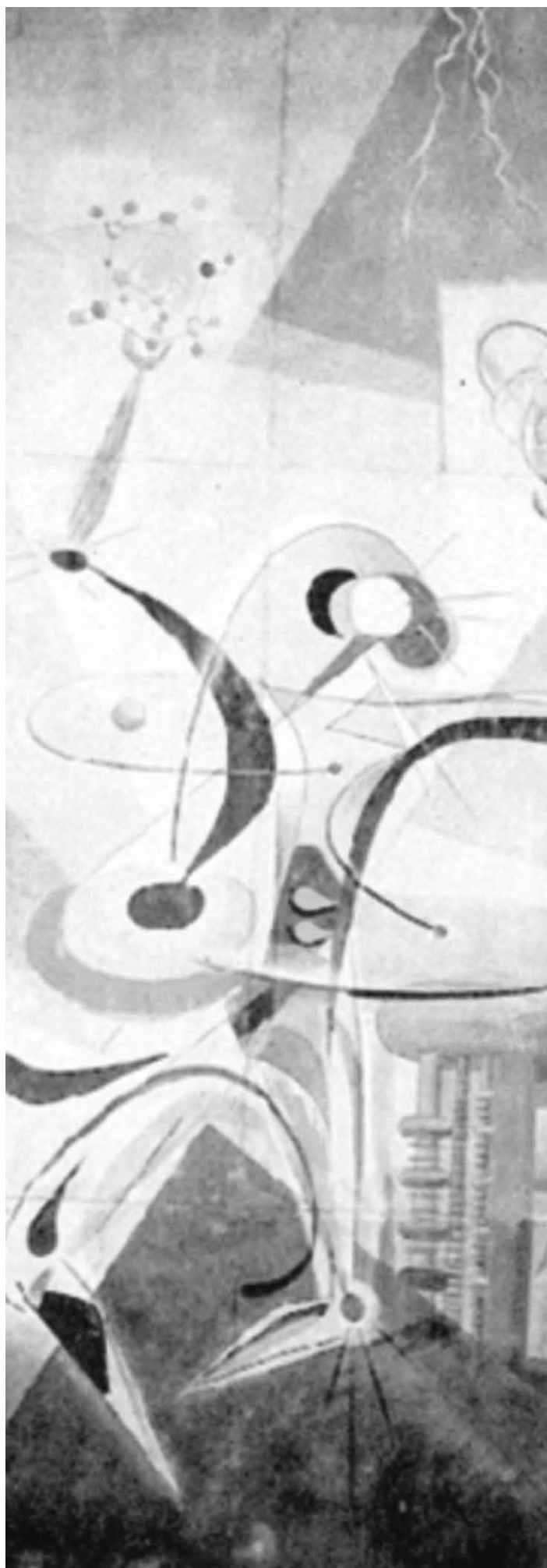


EDUCAÇÃO E RELIGIÕES





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

Editora Executiva: Liége Maria Sitja Fornari

Coordenadora Administrativa: Noélia Teixeira de Matos

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Walter Von Czekus Garrido, Maria Nadija Nunes Bittencourt, Lynn Rosalina Gama Alves (Suplente), Joselito Brito de Almeida (representante discente).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Dalila Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Liége Maria Sitja Fornari

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidad de Barcelona, España

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 35: Livia Fialho Costa (UNEB); Sueli Mota (UNEB)

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Bibliotecária** (referências): Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu; **Capa e**

Editores: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretária:** Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 35, jan./jun. 2011

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
Tel. (071)3117.2316

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br / liegefornari@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação
- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E RELIGIÕES

- 15 Apresentação:
Lívia A. Fialho Costa; Sueli Ribeiro Mota Souza
- 19 A dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor
Marili M. S. Vieira; Vera Maria Nigro de Souza Placco
- 31 Ciclos Festivos na escola pública e pluralismo religioso: conflitos e interações – um ensaio por uma abordagem teórico-metodológica do estudo da festa no espaço escolar
Maria Edi da Silva; Roberta Bivar Carneiro Campos
- 41 Cinema e Religião em santo forte de Eduardo Coutinho
Giovana Scareli
- 55 Secularización y cultura (s) católica (s) entre jóvenes universitarios de Mérida
Luis A. Vázquez Pasos
- 69 Produção, circulação e leitura de textos religiosos em prosa e verso: Educação católica na literatura de folhetos do Nordeste
Gilmário Moreira Brito
- 85 Família, Escola e Religião. Que conflitos e negociações?
Lívia Alessandra Fialho Costa
- 95 A escola dominical presbiteriana: disseminação de saberes e práticas educativas
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
Nicole Bertinatti
- 105 De benevolências, vocações e fraternidades: discursos da seara da Educação
Paula Corrêa Henning
- 115 Educação e Religião: Notas sobre ensino e aprendizagens terapêuticas no SCS da Ipda
Sueli Ribeiro Mota Souza
- 125 La religión como producto turístico: El caso de los Altos de Jalisco, México
Rogelio Martínez Cárdenas
- 137 Intelectuais, educação e catolicismo na capital do Paraná (1929-1954)
Névio de Campos
- 151 Reeducando la mirada. Reflexiones sobre la refiguración de nociones católicas entre practicantes de terapias alternativas en Buenos Aires (Argentina)
Alejandra Giménez; María Mercedes Saizar

- 163** “Deus é quem sabe”: transcendência da verdade e educação
Giorgio Borghi
- 177** Educando (com) os sentidos: escrita, oralidade e estesia no processo de educação continuada das religiões afro-brasileiras
Roberto Conduru
- 187** Notas sobre o aprendizado no Candomblé
Miriam C. M. Rabelo; Rita Maria Brito Santos
- 201** Religiosidade, feitiçaria e poder na África e no Brasil
Valdélío Santos Silva
- 217** Juan Soldado, protector sobrenatural de los migrantes
Cándido González Pérez; Alfonso Reynoso Rábago

RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

- 231** MACÊDO, Maria Dalva de Lima (Professora da Universidade do Estado da Bahia – Campus IV). Título: Resistência Cultural de Estudantes Negros (as) da roça nas escolas públicas de Santa Bárbara -Ba. Salvador, 2011. 129 f.
- 232** SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física, 2010. f. 132. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, Brasília
- 233** Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Terms to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEDA – Education and Contemporaneity

EDUCATION AND RELIGIONS

- 15 Presentation
Lívia A. Fialho Costa; Sueli Ribeiro Mota Souza
- 19 The Spiritual Dimension in the Process of the Teacher Identity Construction
Marili M. S. Vieira; Vera Maria Nigro de Souza Placco
- 31 Religious Diversity: traditional feasts cycles in public schools - conflict and interaction. A proposal of a theoretical and methodological approach for the study of feast at school.
Maria Edi da Silva; Roberta Bivar Carneiro Campos
- 41 Cinema and Religion in *Santo Forte* by Eduardo Coutinho
Giovana Scareli
- 55 Secularization and Catholic Culture between Young University Students in Merida (Argentina).
Luis A. Vázquez Pasos
- 69 Production, Circulation and Reading of Religious Texts in Prose and Verse: catholic education in leaflet literature of the northeast of Brazil
Gilmário Moreira Brito
- 85 Family, School and Religion. Which conflicts and negotiations?
Lívia Alessandra Fialho Costa
- 95 Presbyterian Sunday School: dissemination of knowledge and educational practices
Ester Fraga Vilas-Bóas Carvalho do Nascimento; Nicole Bertinatti
- 105 About Benevolences, Vocations and Fraternities: discourses from the education harvest
Paula Corrêa Henning
- 115 Education and Religion: Notes about teachings and therapeutic learning in the healthcare System of the Pentecostal Church Deus é Amor
Sueli Ribeiro Mota Souza
- 125 Religion as a Touristic Product: the Altos de Jalisco (Mexico) case.
Rogelio Martínez Cárdenas
- 137 Intellectuals, Education and Catholicism in the Capital City of Paraná (1929-1954)
Névio de Campos
- 151 Re-educating Worldviews: reflections on the re-assignment of catholic's knowledge between alternative therapies practitioners in Buenos Aires (Argentina)
Alejandra Giménez; María Mercedes Saizar

- 163** “God Knows”: transcendence of truth and education
Giorgio Borghi
- 177** Educating (with) the Senses: writing, orality and aesthesia in afro-brazilian religions’ process of permanent education.
Roberto Conduru
- 187** Notes on Learning in the Candomblé
Miriam C. M. Rabelo; Rita Maria Brito Santos
- 201** Religiosity, Witchcraft and Power in Africa and Brazil
Valdélío Santos Silva
- 217** Juan Soldado: supernatural protector of the migrants
Cándido González Pérez; Alfonso Reynoso Rábago

THESIS’ ABSTRACTS

- 231** MACÊDO, Maria Dalva de Lima (Professora da Universidade do Estado da Bahia - Campus IV). Resistência Cultural de Estudantes Negros (as) da roça nas escolas públicas de Santa Bárbara -Ba. Salvador, 2011. 129 f.
- 232** SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. The Role of Research in the Program of Initial Formation for Teachers of Physical Education . 2010. f. 132. Master thesis. - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, Brasília
- 233** Instructions for publication

EDITORIAL

Educação e Religiões é a temática abordada no número 35 da Revista da FAEEBA, que prossegue em sua trajetória na divulgação dos conhecimentos e saberes produzidos por professores/pesquisadores de várias IES nacionais e estrangeiras. Neste número conta com a valiosa colaboração de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc), do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O pensamento que se expandiu durante o iluminismo legitimou como fontes da produção do entendimento humano a lógica e a razão instrumental, descartando a emoção, o sentimento e a percepção como formas de conhecimento.

