Em outras palavras, recorreremos ao estudo das representações sociais e do imaginário numa tentativa de investigar como funcionam os sistemas que utilizamos para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Como vemos o mundo? Como nos vemos no mundo? Como vemos o outro?

As representações sociais são elementos simbólicos que os homens utilizam como formas de expressão por meio das palavras, dos gestos, enfim de suas ações. Por meio da linguagem, os homens manifestam o que pensam, como pensam ou agem diante de determinadas situações que lhes são apresentadas. Essas visões de mundo se desenvolvem sustentadas na realidade concreta dos indivíduos que as vivem e as transmitem. Assim, podemos concluir que as representações são socialmente construídas mediante as interações sociais: “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações.”. (MOSCOVICI, 2007).

Jodelet (2001, p. 17), diz que para participarmos do mundo em que vivemos, precisamos dominá-lo física e intelectualmente, o que significa ajustar-nos a ele, aprender a nos comportar nele, compreendê-lo, administrá-lo e partilhar esse mundo com os outros. Sobre as representações ela afirma:

Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se gente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 17).

Optamos por utilizar o conceito de representação social e sua estreita relação com o imaginário social, uma vez que nossa investigação se dá no campo das relações de gênero e religiosidade. Sobre a relação entre representações sociais e imaginário, Mazzotti diz que

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Elas são associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (Jodelet, 1990). (MAZZOTTI, 1994, p. 61).

Assim sendo, entendemos que as representações das professoras da CCB não são *opiniões sobre*, mas estão vinculadas ao conjunto de normas, valores, ritos, crenças, discursos, signos, enfim, ao imaginário social do grupo religioso CCB.

Muitos dos conflitos e tensões resultantes das relações de gênero e religiosidade na escola advêm de ações e crenças que se cristalizaram no cotidiano naturalizando práticas, que são verdadeiros entraves à construção da cidadania tal qual ela é pensada pela escola.

Desta forma, ocupamos-nos em traçar breves considerações sobre o conceito de imaginário e representações sociais, numa tentativa de contextualizar as representações das professoras da CCB e o imaginário pentecostal.

1.5 - Imaginário social

O mundo esteve por vários séculos mergulhado na racionalidade técnica, onde os sonhos, os mitos e as ilusões eram pouco considerados pela ciência. O racionalismo preocupou-se com a realidade palpável do universo, ignorando o que era irracional: “pouco a pouco, o divino desapareceu completamente da visão científica do mundo, deixando um vácuo espiritual que se tornou característico de nossa cultura.” (MORAES, 2001, p. 39). Durand (2001, p. 12) afirma que “[...] a partir do século 17, o imaginário passa a ser excluído dos processos intelectuais”.

Após longos anos de cientificismo, começamos a perceber que as certezas e verdades instituídas passam a ceder espaço às incertezas e a visão mecanicista do mundo começa a perder o seu poder de influência como teoria absoluta. É num contexto de mudanças no paradigma das ciências que palavra imaginário social ganhou notoriedade nas últimas décadas do século 20. Bronislaw Backzo (1985), nos alerta para a complexidade que envolve o estudo da imaginação social, como um campo de investigação. O imaginário social ainda não dispõe de uma teoria definida, além disso, é preciso atentar para o ecletismo do termo.

Apesar da complexidade que envolve o estudo do imaginário social, é preciso ressaltar que o imaginário não é um campo novo. O imaginário tem sua história.

Numa rápida viagem pela história queremos destacar alguns pontos que podem nos ajudar a compreender essa questão.

Podemos perceber que a imaginação ocupou papel importante no início da história. Podemos destacar aqui a importância do mito para assegurar coesão social e legitimar as hierarquias sociais já definidas, nas civilizações antigas. Platão e Aristóteles reconhecem as *verdades indemonstráveis* que escapam da lógica do método.

Ao contrário de Kant, e graças à linguagem imaginária do mito, Platão admite uma via de acesso para as verdades indemonstráveis: a existência da alma, o além, a morte, os mistérios do amor... Ali onde a dialética bloqueada não consegue penetrar, a imagem mítica fala diretamente à alma. (DURAND, 2001, p. 16-17).

Na Idade Média, podemos perceber que o simbolismo esteve vinculado à religião e as imagens consideradas sagradas.

Mais tarde, durante o século XVI Galileu e Descartes fundaram as bases da física moderna e segundo Durand (2001, p. 12), o exclusivismo de um único método capaz de descobrir a verdade nas ciências invadiu todas as áreas de pesquisa, excluindo o imaginário dos processos intelectuais.

A imagem, produto de uma “casa de loucos”, é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. Ela nunca ascenderá à dignidade de uma arte demonstrativa.[...]. A mecânica de Galileu e Descartes decompõe o objeto estudado no jogo unidimensional de uma única causalidade: assim, tomando como modelo de base bolas de sinuca que se chocam, o universo concebível seria regido por um único determinismo, e Deus é relegado ao papel de “dar um empurrãozinho” inicial a todo o sistema. (DURAND, 2001, p. 13).

No século XVIII, o século das luzes, a crítica contra a igreja católica, fez surgir a necessidade de substituir os antigos símbolos, e o imaginário foi colocado a serviço da razão manipuladora.

Quando as antigas legitimidades foram postos em causa e dessacralizadas no século XVIII, criou-se a necessidade de pensar e imaginar novos objetos legítimos, assim como os meios de os inculcar nas mentalidades. A atitude

técnico-instrumental perante os imaginários sociais alimentava-se muito da crítica racionalista contra a Igreja. (BACKZO, 1985, p. 301).

O século XIX é marcado por grande quantidade de idéias sobre a imaginação e suas funções. Os conflitos sociais e políticos desse período provocam debates nas variadas direções. A obra de Marx, segundo Backzo marca um dos momentos mais significativos no estudo dos imaginários sociais.

Backzo (1985), destaca, ainda, a relevância dos trabalhos de Emile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, no campo de investigação sobre a imaginação social, destacando as acentuadas oposições metodológicas entre eles. “As idéias de Marx, Durkheim e Weber definem aquilo a que podemos dar o nome de campo clássico das pesquisas sobre os imaginários sociais.”, afirma Backzo (1985, p. 307).

Nossa pretensão com esse sucinto relato histórico é a de mostrar que apesar do termo imaginário social reaparecer no final do século XX, o termo não é novo e carrega um caráter pluridisciplinar e a diversidade de abordagens. Além disso, é possível perceber que o imaginário social tem sido usado, em diferentes períodos da história como “uma das forças reguladoras da vida coletiva.” (BACKZO, 1985, p. 309).

Mas em que consiste o imaginário social?

Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia.

Mas vale dizer que o imaginário não é a soma, nem tampouco a justaposição de aspirações coletivas. Como um sistema simbólico, o imaginário social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações. Produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais. Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que passa a representar para o grupo o sentido de verdadeiro. (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 6-7).

Por tratar-se de uma complexa rede de sentidos, devemos considerar que o imaginário é produzido e difundido por meio dos discursos e utiliza-se das mais variadas linguagens como instrumento de produção e difusão das referências simbólicas.

Como produção discursiva, o Imaginário Social fala mediante as linguagens religiosas, filosófica, política, arquitetônica. Nessas linguagens mais diversas, onde estão presentes a metáfora e a metonímia, apreende-se a dimensão retórica das palavras e das coisas, das imagens e dos gestos. Cores, sons, gestos, sinais como signos de uma coletividade nos remetem a múltiplos efeitos de sentidos onde a semiótica se entrecruza com a

semântica, dando lugar ao enriquecimento da leitura. Os corpos, os objetos, falam têm suas lógicas próprias de sedução na medida em que são produções sociais. (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 8).

Neste sentido, para nós, a compreensão das representações da mulher e professora da CCB, passa pela compreensão dos símbolos, das linguagens, dos rituais, das coisas que são ditas, da forma como são ditas e como são consumidas pelo grupo religioso. Trata-se de uma tentativa de enxergar os fios que tecem a complexa malha do imaginário das crentes da CCB.

No Capítulo 3, trabalharemos o discurso religioso da CCB, como um dos instrumentos de produção e difusão do imaginário da CCB.

1.6 - As representações sociais

Nossa opção pela compreensão do imaginário religioso da CCB, se dá na medida em que reconhecemos que as representações das professoras da CCB, não podem ser entendidas desvinculadas do sistema simbólico do grupo a que pertencem. As professoras da CCB expressam em suas representações o sentido que dão ao mundo, as formas como o enxergam a partir de suas crenças, de seus valores, dos seus códigos e das interpretações que compõem o imaginário de seu grupo.

Perguntamos a duas professoras da CCB, qual era o significado de ser crente da CCB, e uma delas nos respondeu:

Ser crente na minha opinião, significa renunciar a muitas coisas que o **mundo** (grifo nosso) oferece, mas que para mim não faz falta, pois na CCB, por ser uma obra ímpar, sei que a gente louva um Deus vivo e nós precisamos de alimento espiritual para vivermos, por isso minha opção de criança prevalece até o momento. Essa renúncia de que falei, posso citar como exemplo: ir a bailes, freqüentar quermesses e outras.

A outra nos deu a seguinte resposta:

Ser crente da CCB para mim é ser uma pessoa diferente na fé e na doutrina cristã. É sentir-me também completa em apoio espiritual, na ligação com Deus.

Observemos ainda, o que diz a 3ª estrofe do hino 99 e o coro do hino 334, do

hinário usado pela CCB, muito cantado em seus cultos reproduz o mesmo discurso das duas professoras.

99. Novos céus nós aguardamos

3. Não somos mais deste mundo; dele Jesus nos comprou;
Oh! Que amor tão profundo Ele por nós demonstrou!
Quer que nós todos subamos para com Ele estar
Na glória que aguardamos, glória que vamos gozar,

334. Deus é por mim

Do mundo já separado estou,
Foi Jesus que me separou;
Com seu sangue precioso me resgatou. (HINOS; 99 e 334)

A forma de ser e ver o mundo pelas professoras entrevistadas, não está desvinculada da linguagem do grupo. A CCB é entendida pelas professoras como ímpar, que não tem par, que não tem comparação, e o alimento espiritual pressupõe que o mundo físico, se desdobra em uma dimensão com significações e sentidos que permite às pessoas reconfigurarem sua existência. É comum, durante os cultos à repetição por vários fiéis da expressão “o Senhor me tirou do mundo de pecado e me colocou nesta fileira santa”.

Nesse ponto, recorremos a Durkheim (2003, p.19), que nos fala sobre a necessidade dos homens em classificar as coisas em reais ou ideais, em gêneros opostos

[...] designados geralmente por dois termos distintos que as palavras, *profano e sagrado*, traduzem bastante bem. A divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo o que é sagrado, outro, tudo o que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso: as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representações que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, sua relações mútuas com as coisas profanas. (DURKHEIM, 2003, p. 19).

Percebemos, nas falas das professoras, a divisão do mundo em dois domínios - “Ser crente é renunciar tudo o que o ‘mundo’ oferece”, e que essa fala não está desvinculada do imaginário do grupo religioso a que pertence.

Neste sentido, a noção de representação social, desenvolvida por Moscovici a partir dos anos 60, nos permite entender a função dos símbolos na construção do que entendemos como realidade.

CAPÍTULO 2 - CULTURA, CIDADANIA, RELIGIÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Há pouco mais de duas décadas, nós os “cidadãos de *fin-de siècle*”, aguardávamos com apreensão o fim do século XX e chegada do século XXI. Aguardávamos o futuro, cheios de incertezas e perplexidade. Para Hobsbawn (1998), o século XX foi breve, extremado e catastrófico: “o breve século XX acabou em problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter soluções”. (HOBSBAWN, 1998, p. 537).

Chegamos ao século XXI e o cenário mundial que se descortina diante de nós é composto por um desenvolvimento científico e sofisticação tecnológica inimaginável, e com um quadro humano permeado de personagens dos mais variados. Mas o que mais assusta é a legião de miseráveis e excluídos, vítimas das mais diversificadas e requintadas formas de preconceitos, intolerâncias e exclusão. Somos afrontados cotidianamente com os graves conflitos étnicos, religiosos, sexuais, econômicos e políticos, dentre outros, que comprometem a construção da cidadania e da emancipação.

Em meio às perplexidades, incertezas e desafios que o futuro nos coloca à frente, herdamos do catastrófico século XX a árdua tarefa de construção de uma cidadania para todos.

Sabemos que trabalhar com o conceito de cidadania não é uma tarefa fácil. Mas não é nossa pretensão esgotar o assunto. Nosso objetivo é apenas situar as relações existentes entre religião, educação e relações de gênero, como parte constitutiva da cidadania.

Ao longo desse capítulo, trabalhamos com o conceito de cidadania numa perspectiva de que cidadania é um conceito histórico, cambiante que depende do tempo e da cultura. Por isso, ao longo da pesquisa, sentimos a necessidade de trabalharmos também o conceito de cultura, já que, para nós, a religião é elemento formador e transformador dos indivíduos e da cultura.

2.1 – Sobre a Cultura

A religião e a educação são fenômenos eminentemente humanos e portanto não poderíamos entendê-los fora da cultura. Entretanto, conceituar ou até mesmo escrever algo sobre as relações entre cultura, educação e religião é um desafio. As formas de se entender,

nos dias atuais sobre o que seja cultura, sobre o que seja educação e suas estreitas ligações são complexas e geram discordâncias das mais variadas.

Nossa atenção se volta para a questão da cultura por que se assiste atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais. Considerando que a cultura perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas, não podemos deixar de admitir que a religião e a educação são componentes da cultura, que atuam como formadores, transmissores, mantenedores e transformadores da cultura ou de elementos da cultura.

Julgamos, porém, importante atentar para a polissemia existente em torno do conceito de cultura. Por cultura se entende muita coisa, logo, cultura é uma palavra que abriga muitos significados e sentidos.

Cultura- tesouro coletivo de saberes possuído pela humanidade ou por certas civilizações: a cultura helênica, a cultura ocidental etc.
[...]. Num sentido mais filosófico, a cultura pode ser considerada um feixe de representações, de símbolos, de imaginário, de atitudes e referências suscetível de irrigar, de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 63)

Na busca das origens dos significados das palavras, percebemos que as elas têm sua história. A palavra cultura vem do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar. Assim, a palavra tem seu sentido original ligado à natureza, à lavoura, à agricultura, ao cultivo.

Nossa palavra para a mais nobre das atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo. [...]. “Cultura” denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito. A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo. (EAGLETON, 2006, p. 12).

A partir do século XVIII, cultura passa a ser entendida como sinônimo de civilização. Os pensadores iluministas passam a defender a idéia da necessidade de aperfeiçoamento do homem através da educação. Eagleton (2006, p. 20) diz: “[...] cultura pertencia ao espírito geral do iluminismo, com o seu culto do autodesenvolvimento secular e progressivo.”.

Na virada do século XIX, cultura e civilização tornam-se termos antagônicos, já que segundo Eagleton (2006, p. 22), o termo civilização tinha adquirido uma conotação

imperialista, e foi preciso substituir o termo por outra palavra capaz de emprestar um novo significado para o que deveria ser a vida social no lugar do que fora. Assim, os alemães recorreram ao termo *Kultur*, numa alusão ao termo francês *culture*, ou cultura. Eagleton, (2006, p. 22) diz que “*Kultur*” ou “cultura” tornou-se assim o nome da crítica romântica pré-marxista ao capitalismo industrial primitivo.

Para Veiga- Neto (2003, p. 9), ao longo da modernidade, o conceito de cultura manteve três características: o caráter diferenciador e elitista que atribuí a cultura a um grupo de pessoas superiores; o caráter único e unificador de cultura segundo o qual uma escola única para todos seria capaz de construir um padrão cultural único; e, o caráter idealista de cultura, em que se buscava uma cultura perfeita, única e universal.

Um mundo limpo seria aquele em que, junto coma civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de caso particulares – como que variações em torno de um ideal maior e mais importante -, ou de simples imitações, o de degenerescências lamentáveis. [...]. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença. (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Em meados do século XX, abriam-se as primeiras fendas no conceito moderno de cultura, resultantes do ataque dos golpes das várias áreas do conhecimento. Passou-se a falar de *culturas*, no lugar de cultura. Numa visão antropológica, a cultura pode ser entendida em vários níveis.

Chegamos ao século XXI, e os significados e sentidos da palavra cultura não estão prontos e acabados, ao contrário, a ressignificação permanece viva dinâmica e cambiante, atravessada por relações de saber/poder e práticas de dominação e imposições de um grupo sobre os demais.

No novo conceito de cultura que se firma, as religiões e as religiosidades ganham novos espaços e novos contornos. O mundo globalizado aproximou os povos e as culturas, mas provocou com a mesma intensidade o acirramento das diferenças. Um número significativo dos atuais conflitos mundiais são de origem religiosa e étnica.

Nossa proposta de discussão nesse texto consiste em situar a questão religiosa como elemento da cultura e suas implicações dentro da proposta de formação para a cidadania. Desta forma, a cultura não é algo que acontece independente da vida social: “cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor”, (SANTOS, 2007, p. 45). Assim, o território da cultura é também espaço dos novos sujeitos gerados nos

clamores dos movimentos sociais e das minorias excluídas, e onde se situam as relações de gênero, as religiões e a religiosidade. Entendemos a religiosidade como um elemento humano e da cultura, por isso recorremos às teorias da religião para sustentar nosso argumento. Fraas (2006) nos coloca diante de principais linhas de fundamentação sobre a religiosidade, a saber: ação de Deus, a natureza humana e a sociedade. Sobre a ação de Deus, segundo Fraas (2006), a religiosidade é resultado da fé em Deus ou nos deuses e surge por meio de uma revelação. Sobre a fundamentação da religiosidade pela natureza humana, Fraas diz:

O ser humano é, por excelência, tido com *homo religiosus*. Essa premissa baseia-se na filosofia do neoplatonismo: o ser supremo se derrama na criação. O ser humano tem parte nesse ser, sendo, portanto, ele próprio divino. A religiosidade é por conseguinte, parte integrante e essencial do ser humano. (FRAAS, 2006, p. 43).

Sobre a fundamentação da religiosidade pelo ambiente/ da sociedade, segundo Fraas (2006, p. 45), a religião provém do culto aos ancestrais, e tinha como objetivo integrar o grupo à tribo/ à sociedade.

Isso posto, trabalhamos com o argumento de que produzimos e somos produzidos pela cultura, transformamos e somos transformados por ela, e que a religião e /ou a religiosidade de cada um faz parte desse processo.

Retomando a definição de cultura como “feixe de representações”, “de símbolos” e de “imaginário”, podemos concluir que as religiões com seus feixes de representações constroem os indivíduos que por sua vez são construtores da cultura. Dessa forma, as formas de ver e estar no mundo, o modo de vida pentecostal, faz parte do ser cultural de cada crente.

Considerando que, ao longo da história, as civilizações desenvolveram, criaram seus usos e costumes, roupas, enfeites, cortes de cabelos, formas de ser e viver, não podemos ignorar que as religiões ao determinarem regras de usos e costumes também produzem um modo de viver, produzem representações e um imaginário diferente. Entretanto, não podemos deixar de sinalizar as relações de dominação e submissão presentes nas relações de gênero existentes no interior das religiões.

Chamamos a atenção para a existência de um “mundo religioso”, representado de acordo com o imaginário de cada grupo religioso, que está inserido no “mundo mundano”. Retomemos a já mencionada fala de uma professora da CCB: “[...] ser crente na minha opinião significa renunciar a muitas coisas que o **mundo** oferece.”. Também nos já mencionados hinos cantados pelos crentes da CCB fica clara a separação entre os dois

mundos: “Não somos mais deste mundo; dele Jesus nos comprou.”. Diante disso, concluímos que os pentecostais (de modo geral), ao criarem um modo de viver pressupondo uma renúncia ao mundo, rejeitam a cultura *mundana*, embora sejam invadidos por ela cotidianamente. Em contrapartida, também invadem a cultura do *mundo*.

Diante do exposto, no território da cultura há o conflito, a acomodação, o amálgama. Uma cultura inunda outra, e já não é possível dizer que o pentecostalismo (de modo geral) não faz parte de forma significativa, na produção da cultura brasileira.

A forma como os pentecostais vêem o mundo e se posicionam nele são de extrema importância para construção da cidadania e da sociedade.

Follmann (2006, p.14) chama atenção para dados estatísticos do censo demográfico brasileiro de 2000, que revelam que o catolicismo perdeu mais de 20% de seus fiéis ao longo de últimos 60 anos. A causa de tal fato é atribuído ao aumento do número de evangélicos nas últimas décadas, mas o autor chama a atenção para um dado importante; a frequência dos evangélicos nos cultos pelo menos uma vez na semana.

No que diz respeito a CCB, podemos destacar a grande quantidade de templos espalhados pelo país, com cultos distribuídos em três dias semanais, sendo que a maioria dos fiéis frequenta os cultos pelo menos uma vez na semana. Isso significa que os fiéis não ficam alheios às orientações e apelos do discurso religioso, como acontece com um número significativo de fiéis que se classificam como católicos, mas que frequentam a Igreja poucas vezes durante o ano. Neste ponto chamamos atenção para um fato de extrema relevância: o caráter apolítico, antidizimista⁷ e a forma como a CCB lida com a questão financeira na instituição.

No que diz respeito ao caráter apolítico, não significa que os crentes da CCB são indiferentes à política, significa que repudiam as disputas, intrigas e acordos que envolvem as disputas eleitorais. Porém, seus membros têm autonomia e são orientados a votar e escolher seus candidatos sem interferência da igreja, ou de quem quer que seja. Sobre o caráter antidizimista, a CCB mantém uma posição rígida de não remunerar o trabalho de qualquer um dos seus obreiros. A igreja se mantém com as coletas ocultas e sigilosas que são feitas pelos fiéis. Cada coleta já tem finalidade específica que envolve manutenção dos prédios, Obra da Piedade⁸, construções e reformas de templos e viagens missionárias previamente autorizadas pelo conselho de anciãos. Além disso, o montante arrecadado é anunciado mensalmente, e feita uma prestação de contas anualmente. Sobre essa questão

⁷ A CCB não admite a cobrança do dízimo. Abordaremos esta questão no capítulo 3.

⁸ Cf. no capítulo 3, sobre a Obra da Piedade.

Freston escreve:

Os anciões que dirigem as reuniões não podem ter contato com o dinheiro das contribuições , evitando acusações desgastantes (Nelson 1984:548-553). Aliás em matéria de dinheiro a CC se distancia o máximo da imagem atual dos pentecostais. Não tendo funcionários pagos ou seminários teológicos, suas despesas são reduzidas (FRESTON, 1996. p. 106)

Outra questão relevante levantada por Freston diz respeito ao distanciamento da CCB da mídia. Para Freston (1996, p. 108), “[...] a abstenção da mídia protege a CC da tentação política corporativista.”.

Observa-se que a CCB não se preocupa em ganhar visibilidade. O anonimato é uma posição assumida e defendida pela instituição.

Há um forte pudor com respeito ao elemento na obra religiosa. Essa característica, uma barreira para o pesquisador, no entanto produz um purismo que contrasta com a manipulação do *status* religioso para fins pessoais e políticos que se observa cada vez mais em outras igrejas. O extremo “afastamento do mundo” protege a CC da ânsia de reconhecimento e *status* social. Tal ânsia deixa algumas igrejas pentecostais expostas a aproveitadores externos e internos. Querem ser *diferentes* da sociedade, mas querem desesperadamente ser *procuradas* pela mesma sociedade. (FRESTON, 1996. p. 106-107).

Decorre de tudo isso que desconsiderar o modo de vida dos crentes da CCB, ou de qualquer outra denominação religiosa é lançar mão de um conceito redutor de cultura.

2.2- A escola como canteiro de obras na construção da cidadania: adequações à agenda de reformas neoliberais

O processo de globalização, inspirado nas determinações do chamado Consenso de Washington passou a determinar as reformas e as políticas públicas das economias emergentes, e principalmente dos países da América Latina. As instituições financeiras mundiais, como o FMI e o Banco Mundial, entre outras, passaram a comandar as propostas de reestruturação de programas sociais nos países latino-americanos.

Nos países latino-americanos, submetidos (ou em vias de) aos rigores dos ajustamentos macroeconômicos e à devastação social que vêm provocando, a receita neoliberal parecia estar contida no conjunto de prescrições de reformas dos sistemas de proteção social orientadas para a sua privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais de emergências. (DRAIBE, 1993, p. 92).

O receituário neoliberal recomendava a redução das despesas públicas, a privatização, a flexibilização das relações de trabalho, a disciplina fiscal como forma de eliminação de déficit público, a reforma tributária e abertura de mercado. Todavia, os efeitos dessas medidas têm agravado o aumento das desigualdades sociais e do desemprego, acentuando as marcas da pobreza absoluta e da exclusão social.

Num contexto de mudanças, incertezas e novas propostas, os países latino-americanos, nos anos 90, adequaram-se à agenda de reformas propostas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial. O Brasil, assim como os demais países, implementaram as adequações e ajustes econômicos propostos pelos países mais ricos. As políticas públicas propostas pelo estado brasileiro às instituições foram redefinidas com o objetivo de atender às exigências da dinâmica neoliberal. Neste sentido, os argumentos internacionais ressaltam o papel da educação na redução da pobreza e na promoção do desenvolvimento econômico. As receitas de reformas educacionais, de acordo com os fundamentos do neoliberalismo, deixam clara a função da educação e dos professores.

[...] a mão-de-obra deve ser antes de tudo *educada* e sua educação deve apoiar –se no desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos. [...]. Há, em primeiro lugar, razões de ordem econômica que propõem a eliminação da pobreza. Através de políticas que, de forma duradoura, capacitem os setores destituídos a produzirem e adquirirem independência, inclusive do assistencialismo emergencial. (DRAIBE, 1993, p. 93).

A partir da década de 90, a educação pública brasileira passa por uma verdadeira avalanche de discursos e mudanças. E como não poderia deixar de ser, as diretrizes educacionais brasileiras apresentadas não demonstram maiores preocupações com a emancipação, mantendo-se alinhadas às orientações estabelecidas pelos órgãos internacionais, dentre os quais podemos citar: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em março de 1990, promovida pela organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) , Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial

(BM), que formulou as diretrizes para a área educacional, conferindo à educação básica centralidade no que se refere às políticas públicas e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

Concluímos, assim, que a reforma educacional implementada no Brasil nos anos 90 está intimamente ligada aos interesses mercadológicos que regem a política neoliberal, entretanto, é preciso admitir que outras importantes questões ganharam centralidade nas discussões educacionais no Brasil: respeito às diferenças, sexualidade, inclusão das minorias, multiculturalismo dentre outras.

É nesse contexto que o Ministério da Educação (MEC) elabora um documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais que passa a nortear os currículos no Brasil. Na apresentação do documento fica claro a adequação da política educacional brasileira aos moldes das orientações neoliberais.

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. (BRASIL, 1998, p. 9).

A partir daí, as escolas públicas brasileiras passaram a sofrer um verdadeiro bombardeio de ações e discussões sobre a construção da cidadania. Cidadania, respeito às diferenças, inclusão, multiculturalismo, passaram a ser expressões de ordem no cotidiano escolar. As práticas educativas, porém, e os mecanismos de poder instituídos permaneceram inalterados, e arriscamo-nos a dizer que os novos discursos se transformaram em novas engrenagens de poder no interior da escola.

As reflexões que desenvolvemos a seguir dizem respeito às questões de gênero e religiosidade no cotidiano escolar como elementos importantes na construção da cidadania e da emancipação. Entendemos que a educação para a cidadania requer a construção de contextos, situações e práticas democráticas de exercício de cidadania no interior da escola que possibilite aos envolvidos no processo educativo, principalmente professores e alunos, a formação de um quadro de valores, objetivos, atitudes e projetos políticos que tenham como referência a emancipação e/ou a humanização.

Consideramos, preliminarmente, porém, que por trás do discurso de multiculturalismo, respeito às diferenças, inclusão e direito de todos, circulante no interior da escola ainda se escondem práticas e relações de poder que impedem a construção da cidadania dentro dos ideais propostos de desenvolvimento da humanidade, e, nas palavras de Paulo Freire (1997: 30), “[...] pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si.”. Freire afirma ainda:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens, vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de lutas dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 30).