As dimensões do Humano – o *eros* (corporeidade), o *pathos* (sensibilidade), o *mythus* (espiritualidade) e o *logos* (razão) – constituem as referências historicamente elaboradas pela sociedade ocidental. Momentos há de sobrevalorização, negação, hierarquização entre elas. A perspectiva holista acredita na possibilidade de buscar nas diferentes referências que expressam as dimensões aqui apontadas, regiões de encontros, de contatos, em vez de privilegiar um discurso único de referência. O debate, notadamente no campo das Ciências Sociais, acerca da secularização/desseccularização ou do declínio/ressurgimento da religião, bem como do poder que a religião sempre desfrutou no decorrer da história, ainda esquentava acirradas discussões na contemporaneidade. As estatísticas no Brasil têm mostrado que, ao longo das últimas décadas, não apenas os indivíduos estão se declarando pertencentes a uma religião, como também têm participado de vários grupos religiosos emergentes. Esse novo tipo de *moral*, construída no âmbito da intimidade (em que participam do diálogo a família/comunidade na sua relação com terreiros, centros, templos, igrejas), estende-se ao espaço público (escolas/instituições). Essa dupla condição que caracteriza o mundo das crenças – ser expressão da intimidade e construir-se nas relações sociais, revelando-se no âmbito público pela inevitável externalidade do *éthos* dos grupos – tem alimentado amplas discussões no campo da educação na medida em que é na prática que professores e estudantes têm se deparado com a questão da convivência com a pluralidade religiosa. Que papel as experiências religiosas têm na socialização? Que contornos a religião pode assumir: controle, subserviência, passividade, libertação, ampliação do campo perceptivo? Que mudanças ocorreram na forma de viver a religião na contemporaneidade? O pluralismo religioso, característica da contemporaneidade, não seria o resultado de um processo de reencantamento do mundo? Que conflitos emergem do convívio com a pluralidade cultural e religiosa e da coexistência de vários credos/valores? É no interior destas indagações que o tema da Religião encontra a Educação, seja ela formal ou informal. Para a Educação, importa refletir sobre as diversas direções para as quais o discurso religioso pode apontar: a busca da unidade pela construção de identidade de sentidos e, no extremo

oposto, passando por diferentes interpretações entre identidade e diferenças, o seu contrário, o conflito entre as diferenças, marcado pelo entendimento da validade de uma única via verdadeira da experiência religiosa.

Este número, coordenado pelas doutoras Lívia Fialho Costa e Sueli Mota, docentes e pesquisadoras do PPGeduc – associadas à Linha 1, Projetos Civilizatórios, Educação, Memória e Pluralidade Cultural –, traz artigos nacionais e internacionais com ampla pluralidade dos focos de abordagem do fenômeno religioso, produto da diversidade da formação acadêmica dos autores: antropólogos, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, historiadores e pedagogos. Isso revela que a interpretação da prática religiosa humana não cabe nos estreitos limites disciplinares, em um único discurso, em uma única linguagem.

Esperamos que os textos reunidos neste número 35 da Revista da FAEEBA, que chega ao público no bojo da renovação do patrocínio com a Petrobras – o que garante a produção deste periódico por mais dois anos –, possam agregar ressonâncias produtivas para o estudo do fenômeno religioso.

Tânia Regina Dantas – Editora Geral da Revista da FAEEBA
Liege Sitja Fornari – Editora Executiva da Revista da FAEEBA

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Enviar textos para Liége Fornari: lsitja@uneb.br/liegefornari@gmail.com

EDITORIAL

Education and Religion is the theme of the volume 35 of the Revista da FAEEBA which persists in its dedication to promulgate knowledge produced by professors/researchers of various university in Brazil and abroad. This volume counts with the valorous collaboration of professors from the graduate program in Education of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Knowledge expanded during the Enlightenment and legitimated logic and reason as sources of human understanding, setting aside emotion, feelings and perception.

The human dimension— *eros* (embodiment), *pathos* (sensitivity), *mythos* (spirituality) and *logos* (reason) – are the historically elaborated frames of the West. There were moments of overvalue, negation and hierarchy between them. The holist perspective believes in the possibility of looking for the various references which express the mentioned dimensions, areas of encounter or contact, in place of privileging a unique discourse of reference. The debate about secularism, and the decline or renewal of religion, as well as about the power of religion along times especially within social sciences, is still feeding strong discussions today. Brazilian statistics have been showing that, throughout the last decades, not only do individuals declare to have one religion, they participate in various new religious groups. This new kind of morale, constructed in the context of intimacy (where family, community and various religious churches and spaces dialogue) is extensive to public space (school and institutions). This double condition characterize the world of beliefs: to be the expression of intimacy and to be constructed in social relations. It is revealed in a public context by the unavoidable externality of the groups' ethos, which has stimulated ample discussions in the field of education, as it is through practice that professors and students have been awake of the questions of living with religious plurality. Which role do religious experiences have in socialization? What forms religion can assume: control, subjugation, passivity, liberation, amplification of the perceptual field? Would not religious pluralism, characteristic of our time, be the result of a process of re-enchantment of the world? Which conflicts surge from the contact with cultural and religious diversity and from the coexistence of various values and creeds? It is within those interrogations that the theme of religion encounter formal or informal education. It is important for education to reflect upon the various directions through which the religious discourse can lead: the seek for unity through the construction of meaning identity, or in an opposite way, through various interpretations between identity and differences, the conflict between differences, marked by the understanding of an only one real way for religious experiences.

This volume, coordinated by Lívia Fialho Costa and Sueli Mota, professors and researchers of our graduate program in education, pertaining to the first axis (Education, Memory and Cultural Plurality), presents paper from Brazil and abroad, with an ample pluralism of perspectives and approaches of the

religious phenomenon, which can be related to the fact that the authors are anthropologist, sociologist, psychologist, historian and educators. This reveals that the interpretation of human religious practice can not be restricted to the narrow limits of disciplinary fields, with a unique discourse and language.

We hope that the collected texts of this volume 35 of the *Revista da FAEEBA*, which is published with the renewed sponsorship of Petrobras (which ensures the production of this periodical for more two years) may provoke productive repercussions in the study of the religious phenomenon.

Tânia Regina Dantas – Editora Geral da *Revista da FAEEBA*
Liege Sitja Fornari – Editora Executiva da *Revista da FAEEBA*

**Themes and terms for the next journals
of *Revista da FAEEBA*:
*Educação e Contemporaneidade***

Email papers to Liége Fornari: lsitja@uneb.br/liegefornari@gmail.com

EDUCAÇÃO E RELIGIÕES





APRESENTAÇÃO

Em um tempo em que grupos místico-esotéricos se fazem cada vez mais presentes nas capitais e cientistas sociais se lançam na árdua tarefa de compreender valores, visões de mundo de grupos religiosos emergentes; em um tempo em que se fala de construção de religiosidades e identidades baseadas em um trânsito existente entre rituais, doutrinas e práticas diversas; em um tempo em que o Estado adota a perspectiva "laica" – não da irreligião, mas do reconhecimento de todos os credos como legítimos para gozarem de liberdade de expressão – e os indivíduos, dessecularizados, aproximam-se de um *éthos* que define seu estar no mundo, é um tempo em que, mais do que antes, muitos campos do saber são convidados para um diálogo alimentado por questões teóricas e práticas implicadas por e numa realidade em que a religião é fator que orienta práticas e organiza a vida em sociedade.

A indagação sobre o que promove a religião na contemporaneidade foi a questão de fundo que nos mobilizou a organizar esse dossiê temático da Revista da FAEEBA. A constatação de que o campo da Educação há muito vem discutindo questões importantes como aquela estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que veta o proselitismo religioso na sala de aula, leva-nos a avaliar os sentidos do debate acerca da formação e capacitação de professores, bem como da importância da atenção ao respeito à diversidade e ao exercício da tolerância (Parâmetros Curriculares Nacionais). A diversidade e o pluralismo são realidades sempre tensas porque nos remetem ao problema de como fazer conviver diferentes perspectivas – muitas vezes paradoxais – num ambiente harmonioso e de respeito ao Outro. A Antropologia, a Sociologia, a História, a Educação, dentre outras disciplinas, estão aqui presentes nos artigos, colaborando com a compreensão da amplitude do tema "Educação e Religiões". Os artigos aqui reunidos são não apenas oriundos de diversas áreas que dialogam com a Educação, como também apresentam uma diversidade temática, metodológica e epistemológica. Assim, um conjunto de textos aqui apresentados é resultado de pesquisas que discutem e problematizam a dimensão prática de lidar com a convivência dos diferentes credos e dos impasses colocados ao exercício da tolerância; outro conjunto traz elementos para a compreensão histórica ou filosófica das bases religiosas e a dimensão educativa presente em diferentes credos.

No primeiro texto, intitulado "A dimensão da espiritualidade no processo de constituição do professor", Marili Vieira e Vera Nigro de Souza Placco apresentam o resultado de uma pesquisa destinada a compreender como a dimensão da espiritualidade contribui e participa da constituição identitária de professores, entendida como um sentido dado não apenas à sua vida pessoal mas como aspecto integrante da sua atuação profissional. "Ciclos Festivos na escola pública e pluralismo religioso: conflitos e interações – um ensaio por uma abordagem teórico-metodológica do estudo da festa no espaço escolar", de Maria Edi da Silva e Roberta Bivar Carneiro Campos, toma a escola pública, em particular os Ciclos Festivos, como campo empírico que intensifica o debate sobre a pluralidade religiosa existente nesse espaço. "Cinema e religião em *Santo Forte* de Eduardo Coutinho", de autoria de Giovana Scareli, é uma interessante contribuição acerca de como um filme que aborda a questão da religiosidade é construído por seu autor. A análise do filme *Santo*

Forte compreende a descrição das imagens e a transcrição das falas, criando uma interlocução entre as sequências do filme e teóricos de várias áreas, como os do Cinema e da Educação. Baseado em uma pesquisa com estudantes de distintas universidades (uma pública, uma laica e uma religiosa), Luis A. Vázquez Pasos busca em “Secularización y cultura (s) católica (s) entre jóvenes universitarios de Mérida” compreender como grupos de jovens pertencentes a distintos tipos de universidades constroem suas respectivas “culturas católicas” e o significado que estes atores atribuem à sua religião, crenças e práticas religiosas apreendidas na infância/adolescência. “Produção, circulação e leitura de textos religiosos em prosa e verso: educação católica na literatura de folhetos do Nordeste” é uma contribuição de Gilmário Moreira Brito acerca da educação religiosa realizada pela Igreja Católica, por meio de folhetos organizados no formato da literatura de cordel, para divulgar princípios religiosos com os quais pretendeu doutrinar grupos sociais do interior do Nordeste, entre as duas primeiras décadas do século XX. O estudo apresentado possibilita a compreensão de como grupos incorporaram seletivamente escritura e oralidade afirmando permanentes significados na constituição/reconstituição de “culturas religiosas”. Em “Família, Escola, Religião. Que conflitos, que negociações?”, Livia A. Fialho Costa apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em Salvador (Bahia) sobre a questão dos conflitos e das negociações que envolvem família e escola quando o tema é diversidade religiosa. Os dados mostram como a escola constitui-se em um dos espaços de tensão para as famílias – sobretudo as evangélicas – de estudantes de ensino fundamental de escolas públicas da periferia de Salvador. Em “A Escola Dominical Presbiteriana: disseminação de saberes e práticas educativas”, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento e Nicole Bertinatti discutem o modelo pedagógico das Escolas Dominicais Presbiterianas no Brasil, caracterizando-as como um espaço de educação extraescolar presente nas igrejas protestantes. Os resultados apresentam a Escola Dominical como um espaço de realização de práticas pedagógicas no qual o principal objetivo era ensinar a doutrina protestante por meio da Bíblia. As Escolas Dominicais tornaram-se um ambiente relevante de contato dos novos convertidos com a nova cultura religiosa, aprendendo a interpretar a Bíblia. Paula Corrêa Henning, em “De benevolências, vocações e fraternidades: discursos da seara da Educação”, com base em algumas teses defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, problematiza as relações com os modos de pensar a Educação, tão marcada por uma das bandeiras da Revolução Francesa: a fraternidade. Mesmo quando tais discursos pretendem a crítica dos fundamentos educacionais modernos, reencontram-se inscritos no solo positivo da *episteme* moderna, que longe de representar apenas um período histórico das Ciências, é um modo hegemônico de estabelecer relações com a Verdade e com a Moral. “Educação e religião: notas sobre ensino e aprendizagem terapêuticas no SCS da IPDA”, de Sueli Ribeiro Mota Souza, é uma reflexão sobre o aprendizado do sistema de cuidado com a saúde no pentecostalismo, em particular sobre experiências de formação de ensino e aprendizado dos terapeutas e suas formas de educar os modos de atenção corporal de curadores e pacientes no âmbito do “ritual de cura”. A contribuição de Rogelio Martínez Cárdenas em “La religión como producto turístico: el caso de los Altos de Jalisco, Mexico” é mostrar a experiência da região de Altos de Jalisco (México) no que diz respeito ao imaginário difundido para sua promoção turística. O autor faz