Entendemos que se existem práticas e relações de poder que impedem a humanização. É preciso que a educação viabilize a recuperação desta “humanidade roubada”.

Em meio aos ajustamentos macroeconômicos e propostas de reestruturação dos programas sociais, educação e cidadania tornam-se termos indissociáveis e a educação escolar passou a ser uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Em meio a conferências mundiais, pressões internacionais e reformas educativas, a palavra cidadania assumiu novos contornos e passou a fazer parte de um discurso proferido por governos, entidades e cidadãos comuns.

O termo cidadania passou a ser usado indiscriminadamente com os mais variados sentidos e significados, porém, não podemos desconsiderar o fato de que cidadania passou a ser um meio e um fim, uma promessa e uma dívida, uma conquista e uma perda.

No Brasil, o “exercício da cidadania” passou a ser um ideal a ser perseguido e conquistado. Nos documentos oficiais que tratam da Educação Nacional, formar para o exercício da cidadania tornou-se uma obrigatoriedade, entretanto uma questão que se coloca diante do exposto é: O que entendemos por cidadania?

Afinal, o que é ser cidadão? Ou ainda, o que é ter cidadania? Buscamos a resposta nas palavras de Pinsky:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e

políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2006, p. 9).

Uma rápida viagem pela história, no entanto, nos mostra que cidadania não é uma definição pronta e acabada. É um conceito histórico, variante, dependente do tempo, do espaço e da cultura. Cidadania é um conceito construído e reconstruído a cada dia, em cada luta, em cada conquista. É, pois, um conceito que pode alargar-se ou reduzir-se em seu sentido.

Significa dizer que não há uma essência única ao conceito de cidadania, seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. (DAGNINO, 2004, p. 107).

Assim, o conceito de cidadania percorreu os séculos sempre vinculado às mudanças econômicas, políticas e sociais, chegando ao século XXI carregando os desafios e perspectivas da contemporaneidade e da globalização.

Embora, estejamos conscientes da complexidade que envolve a construção da cidadania nos dias atuais, faz-se necessário atentarmos para o fato de que é consenso que a escola passa a ser o canteiro de obras da construção dessa cidadania e do cidadão do século XXI, e os professores são convocados a reconfigurar e assumir seus papéis diante das exigências que se colocam. No entanto, como garantir um projeto educativo de emancipação, frente aos interesses econômicos e à problemática que se apresenta? Como educar para a cidadania se convivemos com um exército de excluídos que não têm acesso a direitos sociais básicos (emprego, saúde e educação) que fazem parte dos direitos humanos?

Nosso olhar, entretanto, recai sobre as questões que dizem respeito às relações de gênero e religiosidade no interior da escola. De que maneira as relações de gênero e religiosidade podem estar relacionadas com a construção desta cidadania? Ou, de que maneira gênero e religiosidade no interior da escola podem contribuir para o alargamento ou redução deste conceito?

Entendemos que as relações de gênero e religiosidade na escola são elementos formadores da cidadania, emancipação e humanização.

Procuraremos responder a essas questões por esse trabalho mas para isso

consideramos importante conhecer a história do conceito de cidadania, pois entendemos que cidadania não é um conteúdo pronto e acabado, mas um conceito cambiante e multiforme, capaz de agregar aspectos sócio-econômicos, étnicos, de gênero, de religião, de sexualidade, etc. O conceito de cidadania, tal qual conhecemos hoje, como já afirmamos acima, é um conceito construído e reconstruído a cada dia, em cada luta, em cada conquista.

2.3 - Revisitando o conceito de cidadania

A cidadania é um termo associado à vida em sociedade. As palavras cidadania e democracia nos remetem de imediato a idéia da polis grega (Cidades- Estado Antiga), mas, se dissemos que cidadania é um conceito histórico, podemos pensar que a história humana tem sido uma constante busca pela cidadania. Nós, os ocidentais, assim entendemos.

Além de ocidentais, vivemos num mundo cristão, onde a Bíblia e a história dos judeus, desde a mais tenra idade, povoa nosso imaginário. Qual de nós, não conhece a história de Davi, o menino músico, que derrotou o gigante Golias?, ou Daniel na cova dos leões? Creio que esses heróis povoaram e povoam a imaginação de um grande número de crianças ocidentais e cristãs.

Nossa história esta intimamente ligada à história dos hebreus. O velho testamento bíblico é a fonte de referência da história desse povo.

Pinsky (2006), num texto intitulado *Os profetas sociais e o deus da cidadania*, chama nossa atenção para a contribuição dos hebreus com o que ele chama de pré-história da cidadania:

Seu grande legado foi à concepção de um deus que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. Um deus pouco preocupado em ser o objeto da idolatria das pessoas e com o sacrifício de animais imolados em seu holocausto, mas muito comprometido com problemas vinculados à exclusão social, à pobreza, à fome, à solidariedade. (PINSKY, 2006, p.16).

É pertinente analisar um trecho bíblico escrito no livro do profeta Isaías, no Capítulo 10, versículos 1 a 4, que confirma as declarações de Pinsky

1 Ai dos que decretam leis injustas, e dos escrivães que escrevem perversidades,

2 Para prejudicarem os pobres em juízo, e para arrebitarem o direito dos

aflitos do meu povo; para despojarem as viúvas e para roubarem os órfãos!
 3 Mas que fareis vós outros no dia da visitação, e da assolação, que há de vir de longe? A quem recorrereis para obter socorro, e onde deixareis a vossa glória,
 4 Sem que cada um se abata entre os presos, e caia entre os mortos? Com tudo isso a sua ira não se apartou, mas ainda está estendida a sua mão. (BÍBLIA, 1987, cap. 10, vers. 1-4, p. 659).

O texto informa que o profeta Isaías estaria falando em nome do Deus dos exércitos, aquele que sempre esteve do lado do povo eleito, o povo de Israel, mas este mesmo Deus que esteve ao lado do povo no deserto não admite, segundo o texto, que o povo se desvie dos seus mandamentos, porém se houver arrependimento “[...] *ainda está estendida sua mão.*”.

No livro de Levítico, o terceiro dos cinco livros, cuja autoria se atribui a Moisés, encontramos uma verdadeira legislação religiosa, civil e moral que teria sido proferida por Deus, para o povo de Israel. No capítulo 1, versículos 1 e 2 está escrito: “Chamou o Senhor a Moisés e, falou da tenda da congregação, dizendo: Fala aos filhos de Israel e dize-lhes: (BÍBLIA, 1987).

No capítulo 25 do mesmo livro, nos versículos 39 a 43, é importante destacar a lei em favor dos pobres e lei dos escravos, o que se repete no livro de Deuteronômio, capítulo 15, versículos 7 a 23.

Quando entre ti houver algum pobre de teus irmãos, em alguma das tuas cidades, na tua terra que o SENHOR, teu Deus, te dá, não endurecerás o teu coração, nem fecharás as mãos a teu irmão pobre;
 Antes, lhe abrirás de todo a mão e lhe emprestarás o que lhe falta, quando baste para a sua necessidade. [...]. Livrementemente, lhe darás, e não seja maligno o teu coração, quando lho deres; pois, por isso, te abençoará o SENHOR, teu Deus em toda a tua obra e em tudo o que emprenderes.
 Pois nunca deixará de haver pobres na terra; por isso, eu te ordeno: livrementemente, abrirás a mão para o teu irmão, para o necessitado, para o pobre na tua terra. (BÍBLIA, 1987, cap. 25, vers.39-43, p.202-203).

Leis a favor dos escravos
 Também se teu irmão empobrecer, estando ele contigo, e vender-se a ti, não o farás servir com escravo.
 Como jornaleiro e peregrino estará contigo; até ao Ano do Jubileu te servirá; [...]. Não te assenhorearás dele com tirania; teme, porém, ao teu Deus. (BÍBLIA, 1987, cap, 15, vers. 7-23, p.133).

Para Pinsky (2006, p. 27), “[...] os hebreus desistem do deus do templo, de qualquer templo e criam o deus da cidadania”.

Notamos, portanto, que a busca pela igualdade pela humanização homens⁹, não é um fenômeno recente, mas que faz parte da natureza humana, desde tempos remotos, há pelos menos cinco mil anos.

É, na Grécia Antiga que o termo Cidadania ganha *status* de participação política. Guarinello (2006), entretanto, afirma que “Indivíduo e comunidade, portanto, não se negavam reciprocamente na cidade-estado antiga, mas se integravam numa relação dialética.” (GUARINELLO, 2006, p. 33) . As relações sociais no interior das cidades-estado gregas não eram pacíficas. Os conflitos internos eram constantes.

Tinham de ser resolvidos comunitariamente, por mecanismos públicos, abertos ao conjunto dos proprietários. Aqui reside a origem remota da política, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era sua própria expressão. (GUARINELLO, 2006, p. 33)

Nas pólis gregas, cidadania estava ligada ao pertencimento à comunidade: “Pertencer à comunidade era participar de todo um ciclo próprio da vida cotidiana, com seus ritos, costumes, regras, festividades, crenças e relações sociais” Guarinello (2006. p. 35). Ficavam excluídos da vida pública os escravos e os estrangeiros, que não eram considerados pertencentes à comunidade, e constituíam uma vasta população sem cidadania.

As relações de poder nas pólis só se alteraram à medida que as demandas sociais internas solaparam as estruturas do “pacto comunitário¹⁰”.

É possível perceber que o direito de pertencer à comunidade e participar da vida pública era concedido por meio de lutas. Pertencer, e ou participar, não era considerado um direito natural do homem. Cabe ainda atentar para o fato de que essas lutas se deram em função de interesses econômicos. Não havia uma preocupação com a condição humana pois o escravo era considerado um bem móvel¹¹.

A participação popular nos destinos da coletividade era restrita. Apenas 10% do povo possuía o direito de participação¹², um direito atrelado à posição social e às posses

⁹ Cf. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 1987.

¹⁰ Os conflitos que surgiam nas cidades-estados eram resolvidos comunitariamente, por mecanismos públicos, apenas ao conjunto de proprietários. Cf. Guarinello (2006, p. 33).

¹¹ “Dos vários termos gregos que significavam “escravo”, alguns eram de uso corrente, mas pelo menos um deles tem um significado bastante exato. A palavra *andrapodon*, “escravo como bem móvel”, significa literalmente criatura vivente “com pés humanos”, sendo formada por analogia com *tetrapoda*, isto é, animal “de quatro pés.”. Cf. (ANDERSON, 1986, p. 197).

¹² Em Atenas, no século (508-507 a.C.), os cidadãos somavam 40 mil, numa população de 400 mil; os 100 mil metecos, os 200 mil escravos e as 60 mil mulheres e crianças não tinham direitos políticos. Cf. (ARRUDA, 1990, p. 149).

do indivíduo.

A idéia que temos da cidadania grega como uma cidadania de participação popular nos destinos da polis é, portanto, uma visão idealizada. A cidadania grega era a cidadania da minoria e a exclusão da maioria.

Em Roma, em todos os períodos da história, a situação pouco se diferia. A história romana é permeada de lutas travadas entre a elite patrícia, formada pelos membros das famílias mais tradicionais e a classe plebéia formada pelos estrangeiros, artesãos, comerciantes e pequenos proprietários de terras pouco férteis. Os escravos sequer eram considerados seres humanos e eram chamados de instrumento vocal. A luta dos plebeus pelos direitos civis se constituiu no grande motor das transformações históricas.

A substituição da Monarquia pela República, ocasião em que Tarquínio foi deposto por um grupo de aristocratas e expulso de Roma, pode ser entendido como uma reação dos patrícios contra a aproximação da realeza com as camadas inferiores.

No período republicano, os conflitos internos da sociedade romana tornaram-se mais evidentes. Nesse período, os plebeus passaram a fazer exigências, uma vez que o exército romano dependia dos soldados plebeus. O monopólio do poder pelos patrícios levou os plebeus a sucessivas revoltas: a primeira revolta da plebe (494 a.C) pode ser considerada um marco na conquista da cidadania. A retirada dos plebeus para o Monte Sagrado, deixando a cidade desprotegida e obrigando os patrícios a fazer concessões, nos leva a concluir que mesmo a cidadania antiga fora construída num longo processo de lutas e exigências de um grupo que se preocupava com direitos sociais e políticos.

Os plebeus urbanos preocupavam-se, portanto, com os direitos políticos e sociais: queriam ocupar cargos, votar no Senado e até mesmo casar-se com patrícios, o que lhes era vedado. Em um movimento paralelo, parte da plebe rural teve suas terras confiscadas pelo endividamento e lutava pelo fim da escravidão por dívida e pelo direito a parte da terra conquistada de outros povos. (FUNARI, 2006, p. 52).

Foi, portanto, por meio de embates que os plebeus conseguiram avançar em direção a conquista da cidadania.

O século II a.C. testemunhou grandes progressos na cidadania romana e trouxe benefícios diretos para as camadas plebéias superiores, que passaram a integrar a elite aristocrática. Os grandes conflitos sociais deslocaram-se do choque entre patrícios e plebeus para os confrontos entre dominantes e

subalternos, romanos e não romanos aliados, senhores e escravos. De uma forma ou de outra, a questão da cidadania sempre esteve em jogo nesses embates, pois mesmo os escravos, por meio da alforria, passavam a fazer parte do corpo cidadão e lutar por direitos. (FUNARI, 2006, p. 52).

Assim, a história de Roma é permeada de lutas pela cidadania e conquistas importantes. Dentre essas conquistas convém destacar as campanhas do irmão Graco e a tentativa de reforma agrária, as eleições e a introdução do voto secreto no final da República.

Nas *citas* romanas era considerado cidadão aquele que estivesse integrado na vida política da cidade. Roma construiu um modelo próprio de civilização voltado para a conquista e expansão. Virtudes cívicas baseadas no sacrifício e dedicação absoluta a um código de valores rígido e invariável eram, portanto, características essenciais de um cidadão.

Para o cidadão romano, o Estado estava acima de tudo, e o bem do povo deveria ser o interesse de todo o cidadão. Toda pessoa que estivesse a serviço da comunidade (*res publica*)¹³, deveria ter coragem, respeito aos deuses, lealdade e fidelidade e gosto pela glória. A preocupação com o bem do povo e o engrandecimento da pátria levou os romanos a desenvolverem o direito.

Percebemos que, tanto na Grécia como em Roma, a noção de cidadania esteve ligada à idéia de privilégio, pois o direito de cidadania era explicitamente restrito a determinadas classes e grupos. Assim, a cidadania greco-romana estava firmada no conceito de responsabilidade pública, poder social exercido por aqueles que possuíam *status* econômico e intelectual.

Ser livre era a condição para ser considerado cidadão, uma vez, que a sociedade antiga tinha como traço fundamental a *escravidão*, e o escravo era considerado, na antiguidade o instrumento animado da produção, e como tal ele não era parte integrante da sociedade de homens, ele estava fora do quadro da cidade.

Durante a Idade Média, entendemos que houve uma ruptura na evolução do conceito de cidadania tal como as civilizações greco-romanas entendiam. As invasões dos povos bárbaros inauguravam novas instituições, formas de pensamento e de relações sociais. Os servos não reivindicavam o *status* de cidadãos. O homem medieval vivia sob o signo do medo. Medo da morte e da destruição trazidas pelo inimigo, medo das pestes e a fome e, sobretudo, um medo sobrenatural da noite, das tentações e do pecado. A insegurança e o medo faziam o homem medieval buscar proteção no clero e na nobreza, permanecendo alheio aos privilégios do cidadão. O contexto medieval marcado pela intensa religiosidade não

¹³ Coisa pública; as instituições do Estado

permitiu que o conceito de cidadania evoluísse.

Apesar do medo, no entanto, mesmo na Idade Média a luta pela humanização se fez presente através das revoltas camponesas, as *jacqueries*.¹⁴

Nos séculos XVII e XVIII o conceito de cidadania se alarga. O fortalecimento da burguesia mercantil e a sua consolidação como classe atuante na economia e na política, bem como a formação dos Estados Nacionais, reconfiguravam o antigo conceito de cidadania, retomando a idéia de participação, porém com novos elementos: a igualdade, a liberdade e a fraternidade.

Dentre os mais importantes acontecimentos históricos ocorridos ao longo do século XVIII, talvez o mais importante seja o que deu início ao processo de construção do indivíduo comum, sujeito de direitos civis¹⁵. Foi com a Revolução Francesa que *Liberdade*, *Igualdade* e *Fraternidade* passaram a fazer parte da natureza do novo cidadão. A Igualdade passava a ser uma possibilidade real dentro da nova realidade social e histórica da época. A declaração de que os homens são iguais passava a ser pública e universal. Isso, porém, não significava que os homens tinham alcançado a igualdade, mas que surgia, no século XVIII, a essência do que seria um cidadão, os direitos que o sujeito poderia e deveria ter. No entanto, não devemos nos esquecer que “[...] o homem que não tivesse demonstrado a habilidade de chegar a ser proprietário não era um homem completo e, portanto, dificilmente poderia ser um cidadão completo” (HOBBSAWM, 1986, p. 219).

¹⁴Cf. Movimentos populares na Idade Média. (MACEDO, 1993, p.54).

¹⁵ Para Bobbio, é possível falar em gerações de direito: a primeira seria constituída pelos direitos liberais; a segunda geração seria constituída pelos direitos sociais; a terceira abrangeria os direitos ecológicos e quarta diria respeito aos direitos biológicos.

Cf. BORGES, Maria de Lourdes Alves, DALL’AGNOL, Darlei; DUTRA, Delamar Volpato. **Ética**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.



Figura 1 – Declaração dos direitos do Homem e do cidadão.¹⁶

Os homens descobriam que era possível ser igual e feliz. Segundo ODALIA (2006), a Declaração dos Direitos do Homem era a declaração pública, a legitimação dessa propalada igualdade.

[...], é necessário concretizar a tornar publica essa possibilidade pela declaração de que os “homens nascem iguais”. É uma declaração de caráter universal, valendo para todos os homens, sejam quem forem, venham de onde vierem. Não existe exceção. (ODALIA, 2006, p. 162)

A idéia de felicidade surgia portanto com a Revolução Francesa. ODALIA (2006), afirma que: “é ainda no século XVIII que a idéia da felicidade nasce, não como uma conquista individual, mas como uma meta a ser alcançada pela coletividade”. Todos passam a ter igualdade de direitos perante a lei. Era o reconhecimento da Humanidade de todos os homens, entretanto, já prevê a existência da desigualdade. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, expressava um ideal burguês que servia aos propósitos de toda a humanidade, entretanto cuidava em garantir a propriedade e manter a existência do pobre. Manter a propriedade privada era mais importante que garantir a igualdade.

¹⁶ Fonte: < <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=180> >.

Dizia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão:

- I - Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum.
- II – O objetivo de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem: estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.
- IV – A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique a outrem. [...]; seus limites não podem ser determinados senão pela lei. (HISTORIANET, 1999).

Sobre essa declaração Hobsbawm, diz:

Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido que os corredores não terminariam juntos. (HOBSBAWM, 1982, p.77)

A sociedade do século XVIII se estruturava e se hierarquizava sobre os princípios da igualdade formal, e a cidadania que se formava a partir de então dava ênfase ao estatuto jurídico representado pelo Estado que atua como o grande árbitro das relações sociais. É o Estado quem atribui e garante direitos e deveres aos indivíduos.

Durante os séculos XVIII, XIX e XX, foram travadas muitas lutas principalmente por parte do movimento operário, por direitos sociais e políticos.

Dagnino (2004, p. 104), faz referência a uma “nova noção de cidadania” nos anos 90, diferente da cidadania liberal, que acabou por “essencializar” a noção de cidadania e que subsiste até os dias de hoje.

2.4 – A cidadania que queremos

No final do século XX e início do século XXI, as expressões “cidadania”, “direitos humanos”, “democracia” passaram a fazer parte do vocabulário de todos os cidadãos. Cidadania hoje é uma expressão que abriga múltiplos sentidos e significados interesses e aspirações. Dagnino (2004) nos alerta para o perigo da banalização do termo na medida em que passa a comportar os mais variados interesses e projetos no interior de uma sociedade plural e heterogênea. Diz Dagnino:

Nesse sentido, evidentemente as apropriações e a crescente banalização desse termo não só abrigam projetos diferentes no interior da sociedade, mas também certamente tentativas de esvaziamento do seu sentido original e inovador. Há uma disputa histórica pela fixação de seu significado e, portanto, de seus limites. (DAGNINO, 2004, p. 103).

Dagnino propõe uma reconfiguração do conceito de cidadania, que ela trabalha como “uma nova noção de cidadania”.

Para Dagnino (2004), a nova noção de cidadania deve estar alicerçada sobre duas dimensões: a primeira dimensão recai sobre a atuação dos movimentos sociais que ao longo dos anos têm lutado pelo direito à igualdade e à diferença. Esses movimentos, segundo a autora, constitui a base fundamental para emergência de uma nova cidadania. A segunda dimensão está ligada a construção e legitimação da democracia em todo o mundo. Dessas duas dimensões, segundo a autora, decorre uma terceira de vital importância para a nova noção de cidadania:

[...] é o fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política. Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política, essa é uma estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática. (DAGNINO, 2004, p. 104).

A nova noção de cidadania deverá comportar as subjetividades e as novas diferenças dos novos sujeitos gestados nas lutas travadas pelas minorias e dos excluídos (negros, mulheres, homossexuais, dentre outros), reconhecer a existência garantir o usufruto e efetivar novos direitos que vão sendo “inventados”, viabilizar a inclusão dos que por longo tempo permaneceram à margem do direito de pertencimento do corpo social, conviver e aceitar a participação social e política da maioria da população na definição do sistema político. Ser cidadão é ter a possibilidade de definir políticas públicas, o que significa transcender na relação indivíduo/estado e inaugurar uma relação indivíduo/estado / sociedade.

A nova noção de cidadania passa, obrigatoriamente, por um novo modelo de sociabilidade e rompe com a idéia de conquista de direitos apenas no aspecto formal e avança no sentido de apossar-se dos direitos. *O cidadão de papel*¹⁷ deixa a passividade e passa para a atuação.

¹⁷ Cf. DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 1998.

Decorre de tudo isso que, se, de um lado, há a emergência de uma nova cidadania, que é decorrente de um processo de lutas, por outro, há um recrudescimento personificados nas propostas e projetos neoliberais de cidadania.

Os altos índices de pobreza e exclusão sócio econômica, constituem um grave comprometimento dos direitos humanos. Em tempos de neoliberalismo, os direitos sociais básicos do cidadão (trabalho, saúde e educação) transformaram-se em mercadorias, negociadas em um mercado desigual e perverso, no qual grande parte da população não dispõe de poder de consumo.

Para os neoliberais, as desigualdades sociais e as diferenças são conseqüências da sorte de cada um.

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” onde os “melhores” triunfam e os piores perdem. (GENTILLI, 1996, p. 41).

O cidadão ideal para os neoliberais é aquele que tem a capacidade de produção e de competição. Os pobres são considerados mal sucedidos na competição. Bianchetti, (2005), escreve:

o êxito ou o fracasso individual é resultado de condições do próprio indivíduo e não daqueles com quem se relaciona, sempre que todos tenham respeitado as regras do jogo. O volume dos resultados individuais e coletivos está determinado pela sorte e pela decisão individual. (BIANCHETTI, 2005, p. 90)

Diante do exposto, a cidadania que queremos pressupõe a manutenção da luta contra a exclusão social com espaço para as novas subjetividades, novos sujeitos e os novos direitos.

Nesse novo contexto, é que a educação escolar passa a ser vista como “[...] um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 2001, p.11). Entretanto não podemos perder de vista a lógica mercadológica presente na política educacional brasileira regida pelos organismos

internacionais¹⁸.

No bojo das discussões sobre o conteúdo da cidadania no Brasil, as escolas públicas ainda não têm claro em suas propostas pedagógicas qual cidadania quer e precisa construir. Há, portanto, um vazio conceitual no que tange à cidadania, entretanto todos os segmentos da sociedade, desde professores, pais até os meios de comunicação, defendem uma educação voltada para a construção de uma cidadania ativa – aquela em que os cidadãos participem efetivamente das decisões políticas que os atingem. Percebemos claramente que a cidadania, hoje, pressupõe, como elemento principal, a participação nas decisões políticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p 55).

Assim sendo, as práticas educativas e os ambientes de aprendizagem no cotidiano escolar ainda estão carregados de improvisos e discursos que se contrapõem.

A cidadania que queremos, com participação, repúdio às injustiças e respeito, passa obrigatoriamente pela *“humanização dos homens”*, para quem o homem é um ser histórico e inacabado, pois,

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que têm dela. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 73).

Eis que, apesar das contradições e críticas no que tange às propostas educacionais, não podemos deixar de enxergar algumas nuances de preocupação com a desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica. Nas propostas pedagógicas de qualquer escola pública, nas falas dos profissionais da educação, é constante a preocupação com a autonomia, construção da cidadania e emancipação.

O grande nó, entretanto, é que essa preocupação parece acontecer apenas num

¹⁸ Cf. GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILLI, Pablo. *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 1996.

nível discursivo. Os discursos circulantes na escola e na mídia, estabelecem a cidadania como meio e fim, no entanto, as práticas estão alicerçadas num conceito redutor de cidadania.

Neste ponto, abrimos um parêntese para focalizar as questões de gênero e religiosidade como um dos obstáculos à concretização do projeto de emancipação e formação do cidadão e da cidadania que queremos.

O Brasil, que desde o princípio de sua história foi um país católico, nos últimos tempos vem se tornando cada vez mais evangélico. Assim, não podemos deixar de ressaltar que esse fato traz novos conflitos para o interior da escola.



Figura 2 - Capa da revista veja do dia 3/07/2002¹⁹

Chamamos atenção para o dado importante: a história da colonização brasileira e conseqüentemente a história da Educação no Brasil, está intrinsicamente ligada à História da Igreja Católica. A educação no Brasil teve sua gênese ligada aos jesuítas, que durante pouco mais dois séculos, foram os responsáveis pela organização e o funcionamento do ensino.

De 1549 a 1759 funcionou na colônia o plano de ensino elaborado pela Companhia de Jesus. Além do ensino português, do latim e da doutrina cristã, os alunos aprendiam com a leitura e escrita, a música. Esses alunos eram filhos dos colonos e filhos dos índios. Aos primeiros dava-se a oportunidade de continuarem seus estudos na Europa, acaso apresentassem

¹⁹ Fonte: <

<http://veja.abril.com.br/busca/resultadoCapas.shtml?d1=1025496000&d2=1030417140&rd=&num=20&qu=&dia1=1&mes1=7&ano1=2002&dia2=26&mes2=8&ano2=2002&ao=0>> Acesso em 03/01/2007.

tendência favoráveis ao prosseguimento. Quanto aos indígenas, esses aprendiam o ensino elementar principalmente o catecismo, afim de que fossem imbuídos da ideologia da raça branca, conseqüentemente da idéia de sua submissão a essa raça. (RIBEIRO, 1997, p. 79).

Assim, a escola laica e gratuita nasceu nos berços da Igreja Católica embalada por uma tradição elitista.

A escola pública brasileira, inaugura o 2º milênio com novas propostas educativas e com novos discursos, porém ainda conserva algumas práticas, rituais e símbolos da tradição católica. Lima Jr diz:

Logo, ainda que o ensino religioso não se formalize em currículos escolares, os mitos, os ritos e seus símbolos católico-romanos estão presentes nas escolas que fecham suas salas todo dia doze de outubro. O lugar desses mitos, ritos e seus símbolos é um lugar garantido na escola, tanto na escola confessional quanto noutras. (LIMA JR, 2006, p. 176).

Hoje, a escola pública brasileira já não atende às elites, que migraram para as escolas particulares. Ela foi “invadida” pelos excluídos, entretanto os preconceitos religiosos permanecem, mais do que nunca, vivos e arraigados no seu interior.