uma revisão bibliográfica de diversos artigos que tratam do turismo religioso em locais nacionais e internacionais, bem como da relação turismo/crescimento econômico. Já “*Intelectuais, educação e catolicismo na capital do Paraná (1929-1954)*”, de autoria de Névio de Campos, é um artigo que analisa o processo de organização do laicato católico na cidade de Curitiba no período de 1929 a 1954, enfatizando sua ação no Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB). Mais precisamente, o texto analisa os sentidos dos enunciados promovidos pelo laicato católico, privilegiando suas redes de filiação e de socialização (campo), suas visões de mundo (representações/conhecimento) e seus modos de dizer (discursos). Em “*Reeducando la mirada. Reflexiones sobre la refiguración de nociones católicas entre practicantes de terapias alternativas en Buenos Aires (Argentina)*”, Alejandra Giménez e María Mercedes Saizar analisam as transformações e refigurações de algumas noções da cosmovisão católica com base na perspectiva de usuários de disciplinas da Nova Era em Buenos Aires. Giorgio Borghi, em “*Deus é quem sabe: transcendência da verdade e educação*”, apresenta uma reflexão sobre a dimensão hermenêutica da racionalidade humana, analisando como, na filosofia antiga, destaca-se a transcendência da verdade, e mostrando que a visão da educação muda profundamente quando não se admite tal transcendência, como no caso dos sofistas. “*Educando (com) os sentidos: escrita, oralidade e estesia no processo de educação continuada das religiões afro-brasileiras*” é uma excelente contribuição para o entendimento dos processos educativos nas religiões afro-brasileiras, em paralelo à educação escolar. O autor do artigo, Roberto Conduro, analisa cantigas e outros objetos, práticas e seres que participam da iniciação religiosa em terreiros de umbanda e de candomblé no Rio de Janeiro, associados a reflexões sobre as religiões afro-brasileiras publicadas em livros e revistas. O autor ressalta a crescente presença da escrita nesse contexto formativo, embora com a dominância da oralidade e de outros meios de comunicação, os quais demandam a constante educação dos sentidos. Estas práticas de educação continuada baseadas na estesia sugerem sua articulação às práticas de educação formal nas escolas. Aproximando-se deste objeto, “*Notas sobre o aprendizado no candomblé*”, de autoria de Miriam C. M. Rabelo e Rita Maria Brito Santos, examina o processo de aprendizado no candomblé. Partindo da noção de aprendizado como treino da atenção, proposta pelo antropólogo Tim Ingold, as autoras procuram mostrar os meios, técnicas e relações mediante as quais aqueles que ingressam em um terreiro vêm a se tornar membros experientes. O artigo está fundamentado em pesquisa de campo realizada em terreiros de Salvador, incluindo observação de atividades e realização de entrevistas. As autoras observam como o processo de “*aprendizagem*” no candomblé envolve o desenvolvimento de habilidades diversas por meio de um engajamento ativo do corpo em contextos multissensoriais carregados de significado. Valdêlio Santos Silva vem demonstrar como os referentes culturais influenciam na conformação das variadas modalidades de práticas religiosas. Em “*Religiosidade, feitiçaria e poder na África e no Brasil*”, o autor argumenta que diferentemente das concepções individualizantes de religião no Ocidente, as religiosidades de origem africana baseiam-se na experiência coletiva de cultuar os deuses. Dança, música, transe e as realizações positivas são, assim, aqui na terra, fundamentais nessas religiosidades. O último artigo deste dossiê, “*Juan Soldado, protector sobrenatural de los migrantes*”, de Cándido González Pérez e Alfonso Reynoso Rábago, é um texto que revela como trabalhadores mexicanos

migraram para os EUA, a partir do século XIX, e buscaram apoio sobrenatural para alcançarem seus objetivos na tradição religiosa herdada da Espanha. O "protetor sobrenatural" de muitos desses migrantes é Juan Soldado, em vida, um assassino confesso.

Os textos aqui reunidos são resultado de uma seleção dentro de um conjunto mais numeroso de artigos enviados. Agradecemos a colaboração de todos os participantes neste número dedicado ao tema "Educação e Religiões" e esperamos que as discussões aqui selecionadas promovam reflexões para a prática de muitos autores e atores. Finalizamos esta apresentação, após reunirmos conteúdos que tocam, no fundo, questões de formação de valores, sentimentos, identidades, sob o impacto da chacina envolvendo crianças de uma escola pública no Rio de Janeiro. Que a escola – *locus* da educação e da formação – esteja atenta às questões cognitivas e epistemológicas sem abrir mão da formação de subjetividades sensíveis e implicadas com a criação de um mundo melhor.

Lívia Fialho Costa e Sueli Mota

A DIMENSÃO DA ESPIRITUALIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Marili M. S. Vieira *
Vera Maria Nigro de Souza Placco **

RESUMO

Este artigo objetiva divulgar uma pesquisa feita para compreender como a dimensão da espiritualidade contribui e participa da constituição identitária de professores. Como referencial teórico, quanto à identidade profissional, recorre-se a Dubar e Bauman. Para explicar a escola como espaço para a constituição identitária, busca-se Berger e Luckmann. Os mesmos propõem compreender a necessidade de comunidades de apoio no processo criação de sentido de vida e, conseqüentemente, de constituição identitária. Na escola, as várias dimensões do professor são acionadas cotidianamente. Recorre-se a Placco, que propõe que se considere a sincronicidade entre essas dimensões, dentre elas, propõe-se a dimensão da espiritualidade. Para compreensão da dimensão da espiritualidade, usa-se Frankl, que propõe a espiritualidade como o sentido da vida de cada pessoa. Todos os autores do referencial propõem a busca de sentido como movimento central ao ser humano. Realizou-se a pesquisa em uma escola confessional na cidade de São Paulo, com cinco professores do Ensino Médio, a diretora e a coordenadora pedagógica. Considera-se que a espiritualidade é essencial para o docente e um meio pelo qual se pode atuar na reflexão dele sobre seu sentido de vida e sobre o sentido de sua atuação profissional, atingindo o alvo final da educação.

Palavras-chave: Identidade – Espiritualidade – Projeto pedagógico – Formação de professores

ABSTRACT

The Spiritual Dimension in the Process of the Teacher Identity Construction

This paper aims to discuss how teacher spiritual dimension contributes to his or her identity process. The theories brought forth are the following: Dubar and Bauman to discuss the identity constitution process, Berger and Luckmann to discuss the necessity of community in the process of meaning construction. Placco proposes that we consider the multiple dimensions of a teacher and how they interact with each other

* Doutora. Coordenadora do Sistema Mackenzie de Ensino. Professora do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Endereço para correspondência: R. Caraíbas, 1051, ap 111. São Paulo, SP - CEP 05020-000. E-mail: marili.vieira@mackenzie.br.

** Doutora. Professora titular do Departamento de Educação da PUC-SP. Coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC - SP. Endereço para correspondência: Rua Tagipuru, 225 ap. 61 São Paulo – SP. CEP 01156-000. E-mail: veraplacco@puccsp.br

in the teaching process. To these dimensions, we have added the spiritual dimension and for this purpose we use Frankl's proposition of spirituality as revealing meaning in man's acts. This research was done in a confessional school in the city of São Paulo, with five teachers, the school director and the pedagogical coordinator. Finally, it is considered that spirituality is essential to the teacher and is a way by which one can work with teachers on the meaning they give to life, and consequently on how they can help students reach schools aim.

Keywords: Spirituality – Teacher formation – Teacher identity – Pedagogical projects.

Introdução

A educação, tomada em seu sentido mais amplo como um processo reflexivo, cria as condições de possibilidade para que os estudantes – movidos pela complexidade das experiências humanas – formulem questões essenciais, questões em que indagam pelo sentido das coisas. Dessa forma a escola – espaço privilegiado da educação formal – constitui-se em um contexto em que várias dimensões humanas se expressam, dentre elas, a dimensão espiritual.

Tomando-se a escola em sua função formativa, os professores são aqueles que diretamente assumem o papel de formadores. A sala de aula é o espaço onde afloram diversas concepções da dimensão da espiritualidade – religiosas ou não, que envolvem crenças, valores específicos e mesmo dogmas, sempre complexos e algumas vezes contraditórios. Neste artigo, nos propomos a refletir sobre a relação entre a dimensão da espiritualidade do professor, sua função formativa e a diversidade de orientações espirituais e religiosas dos estudantes.

O professor, como todo ser humano, percebe o mundo baseado em dimensões biológicas, cognitivas, sociais, afetivas e espirituais. Há pesquisas que têm tratado de aspectos diversos do professor e da influência dos mesmos sobre sua atuação e sobre a aprendizagem do aluno. A espiritualidade do homem é, igualmente, significativa no direcionamento das ações humanas, inclusive profissionais.

Placco (1992, 1994, 2003) aponta várias dimensões pertinentes ao professor: a técnico-científica, a humana interacional, a política, a da formação continuada, a estética e cultural e outras, demonstrando a sincronicidade das mesmas ainda quando

tomam relevos diferentes a cada nova circunstância que é acionada na vida, tanto profissional quanto pessoal. Este autor defende que cada ação que interfira em uma dessas dimensões terá influência sobre as demais dimensões. Consequentemente, o processo de formação deveria promover a tomada de consciência dessas dimensões e permitir mudanças na prática docente.