Chamamos a atenção para um outro dado importante: a estreita ligação existente entre o pentecostalismo e os grupos menos favorecidos economicamente, embora nas últimas décadas o pentecostalismo venha atraindo um grande número de fiéis de segmentos sociais mais favorecidos.

De acordo com os indicadores sociais compilados a partir da religião, os protestantes constituem o grupo com os maiores percentuais de fiéis com renda familiar inferior a dois salários mínimos e de pessoas com menos de três anos de escolaridade. [...] No Brasil, a implantação de duas igrejas - A Congregação Cristã no Brasil (1910), em São Paulo) e a Assembléia de Deus (1911), no Pará oriundas respectivamente de dissidências das Igrejas Batista e Presbiteriana – estaria associada ao mesmo estrato social dos desfavorecidos da sociedade brasileira. (MACHADO, 1996, p. 44-45).

Podemos perceber que o número de pentecostais presentes no cotidiano escolar é proporcional aos números dos dados censitários, ou seja, o número de pentecostais aumentou vertiginosamente nas últimas décadas, logo o número de fiéis pentecostais no interior das escolas também aumentou, dando maior visibilidade à presença das professoras pentecostais. Ora, essa visibilidade se dá justamente por causa das relações de gênero

estabelecidas no interior dessas igrejas, que conferem às mulheres pentecostais características muito peculiares, chegando até mesmo ao estereótipo²⁰ de *mulher crente*.

Assim, religiosidade, relações de gênero, dentre outras, estão presentes no universo escolar, e são questões de cidadania.

2.5 - Relações de gênero e religiosidade: uma questão de cidadania

Nas páginas anteriores procuramos demonstrar que a cidadania é uma condição a ser construída, e que, faz parte da história e da luta do homem no processo de humanização, e portanto, uma condição humana.

Além disso, o homem tem, na sua religiosidade, outra condição humana e cultural. Eliade (2001, p. 20) diz que “[...] o *sagrado* e o *profano* constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história.”. Dessa forma, cidadania e religiosidade são faces de uma mesma condição: a humanização humana. Não podemos, portanto, ignorar a religiosidade como um dos componentes da construção da cidadania.

A religiosidade faz parte do que é humano, e do que é sagrado. É através desta dimensão - do sagrado - que é uma característica humana, que o homem se torna homem afastando-se de sua humanidade e aproximando-se da divindade. É o sagrado que transcende, que o aproxima do *Paraíso perdido*, que lhe cria condições de chegar aos céus. Homem e religião comportam uma relação dialógica, dialética e paradoxal. Ao mesmo tempo em que a religião o aproxima da imortalidade (condição para abandonar a condição humana), essa relação só pode acontecer num plano estritamente terreno, humano e profano. É preciso dizer que a dessacralização do mundo é uma aventura humana recente.

O homem toma conhecimento do sagrado porque este *se manifesta*, se mostra como algo absolutamente diferente do profano. [...]. Encontramo-nos diante do mesmo ato misterioso: a manifestação de algo “de ordem diferente” - de uma realidade que não pertence ao nosso mundo- em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo “natural”, “profano”. (ELIADE, 1992, p. 17).

²⁰ As mulheres pentecostais, na maioria dos casos, são imediatamente reconhecidas, principalmente as seguidoras da igreja pentecostal Congregação Cristã no Brasil e outras igrejas pentecostais, que adotam rígidas regras de usos e costumes. Essas mulheres não cortam os cabelos, não usam calças compridas, as roupas devem ter mangas e não usam jóias nem pinturas.

No dia-a-dia, na sabedoria popular, é comum ouvirmos as pessoas associarem a violência, e problemas sociais à falta de religiosidade das pessoas. Pode-se entender, portanto que é de domínio público a consciência de que a religiosidade é condição não só para o além morte, mas para o cotidiano. Além disso, basta atentarmos para o número de Igrejas e templos, ou seja de lugares sagrados, existentes no mundo. A religiosidade, é pois, uma dimensão estritamente humana, e não pode ser desconsiderada como condição de cidadania.

Na luta pela cidadania e pela humanização, gênero e religiosidade são elementos importantes. Em linhas gerais, ao longo da história, as religiões constituíram-se em poderosos instrumentos de submissão e produção do silêncio das mulheres no seio da sociedade.

Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como a água de uma inesgotável dor, da qual segundo Michelet, elas “detêm o sacerdócio”.

O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos, pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Silêncio das mulheres na igreja ou no templo; maior ainda na sinagoga ou na mesquita, onde elas não podem nem mesmo penetrar na hora das orações. (PERROT, 2005. p 9-10).

O sagrado é dominado pelos homens. São eles que ditam as normas da produção do silêncio das mulheres. Por trás dos mitos religiosos produzem-se manuais de comportamentos femininos e arquétipos a serem cumpridos.

Pouco se fala, nos templos religiosos, sobre mulheres guerreiras e sábias que fazem parte dos textos bíblicos. Afinal, o que é que se divulga de pregações e ou com que frequência se faz referências à história de Débora, uma juíza, profeta e guerreira, que liderou os israelitas contra os cananeus por volta do século 12 a.C ? No livro bíblico de Juízes, no Velho Testamento, é contada a história dessa mulher, no entanto, poucas vezes Débora é citada nos sermões religiosos das igrejas cristãs²¹. De modo geral, as mulheres bíblicas são apresentadas aos fiéis numa visão estereotipada, que na maioria das vezes depõe contra as mulheres.

Relações de gênero e religião sempre mantiveram estreitas ligações ao longo da história da humanidade, e a religião sempre esteve intimamente ligada à educação.

Durante a Idade Média, no período que vai do fim do século XIV até meados do século XVIII, a Igreja Católica exerceu importante papel na opressão, desvalorização e

²¹ Todas as igrejas que têm Jesus Cristo como o Salvador da humanidade.

humilhação das mulheres. As mulheres foram “caçadas”, torturadas e mortas, vítimas de uma obsessão doentia praticada em nome de Cristo e da Igreja.²²

Ainda que a bula papal, que investiu Sprenger e Kramer como inquisidores contra a bruxaria, mencione bruxos e bruxas, o *malleus* é dirigido principalmente às bruxas. Seu texto é alimentado pelo ódio à mulher, pelo misogamia, em função da qual são atribuídas a ela características desabonadoras, amalhadas enciclopedicamente e interpretadas como conotações machistas, as mais pejorativas, na primeira parte do livro para justificar as práticas terríveis prescritas na terceira parte. (BYINGTON²³, 1991, p. 34).



Figura 3 - Mulher sendo lançada de um lugar alto. Morte rápida relativamente sem dor.²⁴

A opressão às mulheres, atingiu grandes proporções. Em 1487, os inquisidores Heinrich Kraemer e James Sprenger, publicaram o *Malleus Meleficarum*, que pode ser traduzido por *O Martelo das Bruxas*, ou *O martelo das feiticeiras*, que assemelhava-se a um manual para identificação de bruxas. O *Malleus Maleficarum* ensinava como reconhecer as bruxas e seus disfarces, os males causados por elas e como condená-las.

²² Cf. KRAMER, H e SPRENGER, J. *O martelo das feiticeiras: malleus meleficarum*. Rio de Janeiro, 2002.

²³ Cf. KRAMER, H e SPRENGER, J. *O martelo das feiticeiras: malleus meleficarum*. Rio de Janeiro, 2002. Prefácio de Carlos Byington.

²⁴ Fonte:< <http://www.espada.eti.br/n1676.asp> > acesso em: 07 de jan.de 2008

Deirdre English e Barbara Ehrenreich, em seu livro *Witches, Nurses and Midwives* (The Feminist Press, 1993), nos dão estatísticas aterradoras do que foi a queima de mulheres feiticeiras durante esses quatro séculos. “A extensão da caça às bruxas é espantosa. [...] um escritor estimou o número de execuções em seiscentas por ano para certas cidades, uma média de duas por dia, ‘exceto aos domingos’. Novecentas bruxas foram executadas num único ano na área de Wertzberg, e cerca de mil na diocese de Como. Em Toulouse, quatrocentas foram assassinadas num único dia; no arcebispado de Trier, em 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com duas mulheres moradoras cada uma. (MURARO²⁵, 2002, p. 13).

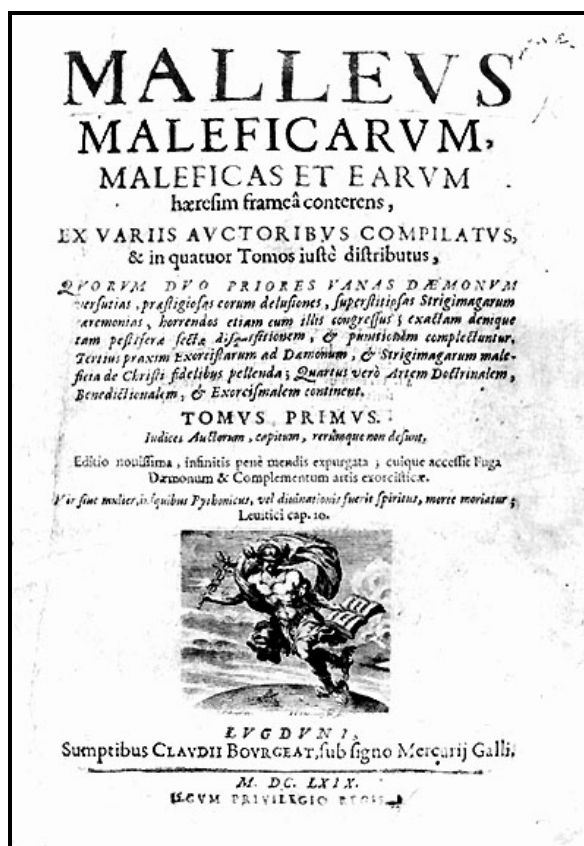


Figura 4- *Malleus Maleficarum* - edição de 1669²⁶.

Não podemos nos esquecer que nesse período, a educação formal era tarefa da Igreja Católica.

No Brasil, durante o período colonial, “[...] os conventos e recolhimentos eram instituições que ministravam educação formal às mulheres de elite” (Ribeiro, 1997, p. 89).

²⁵ Cf. KRAMER, H e SPRENGER, J. O martelo das feiticeiras: malleus meleficarum. Rio de Janeiro, 2002. Introdução histórica de Rosie Marie Muraro.

²⁶ O *Malleus Maleficarum* tornou-se um texto popular vendendo mais cópias que qualquer outra obra. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Malleus_Maleficarum> acesso em 05 fev.2008.

Se até então os historiadores apreenderam a sua influência na vida do indígena, dos escravos negros, da mulher submissa aos caprichos do marido, dos filhos e da massa espúria colonial, vale ressaltar que essa mesma Igreja exerce uma dominação sobre a mulher, através da imposição de obediência aos padres e madres. Assim, a Igreja detinha o controle da vida das mulheres que se casavam como também daquelas que, por falta de liberdade de opção eram colocadas num convento. (RIBEIRO, 1997, p. 89).

Assim, não podemos ignorar as relações existentes entre religião, educação e relações de gênero.

Na luta pela cidadania, as mulheres lutam para sair das sombras, e em alguns casos, elas sequer sabem que estão na sombra e que são dominadas pelo silêncio. Nesse sentido, meu olhar recai sobre a mulher, professora e pentecostal da CCB, porque entendo que as relações de gênero que se estabelecem no interior da igreja e o discurso religioso da CCB estão fortemente relacionados com a produção do silêncio e da submissão das mulheres.

2.6 - A cidadania do ponto de vista dos pentecostais da CCB

Durante algum tempo, o pentecostalismo foi classificado como uma religião popular, e por isso caracterizado como refúgio religioso dos pobres, mulheres e pessoas sem instrução, acrescentando a idéia de povo passivo e amorfo.

Embora não seja a única religião brasileira que atrai as pessoas das camadas baixas, e não atrai somente elas, o pentecostalismo constitui uma expressão religiosa evangélica freqüentada por pessoas pertencentes àqueles segmentos sociais. [...]. Segundo Prandi e Pierucci, a partir da pesquisa realizada pelo instituto Data-Folha, 33,3% dos pentecostais possuíam renda mensal de até dois salários mínimos. Igualmente, a pesquisa mostrou que a taxa de desempregados e de analfabetos entre eles está acima da média nacional. (ORO, 1996, p. 49).

Cumpre- nos destacar que o pentecostalismo não se constitui num reduto de analfabetos, desempregados e pessoas das camadas mais baixas. O cenário pentecostal tem sofrido uma significativa alteração nos últimos tempos e alcançado adeptos dos mais variados setores econômicos. Não são apenas os pobres que buscam os templos pentecostais e se misturam às gentes simples das periferias.

No que tange aos crentes da CCB, podemos dizer que seus membros são oriundos dos mais diversos segmentos sociais: profissionais liberais, funcionários públicos até

os mais altos postos, empresários e executivos dentre outros. Além disso, é possível observar que os templos da CCB estão espalhados em bairros das periferias e em bairros elegantes, e que os cultos são freqüentados por fiéis de várias classes sociais. Nos estacionamento das igrejas da CCB é possível observar muitos carros novos, populares, de luxo e até importados.

Para Rolim (1987), entender a religiosidade popular como coisa de camadas baixas da população é esquecer que a devoção aos santos é praticada tanto pelos mais pobres como pelas camadas ricas da população. É fato que as camadas empobrecidas constituem a grande maioria dos pentecostais, e que as mulheres engrossam essas fileiras, entretanto, para Rolim (1987), o pentecostalismo expressa um protesto simbólico à sociedade em transformação.

Chama-nos a atenção o fato de a CCB assumir uma posição apolítica e de distanciamento dos movimentos sociais. Os membros da CCB são orientados a manterem-se afastados de filiações e militâncias em partidos políticos, ou ainda de ocuparem a direção de movimentos sociais urbanos ou rurais. Essa posição assumida pela CCB e seus membros é interpretada como passividade. No entanto, essa suposta passividade dos crentes da CCB tem raízes históricas e está relacionado à forma como a CCB se posiciona diante do que a maioria entende como exercício da cidadania.

A CCB nasceu entre as camadas mais baixas de imigrantes italianos em São Paulo, avançando pelas fazendas de café no interior paulista. Os crentes eram os operários e os colonos.

Assim, a história do pentecostalismo apresenta estreitas ligações com a história do movimento operário brasileiro. Enquanto os anarquistas se organizavam numa atitude política, de rejeição ao passado e de negação à instituição igreja, os pentecostais viam na religião e na prática de um cristianismo primitivo uma maneira de fugir da situação em que viviam. Rolim diz que

[...], o pentecostalismo voltava-se para o cristianismo primitivo, buscando reproduzir o que este apresentara de extraordinário na manifestação do Espírito Santo, isto é, orar e falar em línguas desconhecidas, fazer curas pelo poder divino. Isso significava introduzir no presente um modelo do passado. Só que este modelo é religioso e se pretendia alcançá-lo através de práticas religiosas. Quanto a mudar a sociedade, era coisa que se deixa por conta da segunda vinda de Cristo, no milênio. (ROLIM, 1987, p. 54).

Dessa forma, o pentecostalismo, manteve-se afastado da participação social. Rolim (1987, p. 69), esclarece ainda que entre 1910 e 1950, o pentecostalismo foi forçado a

manter-se afastado da participação social, principalmente por causa da ofensiva católica que na tentativa de deter o avanço pentecostal, organizaram o Concílio Plenário Brasileiro e a partir daí desencadeou frentes de ofensivas aos pentecostais.

A ofensiva desencadeou-se em duas em duas frentes: a dos católicos letrados e dos eclesiásticos, defendendo a igreja Católica como a única verdadeira, e ainda manejando os dados estatísticos; e a outra, uma frente de ação violenta, inclusive com uso da polícia, contra núcleos e Igrejas pentecostais. Os pentecostais e outros protestantes eram tratados com termos depreciativos e injuriosos, e algumas vezes a entrada de seus templos entulhada de sujeiras. Desconhecendo os dispositivos religiosos dos pentecostais e usando da sua autoridade e prestígio junto às autoridades civis, padres e católicos moveram uma campanha dura e persistente. (ROLIM 1987, p.66)

Na década de 1930, a Igreja Católica intensifica sua ação de fortalecimento ao catolicismo- um projeto de Restauração Católica, ou Igreja da Neocristandade. Simões escreve:

Os anos trinta foram bastante frutíferos para a Igreja da Neocristandade. Datam deste período a proclamação de Nossa Senhora Aparecida como Padroeira do Brasil (1930), a inauguração da estátua do Cristo Redentor (1931), a criação da Liga Eleitoral Católica (1932), a realização do Primeiro Congresso Eucarístico Nacional (1933), a implantação da ação Católica (1935) e a realização do Concílio Plenário Brasileiro (1939). (SIMÕES, 2006, p. 4).

O Concílio Plenário Brasileiro congregou o episcopado nacional a fim de discutir os problemas enfrentados pela igreja e traçar metas. Dentre as questões discutidas, estava o avanço dos protestantes, o espiritismo e o comunismo. Dessa forma a igreja passou a investir de forma sistemática contra os protestantes e espíritas. É oportuno ressaltar a figura do Padre Júlio Maria de Lombaerde e uma de suas obras *O anjo das trevas ou lampejos de doutrina, de ciência e de bom senso contra os erros modernos*, Editora Vozes- Petrópolis- 1936.



Figura 5 – Capa do *o anjo das trevas ou lampejos de doutrina, de ciência e de bom senso contra os erros modernos*, Editora Vozes- Petrópolis-1936.

Nesta obra, Lombaerde destaca seis seitas destruidoras ou seis anjos das trevas: o espiritismo, o protestantismo, a maçonaria, o divorcismo, o sexualismo e o comunismo. No capítulo que trata do protestantismo, Lombaerde diz:

[...] . O tinteiro de satanás tornou-se viveiro de seitas protestantes.
[...].

Outrora o inimigo da religião era ÍMPIO, ateu, herege; hoje chama-se PROTESTANTE, socialista, bolchevista, comunista, etc. Não passam de protestantes: todos eles, tais as moléstias que atacam a saúde, são erros que protestam contra a verdade única:- são protestantes.

[...] Ódio ao anjo das trevas, e aos seus representantes na terra, às suas instituições, que temos aqui estudado.

[...] agora cabe expulsá-lo de nosso lar, de nossa pátria, e dos antros em que ele se instalou e pretende dominar, reinar, em déspota em soberano. (LOMBAERDE, 1936, p.79, 93, 345, 346).

Assim, podemos concluir que os pentecostais não tinham alternativas, a não ser o isolamento. De um lado enfrentavam os anarquistas, contrários à institucionalização religiosa; de outro sofriam a rejeição de uma parcela significativa da sociedade- os católicos. os pentecostais estava reservado, o estrangeirismo e a marginalidade²⁷. Leonard (1963), atesta que desde o século XIX, os protestantes de maneira geral, faziam de seus encontros religiosos – cultos-, uma nova opção social, em oposição à vida social católica que possuíam, desenvolvendo uma mentalidade de gueto como forma de resistência às perseguições.

²⁷ Marginalidade, entendida como estar à margem da sociedade.

Observemos, um dos hinos do Hinário utilizado pela CCB:

445. Forasteiro sou no mundo

1. Forasteiro sou no mundo,
Neste mundo de ilusão;
Para o céu vou caminhando,
Onde os fiéis entraram.

CORO: Entrarei com os fiéis
Nas moradas lá dos céus,
Pois no número dos santos
Eu serei contado por Deus.

2. Com a multidão, cantando
E com palmas de louvor,
Entrarei com regozijo,
Na mansão do meu criador.

3. Ansioso eu espero
Ver a face do Senhor,
Contemplar a formosura
E a glória do Redentor. (HINOS; nº 445)

Nesse movimento, os fiéis da CCB se fecharam em seu grupo, construindo uma Igreja que lhes pertence. Disso resulta o sentimento de pertencimento construído no interior das Igrejas. A Igreja é um lugar de pertencimento, os fiéis são irmãos em Cristo, e a igreja é chamada de *nossa querida irmandade*, que Freston (1996, p.106), classifica como uma característica familista.

Assim, a cidadania para os pentecostais da CCB está intimamente ligada ao cumprimento de deveres cívicos e/ou morais. A idéia de cumprimento do dever, obediência às leis, é uma das características mais marcantes dos fiéis da congregação Cristã no Brasil, entretanto no que tange a participação de movimentos sociais e políticos, os crentes da CCB são orientados a não participarem de movimentos de reivindicações. No Art. 1º do Estatuto da Congregação Cristã no Brasil diz: “A CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL é uma comunidade civil-religiosa fundamentada na doutrina apostólica (Atos 2:42 e 4:33), **apolítica**, (grifo meu) sem fins lucrativos.

Em 1962, Francescon, o fundador da CCB escreve em carta para a Igreja:

respondeu:

A finalidade da Congregação Cristã no Brasil é “[...] propagar o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo e o Amor de Deus ...” (Caput, parte, do Art. 1º do Estatuto da Congregação Cristã no Brasil).

Ela é ainda uma comunidade religiosa fundamentada na doutrina apostólica, apolítica, sem fins lucrativos, constituída por numero ilimitado de membros, sem distinção de sexo, nacionalidade, raça ou cor.

Assim sendo, entende-se fora da finalidade, outras ações sociais, além da evangelização. Há que se considerar ainda as dificuldades impostas pela legislação, uma vez que há a necessidade de instituir órgãos específicos, com profissionais especialistas contratados, o que iria tornar a Congregação mais próxima de uma grande empresa do que entidade religiosa propriamente dita.

É comum, nas pregações, orações e ou exortações doutrinárias, os pregadores fazerem menção de um trecho bíblico (Tito 2:14), que diz: “[...] o qual se deu a si mesmo por nós para nos remir de toda iniquidade, e purificar para si um povo seu especial, zeloso e de boas obras.”. Aqui fica a noção de um povo separado do mundo, que cumpre seus deveres e não causa problemas às autoridades, que dá um bom exemplo por onde passa, no trabalho, na vizinhança, nas escolas. Quem tem bom testemunho, boas obras, não deixa de pagar suas dívidas, participa ativamente dos cultos, não desobedece às regras (os ensinamentos), e são pessoas obedientes no trabalho aos patrões e sempre darão graças a Deus por tudo o que lhes foi preparado pela providência divina. Ser crente da CCB, é pois, ser uma pessoa obediente a Deus e por conseqüência às leis e as autoridades constituídas, pois as “*potestades*” vêm de Deus: “*Toda alma esteja sujeita às potestades superiores; porque não há potestade que não venha de Deus; e as potestades que há foram ordenadas por Deus*”. (Romanos 13:1)

O que percebemos, portanto, é que para os crentes da CCB, a cidadania está desvinculada da participação de movimentos sociais quer urbanos ou rurais, no sentido de ser o agente de transformação por meio de lutas por direitos . Atentemos para a letra dos hinos 213 e 433.

213. Peregrino sou no mundo

Peregrino sou no mundo,
Minha pátria está no céu;
Deus por seu amor profundo,
Essa pátria prometeu;
Nas angústias desta vida,
Só Jesus nos dá guarida;
Deste mundo nada espero,

Minha pátria está no céu.
Deste mundo nada espero,
Minha pátria está no céu. (HINOS; nº 213).

433. Cidadãos dos céus

Ó Deus bendito, sou pequenino,
Mas já caminho pelo teu ensino;
Sou neste mundo um peregrino,
Já me fizeste cidadão dos céus.

Vivo alegre, em paz Te sigo,
Nada receio, pois estou Contigo;
Neste deserto, em ti me abrigo;
Já me fizeste cidadãos dos céus.

És minha Força e Segurança,
És meu Apoio, minha Esperança,
És minha Vida e confiança;
Já me fizeste cidadão dos céus. (HINOS; nº 433).

Em cada um dos cultos da CCB são cantados seis hinos. Isso significa que a música religiosa é um importante mecanismo de construção do imaginário e inculcação de idéias. Por meio dos cânticos reforça-se a idéia de preparar-se para uma cidadania longe do mundo, e a busca uma pátria eterna nos céus. Nada se espera deste mundo, só Jesus pode dar guarida nas horas de viver as angústias terrenas.

A condição para se alcançar a cidadania eterna, celestial é viver uma cidadania terrena de acordo com uma rígida conduta moral, cercada de valores imutáveis.

A idéia de peregrinação, de passagem rápida pela terra, os faz sentirem-se desobrigados de uma participação efetiva em movimentos sociais ou políticos, que pressupõe a luta por direitos – tanto o direito à igualdade como o direito à diferença. A cidadania é entendida pelos fiéis da CCB como cumprimento do dever cívico, respeito às leis e às autoridades, dever de idoneidade moral, intolerância a corrupção e a prática incondicional da solidariedade e do amor fraternal. Observemos o que diz um ancião da CCB, sobre o exercício da cidadania:

Não obstante, existe a Obra da Piedade que é voltada para o atendimento, aos órfãos, viúvas, desempregados e flagelados, dando-lhes assistência e amparo nos momentos necessários. A Congregação (existe tópico de ensinamento) coopera com doações em dinheiro e com gêneros de primeiras necessidades, aos asilos, orfanatos e outras entidades sociais, de acordo com o entrosamento existente em cada cidade. Existe ainda em algumas localidades “abrigos” onde são recolhidas pessoas idosas, desamparadas. (Como exemplo pode-se citar o Abrigo da CCB em Itaí - SP e em São Paulo, na Zona Leste, no anexo à congregação do bairro Quinze de Novembro).

Esses abrigos possuem dormitórios, refeitórios, área de lazer, cozinha industrial, lavanderia industrial e uma gama de irmãos e irmãs que trabalham, alguns voluntários e a maioria empregados da Congregação, para cozinhar, lavar, passar etc., além de nutricionistas, enfermeiras (os) e médicos (as), exigidos pelas normas legais e rigorosa fiscalização para o funcionamento dessas casas de amparo.

Cabe ressaltar que apesar dos discursos circulantes sobre movimentos sociais e os apelos da mídia sobre cidadania e participação, a CCB resiste em sua posição original de afastamento e não participação direta em movimentos sociais e ou políticos, no entanto, a instituição se organiza de forma a garantir as condições básicas de cidadania a todos os seus membros.

2.7- Relações de gênero

Durante muito tempo, as mulheres foram mantidas confinadas em seus lares. Os limites do lar constituíam seu território e seu reino. Lá ela podia ser a rainha do lar. Sua voz e seu comando não tinha legitimidade no mundo dos homens³⁰. Elas acreditavam que “*o mundo sempre pertenceu aos machos*”³¹, que a palavra pública pertencia aos homens.

O que é recusado às mulheres é a palavra pública. Sobre ela pesa uma dupla proibição, cidadã e religiosa. “Não permitis que uma mulher fale em público, abra uma escola, funde uma seita ou um culto. Uma mulher em público está sempre deslocada”, diz Pitágoras. (PERROT, 2005, p. 318).

Na maioria as civilizações, em todos os tempos, as mulheres foram mantidas em silêncio. Não havia lugar para as mulheres na história. Elas não participam nem da guerra e nem da política. A história também pertencia aos homens. Quem se interessaria pelos insignificantes acontecimentos do cotidiano, do lar, do quarto, da cozinha, dos tanques, dos quintais? Quem estaria preocupado com cartas, diários e segredos esquecidos em caixas ou baús? Quem daria vez e voz às memórias de mulheres que só puderam administrar os conflitos da família?

Pouco a pouco elas foram rompendo o silêncio: algumas lutaram na guerra, muitas saíram para o trabalho nas fábricas, fizeram greves, organizaram-se em movimentos que exigiam a equidade entre os sexos.

³⁰ A palavra homem usada como masculino.

³¹ BEAUVOIR, Simone.

A luta atravessou os séculos. O silêncio foi rompido e as mulheres escreveram sua história.

Interessa –nos aqui, as mulheres, seu silêncio e seus gritos. Por que foram e permaneceram silenciadas ? Como romperam com o silêncio? Emanciparam-se? Por que elas têm uma história separada? O que isso significa?

Perguntas e mais perguntas, umas já respondidas, outras ainda em discussão e muitas outras que ainda serão feitas. Importa-nos que o silêncio tão comum às mulheres foi rompido e a história das mulheres conquista um espaço próprio como um campo de estudo.

As transformações historiográficas ocorridas a partir da década de 1960, aliadas ao feminismo contribuíram para a emergência da história das mulheres. A nova história possibilitou novas abordagens e novos objetos de estudo, numa reação clara e deliberada ao paradigma tradicional da história. Para Perrot (2005), nesse momento chegou-se a falar em “história em migalhas”. Tudo poderia transformar-se em objeto de estudo: as crianças, a loucura, a sexualidade... Por que não as mulheres?

Foi em meio às discussões que ocorriam em torno da história das mulheres que o termo “gênero” passou a ser usado para teorizar a questão da diferença sexual. Scott esclarece:

A palavra indicava rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir um a noção relacional no nosso vocabulário analítico. (SCOTT, 1990, p. 1)

A postura das pesquisadoras e das feministas que elegeram o termo gênero, significava uma rejeição à predestinação biológica do binário macho/fêmea. Surgia uma proposta de reavaliação das questões que envolviam as mulheres. Às feministas interessava a discussão de novos elementos no que se referia aos papéis previamente definidos para mulheres e homens.

Em gênero estavam contidos sentidos biológico, sociais e históricos. O destaque do aspecto relacional entre homens e mulheres desvelavam as relações de poder inerentes às relações humanas.

[...], gênero significa o saber a respeito da diferenças sexuais. Uso saber, seguindo Michel Foucault, com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso relações entre homens e mulheres. [...]. Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são meios pelos quais as relações de poder - dominação e de subordinação – são construídas. O saber não se refere apenas a idéias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais. O saber é um modo de ordenar o mundo e, com tal, não antecede a organização social mas é inseparável dela. (SCOTT, 1994, p. 12/13).

Gênero é, dessa forma, um elemento constitutivo das relações sociais, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder. Compreender de que forma a “mecânica do poder” (Foucault, 2000) se estabelece e penetra no cotidiano das relações entre homens e mulheres na vida cotidiana é uma forma de desmonte das estruturas já determinadas e consideradas naturais.

Entendemos que ao lançar mão do termo *gênero*, pesquisadoras e feministas pretendiam abrir rachaduras nos conceitos dominantes e avançar no que diz respeito ao desmantelamento da ordem até então instituída na relações vigentes. A história das mulheres deveria sair das sombras, das descrições e das constatações. Discutir, pesquisar sobre as mulheres, a partir de então, exigiria uma nova postura metodológica. Interessava sim, descrever e constatar, mas tornava-se imperioso que tais descrições e constatações fossem seguidas de questionamentos capazes de abalarem e desmontarem as estruturas que estão determinadas. Neste sentido, Scott alerta para os desafios a que estamos sujeitos, de usarmos formas antigas e redutoras na conceituação de gênero.

Na sua maioria, as tentativas das (os) historiadoras (es) de teorizar sobre gênero não fogem dos quadros tradicionais das ciências sociais: elas (es) utilizam as formulações antigas que propõem explicações causais universais. Essas teorias tiveram, no melhor dos casos, um caráter limitado por tenderem generalizações redutoras ou simples demais, que minam não só o sentido da complexidade da causalidade social a forma proposta pela história como disciplina, mas também o engajamento feminista na elaboração de análises que levam à mudança. (SCOTT, 1990, p. 2).

Diante disso, a questão que impõe se é que não basta teorizar e constatar a diferença sexual, mas compreender e questionar o caráter social e cultural das desigualdades instituídas baseadas no sexo. Devemos considerar portanto, que: 1- a conceituação de gênero será sempre insuficiente, uma vez que gênero abriga uma multiplicidade de sentidos; 2- não podemos perder de vista a dimensão relacional e as relações de poder que são iminentes às

relações entre os sexos. Um gênero só pode ser compreendido se for comparado com o outro; 3- que as relações de gênero estabelecidas hoje, são resultado das variações históricas das relações sociais, ou seja, são resultado dos “*contatos*”³² e corridos entre as civilizações.

2.8 - Marcas biológicas do corpo “macho” ou “fêmea” na determinação do gênero: uma questão cultural

Já afirmamos que a relação entre homem e mulher é social e histórica, e sendo assim foram construídas ao longo da história, entretanto, a divisão dos sexos e o determinismo biológico legitimou a inferioridade das mulheres ao longo de sua existência.

MULHER? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto “fêmea” soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: “É um macho!”. (BEAUVOIR, 1961, p. 25).

O ser humano nasce com um sexo geneticamente definido. O sexo é uma marca que estabelece diferenças no corpo das pessoas. Mas essa marca não é uma característica puramente humana. A biologia mostra que entre os mamíferos essa diferença pode tornar-se a origem das desigualdades e da dominação.

Mas é principalmente entre os pássaros e os mamíferos que o macho se impõe à fêmea; freqüentemente ela o aceita com indiferença e mesmo lhe resiste. Por provocante ou tolerante que seja, é o macho, de qualquer modo, quem a possui: ela é possuída; ele pega, ela é pegada e a palavra tem, por vezes, um sentido muito preciso: ou por que tem órgãos adaptados, ou por que é o mais forte, o macho segura-a, imobiliza-a; efetua ativamente os movimentos do coito. (BEAUVOIR, 1961, p. 42).

Entre os humanos, as marcas e reações do corpo determinadas pelo sexo são visíveis. As mulheres menstruam, sentem cólicas e alterações pré-menstruais chegando a sentir-se doentes e engravidam. A geração do filho a castiga, imobiliza, subordina: enjôos, azias, inchaço, alteração de pressão e risco no parto. Depois do nascimento, a amamentação, o cuidado com o filho, as noites sem dormir, a perigosa depressão pós-parto que desestrutura e

³² STEARNS, Peters N. História das Relações de Gênero

fragiliza.

Vê-se que muitos desses traços provêm ainda da subordinação da mulher à espécie. Tal é a conclusão mais notável desse exame: é ela, entre todas as fêmeas de mamíferos, a que se acha mais profundamente alienada e a que se recusa mais violentamente esta alienação; em nenhuma, a escravização do organismo à função reprodutora é mais imperiosa nem mais dificilmente aceita: crise da puberdade e da menopausa, “maldição” mensal, gravidez prolongada e não raro difícil, parto doloroso e por vezes perigoso, doenças, acidentes são características da fêmea humana. (BEAUVOIR, 1961, p. 52).

O sexo é uma condição biológica de cada corpo, mas é sobre os corpos de machos e fêmeas que se estabelece o gênero. É na cultura que machos e fêmeas aprendem como devem exercer seus papéis de homens ou mulheres. Os comportamentos construídos a partir da hierarquização dos sexos ao longo da história são encarados como naturais e não carecem de questionamentos. E se alguém ou *alguma* ousa questionar a dominação instituída, este (a) é visto (a) como um desviante e perturbador da ordem.

A produção ou reprodução da existência humana está centrada em bases biológicas e depende de machos e fêmeas, e, a produção e reprodução das relações sociais dependem das relações de gênero, determinadas por homens e mulheres na cultura.

2.9 - O patriarcado e as diferenças entre os sexos³³

Os primeiros tempos da humanidade não foram fáceis. A sobrevivência e o desenvolvimento da espécie humana dependiam da guerra que travavam com a natureza. Sabemos que as pessoas viviam em pequenos grupos, em bandos de caçadores e coletores. Pouco se sabe sobre as mulheres nos primeiros tempos. O que sabemos é que as diferenças anatômicas e biológicas podem ter sido a origem das desigualdades e da hierarquização dos sexos:

Quanto às mulheres normais, a gravidez, o parto, a menstruação diminuíam sua capacidade de trabalho e condenavam-nas a longos períodos de impotência. Para se defender contra os inimigos, para assegurar sua manutenção e a prole, elas necessitavam da proteção dos guerreiros, e do produto da caça, da pesca a que se dedicavam os homens. (BEAUVOIR, 1961, p. 82.)

³³ Usamos o termo sexo no lugar do termo gênero, porque trataremos das diferenças entre homem/mulher, no período anterior ao uso do termo gênero.

As mulheres, certamente, passavam quase todo o tempo de suas vidas grávidas e com crianças pequenas. Cabia ao homem garantir os recursos necessários à sobrevivência.

A descoberta da agricultura e a domesticação dos animais possibilitaram a fixação permanente das populações, provocando alterações nos modos de vida e gerando um excedente de produção. A partir daí verifica-se a divisão de trabalho com base na divisão sexual e o surgimento de atividades especializadas não agrícolas, como artesanato, religião e governo³⁴. Ao que tudo indica, as mulheres tiveram papel de primeiro plano na atividade agrícola e artesanal. Segundo indícios arqueológicos, a criação da cerâmica e da fiação pode ter sido obra feminina.

O estabelecimento de novos modos de vida geraram formas complexas de organização social. Os agrupamentos passaram a elaborar regras, normas, governos, leis e instituições permanentes e, conseqüentemente, as relações de gênero foram se delineando.

À medida que as civilizações se desenvolveram, a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero – relações entre homens e mulheres, determinação de papéis e definições de atributos de cada sexo – foram tomando forma também. Por fim essa evolução haveria de entrelaçar com a das civilizações.

O deslocamento da caça e coleta para a agricultura pôs fim gradualmente a um sistema de considerável igualdade entre homens e mulheres. (STEARNS, 2007, p. 31)

A mortalidade diminuiu, a população aumentava, e as mulheres se viam cada vez mais presas ao lar, aos trabalhos domésticos e à maternidade. Esses elementos eram uma combinação perfeita para o desenvolvimento das sociedades patriarcais, legitimando o domínio masculino. Stearns (2007, p. 34), afirma que: “A agricultura e, depois, a civilização aprofundaram progressivamente as desigualdades entre homens e mulheres”.

Stearns, observa que nem todas as sociedades contaram com as condições que deram origem ao patriarcado, entretanto essas sociedades contavam com grandes diferenças entre homens e mulheres. No que tange as civilizações do vale e clássicas, todas eram patriarcais, e “[...] as semelhanças e as diferenças podiam ser igualmente importante” (STEARNS, 2007, p.35). Percebemos que as diferenças entre os sexos estabelecidas nos primeiros tempos da humanidade foram se cristalizando com o passar do tempo, e nem mesmo o contato com civilizações que possuíam costumes diferentes em relação às mulheres, abalou as relações já instituídas. Cabe ressaltar o papel das grandes religiões - cristianismo,

³⁴ STEARNS, Peters N. História das Relações de Gênero

budismo, hinduismo e islamismo - no estabelecimento e manutenção dos papéis definidos durante a formação do patriarcado.

Como outras religiões importantes, o budismo era altamente ambivalente a respeito das mulheres, refletindo sua operação dentro da estrutura patriarcal. As mulheres podiam ser representadas como o mal, particularmente por causa de seu potencial para seduzir os homens e afastá-los, pela luxúria, dos caminhos da virtude. (STEARNS, 2007, p. 63).

Em linhas gerais, as grandes religiões preocuparam –se em manter as mulheres sob o domínio dos homens, regulando as relações entre mulheres e homens, evitando quaisquer movimentos de contestação ou mudanças nas relações de gênero instituídas.

Uma vez estabelecida à hierarquia entre os sexos, bastava articular instrumentos e mecanismos que garantissem a sua perpetuação. Como pesquisadores entendemos que a religião e a educação foram e ainda são instrumentos e mecanismos que garantem a hierarquização dos sexos.

No interior dos templos religiosos, no cotidiano das escolas são criados e recriados discursos e práticas que camuflam as desigualdades e reforçam as estruturas consideradas naturais e biológicas.

A seguir discutiremos as influências do pentecostalismo como um dos mecanismos que garantem a permanência da hierarquia entre os sexos nas relações de gênero. Iniciamos nossa discussão apresentando ao leitor uma breve história do pentecostalismo e a origem da CCB.

2.10 – As igrejas pentecostais no Brasil

Tratar do pentecostalismo brasileiro é uma tarefa complexa, já que se constitui num campo diversificado e ainda sem uma história acadêmica, e segundo Freston (1996, p. 67), “[...] essa negligência acadêmica da dimensão histórica **talvez** (grifo nosso) esconda um desprezo inconsciente”, dos pesquisadores.

Sobre a diversidade existente entre as várias igrejas pentecostais existentes no Brasil, consideramos importante destacar que a implantação do pentecostalismo no Brasil se deu em três momentos. Freston (1996) classifica como “a história das ondas” da implantação das igrejas em três ondas: a primeira onda, na década de 1910, com a chegada da CCB e a fundação da Assembléia de Deus; a segunda onda nos anos 1950/1960 com as Igrejas

Evangelho Quadrangular, Brasil para Cristo e Deus é Amor; e a terceira onda que ocorre a partir de 1970/1980 com a Igreja Universal do Reino de Deus e Igreja Internacional da Graça da Deus e mais recentemente Renascer em Cristo, Igreja Mundial de Cristo, Mundial do Poder de Deus. Essa divisão nos mostra que as igrejas se desenvolveram e se organizaram de acordo com o momento e demandas sócio- históricas de cada período, ou seja, “[...] cada igreja carrega as marcas da época em nasceu” (FRESTON, 1996, p. 71).

O fato é que as igrejas pentecostais apresentam características diversas, e os dados disponíveis sobre cada uma delas são, em alguns casos, escassos e fragmentados. Mesmo igrejas que surgiram num mesmo período, apresentam características muito diferentes entre si. É o caso da CCB e a Assembléia de Deus, originárias da década de 1910. São da primeira onda, no entanto as diferenças entre as duas igrejas são várias.

O pentecostalismo brasileiro é resultante de um movimento ocorrido nos Estados Unidos, cujas raízes estão fincadas nos movimentos avivalistas³⁵ dos séculos XVIII e XIX, quando pregadores anunciavam a promessa do “derramamento do Espírito Santo”. Há cem anos, por volta de 1906 a 1908, começava num antigo prédio na Rua Azusa, em Los Angeles, nos Estados Unidos, um movimento religioso que mudaria completamente o cenário da religiosidade cristã protestante³⁶ contemporânea. Tratava-se do movimento pentecostal. Um grupo de crentes revivia a experiência acontecida no dia de Pentecostes³⁷.

³⁵ O avivamento é definido como uma vitória sobre o mundo, e sobre o pecado, uma experiência de vida nova, quando os crentes cheios do Espírito Santo transformam situações de pecado, maldades e escuridão em momentos de prazer e deleites na presença de Deus.

Cf. SHEDD, Russel. Avivamento e renovação: em busca do poder transformador de Deus. São Paulo: Shedd publicações, 2004.

O movimento de avivamento data de 1727, quando um grupo de protestantes, seguidores de Huss, Lutero, Calvino e outros reformadores, fugindo de perseguições acharam asilo em Herrnhut, no patrimônio do conde de Zinzendorf, na Alemanha. Lá passaram a orar e num domingo receberam o derramamento do Espírito Santo de uma forma intensa, com êxtase. Este grupo ficou conhecido como os morávios – por que grande parte deles tinha saído da província Moravia, na Checoslováquia -. Esta fase é conhecida como o Avivamento Morávio.

Cf. Sangue e fogo: a história do avivamento morávio. Americana, Worship produções, 1982).

O avivamento teve outros momentos na história. Cf. ECLÉSIA: revista evangélica do Brasil. São Paulo: ASEC, n.118, ano 11, [2007], p. 44-51.

³⁶ Cf. LIMA, Eunice Guimarães. Protestante no Brasil- Colônia. p. 30-49.

³⁷ O vocábulo “pentecostes” tem origem grega “petêkonta hêmeras” que por sua vez é tradução do hebraico “h^amishšim yôm” cujo significado é “cinquenta dias”. Era uma festa dos judeus – **Festa de Pentecostes**. Contava-se cinquenta dias depois da Páscoa e celebrava-se esta festa que também coincidia com a colheita da cevada. Por essa razão era também a Festa da colheita e ainda: dia das Primícias. Como o lapso temporal entre a Páscoa e esta festa era de 7 semanas, chamavam também o dia de Pentecostes de “Festa das Semanas”. Independente do dia da semana que caía, este dia era um “sábado” (i.e. *descanso*).

Cf. O NOVO DICIONÁRIO DA BÍBLIA. Ed. ORGANIZADOR: J.D.Douglas M.A.PhD. Vol.III, p. 1265-Edições vida Nova- S. Paulo - 1986.



Figura 7 - Los Angeles/ EUA/ Rua Azusa no ano de 1906. Neste antigo prédio Willian J. Seymour dirigia os cultos pentecostais. Luigi Francescon e um grupo de “irmãos” freqüentavam esses cultos.³⁸

Na Bíblia Sagrada, no livro de Atos dos Apóstolos , capítulo 2 versículos 1 ao 4 está escrito:

E CUMPRINDO-SE o dia de pentecostes, estavam todos reunidos no mesmo lugar;
E de repente, veio do céu um som como de um vento veemente e impetuoso, e encheu toda a casa em que estavam assentados.
E foram vistas por eles línguas repartidas, como que de fogo, as quais pousaram sobre cada um deles.
E todos foram cheios do Espírito Santo, e começaram a falar noutras línguas, conforme o Espírito Santo lhes concedia que falassem. (BÍBLIA, cap. 2, vers. 1-4, p. 1987, p. 136).

Os cultos da Rua Azusa, nº 312, eram dirigidos por um pastor negro, Willian J. Seymour³⁹. Sob a liderança do Pastor Seymour, os crentes da Rua Azusa reviviam a experiência dos primeiros cristãos: falavam línguas estranhas, recebiam curas e acreditavam na manifestação de dons sobrenaturais, era portanto um movimento de avivamento.

³⁸ Fonte:< <http://312azusa.dunamai.com>. Acesso em: 26 dez.2007.

³⁹ Seymour estudou a bíblia no Bethel Bible College, uma escola fundada por Charles Fox Parham. A escola foi organizada numa mansão em Topekas – Kansas, EUA. Seymour foi aluno de Parham mas “Por causa das leis de segregação racial só tinha autorização para sentar no corredor, ao lado da porta da sala de aula, e ouvir o que Parham e outros falavam lecionavam pela fresta. Não tinha permissão nem mesmo para orar junto com os outros.”.

Cf. ECLÉSIA: revista evangélica do Brasil. São Paulo: ASEC, n.118, ano 11, [2007], p. 46-47.



Figura 8 - Los Angeles- Rua Azusa nº 312- EUA nos dias atuais. Ao lado o Pastor William Seymour e sua esposa Jenny Moore.⁴⁰

Notícias sobre as reuniões na Rua Azusa começaram a se espalhar, e multidões, dentre os quais jornalistas e líderes cristãos, passaram a freqüentar as reuniões para poder experimentar, ou apenas conferir o que estava acontecendo. Assim, o movimento ganhava notoriedade e espalhava-se por todo o mundo.

Os jornais da época noticiavam os acontecimentos de forma depreciativa. Os repórteres referiam-se aos pentecostais da rua Azusa como “uma nova seita de fanáticos”, freqüentada, em sua maioria, por negros e imigrantes pobres, liderados por um “velho negro”. Os freqüentadores dos cultos da Rua Azusa eram chamados de fanáticos, descontrolados, e o ato de falar línguas era visto com algo anormal.

O Jornal Los Angeles Times, na edição de 18 de abril de 1906, trazia a seguinte notícia:

Gritos estranhos e palavras que nenhum mortal em seu juízo normal pudesse entender. Foi dessa forma que teve início, em Los Angeles, a mais recente seita religiosa. As reuniões acontecem em um prédio decadente da Rua Azusa, e os devotos de doutrinas estranhas praticam os ritos mais fanáticos, pregam as mais extravagantes teorias e se colocam em um estado de louca euforia quando se entregam ao fervor pessoal. (REVISTA ECLÉSIA, 2007, p. 45)

⁴⁰ Fonte: <<http://312azusa.dunamai.com>>. Acesso em 26 dez. 2007.



Figura 9 - Jornal Los Angeles Times, de 18 de abril de 1906⁴¹.

É fácil perceber que a nova religião que surgia, ganhava notoriedade de forma jocosa e negativa, e este estigma tem se transformado em característica dos pentecostais até os dias atuais.

Dentro de alguns meses, a Missão da Rua Azusa - Azusa Street mission- como era conhecida a comunidade pentecostal passou a se chamar Missão da Fé Apostólica – Apostolic Faith Mission.



Figura 10 - Em setembro de 1906, a Missão da rua Azusa lançou o jornal "The Apostolic Faith", muito usado para propagação da mensagem pentecostal.⁴²

⁴¹ O Jornal Los Angeles Times, de 18 de abril de 1906, trazia na primeira página a notícia intitulada: "BABEL DE LÍNGUAS"; "NOVA SEITA DE FANÁTICOS DESCONTROLADOS"; "ACONTECIMENTO ESTRANHO NA NOITE PASSADO NA RUA AZUSA". Fonte: <<http://www.dunamai.com>>. Acesso em 03/09/2007.

⁴² Fonte: <<http://312azusa.dunamai.com>>. Acesso em 03/09/2007.

É importante atentar para o fato de que esta experiência religiosa se deu num contexto de segregação, conservadorismo e numa segregação sócio-econômica que ultrapassará os limites impostos pela religião. Atentemos para o que Freston diz:

A novidade e a localização favorável (Los Angeles) era a cidade que mais crescia no país, com muitas minorias étnicas e *ethos* de fronteira) logo atraiu os brancos. Da liderança multi-racial de Azusa Street, de “12 anciãos”, pelo menos seis eram mulheres. A liderança de negros e de mulheres é marcante nos primórdios do pentecostalismo. Pastores brancos do Sul iam a Los Angeles para receber as ministrações dos líderes negros. Mas essa convivência, tão inusitada na época não durou muito. [...]. Os brancos que haviam recebido a ordenação na Igreja de Deus em Cristo (predominantemente negra) saíram para fundar a Assembléia de Deus (quase exclusivamente branca) em 1914. (FRESTON, 1996, p. 74).

Apesar do caráter pluralista da nova religião, os crentes brancos se separavam dos crentes negros.

Para Seymour, qualquer pessoa poderia aproximar-se de Deus, por meio do Espírito Santo. Bastava uma vida de santidade⁴³. Esse princípio possibilitava a todas as pessoas, inclusive aos mais pobres, a liberdade de culto e louvor, livre da hierarquização instituída nas igrejas históricas, proporcionando a elas o sentimento de pertencimento e autonomia religiosa, conferindo a nova religião uma característica pluralista e democrática. Um olhar mais atento, nos permite perceber que o pentecostalismo surge no meio dos pobres e de negros, como uma religião de excluídos.

Nos três anos que se seguiram, a nova igreja, liderada por Seymour conhecida como Missão da Fé Apostólica, atraía um grande número de pessoas, inclusive líderes de outras igrejas, que visitavam a igreja numa tentativa de entender o que acontecia ali. Em meio à efervescência do novo movimento, surgiam também pequenos grupos que adaptavam os sinais pentecostais a novas pregações e se desvinculavam do pentecostalismo da rua Azusa, espalhando-se pelo mundo, num árduo trabalho missionário de evangelização.

Outros fatores ajudaram na rápida expansão mundial: os muitos missionários americanos no exterior que mantinham contato com os acontecimentos na pátria, e os muitos imigrantes nos Estados Unidos em contato com seus países de origem e com patrícios emigrados para outros lugares. (FRESTON, 1996, p. 75).

⁴³ O movimento de santificação surgiu com Wesley entre os metodistas, quando foram estabelecidas normas de comportamento e conduta, para a busca da perfeição cristã.

Foi por meio de um imigrante italiano chamado Luigi Francescon⁴⁴, que o pentecostalismo chegou no Brasil.

2.11 - Luigi Francescon e o pentecostalismo no Brasil

Luigi Francescon foi o fundador da Igreja CCB. Sobre as origens da igreja e seu fundador só existe um breve relato escrito pelo próprio Francescon em 1942, e publicado pela CCB, intitulado *Histórico da Obra de Deus, Revelada Pelo Espírito Santo, No Século Atual*⁴⁵. Lembramos que a CCB conserva uma tradição oral, não há publicações e ou distribuição de jornais, folhetos ou mensagens de qualquer natureza.

Luigi Francescon nasceu em 29 de março de 1866, na comarca de Cavasso Nuovo, um pequeno centro agrícola da província de Udine, na Itália onde exercia a profissão de profissão mosaísta. Prestou o serviço militar e, como outros italianos, emigrou para os Estados Unidos na última década do século XIX. Estabeleceu-se em Chigaco, no Estado de Illinois.

Em 1890, teve contato com a mensagem cristã protestante, por meio de Miguel Nardi e em 1892, junto com algumas famílias da fé Valdense⁴⁶, fundaram a primeira Igreja Presbiteriana Italiana, sendo eleito Filippo Grilli como pastor e Francescon como um dos três diáconos e, após alguns anos, ancião dessa igreja.

Luigi Francescon relata que no início do ano de 1894, teve uma revelação sobre o batismo de emersão⁴⁷. Numa noite em enquanto lia a Bíblia Sagrada, no capítulo 2 de Colossenses, versículo 12, onde está escrito “[...] sepultados com ele no batismo, nele também ressuscitastes pela fé no poder de Deus, que o ressuscitou dos mortos...”, Francescon relata⁴⁸ que ouviu uma voz que lhe repetiu por duas vezes: “tu não obedeceste a este mandamento”. Ao que ele respondeu: “Senhor jamais alguém me falou neste assunto”. (HISTÓRICO, 1998, p. 08).

⁴⁴ Luigi Francescon , Louis Francescon ou ainda Luiz Francescon

⁴⁵ Trata-se de uma publicação de circulação interna e, portanto, não segue normas de publicação.

⁴⁶ Movimento liderado por Pedro Valdo – 1176- rico comerciante de Lyon que leu uma tradução do Novo Testamento e impressionado com os ensinamentos de Cristo, manteve para si só os bens necessários à sobrevivência da família e organizou o grupo “Pobres de Espírito”. Pregavam aos leigos, sendo por isso excomungados em 1184. Defendiam que, todos deveriam possuir a Bíblia em sua própria língua, e aceitavam a ordenação leiga. Anteciparam os ensinamentos da Reforma e existem, ainda hoje, no norte da Itália.

⁴⁷ Batismo em que o batizado é mergulhado na água e emerge dela.

⁴⁸ Relato de Francescon, escrito em 1952, com tradução autorizada por Francescon à Congregação Cristã no Brasil.



*Figura 11 - Luigi Francescon e sua esposa Rosina Balzano.*⁴⁹

Francescon afirma que passou a questionar o batismo por aspersão⁵⁰ praticado pela Igreja Presbiteriana Italiana, e anunciou o batismo por emersão descrito na carta do apóstolo São Paulo aos Colossenses 2:12, porém os demais fiéis pertencentes à Igreja Presbiteriana Italiana não aceitaram sua pregação sobre o batismo por emersão. Ele porém, sentia a necessidade de ser batizado por emersão, e não desistia de anunciar o que segundo ele, lhe fora revelado.

Em 1903, convenceu Giuseppe Beretta, que já havia sido batizado por emersão por um crente americano pertencente à Igreja dos Irmãos Church of the Brethren, a batizá-lo por emersão. Sobre isto diz Francescon: “Irmão Beretta, agora que sois batizado, na próxima segunda-feira, dia 7 que é o Dia do trabalho, batizar-me-ás também”. (HISTÓRICO, 1998, p. 9).

Nesse período, Francescon era o responsável pela Igreja Presbiteriana Italiana, pois o pastor Fillipo Grilli estava em viagem na Itália. Assim, na reunião de domingo, na presidência do culto, Francescon anunciou aos demais membros da Igreja que no dia seguinte seria batizado conforme a revelação que tivera nove anos atrás:

Assim, tive oportunidade de dizer ao povo o que eu sentia em meu coração e lhes falei: após 9 anos que o senhor e falou em obedecerão Seu mandamento, amanhã, com ajuda de Deus, terei a oportunidade de obedecê-Lo e se algum

⁴⁹ Fonte: <<http://groups.msn.com/AMIGOSDORSO>>. Acesso em 07/09/2007.