Placco e Silva (2003) consideraram que as várias dimensões do trabalho do professor precisam de uma ação dirigida de reflexão para gerar consciência das suas necessidades e das modificações necessárias em sua prática. Isso levanta algumas questões importantes. Como identificar essas necessidades e acessar o professor naquilo que lhe é mais importante, naquilo a que ele atribui sentido, para que ele assuma o projeto pedagógico da escola e com ele contribua e participe? Como promover a consciência dele sobre as dimensões diversas de seu trabalho de forma que possa ter disponibilidade para fazer correções e modificações em sua prática pedagógica? Todo esse processo de reflexão deveria gerar mudanças na prática do professor.

Supõe-se, com a reflexão, um caminho de aperfeiçoamento, uma mudança que deve ser constante e deve passar pelas várias dimensões do professor. Como citou o professor Fusari no momento de nossa qualificação de mestrado em 2001, “a mudança sempre supõe um movimento, do que temos (real) para o que queremos ou desejamos (ideal).” Compreende-se que isso nada mais é do que o processo de constituição identitária profissional proposto por Dubar, uma negociação entre o real e o virtual. O profissional, negociando com o que seus pares, superiores e familiares lhe atribuem, vivendo suas crises, passa a aceitar algumas des-

sas atribuições e negar outras. Nessa negociação, o que mais pesará é a pertença que ele tem mais profunda, o sentido de sua existência, o sentido de sua atuação no mundo, o seu trabalho.

Partindo-se do pressuposto de que a identidade profissional constitui-se nas relações de trabalho, que a instituição, com sua cultura e sua história, participa intensamente desse processo, que a filosofia da escola (expressão da dimensão espiritual da instituição) é central nessa cultura institucional tanto quanto a espiritualidade é central para o professor (dimensão do ser humano) e que ao acionar a espiritualidade do professor, possivelmente haverá, sincronicamente, reflexos nas demais dimensões profissionais e pessoais dele e vice-versa, iniciou-se esta pesquisa de doutoramento na Pontifícia Universidade de São Paulo.

Esperava-se identificar em que medida a instituição, com seus valores e sua filosofia, interage no processo identitário do professor com base na perspectiva de sua dimensão espiritual. Para tanto, escolheu-se pesquisar uma escola religiosamente confessional. A escola tem cerca de 140 anos e conta com 2.000 alunos, além de fazer parte de uma instituição maior, que engloba uma Universidade. Entende-se que neste tipo de escola seria mais evidente a negociação relativa à dimensão espiritual do professor, pois a escola confessional, conforme a própria categoria denota, tem uma dimensão filosófica forte, e que deseja explicitar em sua identidade institucional, em seu projeto pedagógico. Assim, a escola confessional é o espaço em que se pode observar, de maneira mais evidente, a influência da dimensão da espiritualidade no exercício profissional do professor e em sua constituição identitária profissional. Nela, de maneira explícita, atribui-se ao professor a função de sustentar, por meio de suas práticas diárias, de suas atitudes e mesmo de seus atos de ensinar, a filosofia que a escola professa. Por sua vez, o professor poderá observar a maneira que toma essa atribuição como pertença ou reage a ela, rejeitando-a. Como isso afeta a identidade profissional do professor é o ponto central deste estudo.

Tinha-se a hipótese de que o professor que atua em uma instituição, mesmo não confessional, mas na qual o projeto pedagógico é vivido e refletido de modo que atribui a ele a tarefa de sustentar a filoso-

fia da escola, estará, pela negação desta atribuição ou por assumir essa atribuição, refletindo sobre sua dimensão espiritual, seu sentido de vida e, consequentemente, atuando na sua formação continuada e no processo de constituição de sua identidade. Para verificar esta hipótese, trabalhou-se com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio, a diretora de escola e cinco professores do Ensino Médio, escolhidos, primeiramente, em virtude do tempo de serviço na escola. Para examinar com maior precisão o processo de negociação identitária teve-se o cuidado de trabalhar com professores ingressantes e professores com mais de 20 anos, indicados pela coordenação, após consulta do desejo deles de participar. Foi solicitado que pelo menos um professor fosse de denominação religiosa diferente daquela adotada pela escola, para não trabalharmos apenas com a noção de pertença à denominação, e sim verificar o processo de negociação deles com a denominação da instituição (sua filosofia). Dos cinco professores, três foram de denominações diferentes da escola.

Partindo-se do pressuposto de que o projeto pedagógico revela a identidade da escola, sua filosofia, seu sentido de existência, assim como a espiritualidade do professor faz parte de sua identidade como pessoa e como profissional, procedeu-se a uma breve análise do Projeto Pedagógico da escola, com o objetivo de identificar sua filosofia, como ela atribui isso aos seus professores.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica do Ensino Médio e com a Diretora da escola para verificar como elas entendem a concepção da escola quanto à dimensão da espiritualidade; segundo, como fazem para “garantir” que os professores atuem de acordo com a dimensão proposta e defendida pela escola.

Com esses dois movimentos de pesquisa, de certa forma, o olhar foi direcionado para o **eixo da atribuição** que é feita para o professor. Nesse levantamento de dados, buscou-se perceber como o professor lida com as atribuições que a escola faz a ele (identificações ou pertença) e se, na opinião dele, essa dimensão tem reflexos em sua prática em sala de aula.

Para proceder à análise dos dados pesquisados, utilizou-se um amplo referencial teórico. Para definir espiritualidade trabalhou-se com Viktor Frankl

(1984, 1992, 2003) e outros autores que defendem a espiritualidade como uma busca de sentido da vida. Acrescentou-se a isso a discussão levantada por Berger e Luckmann (2004) sobre a crise de sentido que nossa sociedade vive atualmente e como se busca sentido em suas diversas comunidades.

A questão da constituição identitária foi sustentada com base nos conceitos trazidos pelos sociólogos Dubar (2005, 2006) e Bauman (2005). Esses autores abordam questões sociais como causadoras de crises de identificação e declaram a busca de sentido como uma direção do homem no seu processo de constituição identitária.

Discutiram-se as dimensões profissionais colocadas por Placco (1994), buscando fazer as relações entre essas dimensões profissionais e a dimensão da espiritualidade.

Considera-se importante justificar o fato de que se trabalha com autores com um referencial teórico sobre identidade de fundo marxiano e um de fundo humanista (Frankl) com um assunto quase metafísico, a espiritualidade. Primeiramente, a questão da espiritualidade não surge no debate sociológico, a não ser recentemente com as discussões sobre o conceito de pós-modernidade. Em segundo lugar, percebemos que há espaço, na teoria de Dubar (2006), para incluir essa questão da espiritualidade, pelo fato de ele apontar a busca de sentido no processo narrativo da identidade, assim como os demais autores apontam a busca de sentido, o que tentaremos apresentar ao longo do trabalho.

1. Espiritualidade e crise de sentido

Para Dupré (1982), as demandas do século XX – desde a grande informatividade a que todos são submetidos até a necessidade de que, em um dia, uma pessoa exerça diferentes papéis, em diferentes lugares e contextos – geraram nos homens uma necessidade de fortalecimento da interioridade por meio da expansão do individual ao social e comunitário. A vida interior mistura-se com o engajamento social e ecológico valorizando um sentimento de piedade do indivíduo. Entretanto, essa piedade, essa capacidade de interessar-se pela realidade como um todo além de si não é simplesmente uma manifestação solidária, mas a manifestação desesperada de

um indivíduo que cada vez mais teme ter-se individualizado a ponto de não pertencer a mais nada. Surge, então, essa necessidade de coerência entre a vida social e a vida espiritual. A vida espiritual não deve isolar o sujeito da sociedade, mas integrá-lo de tal forma que a sociedade receba seus efeitos. Para ele: “A vida espiritual é transformadora de todos os aspectos da vida” (DUPRE, 1982, p. 3). Vê-se, em sua definição, que espiritualidade implica na relação com o outro, transcende a pessoa em si e contamina seu espaço de convivência. Isso é constatado na fala de um dos cinco professores que concordaram em participar desse estudo concedendo entrevistas:

A gente tem que preparar o aluno para o mundo que tá aí fora. A gente tem que preparar o aluno para participar de uma sociedade, questionando-a e tentando melhorá-la (Professor 3).

Essa visão de dar-se ao outro parece conferir sentido ao exercício profissional do professor.

Também para Webster (2003), a espiritualidade está relacionada com a busca de sentido na vida e a busca pelo significado das experiências que se vive. Para ele, a espiritualidade deverá ser conceituada como universal, intrínseca à educação e à noção de uma pessoa educada para que ela possa determinar sua relevância no mundo; deve ser disponível para os religiosos e não religiosos.

Frankl argumenta que o homem é um ser bio-psico-espiritual: “Não será demais dizer que somente esta totalidade tripla torna o homem completo” (1992, p. 21). A espiritualidade, para ele, é a característica mais específica do homem. Ainda mais importante para o que se deseja reforçar, ele afirma que

[...] o ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido (impulsionado) e cessa quando cessa de ser responsável. O homem propriamente dito se manifesta onde [...] houver um eu que decide. (FRANKL, 1992, p. 21)

Ainda, para ele, o trabalho é o âmbito em que se cria algo para o outro. É no âmbito do trabalho que se exerce e exterioriza a espiritualidade. Portanto, pode-se dizer que o professor é alguém que, em seu trabalho, essencialmente cria algo para o outro, cria espaço de crescimento, cria espaço para desen-

volvimento de sentido de vida, cria diálogo com seus alunos. A escola seria um dos espaços em que o professor pode exteriorizar sua espiritualidade, trabalhando. O Professor 2 revela isso:

Você, ao entrar na sala de aula, dar a sua matéria, seu conteúdo e ir embora - não ficou completo. Então, eu tenho que relacionar sempre o meu conteúdo com a missão que eu escolhi.

A espiritualidade é essa preocupação com a finitude da vida, com seus limites, com o sentido da existência. Essa preocupação afeta o outro, afeta a sociedade, transforma as relações e confere significado às experiências que vivem uns com os outros. Portanto, espiritualidade é uma dimensão estritamente humana com a qual o sujeito confere sentido à sua existência e gera nele a responsabilidade pelo seu semelhante, pela existência humana em geral. É uma dimensão que exerce, de maneira sincrônica às demais dimensões do professor (ou do homem em geral), influência nas demais dimensões. No entanto sua força transcende às demais dimensões do professor, pois oferece o pano de fundo sobre o qual cada um constrói seus sentidos, constrói o sentido de sua existência. Portanto, o homem é constituído para autotranscendência, para o encontro com o outro, desde o Divino até o seu semelhante. O homem realiza-se na execução de atos espirituais dirigidos a alguém. Esses atos manifestam-se no amor e no trabalho. Esses são atos que constituem sentido à vida; são maneiras pelas quais o ser humano projeta-se para fora de si mesmo. Portanto, quando Delors (1996) afirma que a educação deve ajudar o aluno a encontrar as respostas às perguntas essenciais da vida: de onde vim, para onde vou e por que existo, ele está apontando que a escola trabalha com o sentido da vida. Essencialmente, ela trabalha com a espiritualidade da pessoa, pois se entende que a espiritualidade, ontológica ao ser humano, configura o sentido de vida de cada um.