⁵⁰ Batismo em que a água é derramada sobre o batizado.

de vós quiser assistir, venham ao (Lake-front, de Chicago) em tal lugar, às tantas horas. (HISTÓRICO, 1998, p. 9).

O batismo foi realizado no dia 7 de setembro de 1903, ao qual compareceram 25 irmãos, sendo que 18 foram batizados junto com Francescon. A partir daí, formava-se uma nova comunidade religiosa livre.

Com a chegada do Pastor Fillipo Grilli, Francescon e os demais pediram o desligamento da Igreja Presbiteriana e passaram a reunir-se na casa dos irmãos.

Em 1907, Francescon teve os primeiros contatos com o movimento pentecostal. Visitou sozinho as reuniões pentecostais na W. North Ave. 943, Los Angeles, uma igreja dirigida por William B. Durham, que teria recebido os dons por intercessão de Seymour. Sobre suas experiências ali ele diz: “[...] o Senhor me confirmou que aquela era a sua obra. No domingo seguinte me acompanhou todo o grupo”.

O grupo passou a reunir-se, junto com os demais pentecostais, e Francescon ocupou o lugar de ancião nessa igreja até 29 de junho de 1908, ocasião em que Francescon e sua esposa partem para o trabalho de evangelização da colônia italiana dos Estados Unidos

É oportuno destacar que o grupo crescia nos EUA, principalmente entre as famílias italianas.

Em Março de 1909, diz Francescon:

[...] o senhor fez saber a mim e ao irmão G. Lombardi que deixássemos o nosso trabalho material, para nos dedicarmos inteiramente à obra que Ele nos havia preparado, ambos nos encontrávamos em má situação financeira e cada um com 6 filhos menores; entretanto, não tememos, certos de que o Senhor protegeria nossas famílias. (HISTÓRICO, 1998, p. 17-18).

Nos meses que seguiram, alguns irmãos viajaram para a Itália, a fim de levar o testemunho religioso aos parentes e amigos.

Ainda em setembro de 1909, Francescon e um pequeno grupo de irmãos viajaram para Buenos Aires, segundo Francescon “foi aberta uma porta para a Obra de Nosso Senhor”. Em março de 1910, Francescon parte para São Paulo (Brasil).

[...] por determinação do Senhor, partimos direto a São Paulo, (Brasil). No segundo dia de nossa chegada àquela capital, divinamente guiados, encontramos no Jardim da Luz um italiano chamado Vincenzo Pievani (ateu) morador em São Antonio da Platina, estado do Paraná, e lhe falamos da Graça de Deus”. (HISTÓRICO, 1998, p.20-21).

Francescon partiu para Santo Antonio da Platina no Paraná, onde fez sua pregação. Lá encontrou sérias dificuldades: achava-se doente, sem dinheiro e não falava o português. Entretanto, foi acolhido pela família de Vincenzo Pievani e, em poucos dias, já havia batizado na água 11 pessoas.



Figura 12 - Rio Boi Pintado em Santo Antonio da Platina (PR), onde foi realizado o primeiro batismo da CCB, em maio de 1910, por Luigi Francescon.⁵¹

Quando a comunidade soube do ocorrido, Francescon foi perseguido e ameaçado de morte, por isso retornou a São Paulo em 20 de junho.



Figura 13- Primeira família de crentes da CCB em Santo Antonio da Platina (PR).⁵²

⁵¹ Fonte: <<http://www.sabetudo.net/ccb/Museu>> Acesso em 29/09/2007.

⁵² Fonte: Fonte: <<http://groups.msn.com/AMIGOSDOURS>>. Acesso em 07/09/2007.

Ao chegar a São Paulo, sua pregação foi ouvida e aceita por presbiterianos, batistas, metodistas e alguns poucos católicos.



Figura 14- Primeira Igreja da Congregação Cristã no Brasil, em Santo Antonio da Platina (PR)- 1910. Sentado, Felício Mascaro, o primeiro membro da CCB.⁵³ Conta Francescon que "... alguns foram curados e outros selados com o Bendito dom do Espírito Santo."

Chegava assim, ao Brasil o pentecostalismo e dava início a um movimento religioso de grandes proporções.

Atualmente, a CCB constitui-se uma das principais Igrejas Pentecostais do Estado, do Brasil e do mundo.



Figura 15 - Igreja central- CCB em Santo Antonio da Platina (PR).⁵⁴

⁵³ Fonte: <<http://www.sabetudo.net/ccb/Museu>> Acesso em 29/09/2007

⁵⁴ Fonte:< <http://www.portalcbb>>. Acesso em 02/01/2008.

Estima-se que são mais de 19 mil templos espalhados pelo mundo, e cerca de 2,5 milhões de fiéis. Mas é em São Paulo, no Bairro de Brás, que estão centralizadas as decisões de toda a administração da igreja.

Na congregação do bairro do Brás, reúnem-se anualmente os anciões de todo o Brasil, que, seguindo os princípios da pregação de Francescon, fazem orações e, acreditando que recebem a revelação do Espírito Santo, fixam determinações e normas de funcionamento para a Igreja no Brasil e no mundo, onde houver Congregação Cristã.



Figura 16- Congregação Cristã no Brasil- Bairro do Brás em São Paulo. Nas fotos acima, vemos a CCB em 1960 (foto da esquerda), e a CCB nos dias atuais (foto da direita).⁵⁵

2.12 -Nasce uma igreja em São Paulo: a Congregação Cristã no Brasil

Segundo relato de Luigi Francescon, sua pregação foi aceita em São Paulo entre os crentes italianos da Igreja Presbiteriana. Seu primeiro contato foi com Felipe Pavan⁵⁶, que sendo presbítero da Igreja Presbiteriana, deu toda a liberdade para Francescon presidir o culto e falar ao povo das “boas novas da salvação”, porém, após uma semana Felipe Pavan suspendeu a liberdade de Francescon nos cultos. Outro irmão, Santo Pontalti, abriu sua casa para que se fizessem cultos ali. Logo depois, Felipe Pavan, dizendo ter tido uma revelação na madrugada, onde o Senhor lhe dizia que Francescon era um enviado de Deus, juntou-se ao grupo que agora congregava na casa de Santo Pontalti. Diante do ocorrido, a igreja Presbiteriana retirou-se do salão levando todos os bancos e o órgão da Igreja, deixando o salão vazio. Felipe Pavan, que trabalhava numa serraria, encarregou-se de fazer bancos e ali

⁵⁵ Fonte: < <http://www.portalcgb>>. Acesso em 02/01/2008.

⁵⁶ Parte das informações deste parágrafo são relatos orais, que foram escritos posteriormente e que fazem parte de acervo pessoal de membros da CCB, que gentilmente cederam a nós.

começaram os cultos três vezes na semana, e nos outros dias os cultos eram feitos nas casas dos irmãos. Nos domingos à tarde faziam o culto na Praça Antonio Prado, ou Jardim da Luz e na Água Branca.

Aproximadamente 2 meses depois, houve o primeiro batismo que foi feito na Ponte Grande, presidido por Francescon, onde foram batizados: Felipe Pavan e sua esposa Ângela Braga Pavan e seus filhos Germílio Pavan e Paulo Pavan; o casal Ernesto e Esterina Finotti e seu filho João Finotti, e seus tios Santo Pontalti e Isabela Pontalti.

Alguns dias depois, Francescon ungiu⁵⁷ para o ministério de ancião, os irmãos Felipe Pavan e Ernesto Finotti. Logo em seguida ele retornou aos Estados Unidos.

A partir daí, a CCB foi se desenvolvendo por meio de um proselitismo muito peculiar, caracterizado por um trabalho de corpo a corpo, por meio do convencimento de parentes e amigos mais próximos a assistirem aos cultos, “sentirem a presença de Deus e ouvirem a Sua Santa Palavra.⁵⁸”. Em várias situações, a conversão acontecia, ou ainda acontece, após a pessoa alegar o recebimento de algum milagre.

Em 1940, o número de Casas de Oração⁵⁹ no Brasil era de 305, sendo que em São Paulo eram cerca de 30 Igrejas com aproximadamente 6 mil irmãos.

O Estado de São Paulo possui a maior colônia italiana do Brasil, e não é por acaso que o início da CCB se dá em São Paulo, entre os italianos. Os fatos já expostos anteriormente, nos levam a concluir que a CCB sofreu influência da Igreja Presbiteriana e de italianos. Consideramos importante atentar para o fato de que a missão pentecostal da Rua Azuza, possuía uma característica popular e plural. Lá, na rua Azuza, Los Angeles, EUA, reuniam-se os negros, os pobres e os estrangeiros. Não podemos perder de vista que nos idos de 1900, mais de 25 milhões de imigrantes instalaram-se nos Estados Unidos, atraídos pela rápida industrialização dos Estados do Norte, e a reconstrução do país após a guerra civil americana.

Em São Paulo, repete-se o mesmo movimento ocorrido na rua Azuza. São Paulo era um terreno fértil para o estabelecimento da nova Igreja. Lá estavam os imigrantes italianos, que abandonaram sua pátria em busca do sonho de viver dias melhores, mas que já convivem com as frustrações do novo mundo. Não lhes restavam muitas alternativas para dias melhores, e a pregação pentecostal era a esperança de um mundo novo, com possibilidade de justiça, paz e felicidade.

⁵⁷ Para exercer o cargo de ancião na CCB, é feita uma cerimônia que a CCB denomina ordenação, onde é feita uma oração com imposição de mãos, que é a unção. Cf. figura 17 na página 76.

⁵⁸ Esta expressão é muito usada entre os irmãos da CCB, ao se referirem aos cultos e a pregação.

⁵⁹ Casa de oração é o mesmo que Igreja Congregação Cristã no Brasil, para os fins da CCB.

Além disso, devemos considerar alguns antecedentes históricos em relação à presença dos protestantes no Brasil, e mais precisamente em São Paulo. Para Ribeiro (1973, p. 16), Somente a partir de 1810, é que se “[...] abriu a primeira brecha na muralha levantada em torno de nosso sistema religioso, até então impenetrável ao protestantismo”.

A imigração de protestantes em São Paulo apresenta diferenças em relação à que se fez na região sul do país. No Sul, as autoridades preocuparam-se em garantir a presença de pastores junto aos imigrantes:

O interesse de algumas autoridades pela assistência de pastores, aos imigrantes evangélicos é evidente. Nos contratos de colonização que o governo Imperial propunha por meio de seus agentes, era usual a cláusula que assegurava o sustento a um pastor. (RIBEIRO, 1973, p. 86).

Em São Paulo, os imigrantes eram trazidos por particulares, e as cláusulas contratuais limitavam-se a estabelecer direitos e deveres do patrão e do imigrante, em relação ao sistema de produção. Davatz, narra os seguintes fatos:

Esses fatos relacionam-se exclusivamente com os aspectos da vida material. Que dizer dos outros, porém, dos que se referem à vida espiritual? Que Igrejas, que escolas podem utilizar os colonos? [...]. Quanto à possibilidade de se freqüentar templos religiosos, há uma diferença considerável entre a situação dos colonos protestantes e a dos católicos. Estes podem visitar as igrejas nas cidades vizinhas, que distam de meia hora a três horas e meia da fazenda. Sobre a situação dos protestantes sabe-se outrora um colono em Ibicaba fez prédicas religiosas durante longo tempo. Nada disso havia, no entanto, quando chegamos, em 1855. (DAVATZ, 1972, p. 83-84).

Ainda sobre este fato escreve Ribeiro:

No sistema religioso, os protestantes que imigraram para São Paulo se viram entregues à própria sorte. A extrema pobreza dos imigrantes afastava a hipótese de eles sustentarem o pastor. Sem pastores, os imigrantes evangélicos de São Paulo recebiam ministração religiosa de companheiros mais instruídos, com leituras bíblicas, orações, prédicas, ofícios fúnebres e cânticos em grupo. (RIBEIRO, 1973, p. 96-97).

Segundo Ribeiro (1973), a ausência dos pastores na província contribuiu para que muitos imigrantes protestantes se tornassem católicos. Havia, portanto, em São Paulo um espaço religioso não preenchido pelos protestantes históricos. Além disso, as condições

sociais de pobreza e desamparo, eram terreno fértil para a propagação do pentecostalismo, e, ou da nova religião a CCB.

Consideramos pertinente destacar, dentro deste quadro, uma peculiaridade da CCB: Ela é antidizimista. Não existe nenhum tipo de pagamento para qualquer tipo de pessoa ou sacramento. Para nós o fato de a CCB não cobrar o dízimo está intimamente relacionado com as condições econômicas dos italianos.

Assim, o pentecostalismo não pode ser visto apenas como um conjunto de práticas religiosas e crenças de um grupo que fala línguas estranhas, crê em profecias e revelações, e acreditam serem guiados pelo Espírito Santo. Há que se considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos em que se dá a formação e propagação do pentecostalismo, e, em especial a CCB.

Ainda numa abordagem sociológica, chamamos a atenção para um outro elemento dessa natureza na composição social da CCB. Na década de 50 os nordestinos passaram a ser o sujeito social da CCB.

A industrialização, associada ao processo de urbanização da região sudeste, atraiu milhares de nordestinos para São Paulo. Os migrantes nordestinos repetem a saga italiana. Agora, os italianos já fazem parte da classe média, e os nordestinos chegam em grandes levadas para trabalhar nas indústrias de São Paulo. Também eles, vêm em busca da realização de um sonho de melhores condições de vida. E novamente a história se repete: pobreza, desamparo, ausência de cidadania e de pertencimento. É neste contexto que um grande número de nordestinos se convertem à CCB e a outras denominações religiosas pentecostais. Eles se convertem e depois voltam à terra natal anunciando a *graça de Deus*⁶⁰.

Diante do exposto, entendemos que a CCB, nasce e se legitima entre os pobres, mais precisamente entre os operários de São Paulo. São esses pobres e oprimidos que criam sua própria dinâmica religiosa, rompendo com as práticas religiosas dos protestantes históricos. Buscam, no plano espiritual e sagrado a solução dos problemas sociais e cotidianos. É nesse movimento que a Igreja torna-se o lócus do pertencimento. Lá entre a irmandade⁶¹, separados do mundo cheio de tentações, aflições e provações, sob a proteção do “[...] Deus dos Exércitos, que nunca perdeu uma batalha para o povo de Israel.”⁶², o crente aguarda o dia em que, em nuvens de glória, receberá a coroa da vida eterna.

Eis que, é neste contexto sócio-histórico que emerge a construção de um

⁶⁰ Um grande número de crentes da CCB usam a expressão *graça de Deus* como sinônimo de CCB. Para a grande maioria a CCB é a graça de Deus.

⁶¹ Os membros da igreja são os irmãos, uma grande família: a querida irmandade.

⁶² Expressões como essa fazem parte do vocabulário cotidiano do crente da CCB.

discurso religioso peculiar, que formará uma poderosa malha discursiva capaz de formar um sistema simbólico que perpassa os sujeitos e rege suas relações no mundo e no cotidiano.

CAPÍTULO 3 - O DISCURSO RELIGIOSO, IMAGINÁRIO PENTECOSTAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FEMININA NA CCB

É comum usarmos o termo educação para nos referirmos aos diferentes saberes socialmente instituídos e transmitidos por meio da escola, entretanto a escola não se constitui no único espaço de educação.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. [...]. A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade. (BRANDÃO, 2003, p. 10).

Os processos educativos dos diversos tipos de grupos sociais se desenvolve a partir de diferentes contextos e objetivos. A questão da formação do caráter humano e “ensinabilidade das virtudes⁶³” é uma preocupação histórica. Os gregos desenvolveram a idéia de *Paidéia*; os iluministas falavam em *Lumières* e hoje tem sido usada à palavra alemã *bildung*.

A *bildung* caracteriza-se dentre outros traços, pelos seguintes:

- (1) tem um sentido eminentemente dinâmico, é um “formar-se”; não se interrompe; é um exercício contínuo de reflexão e de auto-reflexão;
- (2) não se restringe a uma formação intelectual ou técnica, mas completa-se com uma dimensão interna espiritual; (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p. 297).

Nessa perspectiva, entendemos que as religiões são poderosos instrumentos de formação dos indivíduos. Nesse capítulo, trabalharemos com o discurso religioso da CCB e suas implicações na educação das mulheres crentes da CCB. Deixamos claro que reconhecemos as implicações do discurso religioso na educação de todas as pessoas (mulheres

⁶³ Cf. O indivíduo em formação. Bárbara Freitag. 2001

e homens), entretanto nos debruçaremos sobre a educação feminina pois se trata de um discurso produzido pelo masculino.

A compreensão de um grupo religioso implica a necessidade de uma aproximação às práticas religiosas e ao funcionamento da instituição. Assim, neste capítulo, optamos por descrever o funcionamento CCB e algumas de suas práticas religiosas numa tentativa de aproximar o leitor do que consideramos a espinha dorsal dessa instituição: o discurso religioso, e perceber como se dá a institucionalização do discurso da CCB e discutir “as inquietações” contidas nessa atividade “cotidiana e cinzenta”, que é o discurso. Diz Foucault:

E a instituição responde: “você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”.

[...]; inquietação de sentir sob essa atividade cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações e servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (FOUCAULT, 1996, p. 7-8)

Entendemos que além da ritualização do culto, a organização institucional também faz parte do discurso religioso da CCB.

Para Foucault, a produção do discurso se dá em meio a procedimentos controlados, organizados e redistribuídos com o objetivo de encobrir os poderes, os perigos e a materialidade do discurso. Foucault entende o discurso como uma construção além das relações entre as regras sintáticas e semânticas, apresentando estreitas ligações com a busca e o desejo de saber e de poder. Foucault escreve:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação. Mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 10)

Para Michel Foucault, a historicidade que nos domina e nos determina não é lingüística, portanto, não toma o modelo da língua e dos signos como referência, mas

concentra-se nas relações de poder. Poderes estes, moleculares e periféricos, que não estão localizados em pontos específicos, mas que atuam como redes de dispositivos, que não deixa ninguém escapar.

3.1 – A organização institucional da CCB como prática discursiva

As formas de organização, as hierarquias e os ordenamentos são enunciados do discurso proferido no interior da Igreja.

Fundada em junho de 1910, a CCB teve seu primeiro estatuto regularmente aprovado em 04 de março de 1931. Desde essa data, poucas alterações aconteceram no campo doutrinário, ou em seu funcionamento. As alterações ocorridas são de ordem administrativa. Diz o estatuto:

Sempre que se fez necessário, este Estatuto foi reformado na sua parte administrativa, para governo das coisas materiais da Congregação. Na parte espiritual não existe nenhum governo humano, pois só o Divino prevalece, como se depreenderá dos artigos que se seguem. (ESTATUTO, 2004, p. 4).

A organização administrativa da CCB está prevista em estatuto próprio. Trata-se de uma organização hierarquizada e simples, com uma divisão clara entre o que se entende por terreno e material, e, o que é divino e espiritual. As “coisas materiais”⁶⁴ são tratadas no âmbito do terreno, das leis, e da administração. As consideradas *espirituais* são tratadas no plano espiritual, sagrado e divino, porém as determinações das coisas terrenas, segundo as representações dos crentes da CCB, partem do governo do Espírito Santo. O crente da CCB tem como princípio básico que sempre deverá deixar-se guiar por Deus e pelo Espírito Santo em todas as decisões de sua vida. A crença de que o Espírito Santo os guia é a linha mestra de todo o pensamento, organização e condução da CCB e dos fiéis. Assim, os fiéis acreditam, que é Deus, por meio do seu *Bom Espírito*⁶⁵ que guia os seus servos- os crentes da CCB- em toda a verdade.

O comando da Igreja é exercido pelo Ministério⁶⁶, que é constituído por dois grupos (de homens) muito distintos.

⁶⁴ Expressão usada pelos crentes da CCB, ao se referirem ao que não está no âmbito da religiosidade.

⁶⁵ Expressão usada pelos crentes da CCB que significa Espírito Santo.

⁶⁶ Art. 20 do Estatuto da Congregação Cristã no Brasil: O ministério da Congregação Cristã no Brasil é composto de anciães - que em seu conjunto formam o conselho de anciães- cooperadores do Ofício Ministerial e Diáconos.

Um grupo compõe o ministério espiritual, a quem cabe o exercício de todas as atividades espirituais, bem como a ministração dos serviços sagrados. O ministério espiritual é composto de anciães – que em seu conjunto formam o conselho de anciães-, os Cooperadores do Ofício Ministerial e os Diáconos. O Cargo de Ancião é o mais alto na hierarquia. Os serviços especiais⁶⁷ de Batismo e Santa Ceia e Reuniões para a Mocidade, são ministrados exclusivamente pelo ofício de ancião. Os Diáconos são responsáveis pela obra da piedade, um serviço de assistência aos fiéis necessitados. Os cooperadores são encarregados de dirigirem apenas os serviços de cultos na ausência do ancião. Na hierarquia, os cargos estão assim distribuídos: Ancião, diáconos e cooperadores.

Para que o Ancião ou o diácono seja empossado no cargo, é feita uma cerimônia de ordenação, durante o culto. Nessa cerimônia um ancião, dos mais antigos faz uma oração com imposição de mãos. Os cooperadores são apenas apresentados, durante o culto.



*Figura 17- Culto de ordenação de um ancião, na Igreja do Brás em São Paulo – 17/04/1953.*⁶⁸

O outro grupo, que compõe o ministério material, são os homens que cuidam

⁶⁷ A CCB usa a expressão serviços especiais ao refere-se à sacramentos: Batismo, Santa Ceia e Culto Funeral.

⁶⁸ Fonte: < <http://www.sabetudo.net.ccb> > acesso em 03/01/2007.

das questões administrativas e legais, porém, todas as decisões passam pelo Conselho de Anciões. O Art. 5º do Estatuto estabelece que à administração “[...] compete gerir o patrimônio e as questões administrativas, **sempre em harmonia e sob o conselho do Ministério Espiritual**. (grifo nosso)” .

Para fazer parte do ministério, quer seja espiritual ou material, é necessário que o irmão apresente determinadas virtudes, de acordo com o que está escrito no *Santo Evangelho* (Timóteo. 3:17 e 8:13; atos 6:6; I Pedro 5: 2-3), passar pela indicação do ministério espiritual, depois de ter sido revelado pelo Espírito Santo. Não há escola de preparação para o ministério, pois acredita-se que o Espírito Santo os guiará em toda a verdade. Em muitos casos, a pessoa é pega de surpresa e sequer imagina que será o *escolhido por Deus para compor o ministério*. Não é perguntado à pessoa se ela deseja o cargo. Entendem que Deus o escolheu para o trabalho ministerial. Não há registros de que alguém tenha rejeitado o cargo para o qual foi indicado. O irmão escolhido, é sempre um fiel de bom testemunho, ou seja, de boa conduta, comprometido com a Igreja, que faz pregações na Igreja⁶⁹, que tem maturidade e experiência, e que compõe uma família nos moldes tradicionais. Além disso, todo o trabalho prestado na CCB, quer no campo espiritual quer no material, é voluntário. No Art. 8º. § 1º , está determinado: “Não faz jus a qualquer remuneração o membro exercente de qualquer cargo ou função, ministerial ou não.”.

Apesar de não existir remuneração do trabalho exercido, percebe-se que o fiel escolhido sente-se honrado, e alguns até se esforçam para trabalhar pela bem da Igreja.

Os membros da CCB ocupantes de quaisquer cargos ou funções, ministeriais ou não, só poderão ser demitidos, destituídos ou afastados do exercício das funções, por deliberação do Conselho de Anciões que, “[...] sob a guia de Deus, decidirá soberanamente a respeito.”⁷⁰. Cabe salientar que isso só ocorrerá nas seguintes situações: a pedido, mudança para outro local, quebra de fidelidade à doutrina da CCB (a juízo do Conselho de Anciões), inidoneidade moral que os inabilite para o cargo ou função, problemas físicos que os impeça de exercer o cargo ou função.

É importante ressaltar que o Conselho de Anciões é o órgão máximo da Igreja. É o Conselho de Anciões que determina as normas em reunião geral, que acontecem anualmente em São Paulo na Congregação Central do bairro do Brás.

⁶⁹ Os irmãos usam a expressão “têm o dom da palavra”, o que indica que o escolhido faz pregações que são cheias da presença do Espírito Santo, que agradam a irmandade. Não basta ter uma boa retórica. É preciso ter o componente da revelação, da profecia.

⁷⁰ Cf. Art 9º do Estatuto da CCB.

Art. 36. A fim de conservar a unidade de espírito entre o povo de Deus serão realizadas, anualmente, reuniões gerais de ensinamentos, na cidade de São Paulo, de irmãos anciãos da Congregação Cristã no Brasil de todo o país e de irmãos diáconos convocados, assim como dos que vierem do exterior e que seguem a mesma Fé e doutrina, conforme consta do § 2º, do art 1º, deste Estatuto. (ESTATUTO, 2004, p. 4).

Dessas reuniões saem os tópicos de ensinamentos, que são as regras e determinações que são seguidas por todas as Congregações do país e do exterior. Além disso, a dinâmica interna do conselho de anciãos obedece a uma rígida hierarquia, no que se refere ao tempo de ministério. Os anciãos mais antigos no ministério são respeitados, ouvidos e obedecidos por todo o ministério. Não importa o grau de instrução, respeita-se a experiência, a idoneidade e a sabedoria adquirida ao longo dos anos de exercício do cargo. Um número considerável de anciãos, principalmente os mais antigos, são homens que não cursaram faculdade, ou que não têm sequer o Ensino Médio, entretanto o grau de instrução não é considerado um fator de desigualdade. Esses ocupam lugar de destaque na hierarquia, e são chamados de *homens de Deus*. Nas pregações é muito comum, o uso de uma frase bíblica “[...] a letra mata, mas o espírito vivifica.” (II Coríntios 3: 6), numa clara referência de que o que importa não é o conhecimento do terreno, humano, adquirido em bancos escolares, mas a revelação à guia do Espírito Santo. A aceitação desse guiar é tal que não há notícias de conflitos, ou casos de insubordinação.

Diante do exposto, podemos constatar que a organização institucional acima descrita, carregada de hierarquias e controles, detém um poder/saber que produz indivíduos.

O mundo espiritual domina o material, e Deus é o sujeito falante, na voz do Conselho de Anciãos. É o Conselho de Anciãos que detém o poder de falar, por Deus. Mas as engrenagens de poder ainda se repartem dentro do próprio Conselho de Anciãos. Os mais antigos são os possuidores da sabedoria, da experiência⁷¹ e por isso são ouvidos e honrados. Na guerra pelo poder/saber, o saber dos bancos escolares é substituído pelo saber da experiência.

Toda a organização da instituição é pensada e estruturada pelos homens e todo o discurso proferido internamente - durante a ritualização do culto - e no cotidiano tem a sua origem na palavra masculina. Para Foucault (1996), os novos discursos são sempre construídos a partir de outros discursos já ditos.

⁷¹ Cf. LARROSA BONDIÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. 2005.

Por ora, gostaria de me limitar a indicar que, no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre o texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solitários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reutilizável, o sentido, múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. (FOUCAULT, 1996, p. 25-26)

Para nós, é graças à repetição sistemática de um discurso hierarquizado e rígido que a CCB conseguiu, ao longo dos seus 98 anos de existência, manter-se afastada da mídia, rejeitando qualquer meio de divulgação pública de seus princípios religiosos, evitando cismas e disputas pelo poder.

3.2- Os templos

Sobre os templos da CCB, entendemos que esses também fazem parte do emaranhado de enunciados, “do feixe de relações” (FOUCAULT, 1996), que compõem a formação discursiva da CCB.

Embora as questões levantadas por Foucault em *Vigiar e Punir* (2000), não estejam diretamente ligadas à arquitetura e ao espaço/lugar, a análise de Foucault nos faz pensar e enxergar o espaço como elemento formador do modo de existir. Nas palavras de Viñao Frago (2001, p. 64) “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração com território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam.”. O espaço socializa, educa e disciplina.