Sendo a espiritualidade central ao ser humano, pois revela seu sentido de vida, ela é essencial ao professor, que ao refletir sobre seu sentido de existência o revelará para o seu aluno por meio de sua prática e motivará o aluno ao mesmo exercício. E é por ser um agente ontológico que sua identidade profissional afeta a identidade filosófica da escola.

Este movimento dialético é o que aponta para a necessidade de que a escola, no seu lidar cotidiano com os professores, tenha a preocupação de trabalhar com eles a reflexão sobre sua filosofia (seu projeto pedagógico), e o sentido de vida e sentido profissional do professor.

Berger e Luckmann (2004, p.7) apontam que hoje existe uma “crise de sentido”, de forma que nunca foi tão pertinente às escolas desempenharem seus papéis de abrirem um espaço acadêmico em que haja um exercício ontológico. E convém ressaltar como a escola é um espaço pertinente para esse exercício, já que, analisando essa crise de sentido que a sociedade moderna e plural vivencia, Berger e Luckmann chegaram à conclusão de que é na consciência das relações das experiências de vida que o sentido se estabelece. E não seria a escola um espaço de excelência para colocar-se em prática a conscientização das múltiplas relações de vida que esse espaço concentra e oferece?

Berger e Luckmann também explicam que essa relação entre as experiências de vida está alicerçada no agir. São as ações que projetam as pessoas (tanto individualmente quanto coletivamente) e é pela ação que elas se avaliam (enquanto indivíduos e como coletividade). O agir do homem é um agir social e é direcionado a pessoas presentes ou ausentes; a um indivíduo ou a uma coletividade; como um ato único ou para ser repetido por eles mesmos ou por outros em momentos semelhantes que se seguirem. É no agir, portanto, que o indivíduo constitui sua identidade e a identidade da comunidade a qual pertence.

No entanto, na sociedade plural e moderna, a vida, a identidade e a razão da existência são constantemente colocadas em questionamento. De acordo com Berger e Luckmann (2004, p.57), a maioria das pessoas: “Sente-se insegura num mundo confuso e cheio de possibilidades de interpretação e, (...) perdidos”. Em cada comunidade de vida, as regras e os valores são questionados e passam por adaptações para atender aos indivíduos e seus desejos e valores individuais. Os supressentidos perdem seu “lugar”. Nessa direção, os autores propõem que se criem pequenas comunidades de sentido, nas quais os sujeitos possam encontrar valores comuns, bases para direcionarem suas ações e intenções. Pode a

escola atender a essa necessidade? Pode ela ser uma comunidade de sentido para um determinado grupo de professores? Ao examinar a fala dos Professores 2 e 3, respectivamente, referindo-se à escola em que trabalham, entende-se que sim.

[...]Jeu percebi que havia uma linha muito próxima a que eu acredito. Uma linha de trabalho muito próxima àquela que eu acredito.

Mas, eu me sentia assim: é a minha casa, a gente quer a mesma coisa. Eu vejo assim, não está ligado à minha denominação, mas eu sinto como se fosse algo que é nosso.

2. O trabalho do professor e a espiritualidade

Mellouki e Gauthier (2004) propõem que se olhe o professor como um intelectual, pois ele herda, interpreta, critica, produz e divulga cultura, papel esse de um intelectual na sociedade.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, (...) de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. Herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545 e 556).

Conforme os autores citados, cultura é o universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião. É o modo de ser, de pensar e de se comportar, se alimentar, se vestir e se comunicar de uma comunidade qualquer. Há ainda outro conceito de cultura que é mais clássico: o conjunto de conhecimentos de diversas áreas que formam o gosto e o senso crítico dos indivíduos. Ambos os conceitos proporcionam um código de leitura e de

compreensão daquilo que eles são em interação com os outros, daquilo que o Outro é, se é semelhante ou diferente do Nós, do seu meio natural, social, cultural histórico. (...) É neste sentido que se pode definir a cultura não apenas como produto, mas, ao mesmo tempo, como a matéria-prima elaborada ao longo da história humana e indispensável à sua construção (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 540).

Assim, o papel de mestre é tornar o aluno

consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras e das artes, das histórias das ciências e das ciências e tecnologias. E o professor, ao trabalhar com o saber sistematizado, introduz o aluno à cultura erudita (SAVIANI, 2000), traduz esses saberes permeados pelo seu sentido de vida e interage com o sentido de vida do aluno. Auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico é que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e o ajuda a tomar consciência dos pontos de junção e ruptura que marcam a história humana.

Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação. Quer queiram quer não, quer trabalhem apenas a sua disciplina, ou façam um trabalho medíocre, os professores realizam um trabalho de intelectuais, abrindo o espírito dos jovens para os diversos modos de viver, de pensar e de ser. Esta é a natureza e a finalidade de seu trabalho (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 559).

O professor não é um agente neutro, e ao trabalhar com a cultura, trabalha com determinados valores que são por ele escolhidos ou selecionados de maneira consciente e às vezes inconsciente. É consequência natural que o aluno seja influenciado em determinados valores e visões. De certa forma, o professor, no seu exercício profissional para atingir o fim da educação, ajuda o aluno a estabelecer significados para as experiências que vive na sociedade; ajuda-o no processo de conferir sentido à vida.

Para poder fazer tudo isso, o professor precisará estar consciente desses aspectos em sua própria pessoa. Faz-se necessário que ele esteja conscientemente refletindo sobre o sentido das experiências que ele próprio vive. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 4) ressalta que não se deve olhar os professores apenas como intelectuais, mas como “seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações”, auxiliando-o no processo de consideração dos aspectos mais amplos em

que está inserido, tais como os ambientes cultural, econômico, político e social.

3. A escola e a espiritualidade do professor

A escola poderá proporcionar esse processo de conscientização do professor sobre os valores e sentidos que ele estabelece nas experiências que vive por meio da explicitação do projeto pedagógico, da gestão dos professores e do contato com as famílias. Como parte da gestão, e incluso em seu projeto pedagógico, a escola precisa propiciar momentos de reflexão e discussão, os quais envolvam sua filosofia. Nenhuma instituição é neutra. Todas têm sua ideologia, seu modo de ver o mundo. O processo de explicitá-la com os professores e com a comunidade gera sentido para as experiências que se vive na instituição.

Cada pessoa tem uma forma de ver o mundo, uma ideologia na qual se embasa, e é baseada nesses princípios que agirá no mundo. Diante disso, a escola que propõe uma maneira de apresentar o mundo à criança fará isso com o trabalho dos seus professores, e eles precisam ter explicitados, e conscientes, os seus papéis de herdeiros, intérpretes, críticos e divulgadores. Essa reflexão do professor sobre seus papéis precisa ser constante, pois, mergulhado na cultura, ele torna-se tão habituado a ela que pode deixar de ter consciência de suas ações. Todo este caminho não deverá ser uma reflexão doutrinadora, pois a falta de liberdade é cerceadora do desenvolvimento da espiritualidade, mas deve proporcionar espaço para que o indivíduo reflita sobre o sentido das experiências que ele vive.

Nessa pesquisa, identificou-se nas falas dos professores entrevistados o reconhecimento da filosofia da escola como diferencial entre outras escolas confessionais. Eles a reconheceram como fazendo diferença em suas posturas na sala de aula, e como uma escola que respeita e dá liberdade de pensamento e ação a seus professores.

O Professor 3, quando questionado sobre como é trabalhar em uma escola de uma determinada confissão religiosa, revela valores e sentido de vida:

Ateu eu diria que não. Mas, não sigo, não vou à

missa, não participo de nenhum culto religioso. Estou aberto à existência de Deus. ...Então, eu acho que, se eu consigo pautar minha vida tendo as minhas regras de acordo,... a partir do momento que elas batem, que elas vão ao encontro de, pode ser até outras regras que chegam ao mesmo ponto, eu penso que eu estou seguindo uma regra minha que eu acho que é interessante. Eu acho que é mais ou menos por aí. Inclusive eu acho, (...) uma coisa que me disseram quando eu entrei aqui (...) ‘você tem uma filosofia cristã?’ ‘Sim, eu acho que eu tenho uma filosofia cristã. Os meus valores batem com os valores cristãos e eu tenho uma postura que é uma postura cristã. Eu não preciso necessariamente ser religioso e seguir uma religião, acho que a gente tem que ter esse conjunto de valores em comum.

Ao falar sobre o que lhe é inegociável, revelou um posicionamento político em relação à sociedade, uma postura crítica, como apontou também alguns supervalores que o direcionam para o sentido de vida profissional:

É inegociável. Por exemplo, se eu tiver que negar os meus valores e princípios, isso é inegociável. Então, um dos princípios que eu tenho é dar o conteúdo de uma forma questionadora, reflexiva.

A gente tem que preparar o aluno para o mundo que tá aí fora. A gente tem que preparar o aluno para participar de uma sociedade, questionando-a e tentando melhorá-la. Isso pra mim é inegociável.

O Professor 4 revelou o respeito que a escola tem por ele, e ao falar disso, demonstrou que este é um assunto abordado pela escola na convivência e no trabalho com os professores:

Os jeitos são diferentes, mas eu nunca me senti desrespeitado (...)

Se eu trabalho, por exemplo, num local que é confessional e que tem esta filosofia; que tem esta visão das coisas, o profissional que vem aqui trabalhar; ele tem que respeitar essa visão. E eu acho que é justo o aluno saber as várias vertentes. Por exemplo, na semana passada, teve aqui um simpósio sobre Darwinismo, sobre Design Inteligente e sobre o Criacionismo. Então, eu acho que isso é uma discussão democrática. Hoje a escola quer mostrar para o público qual é a sua cara. Então, eu vejo isso com naturalidade.

Eu acho que é aquilo que te falei: não ficar engessado. O professor; quando entra na sala de aula,

tem que ter a liberdade de dar sua aula como achar melhor. Ele tem que ter uma credencial para poder desenvolver o conteúdo do jeito que achar melhor.

A Professora 5, por sua vez, ao revelar que procurou a escola pela filosofia que tem em comum com ela, também demonstrou que a filosofia da escola é algo que é evidente para a comunidade e interfere no modo de agir das pessoas na instituição:

Então, eu entreguei o currículo nas escolas particulares da região, que tinham o perfil de escola que eu estava acostumada a trabalhar, mas eu gostaria que fosse nessa escola que eu estou por ser uma escola confessional... A que me chamou foi justamente esta daqui. Então, isso pra mim foi importante.

Nesse caso, pode-se perceber o quanto a atribuição, feita pela escola, e a pertença da professora misturam-se:

Mas eu me sentia assim: 'é a minha casa, a gente quer a mesma coisa.' Eu vejo assim, não está ligado à minha denominação, mas eu me sinto como se fosse algo que é nosso. (professora 5)

Ao valorizar o professor intelectual, intérprete e herdeiro da cultura, a escola reconhece que ele está em contínuo movimento, nem sempre um movimento consciente, mas um movimento do cotidiano. Portanto, faz-se necessário que o professor esteja em permanente formação, refletindo sobre seus valores, sobre os valores da escola em que atua, sobre os valores de seus alunos e suas famílias. Mais ainda, refletindo sobre como se dá essa negociação de valores para o estabelecimento de sua identidade pessoal e profissional. Esse é um desafio colocado pela questão da constituição identitária.

Como se pode observar nos relatos lidos até o momento, ao falar da escola, fazer atribuições a ela, o professor está também revelando a sua pertença. O processo identitário profissional implica na negociação que o sujeito faz entre o que lhe é atribuído pelo outro (nesse caso a escola) e o que incorpora como pertença. Contudo, a instituição não existe sem esses sujeitos. Sua identidade institucional também se constitui nas relações que se estabelecem entre seus atores. Portanto, as atribuições feitas

aos professores e por eles assumidas se voltam para a instituição como atribuições do professor à mesma. É o professor que faz a tradução da cultura da instituição.

4.O movimento de constituição identitária do professor na escola

Para Dubar (2005), cada configuração identitária é resultante de uma dupla transação: uma entre o indivíduo e as instituições (transação objetiva), e outra entre o indivíduo em confronto com uma mudança e o seu passado (transação subjetiva). Isso é resultado de uma articulação entre uma identidade (virtual) atribuída pelo outro e uma identidade (virtual) para si construída ao longo de uma trajetória de vida anterior (pertença). Essa dupla transação proposta por Dubar é também apontada por Bauman como essencial no processo de constituição identitária. Bauman (2005, p. 21) afirma que “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço”. De certa maneira, há uma coincidência entre a afirmação dele e a de Dubar, pois a dignidade humana vem da liberdade de escolha e da segurança do pertencimento. O ser humano vive um conflito, uma tensão constante para inventar-se, para encontrar-se. Na articulação entre as atribuições e as pertenças, ele busca o que dele permanece ao longo do tempo e das circunstâncias. Nos relatos apresentados na sessão anterior, vê-se a escolha dos professores como um fator de liberdade e como uma provável tensão entre as atribuições filosóficas da escola e a pertença dos professores. Esta tensão é mobilizadora da constituição identitária dos professores. O processo de constituição identitária do professor, de acordo com a proposição de Dubar (2005), está na relação entre a dinâmica de atribuição e a dinâmica de pertença.

No ambiente escolar, a atribuição é feita pelos representantes da instituição, normalmente a equipe técnico-pedagógica e a direção, e é percebida pelo professor, que negocia com ela e a assume ou não como pertença. Algumas dessas atribuições, já percebidas nos relatos dos professores, são afirmadas pela direção e pela coordenação pedagógica. São atribuídas a eles as características de serem excelentes academicamente, serem pontuais, cumprido-

res de acordos e modelo ético para os alunos:

(...), É inegociável a competência acadêmica e a ética. Não dá pra abrir mão disso. Mas o trabalho é sempre no sentido de dar a ele todos os instrumentos necessários para que ele aprenda exigir dele o máximo e ser modelo. Cumprir as suas obrigações e os prazos, ser gentil, educado, respeitar o aluno. (...) Na postura do professor mais do que no versículo bíblico ou no culto que possa fazer, é a postura do professor com o aluno que vai mostrar que é uma escola séria, comprometida com a formação do ser humano (Diretora).

Não adianta o professor ser exigente na prova se não foi exigente na sala de aula. Além disso, trabalhava muito com eles a importância de variar a metodologia... Então, esses três itens para mim são inegociáveis, o conteúdo a ser transmitido, a postura dele como professor, pois ele está formando indivíduos, e a postura dele em cumprir regras (Coordenadora pedagógica).

Na instituição pesquisada, constatou-se que os professores assumem as atribuições e negociam com as que não concordam, de acordo com os valores que eles consideram também como seus. As pertencas que revelam são fruto não só das atribuições que a escola lhes faz, mas, também, das escolhas que fizeram de atribuições que lhes foram sendo feitas ao longo da vida. Há constante interação entre suas pertencas e as atribuições feitas pela escola. Entram em acordo com a escola e parecem professar a mesma filosofia de vida, sem abrirem mão de suas pertencas subjetivas. Por isso, pode-se confirmar, de acordo com Dubar (2006), que esse processo de negociação identitária é um processo dinâmico, que evolui ao longo das configurações históricas e culturais de cada momento.

Entende-se que a maneira de pensar a vida, a visão de mundo de cada um, estabelece uma relação direta com a forma de encarar os objetivos do projeto da escola. Portanto, a identidade da instituição é dialeticamente produzida pelos professores, como também participa da produção/constituição da identidade deles. A instituição que estiver trabalhando com os professores na direção de examinarem o seu projeto pedagógico, a filosofia que a sustenta, estará favorecendo ao professor a oportunidade de refletir sobre o sentido dado à sua profissão, à sua responsabilidade na sociedade, na

escola, com o outro, estará favorecendo a constituição identitária do professor e suas dimensões profissionais. Como consequência, favorecerá o processo de aprendizagem e formação dos alunos, assim como sua própria identidade.

4.1. As dimensões do professor

Placco (1992) defende a tese de que a ação, o trabalho, do professor pode ser estudada levando em consideração as dimensões dele, ou os vários componentes do trabalho dele. Inicialmente, ela propõe três grandes dimensões: a dimensão política, a dimensão humano-interacional e a dimensão técnica. Segundo Placco, estas dimensões são inerentes à ação do sujeito; estão presentes e interagem simultaneamente nele. A apresentação como dimensões separadas é uma medida meramente didática. Ela propõe que, no processo de formação do professor, deve-se levar em consideração a interação entre essas várias dimensões. Em seus estudos, ela explica que há momentos em que uma ou mais das dimensões do professor estarão em relevo na ação dele. Haverá momentos em que ele poderá distanciar-se de uma delas, privilegiando outras. Contudo não deixam de estar todas sempre presentes em sua ação. Placco denomina essa interação de sincronicidade, que é o movimento entre os componentes políticos, humano-interacionais e técnicos do educador. Ao trabalhar com uma dimensão haverá interferências e mudanças nas outras dimensões, mesmo que inconscientemente. O processo de formação que leve em consideração essa sincronicidade ajudará o professor a tomar consciência dessas dimensões à medida que forem trabalhadas e que sofrerem alterações.

Para Placco (1994), trabalhar a consciência da sincronicidade é favorecer o questionamento sobre a prática de forma que a percepção do professor sobre o aluno, sobre a realidade, sobre a escola, sobre si mesmo, sobre sua prática, sobre a cultura, os valores, possa ser redirecionada. Mais uma vez fica clara a necessidade de não se permitir que o cotidiano fique alienante, seja “adormecido”.

O caminho para a consciência da sincronicidade

passaria por um processo de reflexão crítica do educador sobre sua ação pedagógica e as relações desta com os fenômenos culturais, econômicos e políticos, reflexão que, por sua vez, deve levá-lo a uma mudança em seu posicionamento e desempenho, na direção da construção de um novo conhecimento (PLACCO, 1994, p. 27).

Mais tarde, Placco e Silva (2000) ampliam essas dimensões: dimensões da formação técnica, humano-interacional, ético-política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural. Placco afirma que outras dimensões poderão ser propostas, na medida em que melhor se compreenda como o professor interage com seu contexto social e histórico, com seus alunos e com o projeto pedagógico da escola. Nessa abertura, pode ser inserida a dimensão da espiritualidade no trabalho do professor.

Viu-se que a espiritualidade é a dimensão que confere ao sujeito o sentido de sua existência e que o projeta para fora de si. Assim, entende-se que é uma dimensão de base, da qual as demais retiram valores para o trabalho. A sincronicidade dessas dimensões, assim, é não apenas válida, mas também impossível de se tirar do processo. Todas as experiências que revelam e atribuem significado à vida trazem consigo valores que penetram em todas as suas esferas. Portanto, fazer refletir, sugerir narração sobre qualquer dimensão profissional ou pessoal do professor, remete-o a um exame dos valores que sustentam sua existência e alteram as demais dimensões de sua vida. É um exercício da dimensão espiritual. Diante disso, entende-se que a dimensão espiritual é uma dimensão que dá corpo e sustentação às demais.

Quando Placco propõe que se trabalhe com os professores tendo em conta as suas várias dimensões, ela revela essa preocupação com a dinâmica da própria vida. Dependendo da situação que se vive na escola (crise econômica, crise de posicionamento acadêmico no mercado, crise moral etc.), a configuração do trabalho que vier a ser feito pela instituição com os professores influenciará as demais dimensões dele. Se, conforme Placco sugere, trabalhar a consciência da sincronicidade é favorecer o questionamento sobre a prática, um dos aspectos a ser questionado é o sentido da função do professor em sala de aula.

Portanto, acionando a dimensão espiritual do professor, todas as demais dimensões ganham o realce do sentido que dão à existência e à ação que praticam; sua dimensão técnica, sua prática pedagógica e sua relação com aluno são diretamente afetadas e ganham uma relevância relacionada ao sentido que dão à vida e à profissão.

Diante do fato de que é a dimensão espiritual que confere sentido às ações do professor, entende-se que ela poderia levá-lo a diversos questionamentos e a entrar, dessa forma, em contato com sua missão profissional. Tal experiência amplia a sua responsabilidade pelo outro, configurando-se em um espaço para refletir, narrar-se e ver-se como alguém que transcende a si mesmo e torna-se responsável pelo outro, seu aluno, que também busca sentido para sua existência em uma sociedade complexa como a nossa.

O professor necessita conhecer os pressupostos da escola, sua filosofia, sua ideologia, para tomar consciência destes elementos e transformá-los em experiências vivenciadas de aprendizagem. Ao fazer isso, ele reforça e dá sustentação à instituição e, necessariamente, estabelece relações entre a ideologia da escola e a sua própria.

Ao ter consciência da ideologia da escola em que atua, o professor poderá alterar várias dimensões de seu trabalho, exercendo um autoexame e desenvolvendo seu autoconhecimento, favorecendo o desenvolvimento de sua identidade narrativa.

À medida que o professor entrar em contato com a razão de ser de sua existência, haverá influência direta sobre o desempenho de suas funções, sobre a busca de crescimento pessoal nas demais dimensões – humano-interacional, afetiva, ética, técnica e estética.

É pertinente lembrar que Berger e Luckmann (2004), bem como Bauman (2005), anunciam uma sociedade em que há falta de valores comuns, de comunidades de ideias que deem sustentação aos projetos de vida das pessoas. Desse modo, os professores, como qualquer ator social, sofrem influências da sociedade a qual pertencem.