Identificar uma Igreja da CCB, não é difícil. Os templos da CCB, seguem um padrão de construção praticamente homogêneo. Todas as Igrejas são pintadas em cores gelo, cinza claro ou azul. Existe um manual de construção que regulamenta todos os passos das construções dos templos. Desde a escolha do local até o acabamento final, passa pela decisão do conselho de anciãos. A CCB não compra templos já prontos, ou estabelecimentos comerciais para serem transformados ou adaptados em Igrejas.

Os templos da CCB, já fazem parte da paisagem urbana, tanto nas pequenas como nas grandes cidades. Nas grandes cidades, os templos estão espalhados em praticamente todas as vilas.



Figura 18 - Igreja Flutuante- Rio Negro –AM.⁷²

Os locais de construção são cuidadosamente escolhidos obedecendo às normas existentes para tal finalidade.

A maioria dos templos são grandes e bem cuidados. Mesmo em cidades muito pequenas os templos são organizados e obedecem às normas pré-estabelecidas nos manuais de construções das igrejas da CCB. É raro encontrar um templo abandonado ou mal cuidado.

O interior das igrejas é simples, despojado. Não há enfeites e nenhum tipo de imagens. Os móveis são de madeira, na maioria das vezes em cerejeira. A frente fica um púlpito, com uma tribuna, e duas cadeiras. Atrás do púlpito, num lugar visível está escrito “EM NOME DO SENHOR JESUS”, e esta frase se repete também na tribuna.



Figura 19- Púlpito de uma das igrejas da CCB.⁷³

⁷² Fonte: <<http://www.sabetudo.net/ccb/fotos>>. Acesso em 01/05/2007.

O púlpito (fig. 19) é uma parte mais elevada, onde o ancião ou o cooperador presidem o culto. Só o ministério pode usar o púlpito para falar e apenas se for autorizado e/ou convidado por quem estiver responsável pela presidência do culto. Durante todo o culto sempre haverá alguém (do ministério) dirigindo. As duas cadeiras dispostas atrás da tribuna são ocupadas por ocasiões, quando no decorrer do culto, o púlpito for ocupado por alguém que tem um cargo hierarquicamente inferior ao de quem estiver na presidência do culto naquele momento. Geralmente isso acontece quando um fiel de outra cidade, em visita à igreja, se levanta para falar aos fiéis ali reunidos. Ao lado do púlpito, dos dois lados, existem microfones, aonde os fiéis (mulheres e homens) se dirigem, num determinado momento, para contar o que acreditam que são milagres recebidos. Esse momento é conhecido como a “liberdade para os testemunhos”.

Os bancos, também de madeira e padronizados, estão dispostos em fileiras - geralmente são três fileiras de bancos. De um lado ficam as mulheres, de outro ficam os homens, e a fileira do meio, da frente até a metade da igreja é reservada à orquestra, e o restante é completa pelas mulheres.



Figura 20 - Púlpito da CCB. Atrás do púlpito, no alto está escrito “EM NOME DO SENHOR JESUS”.⁷⁴

Percebemos que há uma ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções. Os templos da CCB estão carregados de simbolismo que produzem sentido. Para

⁷³ Fonte: <http://www.ccb.hinos.kit.net/fotos>. Acesso em 04/10/2007.

⁷⁴ Fonte: <http://portalccb.agox.net>> Acesso em 09/02/2008.

Ferreira e Eizirik (1994), o imaginário social fala mediante as diversas linguagens, dentre elas a linguagem arquitetônica. Os templos e sua ordenação fazem parte dos signos da coletividade da CCB, que remetem a múltiplas significações.

O espaço ocupado pelas mulheres é separado por corredores, e não lhes é permitido usar o púlpito, ou seja, o púlpito é um espaço que só pode ser usado pelos homens.



*Figura 21 - Culto na CCB- Brás, na década de 1950. As mulheres com a cabeça coberta com o véu durante o culto, sentadas em fileiras de bancos separadas dos homens.*⁷⁵

3.3- A orquestra

As orquestras existem na CCB desde 1932, com o objetivo de auxiliar no cântico dos hinos durante os cultos. Podem fazer parte do conjunto musical todos os que professam a fé e a doutrina da CCB e que tenham boa conduta.

A orquestra é constituída por músicos (homens) e uma organista (mulheres). Os homens tocam os mais variados instrumentos, e as mulheres tocam órgão. Não existe um limite de músicos para a composição da orquestra. Cada músico e organista arca com as despesas de sua formação e com a compra de seu instrumento.

Existem pessoas responsáveis pela orquestra que são os encarregados de

⁷⁵ Fonte: <http://www.sabetudo.net/ccb/museu/cultos>. Acesso em 05/10/2007.

orquestras⁷⁶. É uma parte muito organizada no interior das Igrejas, com ensaios locais e regionais e programas de aprendizagem musical com critérios básicos suficientes para aquisição de conhecimentos mínimos para a execução dos hinos e capacitação para ingresso na orquestra. O estudo pode ser feito na própria igreja com irmãos que gratuitamente ensinam o que aprenderam de acordo com o programa mínimo instituído, ou em escolas particulares ou conservatórios.



figura 22 - Orquestra da CCB, durante um ensaio musical.⁷⁷

As mulheres só podem tocar órgão. Nas igrejas existe apenas um órgão. Na maioria das igrejas existem várias organistas, então é feito um rodízio e em cada culto apenas uma organista fica responsável por tocar o órgão.

O programa de aprendizagem do órgão para as organistas é extenso e demorado e a igreja não oferece o curso. A formação de uma organista pode levar anos. Ser uma organista na CCB é o sonho de muitas mulheres.

Inicialmente a CCB cantava em um hinário escrito em italiano, intitulado *Nuovo Libro D'inni e Salmo Spirituali*. Em fevereiro de 1936, publicou-se a segunda edição

⁷⁶ Existem duas categorias de encarregados de orquestras: os encarregados locais, responsáveis pela orquestra da Igreja onde frequenta e os encarregados regionais, que são responsáveis pelas orquestras de uma determinada região. As examinadoras são organistas responsáveis pelos exames e testes teóricos e práticos das organistas em nível regional.

⁷⁷ Fonte < [http:// www.ccbhinos.kit.net/fotos](http://www.ccbhinos.kit.net/fotos)>. Acesso em 10/08/2007.

do hinário intitulado *Hymnos e Psalmos Espirituales* Nº. 2. Em 1951, foi apresentada a 3ª edição do hinário, agora intitulado *Hinos de Louvores e Súplicas a Deus* composto de 300 hinos de cultos oficiais e 30 hinos de reunião de jovens e menores. Grande parte destas melodias foram mantidas do hinário anterior, acrescidas outras de autores estrangeiros e também de irmãos. Em março de 1965, publicou-se a quarta edição do Hinário, intitulado *Hinos de Louvores e Suplicas a Deus*. Nº. 4 compostos de 400 hinos de cultos oficiais, 50 hinos de reunião de jovens e menores, sendo selecionado entre estes, hinos especiais para Batismos, Santas Ceias e Funeral. Grande parte destas melodias foi mantida das edições dos hinários anterior, acrescidas outras de autores estrangeiros e também de irmãos CCB. Este hinário é usado até hoje.

3.4 - O culto

O culto na CCB é um culto de Louvores e Súplicas a Deus. Existe uma lógica em todas as suas partes. O fiel tem sempre em mente que deve estar e em comunhão⁷⁸, e deve deixar se guiar pelo Espírito Santo em todos os atos do culto.

1º ato- Abertura

O ritual de abertura do culto significa, a preparação, o louvor para Deus que se fará presente durante todo o trabalho.

O responsável pelo culto inicia o culto com a seguinte expressão: “Deus seja louvado”, ao que todos os fiéis se levantam e respondem em coro: “amém.”.

Em seguida, ancião diz: “Iniciamos este santo culto de louvores a Deus em nome do Senhor Jesus”. Os fiéis respondem novamente : “amém.”.

O ancião diz: “Quem sente da parte de Deus chame um hino”. Um dos membros (mulher ou homem) diz o número de um hino. Canta-se o hino, ainda todos em pé. Após o cântico todos se sentam e canta-se mais dois hinos.

2º ato- Oração

A primeira oração do culto é uma oração de súplicas. Todos se ajoelham e de olhos fechados, os fiéis glorificam a Deus e fazem petições em voz alta. Após alguns minutos, um fiel (mulher ou homem) levanta a voz e começa a orar em nome de toda a igreja. Nessa

⁷⁸ Estar em comunhão quer dizer, ficar em atenção e reverência, sempre pronto para ouvir e participar do culto.

oração se faz a súplica pelas necessidades materiais, doenças, empregos, etc.

São pedidos praticamente obrigatórios: pelas autoridades constituídas no país e no mundo, que lhes seja dada uma sábia direção; pelos velhinhos, doentes acamados há algum tempo; pessoas que viajam - para que Deus as guarde nas estradas; pelos jovens e crianças para que cresçam e tenham uma boa formação religiosa e moral de acordo com a fé e doutrina da igreja; pelos que trabalham na e pela igreja, que exercem algum cargo ou função na igreja. Para finalizar a oração, usa-se a expressão: “Te pedimos em nome de Jesus Cristo, que vive para sempre.”, e em seguida todos respondem em coro: “amém”. Ficam mais alguns segundo de joelhos e o ancião diz “Deus seja louvado”. Todos respondem “Amém” e se sentam e em seguida todos cantam mais um hino.

3º Ato- Testemunhos.

È parte do culto reservada para se contar “milagres” que os fiéis acreditam terem recebidos de Deus, após terem se batizado na CCB. Qualquer membro (mulheres ou homens) da CCB que seja batizados, tenha boa conduta, pode se levantar e fazer uso da palavra. Geralmente é reservado por volta de 20 minutos, e os fiéis são orientados a serem breves.

Toda a igreja, já sabe como deve ser um “testemunho”. Deve-se glorificar o nome de Deus. Existem orientações de como proceder: Não se deve falar contra nenhuma outra igreja; evitar referir -se ao nome do “adversário”⁷⁹; depor contra médicos ou remédios; contar histórias, fazer pregações, dar conselhos ou doutrinar os ouvintes; não relatar para a igreja, provações, tristezas, confusões, brigas, e, ou desentendimentos da vida cotidiana. Entende-se que isto entristece a irmandade e são obras do “adversário”. Os fiéis são ensinados pelo responsável em dirigir o culto que a liberdade da testemunhança⁸⁰, reserva-se tão somente para honra e glória do nome de Deus.

Quando algum membro da igreja se levanta e desconsidera as orientações, é visível o desagrado dos fiéis. Entretanto, é um momento muito importante, pois se ouvem relatos milagrosos de curas e soluções de problemas inexplicáveis. Muitos, ao ouvirem esses relatos milagrosos, sentem-se fortalecidos e têm sua fé aumentada.

A fala nos testemunhos obedece a um padrão. Os crentes mais novos observam e aprendem com os mais velhos. É praticamente uma unanimidade, iniciar um testemunho com as seguintes palavras:

⁷⁹ Adversário= diabo; inimigo.

⁸⁰ Testemunhança é um termo usado pelos crentes da CCB para referirem-se aos milagres contados pelos fiéis na igreja.

“Deus seja louvado”. (Todos respondem: amém). Levanto-me na presença de Deus e de todos vós, para contar as bênçãos e maravilhas que das mãos do Senhor tenho alcançado. A primeira bênção foi que o Senhor me revelou a sua graça, me tirou do mundo e do pecado, me colocando nesta fileira santa. Não poderia ficar sentado (a), pois o Senhor tocou fortemente no meu coração para lhes contar... etc... etc,” e, finaliza com a expressão: “agradeço a Deus por esta força, “Deus seja louvado”. Todos respondem : “amém.”.

Esse é o formato da falas nos testemunhos, alguns são mais eloquentes, mas praticamente todos, iniciam suas falas dessa forma.

Falam, portanto, de acordo com um conjunto de regras pré-determinadas. Nega-se a espontaneidade. A fala é solene, rígida e vigiada. Assim, quando o falante desrespeita a regra estabelecida, os fiéis ficam inquietos e o falante pode ser convidado a sentar-se. Mas somente o ancião poderá destituí-lo de sua fala, o que raramente acontece.

4º Ato- Momento da palavra⁸¹

Esse é o momento mais esperado do culto, pois os fiéis acreditam e esperam que Deus fale através de um dos seus “servos⁸²” Os crentes da CCB acreditam que a palavra é quem orienta o crente em todas as suas decisões, a palavra é o pão que desce dos céus para alimentar a alma do crente. A palavra é a verdade.

Os fiéis colocam-se em reverência e atenção e aguardam que “Deus, pelo seu Espírito Santo revele o que será lido e falado”.

Um dos irmãos do ministério espiritual, levanta-se e diz: “Deus seja louvado”. Todos respondem em coro: “ amém”. E continua: “Com a ajuda de Deus e a guia do Espírito Santo vamos ler (e anuncia o capítulo e o livro da Bíblia que será lido)”.

Depois de ler o trecho bíblico, o pregador introduz seu discurso: explica, faz profecias, dá conselhos estabelece proibições. Durante toda a e pregação, a igreja estabelece uma sinergia com o pregador. À medida que a pregação se desenvolve, os fiéis em *perfeita comunhão*⁸³ e reverência, interagem com o pregador, através de glorificações ao nome de Deus, com expressões tais como: “Glória a Deus nas alturas”, “Bendito seja o Senhor”, “Aleluia”, “Santo é o Senhor”, “Deus que tudo pode”, e alguns falam línguas. Há pregações com mais aceitação, mais emoção, mais *virtude*.⁸⁴

⁸¹ Expressão usada pelos crentes da CCB ao se referirem à pregação que é feita nos cultos.

⁸² A expressão servo ou serva para os crentes da CCB quer dizer que todos os fiéis estão a serviço de Deus.

⁸³ Expressão usada pelos crentes da CCB, para indicar perfeita atenção e concentração com Deus.

⁸⁴ Virtude é a expressão usada pelos crentes da CCB, para definirem o grau de emoção que envolve pregação. Quando os irmãos choram, emocionam-se mais, é por que a pregação está com virtude, e os fiéis estão sentindo a forte manifestação da presença de Deus.

É pela palavra que se ordena, que se instituem todos os outros discursos. Nela circulam todas as regras, todas as falas, todo o poder e todo o saber.

5º Ato – Encerramento

Ao acabar a pregação, o ancião convida a todos para a 2ª oração, que deverá ser uma oração de agradecimento a Deus pelo culto. Nessa oração não se pede nada, só se agradece. Terminada a oração todos se levantam, e em pé cantam mais um hino.

Ao término do hino, o ancião faz o encerramento do culto da seguinte forma: Levanta as mãos, fecha os olhos e diz: “que a paz de Deus, a comunhão, e os conselhos de sua santa palavra, permaneçam em nossos corações para sempre”. Todos respondem em coro: “amém”. Termina o culto. Os irmãos passam a se cumprimentarem, ou seja, saúdam com o ósculo santo, um beijo no rosto. Os homens saúdam os homens e as mulheres saúdam as mulheres. É hora de ir embora. Enquanto a irmandade se saúda e se despede, a orquestra ainda toca metade de um hino, e também está pronta para ir embora.

3.5 - As Coletas

A CCB é uma igreja antidizimista. Não há cobrança de dízimo ou qualquer tipo de cobranças. As receitas da CCB são originárias exclusivamente de coletas e ofertas voluntárias e anônimas. Ninguém sabe quanto o outro doou ou contribuiu.

Art. 6º- A receita da CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL é auferida exclusivamente por ofertas e coletas voluntárias e anônimas, cujos valores devem ser aplicados integralmente em sua atividades no País, observando-se fielmente suas finalidades.(ESTATUTO, 2004, p. 5)

Não há nenhum tipo de pagamento para qualquer pessoa na igreja. Os anciãos diáconos, cooperadores, administradores, músicos, organistas ou qualquer membro da CCB, prestam seus serviços voluntariamente: “Art. 7º- § 1º- Não faz jus a qualquer remuneração o exercente de qualquer cargo ou função ministerial ou não”.

As ofertas e coletas são destinadas ao custeio das atividades operacionais da Igreja e destinam-se ao atendimento da Obra da Piedade, viagens missionárias, manutenção das igrejas, e as especiais, que são feitas esporadicamente, de acordo com a necessidade que se apresenta.

Essas coletas são administradas pelos administradores e são apresentadas as contas para toda a irmandade em Assembléia Geral Ordinária, para que haja conhecimento e aprovação das contas.

3.6 - A Obra da Piedade: uma obra feminina

A Obra da Piedade é um serviço de assistência social aos pobres e necessitados da CCB. Em todas as igrejas da CCB existe uma equipe local formada por um diácono, e algumas irmãs que são encarregados de fazer esse atendimento.

Existe uma coleta mensal destinada ao atendimento da Obra da Piedade, porém, os fiéis não sabe quem são as famílias que recebem o atendimento, pois tudo é feito no mais absoluto sigilo. O atendimento consiste em doação de cestas básicas, roupas, remédios ou outras necessidades que possam aparecer. Existem critérios para o atendimento, e tudo é feito com oração e revelação. Em alguns casos, as famílias são atendidas com cestas básicas por alguns meses, até que possam prover seu sustento. E existem caso, em que a família precisa do atendimento constante, por motivo de doença, invalidez, etc.

As irmãs responsáveis por esse atendimento, fazem visitas semanalmente às casas da irmandade com prioridade para as casas de pessoas doentes, desempregadas, idosas e carentes.

3.7- O lugar da mulher na CCB

Parte dos estudos sobre as relações de gênero e religiosidade afirmam que as mulheres são mais religiosas que os homens e apontam o pentecostalismo como alienante e mantenedor da opressão feminina. Entendemos que as religiões de forma geral atuam como mecanismos de controle na sociedade, construindo mitos e formas de comportamentos que geram a submissão feminina.

A questão que pretendemos levantamos diz respeito às relações de gênero no interior da CCB, numa perspectiva das dimensões das relações de poder estabelecidas no discurso religioso e o significado de ser mulher, ou tornar-se mulher no interior dessa igreja. Recorro às palavras de Rachel Soihet sobre a história das mulheres, e acrescento que a história das mulheres é também a história de sua religiosidade.

A história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura e das suas imagens frente à sociedade. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. (SOIEHT, 2007, p.3).

Os dados estatísticos mostram o que o senso comum já confirmou: as mulheres são mais religiosas que os homens. No entanto, são os homens que comandam as religiões.

Historicamente, os homens dominam a produção do que é sagrado nas diversas sociedades. Discursos e práticas religiosas têm a marca dessa dominação. Normas, regras, doutrinas são definidas por homens em praticamente todas as religiões conhecidas. As mulheres continuam ausentes dos espaços definidores das crenças e das políticas pastorais e organizacionais das instituições religiosas. O investimento da população feminina nas religiões dá-se no campo da prática religiosa, nos rituais, na transmissão, como guardiãs da memória do grupo religioso. (ROSADO-NUNES, 2005, p. 363-365.).

Também na CCB, conforme o exposto anteriormente, fica claro que a produção do sagrado é papel dos homens, de alguns homens.

A participação das mulheres nos cultos e no funcionamento da igreja é restrita e controlada. As mulheres devem participar dos cultos: orar, testemunhar e chamar hinos. Mas não podem pregar a palavra, a participação na orquestra é controlada já que existe apenas um órgão em cada igreja e não há abertura para se tocar outro instrumento na orquestra. Durante os cultos, as mulheres sentam-se separadas dos homens, e cobrem a cabeça com um véu branco. É um mandamento para as mulheres cobrirem a cabeça quando fizer orações. Nenhuma mulher da CCB ora sem véu. O uso do véu é justificado pelo entendimento oficial dado ao capítulo 11 de I aos Coríntios, versículos 03 ao 6, onde o apóstolo São Paulo escreve para igreja de Corinto.

3 Mas quero que saibais que Cristo é a cabeça de todo homem, e o homem a cabeça da mulher; e Deus a cabeça de Cristo.

4 Todo homem que ora ou profetiza com, tendo a cabeça coberta, desonra a sua própria cabeça.

5 Mas toda mulher que ora ou profetiza coma cabeça descoberta, desonra a sua própria cabeça, por que é como se estivesse rapada.

6 Portanto se a mulher não se cobre com o véu, tosquie-se também. Mas, se para a mulher é coisa indecente tosquiar-se ou rapar-se, que ponha véu. (BÍBLIA, CAP. 11, vers. 3-6, 1987, p.199).

Nos versículos seguintes o apóstolo exorta que o “varão é a imagem e glória de Deus, mas a mulher é a glória do varão”, por isso o homem não deve usar o véu. É raro uma mulher da CCB, não ter o véu dentro de sua bolsa. O véu é de extrema importância para as mulheres.

O uso do véu pressupõe uma inferioridade da mulher, e o apóstolo continua: “[...] o varão não foi criado por causa da mulher, mas a mulher por causa do homem”. Ainda, com base na exortação de São Paulo contida no capítulo 11(versículo 15) as mulheres da CCB são ensinadas a não cortar os cabelos: “Mas ter a mulher cabelo crescido lhe é honroso, por que o cabelo lhe foi dado em lugar de véu”.

Um grande número de mulheres da CCB, sequer cortam as pontas dos cabelos pois acreditam que seus cabelos têm “virtude⁸⁵”. É comum nos testemunhos mulheres contarem que receberam curas ou alguma dádiva por causa de seus cabelos longos que nunca foram cortados. O véu e o cabelo formam uma malha de significado. Para os crentes da CCB véu e cabelo comprido são símbolos de poder. Para as mulheres da CCB, orar sem véu só em situações de extrema urgência, quando não é possível lançar mão dele.

Ressaltamos que um símbolo que pode ser visto como um sinal de legitimação de inferioridade, na representação das mulheres da CCB, paradoxalmente é um símbolo de poder, mas não poder sobre os homens, mas portadoras do poder de Deus. Além disso, a CCB é a única igreja que tem como mandamento o uso do véu. O poder do véu é propagado com frequência nos testemunhos das mulheres durante o culto, com expressões: “Peguei meu véu, prostrei os meus joelhos em oração e Deus ouviu a minha oração.”, ou “O véu tem poder”. Perguntamos a uma mulher da CCB, sobre o que ela achava do uso do véu, e ela nos respondeu: “Não consigo me imaginar orando sem véu. É como se Deus não estivesse me ouvindo”, e completou afirmando: “O véu tem poder”.

O espaço ocupado pela mulher da CCB é o espaço da obra da piedade, onde não há visibilidade, e, sob o comando do diácono que é um homem. Também na CCB é recusada às mulheres a palavra pública. Michelle Perrot diz:

O que é recusado às mulheres é a palavra pública. Sobre ela pesa uma dupla proibição, cidadã e religiosa. “não permitis que uma mulher fale em público, abra uma escola, funde uma seita ou um culto. Uma mulher em público está sempre deslocada”, diz Pitágoras. As mulheres, no entanto, são o coro da cidade; requisitadas, elas clamam os heróis, lamentam-se nos cortejos fúnebres; mas sempre em grupo anônimo e não como uma pessoa singular. (PERROT, 2005, p. 318).

⁸⁵ Virtude = poder.

Assim, o silêncio da mulher na igreja, não é uma prerrogativa apenas da CCB, ou do mundo cristão. Na Grécia antiga, a mulher era submissa primeiro ao pai, depois ao marido. Segundo Cambi (1999, p.81) “Suas funções públicas são apenas para funerais (suas atribuições a toalete dos mortos e os lamentos fúnebres)...”

No que tange à religião, Perrot nos diz:

Paulo aborda a questão. Herdeiro de uma tradição judaica tanto grega, ele impõe silêncio às mulheres: “*que as mulheres se calem nas assembléias*”, diz ele na célebre *Epístola aos Coríntios*, aliás, objeto de exegese. Pois admite-se que uma mulher possa profetizar, desde que tenha a cabeça coberta a fim de mascarar o sinal mais tangível de sua feminilidade, mas profetizar não é pregar.

O verbo é o apanágio dos que exercem o poder. Ele é o poder. Ele vem de Deus. Ele faz o homem. As mulheres são excluídas do poder, político e religioso. (PERROT, 2005, p. 318).

Mas as relações de gênero no interior da CCB vão além do silêncio nos cultos. Ser mulher na CCB exige enquadrar-se a um conjunto de regras, proibições e normas de comportamentos determinados pelos homens. Para Foucault, o poder atinge materialmente a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo, penetrando na vida cotidiana.

Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. (FOUCAULT, 2000⁸⁶)

Um pequeno olhar nos revela que o comportamento das mulheres pentecostais⁸⁷ obedece a uma padronização nas atitudes, formas de vestir, linguagem, valores, idéias e representações. Quem de nós, ao nos depararmos com mulheres que usam cabelos compridos, geralmente sem corte, penteados na forma de *coque*, ou, *em rabo de cavalo*, ou com longas tranças, usando saias ou vestidos com mangas, não conclui que se trata de uma mulher crente pertencente a uma igreja pentecostal? Mesmo as mulheres crentes, *mais modernas* por mais que tentem não conseguem escapar do estereótipo que formou em relação à figura da mulher da CCB e de outras denominações pentecostais. Guacira Lopes Louro escreve:

⁸⁶ Introdução de Roberto Machado, p. XII.

⁸⁷ Não são apenas as mulheres da CCB que seguem normas rígidas de comportamento, em relação aos usos e costumes. Outras igrejas pentecostais também adotam regras rígidas.

Uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que *fazem sentido* no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito. A marcação pode ser simbólica ou física, pode ser indicada por uma aliança de ouro, por um véu, pela colocação de um *piercing*, por uma tatuagem, por uma musculação “trabalhada”, pela implantação de uma prótese... O que importa é que ela terá efeitos simbólicos, expressão social e material. Ela poderá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencente à determinada identidade; que seja incluído em ou excluído em determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) usufruir de direitos; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. (LOURO, 2004, p. 83).

Ora, os cabelos sem corte, a ausência de adornos (jóias e pinturas), enfim, as marcas do corpo que fazem a mulher pentecostal, fazem parte de sua identidade. Para Foucault:

O poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro no poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos. (FOUCAULT, 2000⁸⁸).

Acreditamos que estamos diante de um campo minado e complexo no que diz respeito às relações de gênero que permeiam a CCB. É importante destacar que se por um lado, os que estão de fora as vêem como “coitadas das crentes”, elas, as mulheres crentes constroem sua identidade e sua feminilidade a partir de sua religiosidade. As relações que estabelecem são ambíguas, pois geram a dominação, mas produzem a identidade.

Ser uma mulher crente, obediente e cumpridora das regras estabelecidas pela religião vai além do desempenho do papel de mulher pentecostal da CCB. Cumprir as regras significa constituir-se num sujeito pertencente ao grupo religioso. Pertencer a um grupo religioso significa assumir posições de existência com sentidos que se transformam em torno dos símbolos religiosos.

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros. (LOURO, 1997, p.25).

⁸⁸ Introdução de Roberto Machado, p. XII.

Existem, entretanto, aquelas que não se submetem pacificamente. As *irmãs moderninhas* subvertem, cortam o cabelo, encurtam as mangas, pintam as unhas, encurtam as saias usam calças compridas no trabalho. Ora, alguém poderia então perguntar: Por que não abandonam a igreja? Abandonar a igreja significa abandonar sua identidade. Ser crente da CCB, é pertencer ao um grupo, ter uma identidade. E as que se submetem? Estariam apenas se submetendo? Ou, o fato de manterem-se fiéis às normas não é uma forma de ganharem visibilidade? De serem vistas como mais crentes que as outras? Entendemos que essa submissão é uma forma de poder. As mulheres “*tementes a Deus*”⁸⁹ são as mais fortes, são elas as responsáveis pelo funcionamento e circulação do discurso. São elas por meio de sua obediência, que garantem a legitimação do controle, e da resistência das outras. Assim, quando maior for à resistência, mais poder e saber elas deterão.

De um modo ou de outro, esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se mover inda outra vez. Muitos permanecem referidos à via mestra, mesmo que pretendam recusá-la e “partir outra vez”... Sua recusa nem sempre é crítica, contundente ou subversiva; por caminhos transversos, sua recusa pode acabar reforçando as mesmas regras e normas que pretende negar. (LOURO, 2004, 19).