Inegavelmente, em uma sociedade como a anunciada por esses autores, uma escola que se proponha a trabalhar reforçando determinada visão de mundo, tanto por meio de exemplos e posturas, como por discursos, imprime valores

que podem estruturar a dimensão espiritual do professor e, portanto, são passíveis de produzir ascendência sobre várias áreas de sua vida. Isso ocorre porque esse trabalho se dá em relação à dinâmicas relacionais, em que a escola busca apontar *modos de ser professor*, atribuir aos professores determinadas características e anunciar determinados valores, oferecendo aos mesmos esse espaço chamado por Berger e Luckmann de comunidade de ideias. A escola passa a ser um oásis de valores em uma sociedade árida deles.

5. Considerações finais

Na instituição escolar, as identidades da escola e do professor são obrigadas a coexistir, definindo-se mutuamente: o professor participa do processo de constituição da identidade da escola, pondo em prática a filosofia da instituição, ao mesmo tempo em que a escola participa do processo de constituição identitária pessoal desse profissional, transformando-o na realização do seu discurso filosófico.

A escola que tem uma filosofia explícita, seja evangélica, franciscana, inaciana, ou outra, necessita de professores que trabalhem, coerentemente, com ela, pois o professor é quem interpreta a cultura da escola para o aluno.

O que se considera essencial nesse processo de formação é que a escola leve os seus professores a uma dinâmica de reflexão sobre seus próprios valores e sobre os valores da escola, de forma que eles possam pensar sobre os princípios que susten-

tam a eles mesmos como pessoas e à escola como instituição. O que se propõe é que a escola dê vida a seu projeto pedagógico por meio da reflexão sobre o que é afirmado nele.

Com base em um trabalho com a filosofia da escola de modo a levar o professor a refletir sobre o significado desta filosofia para sua atuação profissional, para sua vida e para a de seu aluno, esse professor poderá examinar e alterar várias dimensões que embasam sua ação profissional. Assim, como já apontado especificamente com os professores desta instituição, professores estarão exercendo um autoexame e desenvolvendo seu autoconhecimento, fortalecendo seu processo de constituição identitária, o qual se dá sobre valores de vida, que se mantêm independentemente das crises.

Enfim, em uma sociedade plural e líquida, a instituição pode favorecer o alicerce do indivíduo no processo de constituição da identidade profissional. Ao entrar em contato com a razão de ser de sua existência (esta é a essência da dimensão da espiritualidade), na medida em que vier a avaliar suas relações com os outros, sua responsabilidade com a vida do outro, em especial a do seu aluno, o professor estará atuando na maneira como desempenha suas funções profissionais, no próprio crescimento pessoal e nas demais dimensões de seu ser, humano-interacional, afetiva, ética, técnica e estética.

Coloca-se como um desafio para as escolas examinar e direcionar momentos de reflexão do professor sobre sua espiritualidade, sobre os fins de sua existência e sobre sua responsabilidade no mundo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. São Paulo: Vozes, 2004.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. [Brasília,DF]: UNESCO: ASA,1996.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Original Francês, 2000.
- _____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Autêntica, 2006. Original Francês, 2002.
- DUPRÉ, L. Spiritual life and the survival of christianity. **Cross Currents**, Fall, v.48, 1982. Issue 3, p. 381.(online) Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rh&AN>. Acesso em: 21/02/2008.
- FRANKL, V. **A presença ignorada de Deus**. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo:

Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

FRANKL, E. Viktor. **Man's search for meaning**. New York: Pocket Books, 1984.

_____. **A presença ignorada de Deus**. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 2003.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 98, ago., 1996.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n.119. Jul., 2003.

MELLOUKI, M. ; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, maio/ago., 2004.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de orientadores educacionais: questionamentos da sincronicidade consciente e confronto com a mudança, 1992. 274p.. Tese (Doutorado) – Pontfícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. Formação e prática do educador e do orientador. Campinas, Papirus, 1994.

_____; SILVA, S. H.S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.B.G. ; ALMEIDA, L. R. ; CHRISTOV, Luiza H.S. (Orgs) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003. p.25-34.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2000.

WEBSTER, R. S. An existential framework of spirituality for education, 2003. 367p. Thesis (Doctor's degree in Philosophy) - Griffith University of Australia, Australia, 2003

Recebido em 15.08.10

Aprovado em 26.01.11

CICLOS FESTIVOS NA ESCOLA PÚBLICA E PLURALISMO RELIGIOSO: CONFLITOS E INTERAÇÕES – UM ENSAIO POR UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO DA FESTA NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Edi da Silva - UFPE*

Roberta Bivar Carneiro Campos - UFPE**

RESUMO

Partindo da escola pública como campo empírico, o objetivo do trabalho é intensificar o debate sobre a pluralidade religiosa existente nesse espaço e, por meio dos Ciclos Festivos, analisar e compreender a interação/sociabilidade dos agentes envolvidos no contexto. As festas escolares, historicamente construídas sobre elementos religiosos, são momentos privilegiados de vivência coletiva, atitudes reivindicatórias e busca por reconhecimento. A reconfiguração das festas nos faz pensar nos objetivos desses momentos, na interação dos agentes, como são representados e respeitados na sua identidade religiosa.

Palavras-chave: Escola – Religião – Reconhecimento

ABSTRACT

Religious Diversity: traditional feasts cycles in public schools – conflict and interaction. A proposal of a theoretical and methodological approach for the study of feast at school.

Taking public schools as an empirical field, the objective of this paper is to contribute to the debate about religious diversity in such space and comprehend, by the analysis of the traditional feasts cycles, the interaction/sociability of agents involved in this context. School feasts, historically based upon religious elements, are periods of significant collective experience, reclamations, and recognition search. The reconfiguration of these feasts help us to think about the objectives of these moments, the agents' interaction and about the ways they are represented and respected in their religious identity.

Keywords: School – Religion – Recognition

* Mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Ensino Fundamental da Rede Pública do Recife. Endereço para correspondência: Rua Amaro Soares de Andrade, 372/103, Piedade, Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, CEP 54420-30, E-mail mariaedi_s@yahoo.com.br.

** Doutora em Antropologia Social pela University of St Andrews. Professora Adjunta III da Universidade Federal de Pernambuco/ Programa de Pós Graduação em Antropologia. Endereço para correspondência: Rua Samuel Farias, 260/502, Santana, Recife, Pernambuco, CEP 52060-430, E-mail robertabivar@gmail.com.

Introdução

Este artigo parte de duas experiências de pesquisa. Uma delas já concluída, intitulada *Pesquisando o invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa*, e a outra uma pesquisa ainda em desenvolvimento, que tem por principal foco a festa e o pluralismo religioso no âmbito escolar *Diversidade religiosa na escola pública: um olhar a partir das manifestações populares dos Ciclos Festivos*. Apoiadas em tais experiências, as pesquisadoras compreendem a necessidade de destacar a festa como categoria relevante para a análise das questões em torno do pluralismo religioso na escola pública. Este artigo tem por referência empírica o Ciclo Junino na escola pública e as suas peculiaridades. Os Ciclos Festivos observados são momentos privilegiados de convivência e sociabilidade, bem como de elementos culturais e religiosos diversos. Esses momentos, vistos pela ótica da experiência educativa, são de grande relevância, pois as pessoas festejam e estão juntas umas com as outras. Como diz o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1986), a festa é um tipo de ritual, e para Turner (1974), os rituais revelam os valores no seu nível mais profundo, sendo neles revelado o que toca os homens mais intensamente. Quer-se aqui desenvolver argumento em defesa da relevância teórica e metodológica da categoria festa para análise dos conflitos e interações que têm por fundamento a pluralidade religiosa do contexto escolar. Nota-se aqui que a reconfiguração do sentido festivo tem sido recorrente em alguns trabalhos, a exemplo de Ferretti (2007) e Chianca (2007), sendo a categoria antropológica festa reveladora de tensões e disputas. Sociólogos, já na década de 1960, percebiam a tensão entre cultura popular e a nova religiosidade que surgia entre a classe trabalhadora. Ilustra bem essa questão um trecho do cronista pernambucano e também sociólogo Renato Carneiro Campos (1967, p. 51-2)¹.

Pouco a pouco os trabalhadores vão abandonando a sua antiga “lei”. “Lei” que foi de seus pais e de seus avós. Aumenta, dia a dia, o número de espíritas e protestantes, estes muitos mais que aqueles. Desaparecem procissões com trabalhadores conduzindo o padroeiro pelas esplanadas dos

engenhos. Procissões de pessoas das casas-grandes confundidas com os trabalhadores. Tornam-se raros os meses de maio, aproximando empregados e empregadores, passando um mês orando juntos. Diz Alfred Weber que a Reforma avexar de ter colocado o homem em contacto direto com Deus, sem intermediários, ligou-o, porém, com férrea cadeia à Escritura, à tradição e à doutrina contida nesta. É o que observamos entre trabalhadores rurais em Pernambuco, entre os convertidos ao Protestantismo, homens via de regra trabalhadores, mas correndo o risco – possuidores que são de condições econômicas tão desfavoráveis – de serem colocados, como já foi dito, pela nova religião que adotaram, num mundo ainda mais sóbrio, cheio de restrições. Risco de se perderem expressões tão vivas de nossa cultura: festas de padroeiro, compadrio, ex-votos, bumbas-meu-boi, pastoris. São expressivos os versos do poeta popular Leandro Gomes de Barros, no folheto *Debate do Ministro Nova-seita com o Urubu*:

“Não achas mais poesia
Na velha religião? Jejuar pela quaresma
Soltar fogos em São João?
Ir à missa do natal
Ouvir a Santa Missão?”