Para Foucault (2000, p. 14), os poderes não estão localizados em pontos específicos da estrutura social, e onde existe poder há resistência, porém não existe um lugar específico de resistência, mas pontos móveis e transitórios.

Embora reconheça que as relações de gênero no interior da CCB são permeadas por uma relação de dominação do masculino sobre o feminino, faz-se necessário investigar o que a igreja dá a essas mulheres. Arriscamos-nos a dizer que a igreja lhes dá uma identidade.

Apesar dessa investigação não se constituir em objeto deste trabalho, ao término desse capítulo, cogitamos a idéia de aprofundarmos com questões sobre as representações das mulheres pentecostais no sentido de elas sentirem –se dominadas por Deus por meio do Espírito Santo, e não pelos homens.

⁸⁹ o crente que obedece as regras são considerados tementes a Deus, fortes.



Figura 23- Mulheres usando o véu durante o culto na CCB. Culto na década de 1950. ⁹⁰.

⁹⁰ Fonte: <http://sabetudo.net.ccb/Museu/Cultos>. Acesso em 10/08/2007

CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES DE GÊNERO E RELIGIOSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: CONFLITOS E REPERCUSSÕES

4.1- Mulher e professora crente da CCB

Uma observação mais atenta nos mostra que a profissão docente é a profissão que mais atrai as mulheres da CCB. Um grande número de mulheres da CCB que trabalha fora de casa são professoras. Assim sendo, o imaginário vivido pelas mulheres da CCB não se limita apenas ao ambiente da igreja, na medida em que as referidas mulheres atuam de forma significativa no espaço escolar.

Acreditamos que a escolha da profissão docente pelas mulheres da CCB está vinculada aos fatores que provocaram a feminização do magistério docente.

Mas as questões que pretendemos trabalhar neste item dizem respeito às tensões vividas pelas professoras da CCB no interior da escola.

A mulher crente, independentemente da função que exerce, é identificada, e em seguida classificada. Ela fará parte da categoria “mulher crente”. Neste sentido Louro (1997) ao tratar da “construção escolar das diferenças” nos diz:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...]. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57)

Uma pergunta ouvida com frequência pela professora da CCB no cotidiano escolar é: “Você crente? De que igreja”, e diante da resposta : “Sim, sou crente da Congregação Cristã no Brasil”, ouve-se sempre “Ah! bem que eu percebi”.

Fica evidente que a “mulher crente” é percebida por ser diferente nos seus usos e costumes. No entanto, por mais que a CCB dicotomize igreja e mundo, na prática, este distanciamento se torna impossível.

Neste capítulo, abordamos o comportamento das mulheres da CCB diante de determinadas situações próprias do ambiente escolar. Tem-se a destacar que elas se afastam aparentemente das situações conflituosas no que se refere à religiosidade. Isso significa considerar que, por mais que o comportamento seja inexpressivo, ele repercute na fala particularizada das mesmas.

Vejamos o que diz a diretora de uma escola sobre as professoras pentecostais, quando lhe foi perguntado se ela reconhecia de imediato uma professora pentecostal: “As evangélicas⁹¹ são diferentes, nós reconhecemos no traje e no comportamento. Não se envolvem em grupos”, mais adiante ela completa que as assembleianas e as da CCB, são identificáveis de imediato: “[...] pelo cabelo e pela roupa... e sem maquiagem.”.

Consideramos importante destacar a fala de uma professora entrevistada, que, ao recordar-se de sua infância na escola, nos contou:

Eu estudava numa escola, que no boletim estava escrito: qual é a sua religião? E no espaço estava escrito **CRENTE**. Ali naquela escola era triste. A gente era uma criança diferente. Usava as roupas de manguinha... sainha.

Outra professora, nos diz:

A época do frio na escola é muito ruim. Trabalhei com uma professora que todos os dias me perguntava, se eu não estava com frio. E eu respondia: “Não. Não estou com frio. Estou usando meia de lã.”. E era uma meia muito bonita! (risos). Outros colegas também perguntam porque não uso a calça comprida. E dizem: “*ah! Mas só em dia de frio. Não é pecado*”. Percebo que os alunos ficam reparando, por eu não estar de calças compridas.

Quando questionam se a professora não está com frio, não há preocupação com o bem estar da outra, no sentido de protegê-la do frio, uma vez que a professora já explicara que usava meias de lã que a protegiam do frio. Na verdade o questionamento se refere ao uso das calças compridas. Usar calças compridas é a regra aceitável estabelecida pela maioria.

Nos dois casos citados acima, ser diferente é estar em situação de desigualdade. Existe uma “marcação simbólica” (LOURO, 2004), “uma cadeia oculta de declarações negativas” (SILVA, 2004) que entristece o sujeito a ponto de gerar a sua exclusão.

Para Silva (2004) identidade e diferença são faces de uma mesma moeda e mantêm uma relação de estreita dependência.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2004, p. 75).

⁹¹ Evangélicas (os) = a (o) crente.

Essas professoras convivem com declarações negativas, ocultas e veladas, que as colocam em evidência, tornando-as cada vez mais diferentes.

Já dissemos anteriormente, que as relações de gênero no interior da CCB são ambíguas, pois geram a dominação, mas produzem a identidade e a diferença. Ressaltamos que as relações de dominação estabelecidas nas relações de gênero, estão presentes em todas as religiões. Entretanto, no que se refere à CCB, a religião produz uma diferença que é questionada. Em meio a essa ambigüidade, chamamos a atenção para as representações dessas professoras. Uma das professoras entrevistadas, ao falar do seu relacionamento com os colegas na escola, diz que se sente querida entre os colegas, e que eles pedem a oração da igreja quando estão com algum problema e completa:

As pessoas acreditam na gente, no dom da oração que a igreja tem, no poder da oração que existe dentro da nossa igreja.... O pessoal respeita muito a igreja.

Percebemos, nessa fala, um elemento positivo importante. Durkheim (2003), no livro *As formas elementares da vida religiosa*, escreve sobre as negatividades e positivities da religião.

Esses princípios se reduzem, em geral, a dois. O primeiro pode ser assim enunciado: *o que atinge um objeto atinge também tudo o que mantém com esse objeto uma relação de proximidade ou de solidariedade qualquer*. Assim, o que afeta a parte afeta o todo; toda ação exercida sobre um indivíduo transmite-se a seus vizinhos, a seus parentes, a todos os que lhe são solidários por uma razão qualquer. ...Um estado, uma qualidade boa ou má comunicam-se contagiosamente de um sujeito a um outro que mantenha com o primeiro alguma relação. (DURKHEIM, 2003, p. 385).

A experiência religiosa vivida pela professora “[...] transmite-se a seus vizinhos”. A sua fé e todos os benefícios da sua religiosidade acabam transformam-se em prestígio e poder/saber.

Outra professora da CCB entrevistada, ao perguntarmos sobre os usos e costumes – roupas, cabelo, jóias e pinturas-, revelou que é “crente” desde criança, e não segue a risca todas as regras. Perguntamos se ela se rebela contra as normas estabelecidas e ela nos respondeu:

Não me vejo, e não me sinto uma desobediente. Só “desobedeço” (da uma risadinha) regras que acho que são um exagero. Não vejo nada de mais em usar a calça comprida, mas eu não uso. Se usar é como se eu não fosse mais eu mesma. Sou uma mulher crente da CCB. Calça comprida só de vez em quando, numa excursão... Se começar a desobedecer às regras, perco as características de crente da CCB. A impressão que tenho quando coloco calça comprida é que todo mundo está olhando para mim. (Sorri). O pior é que aparece “irmãos” de todos os lados. Além disso, os que não são crentes cobram da gente: você é crente não pode usar calça comprida

Perguntamos se nos dias frios ela usa calças compridas para trabalhar e ela nos respondeu prontamente: “jamais, nem pensar”. Insistimos e perguntamos o por quê:

Eu não seria eu mesma. Entende? (sorri). Houve um tempo que eu não usava e sofria com isso. Não por causa do frio. Por que as colegas, os alunos ficavam perguntando... Hoje não sofro mais. Acostumei-me, amadureci e percebi que as normas da igreja fazem parte de minha vida. Vou para a escola de saia. (sorri). Os alunos perguntam se estou com frio, por que não coloco calça pelo menos nos dias de muito frio. Explico que sou da CCB e não uso calças compridas e pronto, ou desconverso, faço de conta que não entendi.

Tem um detalhe. Agora sou efetiva na escola, só trabalho lá e todos da escola já sabem que sou da CCB, e perguntam menos. Na minha escola tem um professor da CCB. Ninguém pergunta nada para ele! (sorri).

Existe uma representação do que é ser uma mulher crente da CCB: cabelos compridos, saias, ausência de jóias e pinturas. A professora diz: “Os que não são crentes cobram o modelo de mulher crente”. Percebemos que a representação social - dos crentes e dos não crentes – produz sentidos e efeitos sobre o sujeito: a professora. Ao dizer: “[...] a impressão que tenho quando coloco calça comprida é que todo mundo está olhando para mim.”, a professora revela o desconforto, o medo da perda da identidade, da perda do eu: “se usar é como se eu não fosse mais eu mesma”.

Expressões como “as normas da igreja fazem parte de minha vida”, “eu não seria eu mesma” nos revelam e comprovam que identidade, diferença e são inseparáveis. Entretanto, a diferença a faz sofrer, a exclui: “eu não usava e sofria com isso. Não por causa do frio. Porque os colegas e os alunos ficavam perguntando.”.

Diante do exposto, fica evidente que ser professora da CCB no espaço escolar significa viver conflitos e tensões de uma guerra invisível e quase silenciosa, provocada pela diferença/identidade geradas a partir das relações de gênero estabelecidas no interior da igreja. Louro (1997) nos recomenda:

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando o movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não distribuídos nem usados - portanto, não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 1997, p. 59).

Assim, pois, afirmamos que o espaço da escola é usado e concebido pela professora da CCB, de acordo com os efeitos sofridos pela produção da diferença / identidade.

Entretanto, essas professoras se movem habilmente, e jogam com maestria os jogos de poder que se instalam no cotidiano escolar. Fingem que não se incomodam, vez ou outra dizem não, usam o poder da fé que possuem em relação aos outros e fazem um trabalho de evangelização com os colegas. As professoras possuem um saber/poder, que transformam em “estratégias um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU 2003, p.100). Em suma, as professoras servem-se de táticas segundo Certeau:

Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.... a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Büllow, e no espaço por ele controlado. ... Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar voo as possibilidades oferecidas por um instante. (CERTEAU, 2003, p. 100).

Neste sentido, vale a pena trabalharmos com uma situação, relatada por uma das professoras entrevistadas. Ela nos contou que um grupo de professores católicos, diante dos problemas de indisciplina dos alunos que enfrentavam na escola⁹², decidiram que antes de iniciar o período de aulas, fariam uma novena. Assim, todos os dias a partir da 6:30h da manhã, todos os professores se reuniam na sala dos professores para rezarem. Disse-nos a professora: “eu sempre inventava uma desculpa, dava um “jeitinho”, e não “aparecia”.

Mas em meio a essa guerra, pouco espaço ou benefício é conquistado, e as professoras da CCB tendem aceitar a exclusão como algo natural e legítimo, utilizando-se de táticas e aproveitando-se de “ocasiões”, sem compreenderem que a “[...] tática é a arte dos fracos.” (CERTEAU, 2003, p. 101), e bloqueando possibilidades de transformação.

Mas as tensões e conflitos presentes no cotidiano escolar, não se resumem às

⁹² Uma escola de ensino médio.

questões que foram expostas. Outras questões que dizem respeito a religiosidade, e que vão além das questões que dizem respeito a gênero, serão discutidas nos próximos itens. Porém, elas atingem com grande intensidade as professoras da CCB, já que o número delas é muito maior que o número de professores da CCB. Além disso, entendemos que o cotidiano do espaço escolar, ao lado da Igreja, é um dos elementos que devemos considerar na formação das professoras.

4.2- Tensões e conflitos provocados pela religiosidade no cotidiano escolar

Já dissemos anteriormente, nas palavras de Louro (1997, p. 25), que “[...] as práticas sociais e as instituições fabricam os sujeitos.”. Para nós, a igreja e a escola são lugares concretos, permeados de saberes, que fazem parte do nosso cotidiano e que como fios se cruzam e entrecruzam na formação da professora. Nossas vivências e “experiências⁹³”, acontecem no cotidiano, e são elas que criam e recriam situações de formação.

A escola faz parte da história de vida de cada um, pois é lá que construímos parte de nossa existência: alegrias, namoros e paqueras, decepções, amizades, confidências ... enfim “experiências” que nos atravessaram e nos atravessam, quer como alunos ou como professoras.

Para Viñao Frago (2001), a escola enquanto instituição ocupa um espaço e um lugar e constitui-se numa dimensão espacial da atividade humana, onde inúmeras influências se entrecruzam entre o espaço e o tempo. Diz Viñao Frago:

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder-, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos- localização e posturas-, à sua hierarquia e relações. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64.)

É, pois, no lugar/escola, que se estabeleceu o canteiro de obras de construção

⁹³ Cf. LAROSSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. 2002.

da cidadania, como possibilidade de um projeto de emancipação humana. No lugar/escola os sujeitos constroem parte de sua existência, através de ações costumeiras, repetidas e diárias, que assumem características de algo mecânico e alienado. Entretanto, o cotidiano não se faz apenas de repetições mecânicas. Tais atos estão permeados de saberes que se constituíram e se legitimaram ao longo de nossa história. Emprestando as palavras de Viñao Frago, estes atos são signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Mas o que é o cotidiano? Ele existe? Recorremos à definição de Michel de Certeau:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. ... É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância dos prazeres. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU, 1996: 31).

Na definição de cotidiano, Certeau deixa claro que o cotidiano é “memória dos lugares da infância”, e o “peso da vida” presente. Nesta perspectiva, podemos afirmar que o território do cotidiano escolar não é neutro, nem pacífico. Nele estão contidos passado e presente, regras, saberes, relações, palavras, atos, hábitos, símbolos, que dialogam entre si formando uma teia de significações e sentidos. Neste território, os sujeitos se deslocam, chegam à “fronteira”, e é aí, na fronteira com o seu outro, que se esconde o invisível, que acontece o conflito, a guerra. Uma guerra que parece não existir.

Guacira Lopes Louro coloca que:

A fronteira é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põem em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão. O ilícito circula ao longo da fronteira. Ali os enfrentamentos costumam ser constantes. (LOURO 2004: 19).

O cotidiano da escola é o lugar das relações, é fronteira, lugar do cruzamento, do ilícito, onde se dão enfrentamentos constantes e cruentos. Nesse espaço plural, híbrido e complexo, construímos os modos de ser e de viver: “aprendemos a aprender”, “aprendemos a fazer”, “aprendemos a conviver” e “aprendemos a ser” (DELORS, 2001, p. 89). Produzimos o que é comum e considerado normal. Mas produzimos o estranho, o diferente e anormal. O

exercício da vida cotidiana faz parte da vida em sociedade. Para Agnes Heller (2000, p. 17), “A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção”.

É, pois, no cotidiano que se institui a norma monta-se a “maquinaria do poder” Foucault (2000), mas é aí que se estabelece a zona de transgressão das normas, a subversão.

por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. [...] que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim que ‘que maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 2003, p. 41)

Na busca do invisível no cotidiano escolar para compreensão como os atores da escola se apropriam deste território e como essas “experiências lhes tocam”, e lhes formam, selecionamos duas situações cotidianas na escola que nos revelam:

- 1- O espaço escolar não neutro, nem pacífico e nem laico.
- 2- As relações de gênero, divisões de fé e religiosidade são peças que compõem a “mecânica do poder” (FOUCAULT, 2000) no interior da escola, delimitando regiões de conflitos, tensão e disputas travadas no cotidiano escolar.
- 3- As táticas e ocasiões usadas pelas professoras nas regiões de conflitos, não conseguem processar mudanças.

As situações abaixo descritas são práticas “cotidianas” na maioria das escolas públicas brasileiras, e foram selecionadas a partir de relatos que ouvimos durante as entrevistas e vivenciamos ao longo de nossa história de vida .

Situação 1-Uma Escola Estadual de ensino fundamental (ciclo II – 5ª a 8ª séries) e ensino médio que desenvolve um projeto sobre espiritualidade. Foram entrevistadas a diretora da escola e uma professora da CCB, de Geografia que trabalha na unidade escolar.

Elas nos contaram que, desde o ano de 1999, a escola desenvolve um projeto sobre a espiritualidade. Esse projeto, em linhas gerais, conta com dois momentos: 1- o momento diário- no início de cada período, os alunos fazem a oração do Santo Anjo. Os alunos representantes de classe ficam encarregados de comandar a oração. Existe em cada sala aula uma oração afixada na parede da sala. 2- o momento semestral – um grupo de jovens (alguns são alunos da escola) da Renovação Carismática organiza um evento no pátio da escola, com músicas religiosas e orações. Esse grupo é liderado por uma pessoa da comunidade e ligada à Renovação Carismática.

Fica evidente que o projeto não possui características de um diálogo inter-

religioso, mas carrega as marcas do catolicismo. Para a diretora o fato de se exaltar o nome de Deus o legitima no espaço escolar. Ao perguntarmos se a oração diária fazia parte do currículo escolar a diretora respondeu: “Sim, já está no currículo. A oração Santo Anjo do Senhor, e o Pai Nosso é uma oração universal.”.

Ao entrevistarmos uma professora da CCB, que trabalha nessa escola, perguntamos sobre o projeto da espiritualidade desenvolvido pela escola, e ela nos disse:

No dia em que houve o evento religioso aqui na escola, foi um dia difícil com os alunos. Houve muita confusão. Eu não participei do evento. Enquanto as pessoas cantavam, fiquei afastada. Não atendi ao chamado. ... Eu fico clamando a Deus. Disfarço, venho tomar água. [...]. Essa parte de religiosidade dentro da escola, isso é triste para a gente que é evangélica da CCB. Por que a nossa igreja não se mistura em nada.[...]. Isso mexe comigo. É triste. Ai... É triste.

Percebemos também que não há por parte da professora uma disposição em aceitar, ou de até mesmo estabelecer o diálogo inter-religioso. Teixeira aponta o diálogo inter-religioso como uma possibilidade de enriquecimento recíproco e desbloqueio de mentalidades.

Para os que acreditam no diálogo, as distinções religiosas não significam, necessariamente, uma ameaça, mas uma possibilidade plausível de enriquecimento recíproco, se houver um desbloqueio de mentalidades e disponibilidade para a escuta deste outro universo. A abertura ao *outro* e sua derradeira compreensão exige mais que boa vontade, implica um ato de despojamento: “ver o ‘outro’ não como *aliud*, mas como *alter* ; como a ‘outra parte’, a *altera pars* de nossa própria pessoa” (TEIXEIRA, 2006, p.30).

Perguntamos à professora se ela não pensa em protestar e questionar essas práticas, e ela responde: “Não, não. Eu só comento nos bastidores, com quem eu confio”.

Situação 2- Uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), onde trabalham três professoras da CCB.

Sou professora na EMEI. Desenvolvemos projetos que enriquecem muito as datas comemorativas. Quando chega a época das Festas Juninas, sinto-me insegura em relação ao desenvolvimento desse projeto, pois a festa ganha um caráter mais religioso do que de resgate cultural, e no nosso contexto escolar há diversidade de credos religiosos tanto entre alunos como professores. A festa é feita no ginásio de esportes da cidade com a participação de todas as escolas e entidades. Nas reuniões feitas para a organização da festa, participam os diretores de todas as escolas, das creches

e de outras entidades. Todos os anos, a festa é totalmente religiosa, dedicado a Santos da Igreja Católica. Sinto-me totalmente constrangida em expor meus valores religiosos e acabo aceitando coisas que ferem meus valores e conceitos religiosos. Quando argumentamos ou tentamos expor nosso ponto de vista, recebemos como resposta que a festa é folclórica e que não podemos ir contra a maioria. Muitas vezes sou procurada por pais e professores não católicos (na maioria das vezes evangélicos, que só se manifestam porque sabem que sou evangélica), que pedem para serem dispensados das atividades e comunicando que suas crianças não participarão da festa. Do outro lado, as crianças ficam tristes por não poderem participar. Percebemos que as crianças não sabem como lidar com essa situação sentindo-se excluídos. Sinto-me angustiada e muitas vezes excluída também.

As falas acima citadas nos revelam as “múltiplas relações de poder” (FOUCAULT, 2000), e pontos de conflitos no cotidiano escolar. Arriscamo-nos, a destacar algumas considerações que julgamos ser importante:

Em relação à situação 2:

1- O poder hegemônico do grupo católico, que, servindo-se de uma estratégia⁹⁴, cria um dispositivo de proteção contra a religiosidade do outro e trabalha no nível do imaginário social, na tentativa de manter a ordem estabelecida ao longo da história, e institui na escola, uma festa católica. A festa faz parte do Projeto Pedagógico das Escolas do município, está prevista nos calendários escolares e conseqüentemente faz parte do currículo. A religiosidade tem espaço garantido no currículo utilizando-se do argumento de que uma cidade inteira espera a festa.

2- O poder dos organizadores da festa, representantes oficiais da educação na cidade, que oficializam e legitimam a festa.

3- O poder da professora ao negociar com pais.

4- A professora tenta argumentar, mas a sua “ausência de poder” (CERTEAU, 2003, p. 1001), a imobiliza.

Chamamos atenção para o fato de que nas duas situações os sentimentos de tristeza e angústia estão presentes em professoras e alunos, e as outras religiões não são levadas em conta, porém a minoria diz não, e nega-se a participar, amparada pelo poder de um direito garantido em lei, “liberdade de culto e crença”, e de outros dispositivos legais.

Os símbolos católicos ainda se fazem presentes nas escolas públicas brasileiras demarcando o território escolar e constituindo-se em discursos que conservam embutidos

⁹⁴ Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (CERTEAU, 2003, p. 99).

efeitos específicos de poder. São signos que marcam o cotidiano escolar como território de uma religiosidade superior: o catolicismo.

É por esse simples detalhe e por outros mais sutis e dissimulados que parece aconselhável constar mitos, ritos e seus símbolos na escola. Símbolos esses, evidentemente, de uma espiritualidade caudatária da cultura cristã católica romana. Logo, ainda que o ensino religioso não se formalize em currículos escolares, os mitos, os ritos e seus símbolos católico-romanos estão presentes nas escolas que fecham suas salas todo dia doze de outubro. (LIMA JR, José. 2006, p. 176).

Quem de nós, nunca viu na entrada de qualquer escola, por esse Brasil a fora, uma imagem de Jesus Cristo crucificado? Ou, um quadro da Sagrada Família? Ou, uma imagem de Nossa Senhora Aparecida? Ou ainda, a imagem da Virgem Maria? Ou ainda, qual escola não tem em seu calendário escolar uma festa religiosa católica, principalmente as festas juninas, que deveriam ser consideradas folclóricas? Para os pentecostais, as imagens de santos, a adoração e / ou a reverência às imagens, consideradas sagradas pelo catolicismo, ou a participação em festas que reverenciam santos, são atos de idolatria, e, portanto, um “pecado”.

Entendemos que a presença destes símbolos católicos no espaço escolar, são engrenagens do poder exercido pelo catolicismo.

[...] as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo “crer” que elas são naturais. É contando com o Imaginário Social que as relações de poder estabelecidas protegem sua legitimidade contra aqueles que a atacam. Visando garantir um lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais, o grupo hegemônico inventa complexos e variados dispositivos de proteção. Isso vai desde produções legais, coercitivas, às formas sofisticadas de formação de opinião. (Ferreira e Eizirik, 1994: p. 7).

Consideramos importante registrar que o argumento do direito da maioria católica tem raízes históricas. Os constituintes de 1933 valiam-se dele para justificar as “emendas religiosas” e, em especial, a favor do Ensino Religioso. Dentre esses argumentos podemos destacar:

P-o laicismo é “*planta exótica*” no Brasil e não tem raízes históricas e nem nacionais.

- Em nome da liberdade de todos, a minoria não – católica, não pode impor sua irreligiosidade à maioria que é católica. (CURY. 1945: 116).

A minoria era considerada irreligiosa. Os não católicos eram ignorados, já que não era possível atender a todos os credos. Um olhar mais atento às questões de religiosidade na escola nos mostra que pouca coisa mudou nesses anos todos, e as tensões, conflitos, preconceitos e discriminação ainda se fazem presentes no ambiente escolar.

Outra questão que merece atenção refere-se a comemorações cívicas e nossos heróis nacionais, que também são comemorações e heróis que trazem embutidos manifestações de cunho religioso e conseqüentemente católico. Carvalho⁹⁵ (1990), nos mostra como o catolicismo contribuiu para a formação do imaginário republicano por meio da construção de símbolos, heróis e mitos da república e mostra como a religiosidade contribuiu para consagrar Tiradentes como o herói republicano:

[...] tudo isso calava profundamente no sentimento popular, marcado pela religiosidade cristã. ... Talvez seja ainda a imagem da Aparecida a que melhor consiga dar um sentido de comunhão nacional a vastos setores da população. ... Tiradentes esquadrejado nos braços da Aparecida: eis o que seria a perfeita pietà cívico-religiosa brasileira”. (CARVALHO, 1990: 68 e 142).

Até mesmo nosso civismo, tão defendido por todos os segmentos da sociedade, é resultado do imaginário republicano, cuidadosamente construído pelos republicanos, que habilmente lançaram mão dos símbolos religiosos católicos. É bom lembrar que o número de não católicos no Brasil até início do século XX era desconhecido. As religiões afro-brasileiras nem eram consideradas.

⁹⁵ Cf. CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República do Brasil. São Paulo: 1990.



Figura 24 - Tiradentes esquartejado –Museu Mariano Procópio.⁹⁶

Os pedaços do corpo sobre o cadafalso como sobre um altar. A cabeça com longas barbas ruivas esta colocada em posição mais alta, tendo ao lado o crucifixo, numa clara sugestão da semelhança entre os dois dramas. Um dos braços pende para fora do cadafalso, citação explícita da Pietà de Michelangelo.(CARVALHO, 1900, p. 65).

É sabido que a história da Educação Brasileira está intimamente ligada ao catolicismo, porém o discurso circulante na sociedade brasileira é o de que a escola é laica, plural e democrática, entretanto suas práticas denunciam a supremacia do catolicismo.

A partir do que foi exposto, é possível concluir que a guerra⁹⁷ entre católicos e protestantes não acabou. Ela ganha novos contornos e significados em outros espaços, e o lugar/escola ainda é um território marcado por práticas, signos e símbolos católicos.

⁹⁶ Fonte: <http://www.rainhadapaz.g12.br>>. Acesso em 01/10/2007.

⁹⁷ Guerras religiosas que aconteceram na Europa opondo católicos e protestantes. Na segunda metade do século XVI, ocorreram oito conflitos na França que devastaram o Reino da França provocando o declínio do país. Destacamos o celebre episódio da Noite de São Bartolomeu na França (1572), quando católicos invadiram o bairro onde moravam protestantes e assassinaram milhares de pessoas. Ver CAIRNS (2005), e outras fontes.



Figura 25 – O Massacre de São Bartolomeu, França (1572).⁹⁸

Retomando as palavras de Viñao Frago (2001, p. 64) “O espaço comunica; mostra a quem sabe ler o emprego que o ser humano faz dele”. O espaço do lugar/escola pertence à maioria católica. A minoria pode servir-se das táticas de afastar-se, não misturar-se, pedir dispensa das atividades. Essas táticas permitem uma reação, mas legitimam as práticas da maioria.

Devemos atentar ainda para o fato de que a subjetividade⁹⁹ é uma das dimensões constitutivas da educação e dos sujeitos, e no campo da subjetividade resta às professoras da CCB o mal-estar, a angústia e a tristeza. Neste contexto, a professora recolhe-se para um “outro mundo”, abdica do seu lugar no espaço escola e “clama a Deus”, e busca na fé, na dimensão do divino, a solução para um problema “mundano”. Consideramos oportuno lembrar o que já dissemos no item *A cidadania do ponto de vista dos pentecostais da CCB*: o isolamento dos pentecostais nas questões políticas no início da formação do movimento no Brasil gerou uma passividade em relação às mudanças da sociedade. No imaginário pentecostal, existe uma Pátria perfeita nos céus, onde não é preciso rebelar-se. Lá não há tristezas nem angústias: “[...] deste mundo nada espero, minha Pátria está nos céus”

⁹⁸ Fonte: < http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8d/Massacre_saint_barthelemy.jpg >. Acesso em 01/10/2007.

⁹⁹ CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. DP&A, 2001.

Hino 213¹⁰⁰.

Em meio às “táticas” e conflitos, acordos e transgressões, as professoras formam e são formadas, na medida em que nas experiências diárias vão construindo formas de praticarem a docência.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber- fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p.230).

Neste sentido, é possível afirmar que as professoras da CCB organizam suas práticas a partir de suas vivências religiosas e escolares. Seus saberes estão fortemente enraizados em suas histórias de vida, de sua afetividade e de seus valores. Neste ponto, abrimos um parêntese e levantamos uma questão que diz respeito à seleção de conteúdos trabalhados em sala de aula. Conteúdos que não estão de acordo com os valores religiosos das professoras são ignorados, ou trabalhados de forma superficial. Relato aqui a fala de uma professora sobre a questão da homossexualidade. Perguntamos como ela encara ou trabalha essa questão em sala de aula. Ela nos respondeu:

Respeito e acho que é a cultura de cada um que determina sua marginalização ou não. Como sou da CCB e a igreja condena essa prática procuro excluir esse tema, porém não excluo o homossexual, aliás tenho amigo que é professor e o aceito com naturalidade. A intimidade e a opção sexual dele não me importam.

A exclusão de temas ou conteúdos pode comprometer a construção da cidadania. Percebemos ao longo da pesquisa que outros conteúdos não são discutidos na escola.

Posto isso, é preciso atentar para o fato que os saberes e as práticas das professoras da CCB não podem ser compreendidos fora do contexto de suas representações e de seu imaginário, formados a partir de um discurso religioso carregado peculiaridades:

¹⁰⁰ Cf. No hinário de uso exclusivo da CCB, intitulado Hinos de Louvores e Súplicas a Deus.

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2002, p. 16)

Assim, perguntamos: o que isso significa? Devemos “capacitar” as professoras a fim de que abandonem suas convicções e valores? As representações sociais e o imaginário das professoras da CCB devem ser desconsiderados no interior da escola?

Significa que é preciso olhar com mais atenção às questões que envolvem as relações de gênero e religiosidade no cotidiano escolar; que as questões concernentes à religiosidade na escola ultrapassam a problemática que envolve o ensino religioso nas escolas públicas; que essas tensões e conflitos geram “as condições regressivas que conduzem, desde muito cedo, nossas crianças a se identificarem com práticas preconceituosas” (SILVA, 2005, p. 4).

Diante disso, nossa proposta a seguir é a de discutir de que maneira a formação dos professores pode contribuir para o dismantelamento de práticas consideradas “regressivas imanentes ao processo civilizatório” (SILVA, 2005, p. 4), e que impedem a realização de um projeto educacional que tem como objetivo a emancipação humana.

4.3- Algumas considerações sobre questões de gênero/religiosidade e a formação das professoras

Iniciamos esse trabalho com o propósito de provocar reflexões sobre a religiosidade e as relações de gênero no contexto escolar, partindo do pressuposto de que a escola tem como objetivo a construção da cidadania e a emancipação humana. Religiões, religiosidades e experiências religiosas permeiam a vida cotidiana, constroem identidades e ultrapassam os domínios das instituições. Assim, desconsiderar esses elementos na construção da cidadania é entender a cidadania como um conteúdo pronto e acabado, que encerra direitos e deveres absolutos e imutáveis.

Para nós, a cidadania é um elemento discursivo e cambiante, que assume as mais variadas formas, dentro de um determinado contexto econômico, político e social. Por isso, os desafios de uma educação para a cidadania não é tarefa fácil. Os interesses e as relações humanas envolvidas nessa questão formam uma complexa malha permeada de

conflitos e tensões. Dentre essas tensões nos detivemos nas questões que envolvem as relações de gênero e religiosidade.

Percebemos que educar para a cidadania pressupõe reconhecer o lugar do outro em relação à sua fé e às suas crenças, assegurando que todos possam ser ouvidos, respeitados e compreendidos.

Nesse ponto, chamamos atenção para o fato de que ao longo desse trabalho percebemos que as relações de gênero e a religiosidade, não são discutidas como elementos constituintes da cidadania. Ficamos surpresos ao constatar que essas questões são encaradas como prontas e acabadas: a religião é assunto de vida ou de morte e não pode ser discutida no ambiente escolar, por que se constitui em uma questão de foro íntimo, subjetivo e particular; e as relações de gênero se resumem em pequenas discussões sobre as conquistas femininas nos últimos tempos.

Cumpre-nos esclarecer que nossa pretensão não é formular receitas de uma educação para a cidadania. Nosso objetivo é contribuir com novos questionamentos, situando as questões de gênero, como consequência da religiosidade e os desdobramentos dessas relações na construção da cidadania, já que para nós relações de gênero e religião é um assunto decisivo na vida de milhares de pessoas.

É nesse contexto que optamos por abordar a questão referente à formação de professoras (es), por que como já argumentamos no capítulo 2, a escola é vista hoje como o canteiro de obras da construção da cidadania, e as (os) professoras (es), são os artífices dessa construção. Nesse sentido, o projeto educacional brasileiro, apesar de afinado com as propostas neoliberais, construiu um discurso que dá ênfase às palavras cidadania e emancipação humana. Entretanto, não basta construir um discurso e empunhar bandeiras. Carecemos de questionamentos contínuos das práticas já legitimadas no interior da escola, e na sociedade, que permitam o repensar das relações sociais.

Cabe à escola a tarefa da desconstrução de mecanismos de poder que atuam contra os indivíduos e não a favor deles. Nesse ponto abrimos um parêntese e chamamos a atenção para a necessidade de desconstrução da hierarquia estabelecidas nas relações de gênero no interior da igreja. Mas alertamos para o fato de que a igreja não fará novas leituras das relações gênero, tampouco abrirá espaços para diálogos internos que contemplem essa questão. A desconstrução desses mecanismos de poder no interior das igrejas deve ser gerado fora delas, uma vez que a religião é um fenômeno social, cultural e histórico, sujeito a mudanças. Para nós, a escola é o espaço privilegiado para o estabelecimento de uma educação voltada para a alteridade. Nas palavras de Teixeira (2006, p. 35).

O diálogo inter- religioso encontra uma aplicação singular no campo da educação, particularmente da educação religiosa. Trata-se de um tema que prioriza a opção fundamental em favor da alteridade. [...]. O desafio de uma educação que respeite profundamente as convicções religiosas de seus educandos. Trata-se da defesa e afirmação da liberdade religiosa. (TEIXEIRA, 2006, p. 35).

Nesse sentido, o espaço escolar deve ser palco da diversidade, da laicidade e da tolerância, da abertura, do acolhimento, do reconhecimento da diferença/identidade do outro.

Percebemos que, apesar dos interesses mercadológicos presentes nas reformas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos 90, é possível perceber que tolerância, respeito, repúdio às injustiças, solidariedade e liberdade são palavras chaves do discurso sobre a formação para a cidadania, que ganharam centralidade nas discussões educacionais no país.

O papel atribuído à educação na formação e desenvolvimento dos indivíduos é ambicioso, e obriga todos os envolvidos no processo educacional a reconfigurarem de seus papéis e funções diante dos desafios que se apresentam no início do novo milênio.

Nesse sentido, concordamos com Delors (2001, p. 152): “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia”.

A desilusão com o progresso, o aumento do desemprego e da pobreza e o flagrante aumento dos excluídos da cidadania nos alertam para o que Adorno (2003) define como “anticivilizatório”, ou barbárie. Adorno nos leva a refletir sobre a frieza, a brutalidade e a dureza produzidas pelo processo civilizatório, alertando-nos para a necessidade de uma educação contra a frieza, e sentencia: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2003, p. 121).

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o “clima de incivilidade reinante nos espaços escolares” (SILVA, 2005, p. 5), considerando que os conflitos e tensões presentes no cotidiano escolar, resultantes das relações de gênero e religiosidade, são práticas que excluem, desqualificam e portanto contribuem para desumanização.

Dentre as falas das professoras da CCB entrevistadas, destacamos a seguinte:

Passei por inúmeras vezes por situações constrangedoras por ser crente. Em final de ano, por exemplo, é costume celebrar uma missa de ação de graças aos formandos do 3º ano do ensino médio, e conseqüentemente os professores são “convidados” (digo entre aspas, por que há uma pressão, sobre os que não participam), a participarem da missa. Geralmente a missa é celebrada em dia letivo e em horário das aulas. Houve um ano em que os professores foram convocados nos termos da lei a comparecerem. A convocação para que se fosse à Igreja Católica me fazia mal, porém nada

dizia. Não fui, e a direção fez de conta que não percebeu! (risos)... É lamentável ver que os colegas nada dizem, se fazem de desentendidos e nada argumentam. Todos se silenciam! [...]. Sinto que crianças indefesas, filhas de pais sem noção dos direitos que têm, precisam de nossa força, precisam se libertar dessa tristeza de se sentirem excluídas.

Essa fala nos dá pistas da “frieza e do embrutecimento” denunciados por Adorno. Silva (2005, p. 5), nos esclarece que no contexto do texto adorniano, a civilidade pode ser traduzida como “[...] respeito ao outro, reconhecimento espontâneo da dignidade humana sem a necessidade de apelar a algum tipo de imposição ou para a lei”.

Educar, ensinar e formar¹⁰¹ é uma tarefa complexa, que comporta uma multiplicidade de crenças, valores e atitudes, de todos os envolvidos no processo de formação.

Para nós, o desmantelamento das estruturas já determinadas e consideradas naturais, tais como: as relações de gênero sustentadas pela religião, e as práticas escolares que legitimam a supremacia de um grupo sobre outro, independente da religião, raça, cor, etnia, sexualidade, dentre outros, só será possível, à medida que as (os) professoras (es), indistintamente forem capazes de procederem “uma auto-reflexão crítica capaz de contrapor-se à ausência de consciência a respeito do que somos, do que fazemos, de como fazemos e do para que fazemos em nossas práticas educativas” (SILVA, 2005, p. 1).

Isso posto, é inegável a responsabilidade e as exigências que recaem sobre as (os) professoras (es).

Perrenoud (1999), nos alerta que a “modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo”. As mudanças e contradições do mundo invadem a escola como uma avalanche causando impactos, espanto e desestabilização. Nesse contexto, gênero e religiosidade são apenas uma das muitas questões que começam a ganhar visibilidade no espaço escolar. Em meio a tudo isso cabe aos professores a tarefa de mediar, traduzir, introduzir e viabilizar de forma segura essas mudanças.

Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito de termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber transformação. Se não se percebem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos. (PERRENOUD, 1999, p. 2).

¹⁰¹ Formação no sentido da palavra alemã *Bildung*.

Cf. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Educação e emancipação**. In: BARBOSA, Raquel L.L. (org.). formação de educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Foi diante dos desafios que se apresentaram aos professores na contemporaneidade, que a formação de professores e o trabalho docente passaram a fazer parte do debate educacional. Assim, buscamos compreender em que medida as discussões suscitadas ao longo desse trabalho, poderiam ser contempladas na formação das (os) professoras (es). Desta forma, sem pretensões de traçar diretrizes no que se refere a formação dos professores, ousamos a seguir fazer alguns apontamentos sobre a importância da reflexão na formação das (os) professoras (as).

4.4- A reflexão na formação das (os) professoras (es): algumas palavras...

Ao nos debruçarmos sobre a questão da formação das (os) professoras (es), com vistas a contemplar nossos questionamentos, percebemos que não há preocupações com elementos considerados subjetivos.

Os anos 90 seguiram marcados por intensas transformações, mudanças e reformas nos variados setores da economia, das ciências e da educação. Em meio às reformas educativas propostas e impostas aos países, a questão que envolve a formação de professores ganhou centralidade tornando-se objeto de pesquisa e debates.

Discutem-se os saberes, as competências necessárias à profissão docente, e ainda a profissionalização docente. Em meio a inúmeras discussões e propostas, o conceito de professor reflexivo, aponta a possibilidade para novas concepções no que tange à formação de professores, que, segundo Perrenoud (1999), pode ser traduzido como um novo paradigma de formação. Para Perrenoud, este novo paradigma tem como base de sustentação a profissionalização, a prática reflexiva e a participação crítica.

Nossa atenção se volta para a questão de reflexividade e do conceito de professor reflexivo. Ressaltamos que não é nossa pretensão abordar com detalhes a formação de professores, tampouco nos aprofundar no conceito de professor reflexivo, mas apontar a possibilidade de desconstrução da ordem instituída nas relações de gênero e religiosidade, conforme já apontamos anteriormente.

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho foi ficando cada vez mais claro que a religião é grande guardiã das relações sociais instituídas. A igreja, ou, as igrejas, não tratarão das questões de gênero e nem afrouxarão as normas de comportamentos vigentes. As mulheres crentes não se rebelarão e nem questionarão tais regras. Para os crentes da CCB, a

função da igreja esta definida de forma clara: “cuidar dos assuntos da alma, da espiritualidade, da evangelização”. Participação política e cidadania são assuntos entendidos como separados do mundo sagrado. Essa postura deixa claro que as mudanças devem ser gestadas em outros espaços, e, para nós o espaço da formação é o lugar ideal para a discussão e mudanças de conceitos e posturas.

Nosso argumento se pauta na idéia de que não podemos ignorar a existência dos conflitos gerados pela religiosidade de cada um no espaço escolar, e na necessidade do estabelecimento do diálogo inter-religioso. Nesse sentido, concordamos com Teixeira:

O diálogo inter-religioso instaura comunicação e relacionamento entre os fiéis de tradições religiosas diferentes, envolvendo partilha de vida, experiência e conhecimento. Essa comunicação propicia um clima de abertura, empatia, simpatia e acolhimento, removendo preconceitos e suscitando compreensão recíproca, enriquecimento mútuo, comprometimento comum e partilha da experiência religiosa. Esse relacionamento inter-religioso ocorre entre fiéis que estão enraizados e comprometidos com sua própria fé, mas igualmente disponíveis ao aprendizado da diferença. (TEIXEIRA, 2006, p. 31).

Para Perrenoud (1999), os professores são os mediadores e interpretes ativos das culturas, dos valores e dos saberes. Assim, são eles (as), os professores (as), que mediarão o diálogo inter-religioso, e portanto necessitam de preparação para a prática reflexiva. Somos, portanto, favoráveis às propostas de formação que têm como pressupostos básicos a prática reflexiva e participação crítica para formação de professores.

Não nos deteremos na discussão do conceito de professor reflexivo, tampouco discutiremos os vários significados da reflexividade. Entretanto, lançaremos mão das palavras de Perez Gómez (1999, p. 29 apud LIBÂNEO, 2002, p.56)

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer

Já dissemos anteriormente que as mudanças não acontecerão automaticamente. Assim, acreditamos que o desenvolvimento da prática reflexiva como elemento de formação, aponta para a possibilidade de mudanças significativas nas relações tanto no espaço escolar como na sociedade de forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos trazer à tona alguns questionamentos que, embora presentes no cotidiano escolar, foram se tornando corriqueiras a ponto de tornarem-se imperceptíveis aos sujeitos que as vivenciam.

Procuramos mostrar que a religiosidade e as relações de gênero dela decorrentes são questões que merecem um espaço nas pautas das discussões cujo tema é a construção da cidadania e da emancipação humana.

Nosso grande desafio foi o de enfocar as relações de gênero no interior da CCB e os seus desdobramentos no âmbito escolar como canteiro de obras na construção da cidadania. Enfrentamos, desde o início, a dificuldade para encontrar documentos escritos sobre a instituição já que sabíamos que é característica marcante da CCB manter-se afastada de ações que possam pressupor visibilidade e/ou especulações.

Dessa forma, já no primeiro capítulo, procuramos sinalizar, que diante das dificuldades que se apresentavam, o caminho que percorreríamos seria o da história oral, tanto pela falta de documentos escritos, como pela necessidade de ouvir as mulheres crentes, que em sua grande maioria são pouco ouvidas e vistas pela sociedade de forma geral.

No segundo capítulo, por tratar de uma pesquisa em Educação, buscamos trabalhar conceitos educacionais, que se cruzam e se entrecruzam como uma imensa malha metroviária. Nossa sensação era a de sermos usuários dessa gigantesca malha. Cada assunto discutido e trabalhado nos levava a uma estação diferente, mas com passagem e caminho garantido para a estação principal que eram as relações de gênero, religiosidade no âmbito escolar.

O terceiro capítulo foi, para nós pesquisadoras, como uma baldeação necessária, para o prosseguimento da viagem. Não poderíamos dar continuidade às nossas considerações sem apresentar ao leitor o funcionamento da instituição e o lugar ocupado pelas mulheres dentro dela, pois a ausência de publicações sobre a CCB, priva a sociedade de maneira geral de compreender as peculiaridades dessa igreja.

No quarto capítulo, nossa derradeira estação, procuramos mostrar que as questões de gênero e religiosidade provocam tensões e conflitos no espaço escolar que podem comprometer a construção da cidadania e da emancipação humana. Trabalhamos no sentido de desvelar relações sociais camufladas, por isso optamos pelo trabalho com os autores como Michel Foucault, Michel de Certeau e Guacira Lopes Louro, pois acreditamos que tais autores nos forneceriam uma fundamentação teórica condizente com nossos questionamentos. Ainda nesse capítulo, ousamos traçar algumas considerações sobre a formação das (os) professoras

(es) numa perspectiva do conceito de professor reflexivo.

Chegamos ao final dessa pesquisa com questões que ainda carecem de ser respondidas, e que consideramos complexas.

1- Se a escola pública brasileira ainda não é laica nas suas práticas escolares cotidianas, quais caminhos terão que ser percorridos, para que a laicidade ocorra de fato?

2- Qual é o espaço ocupado pelos credos, vistos por católicos e crentes das mais variadas denominações religiosas, como menores¹⁰² no cotidiano escolar?

3- Quais os efeitos da camuflagem das relações conflituosas, originadas pelas religiosidades diferentes?

4- Como introduzir a discussão sobre a religiosidade no espaço escolar? Devemos propor uma mudança no currículo? Criar novas disciplinas?

Essas são algumas das questões, que sequer ousamos, nesse trabalho polemizar, pois entendemos que poderão se constituir em objeto de outra (as) pesquisa (as).

Encerramos nossa pesquisa, concluindo que, embora o discurso circulante afirme que “religião não se discute”, percebemos que se faz necessário incluir na pauta das discussões as questões referentes à identidade/diferença, produzidas pelas religiões. Sabemos, entretanto, que essa é uma tarefa complexa, já que não se constitui numa questão gerada no interior de movimentos sociais, e nem possui características reivindicatórias de nenhum grupo social. As professoras da CCB não se organizarão para exigir “respeito” à sua identidade, ou à sua diferença. Tampouco deixarão seus usos e costumes para conquistar uma suposta igualdade.

Trata-se de exercitar um olhar diferenciado sobre essas questões. Porém, não podemos nos esquecer que as regras de comportamento e a imposição de determinados usos e costumes são mecanismos de dominação que perpetuam a desigualdade instituída baseada na hierarquia entre os gêneros. Exercitar o olhar não significa apenas ver e apreciar como quando olhamos uma planta exótica. Ver é reconhecer as pequenas partes da realidade inteira e complexa. Ver é encarar e desvendar imagens que nos recusamos a olhar. A proposta de um novo olhar pressupõe questionamentos a respeito das relações de gênero e que sejam capazes de afetar os alicerces dos conceitos dominantes que têm como fundamento a relação binária macho/fêmea, relação essa que ainda permanece sustentada pelas religiões.

Deixamos claro que reconhecemos a importância da religiosidade e da fé e de cada um (a). Não negamos a experiência fantástica e gloriosa de mulheres e homens que

¹⁰² Igrejas com pequenos números de fiéis, ou crenças não cristãs.

dedicam parte de suas vidas na busca da transcendência e do desejo de um encontro com o sagrado. A “boniteza”¹⁰³ das pregações religiosas está em propagar o amor ao próximo instituído por Jesus, o Cristo, o que Paulo Freire traduziu em “vocação de ser mais”, que segundo o autor, “não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens”. Não podemos, porém, deixar de reiterar que as relações de dominação baseadas na hierarquia entre os gêneros, sustentada e defendida pela religião, nega às mulheres a “vocação do ser mais”. O desejo da transcendência, e a busca do sagrado são fenômenos religiosos, mas as regras e as relações estabelecidas a partir do fenômeno são históricas e culturais, e, portanto, passíveis de transformações.

Ainda com vistas à “vocação do ser mais”, chamamos a atenção para os conflitos decorrentes das relações de gênero e religiosidade no espaço escolar. Não podemos desviar nossos olhos dos conflitos religiosos diários existentes nos bastidores do cotidiano escolar, onde cada um (a) disputa territórios. Em meio aos grupos religiosos considerados mais “fortes/ maioria”¹⁰⁴, os credos com menor número de fiéis permanecem “espremidos” e sequer são percebidos.

Negar a relevância dessas questões é como não perceber o antolho e virar o rosto para não se incomodar com o que se vê.

Talvez de início, nos recusemos a lançar um longo e profundo olhar. Mas acreditamos que um olhar penetrante e significativo pode nascer de uma esguelha rápida e descomprometida.

Esse trabalho que aqui se encerra mas que não se conclui em função da subjetividade e essência das questões, é uma forma de convidar os leitores a, seguindo essa esguelha, aprofundar o olhar, que se desdobrará em outros trabalhos.

¹⁰³ Expressão usada por Paulo Freire. Cf. *Pedagogia da autonomia*, 1999.

¹⁰⁴ Nos referimos aos católicos, grupo majoritário e os crentes que pertencem às igrejas evangélicas com um número significativo de fiéis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Trad. Wolfgang Leo Maar. Título original: *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, 1959-69*, herausgegeben Von Gerd Kadelbach.

ANDERSON, Perry. A Grécia. In PISNKY, Jaime (org.). **Modos de produção na antiguidade**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986. p. 169-187.

ARRUDA, José Jobson. **História antiga e medieval**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BACKZO, Bronislaw. A imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985. p. 296- 332. v.5

BÁRBARA, Freitag. **O indivíduo em formação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo I: fatos e mitos**. 4. ed. Trad. Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961. Título original: *Le deuxième sexe: les faits et les mythes*.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BÍBLIA sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 64. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1987.

BORGES, Maria de L. Alves; DALL'AGNOL, Darlei e DUTRA, Delamar Volpato. **Ética**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIRNS, Earle E. **O cristianismo através dos séculos: uma história da igreja cristã**. Trad. Israel Belo de Azevedo. São Paulo: Vida Nova. 1995. título original: *Christianity Through the centuries*.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo Companhia da Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Título original: *L' invention du quotidien 1a Arts de faire*.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3 ed. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1986.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 103-115.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil**. São Paulo: Martins; Ed. Universidade de São Paulo, 1972.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 71, mar-maio, 1993.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. 2.ed. Tradução René Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001. Título original: L'imaginaire.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: Lês formes élémentaires de la vie religieuse.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005. Título original: The Idea of culture.

ECLÉSIA: revista evangélica do Brasil. São Paulo: ASEC, n.118, ano 11, [2007].

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Título original: Lê sacrê et le profane.

ESTATUTO da Congregação Cristã no Brasil, 2004.

FERREIRA, Nilda Tevês; EIRIZIK, Marisa Faermann. Imaginário social e educação. **Em aberto**, Brasília, n.61, ano 14, jan./março, 1994.

FOLLMANN, José Ivo. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R. (org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: editora Unisinos, 2006. p.7-28.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Loyola, 1996. Título original: L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 15 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhe. 22 ed. Petrópolis: vozes, 1987. Título original: Surveiller et punir.

FRAAS, Hans-Juergen. Teorias sobre a religiosidade. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R. (org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: editora Unisinos, 2006. p. 41-57.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, M.de M.; AMADO, J. (org.) **Usos e abusos da história oral**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p.3-14

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESTON, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, Alberto et al. **Nem anjos nem demônios**: interpretações sociológicas do pentecostalismo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 66-130.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi, (org). **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 49- 80.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estados na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi, (org.). **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 29- 48.

HINOS de louvores e súplicas a Deus. São Paulo: Congregação Cristã do Brasil, 2002. n.4.

HISTORIANET: a nossa história. 1999. Disponível em:

<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=180> Acesso em 10 de jan. 2006.

HISTÓRICO da obra de Deus, revelada pelo Espírito Santo, no século atual. 5. ed. Tradução autorizada à Congregação Cristã no Brasil. 1998.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**: Europa 1789 -1848. 5. ed. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Título original: The age of revolution: Europe 1789-1848.

_____. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914- 1991. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Título original: Age of extremes: the short twentieth century: 1914/1991.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.17-44. Título original: Les représentations sociales.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M.de M.; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da história oral**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p.43-63.

KRAMER, Heinrich.; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras: malleus maleficarum**. Introdução histórica: Rose Marie Maruro; prefácio de Carlos Byington; Trad. Paulo Fróes. 8 ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 1991. Título original: Malleus maleficarum.

LARROSA BONDÍÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de educação**. [S.L.], n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf > . Acesso em 26 set. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA JR, José. Um choro na chuva: o lugar dos mitos, ritos e seus símbolos na escola. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R. (org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. p. 175-181.

LOMBAERDI, Julio Maria. **O anjo das trevas ou lampejos de doutrina, de ciência e de bom senso**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1936.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, José Rivair. **Movimentos populares na idade média**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar**. Campinas/SP: Autores Associados; ANPOCS, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, n.61, ano 14, jan./março, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5.ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007. Título original: Social representations: explorations in social psychology.

NEVES, Lucila de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. História Oral: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n.3, jun.2000.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi, (org.). **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.159-170.

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

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], set/dez, n. 12, pp. 5-21. Disponível em: <
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html>.
 Acesso em 10 set. 2008.

PERROT, Michelle. **As Mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005. Título original: Les femmes ou les silences de l'histoire.

PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi, (org.). **História da cidadania**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.15-28.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 163-198. Título original: News perspectives on historical Writing.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: BARBOSA, Raquel L.L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: editora UNESP, 2003, p. 297-307.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da mulher no Brasil-colônia**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

_____. **A educação feminina durante o século XIX: o colégio Florence de Campinas 1863-1889**. Campinas: 1. ed. CMU/UNICAMP, 1996.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil monárquico: (1822-1888) aspectos culturais da aceitação do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1973.

ROLIM, Francisco Cartaxo. **O que é pentecostalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROSADO-NUNES, Maria José. **Gênero e Religião**. Florianópolis, Estud. Fem. [online]. 2005, v.13. n. 2, p. 363-365. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 04 Nov 2006.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2 jul/dez, 1990.

_____. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.3, p.11-27, 1994.

SILVA, Divino José da. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, Divino José; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 1-8.

SILVA, Divino José da; PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia e educação. In: COSTA, Célio Juvenal (Org.). **Fundamentos da educação**. Maringá: EDUEM, 2005. P. 1-8.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). STUART HALL, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 73-102.

SIMÕES, Soares Daniel. Antiprotestantismo, neocristandade e paradigma tridentino na obra “O anjo das trevas” (1936). **Cadernos de História**, [S.L.], n.2, ano1, set., 2006. disponível em: < <http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/download/CadernosDeHistoria-02-06-Livre.pdf> >. Acesso em: 03 mar. 2007.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e algumas reflexões**. Rio de Janeiro: NEC, 2007. Disponível em: < <http://www.historia.uff.br/nec> > Acesso em: 25 out. 2007.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007. Título original: Gender in Word history.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R. (org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: editora Unisinos, 2006. p. 29- 41.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, maio/jun/jul/ago. 2003. [S.L.]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>> . Acesso em 20 out. 2007.

VIÑAO, Frago. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.