Atualmente o campo empírico dos estudos com interface educação e religião tem suscitado questões importantes, para além do ensino religioso nas escolas, entre as quais a devoção aos santos católicos (Santo Antonio, São João e São Pedro) no espaço público e a reação contrária dos evangélicos, chegando alguns a repudiar que tais atividades envolvam seus filhos. Vagner Gonçalves da Silva (2007) comenta sobre reações e ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras

¹ É de se destacar que ao mesmo tempo em que o Protestantismo apresenta-se como algo mais sóbrio, em contraste com a cultura católica ligada às festas (carnavalização), no texto de Renato Carneiro Campos esta religião também se apresenta como uma revolta de caráter político-social e resposta à anomia. “O desenvolvimento do Protestantismo, entre trabalhadores, expressa, sociologicamente falando, a resposta a uma perda de valores culturais sofrida por uma grande parte da população rural da zona da mata. Queremos dizer: valores culturais perdidos pelo nomadismo do trabalhador, pela mentalidade do desenvolvimento industrial, pós-patriarcal, pelo declínio das estruturas e organizações tradicionais (...). O protestantismo, na zona canavieira, em grandes proporções, veio substituir um credo ligado ao patriarcalismo, introduzindo uma possibilidade de opção ao mesmo tempo que se desmoronava, por causas diversas, as velhas estruturas conservadoras. (1967, p. 50)

e aos símbolos da herança africana no Brasil em contexto escolar:

Com a recente decisão do Ministério da Educação pela inclusão da temática *História e Cultura Afro-brasileira* no currículo oficial da rede de ensino, livros didáticos abordando o assunto começam a ser produzidos. Sendo as religiões afro-brasileiras parte dessa história e cultura, suas características têm sido abordadas de forma não sectária ou proselitista, como convém a um material didático destinado ao ensino laico, humanista e de difusão da tolerância à diversidade cultural. Entretanto, colocar nos livros escolares as religiões de origem africana ao lado das religiões hegemônicas, como o cristianismo, dando-lhes o mesmo espaço e legitimidade destas últimas, tem gerado, por si só, protestos. Foi o que ocorreu com uma coleção de livros didáticos destinada ao ensino fundamental, lançada por uma editora de São Paulo. No volume indicado para segunda série, no capítulo *Nossas Raízes Africanas*, a autora trata da formação das religiões afro-brasileiras, inclusive com exercícios pedindo para as crianças pesquisarem sobre a história dos orixás. Uma coordenadora pedagógica evangélica de Belford Roxo, Rio de Janeiro, protestou junto à editora alegando que o livro fazia apologia das religiões afro-brasileiras e que não seria adotado em sua escola, onde a maioria dos alunos e professores, segundo ela, era evangélica. A mesma coleção também gerou protesto na Câmara da cidade de Pato Branco, Paraná, onde um vereador e pastor evangélico denominou o *livro do demônio* e pediu a cassação da coleção (2007, p. 18-19).

Atividade lúdico/cultural ou devoção aos santos católicos? Expressão cultural ou homenagem a São João? Os professores se defrontam com o dilema: de que forma vivenciar os Ciclos Festivos contemplando a diversidade religiosa presente no espaço escolar? Essas questões têm se mostrado como um desafio, pois tanto a categoria devoção quanto ludicidade aparecem em ambas as pesquisas citadas na introdução deste artigo, mostrando-se como chave de compreensão, posto que o lúdico não é aleatório, sendo um facilitador dos processos de socialização e, nesse contexto, carregado de elementos religiosos. A reconfiguração das festas nos faz pensar nos objetivos desses momentos na escola (devoção/ludicidade), na interação dos agentes e como (e se) são representados e respeitados na sua identidade/diversidade religiosa.

A festa: momento lúdico

Baseado na observação dos eventos festivos nas escolas percebe-se que as crianças que possuíam orientação religiosa, especialmente as crianças evangélicas, são, muitas vezes, proibidas pela família de participar de festividades dos Ciclos carnavalesco, junino e natalino. Essas atividades sempre foram e têm sido motivo de muita movimentação nas escolas, fazendo parte desse processo os ensaios, canções, concursos, danças e a culminância propriamente dita, quando toda a escola reúne-se para “festejar”. Durante todo o processo de vivência dos Ciclos Festivos os estudantes participam, e no dia marcado para a culminância do evento há uma evasão desses estudantes que não passa despercebida nem mesmo aos olhos menos atentos. Os *ensaios*² têm uma importância singular para nossa análise, pois são momentos que acontecem no percurso de todo processo festivo. Esses momentos que ocorrem durante o horário das atividades ditas cotidianas, muitas vezes são despercebidos pelos responsáveis, que, ao tornarem-se cientes, seus filhos já estão *ensaiando* há vários dias. Há casos em que as crianças omitem os ensaios dos responsáveis para não correrem o risco da proibição.

Alguns exemplos³ de acontecimentos relativos às festas na escola poderão melhor ilustrar a presença do que se tem verificado no campo:

- Após participar dos ensaios para a quadrilha junina sem autorização dos responsáveis, uma estudante de seis anos foi impedida, depois que sua mãe descobriu, de participar da atividade pelo fato de ser evangélica. A menina saiu da atividade aos prantos;
- Os irmãos maiores controlam os menores para que não participem das atividades que envolvam dança. Nos Ciclos há atividades envolvendo

² As atividades dos Ciclos Festivos são vivenciadas em um processo onde os ensaios das danças são momentos em que as crianças participam livremente, independentemente da religião que professam. Durante os ensaios/treinos, que ocorrem nos dias de aula, as crianças aproveitam para participar dessa etapa do processo festivo, algumas delas cientes de que nos dias de apresentação não participarão. Ao descobrir que seus filhos estão ‘ensaiando’, por exemplo, o cortejo do maracatu para apresentar na festa de carnaval, os pais evangélicos comparecem à escola e proibem.

³ Os exemplos citados contemplam as festividades do Ciclo Junino e são exemplos do campo da pesquisa de mestrado

frevo, maracatu, quadrilha, pastoril. Nesses momentos o corpo está sempre em evidência. Os irmãos mais velhos, sentindo-se no papel de supervisores dos menores chegam a ir até a sala de aula dos pequenos para dizer às professoras que são *crentes*⁴.

- A escola pediu que os estudantes vendessem a rifa de um balaio⁵ junino para arrecadar dinheiro para a festa do dia das crianças. Uma mãe que faz parte da Assembleia de Deus perguntou à professora se seria obrigada a vender, dizendo que aquela atividade era “*coisa do cão*” – acredito que se referindo ao caráter profano da venda –, e segundo ela não faziam “*coisa com santo*”⁶.
- A frequência dos estudantes caiu cerca de 40% nos dias de culminância, em grande parte estudantes evangélicos, e os que compareceram apenas observavam os colegas brincarem.
- Uma professora católica promoveu o *acorda povo*⁷, com desfile da bandeira de São João pela escola, exibindo um mastro com a figura do santo.
- A professora pintou sardas no rosto das meninas, para caracterização de matutas⁸. No dia seguinte, a mãe compareceu à escola para dizer que a sua filha teve alergia. Elas são evangélicas. E a menina não era alérgica.

As festas são práticas coletivas de resistência e também estão associadas com o momento de brincar. Segundo Itani (2003), a brincadeira realiza-se juntamente com a experiência ritual da memória coletiva, vivência do passado com o presente.

Esse momento lúdico, expresso na *brincadeira festiva*, encontra campo fértil no solo escolar. A vivência desse momento (podemos considerar nessa experiência os ensaios) é mais importante que o produto da atividade (a dança da quadrilha junina, por exemplo). Em outras palavras, é durante os ensaios que os estudantes relacionam-se. A vivência desse encontro com o outro e consigo mesmo possibilita momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de interação.

Entendendo a ludicidade como uma necessidade humana, vemos nos exemplos citados que por meio

do brincar/festejar o impedimento dado pela orientação religiosa dos estudantes tem sido elemento desagregador, revelando, no campo empírico, o conflito. As atividades lúdicas vão além do jogo e da brincadeira. Elas propiciam experiência de plenitude, entrelaçam os sonhos, a fantasia com o simbólico. Qual a criança saudável que não gosta de brincar?

Por meio desses momentos lúdicos, carregados de elementos religiosos, podemos utilizar a categoria festa como um *fato* que deixa à mostra as coisas sociais como elas são (MAUSS, 2003). Deixam à mostra os conflitos existentes, revelando que a sociedade/escola tem encontrado dificuldades em construir relações igualitárias, respeitando a diversidade do outro. Deixam vir à tona os conflitos existentes na escola, pois ela não tem sido tão igualitária como muitas vezes se pretende. E os direitos têm sido desrespeitados, pois observando os exemplos citados, podemos perceber a presença de elementos religiosos distintos em meio aos conflitos. Contudo o que fica mais presente é o conflito que existe na elaboração/execução desses eventos.

Adentrar no espaço escolar, sob a ótica antropológica, tem se mostrado um desafio para as duas pesquisas, dessa forma compreendemos que a categoria festa tem favorecido a reflexão acerca da pluralidade religiosa e de como as pessoas envolvidas nesses eventos têm reagido. No momento festivo os agentes aparecem nas suas diferenças, não apenas fazendo parte de uma massa homogênea, mas deixando transparecer os elementos que constituem sua diferença, fazendo questão de mostrar que esta existe e que precisa ser reconhecida e respeitada.

⁴ Referindo-se à sua condição evangélica.

⁵ Chianca (2007) fala que “os balaio são cestos que evocam o imaginário de abundância alimentar presente na festa, presenteados com farta escolha de gêneros alimentícios festivos”.

⁶ A mãe se refere ao caráter devocional da festa que faz alusão ao São João.

⁷ De acordo com as tradições populares, o “acorda povo” é uma procissão com estandartes carregando a imagem de São João que, junto com zabumbas, batuques, convoca as pessoas para as festividades juninas. Essas procissões duram a noite toda, na data anterior ao dia destinado ao santo homenageado.

⁸ Ver o interessante trabalho de Judas Tadeu de Campos *Festas Juninas nas Escolas: lições de preconceitos*.

Referindo-se aos fatos sociais totais, Marcel Mauss (2003, p.309) fala de determinados tipos de trocas cerimoniais – materiais e simbólicas – que acionam, de maneira simultânea, planos diversos (religioso, econômico, jurídico, moral, estético, morfológico) de uma sociedade. É nesse sentido teórico e metodológico que destacamos a festa como um momento que expressa processos sociais mais amplos, em suas múltiplas faces. Nelas, nas festas, podemos observar a sociedade em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, morais e, dentro do objetivo dessa pesquisa, têm sido como uma janela para investigar conflitos e interações.

Assim, nos dirá Durkheim que as festas na escola são produtos da realidade coletiva, das representações coletivas, que, como definidas pelo autor, “são produtos de uma mesma cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo” (1996, p. 216). Ele ainda ressalta que na construção coletiva das festas, uma multidão de espíritos diversos associou, combinou suas ideias e seus sentimentos em torno do mesmo objetivo: o fazer festivo.

A escola ao sentir-se pressionada, enquanto instituição, para que elabore uma forma de contemplar a pluralidade religiosa ali existente e não a invisibilize, faz isso com base na necessidade de reconhecimento positivo dos agentes que dela fazem parte. O sentimento de desrespeito é fator motivacional por reconhecimento, e como nos propõe Honneth.

Nessas reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhação força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que encontra a possibilidade da ação efetiva; mais que essa práxis reaberta seja capaz de assumir a forma de uma resistência política resulta das possibilidades de discernimento moral que de maneira inquebrantável estão embutidas naqueles sentimentos negativos, na qualidade de conteúdos cognitivos. Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda reação

emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política (2003, p. 224).

O entrecruzamento de culturas, raças e costumes marca as festividades em nosso país, e na escola elas também têm a intenção lúdica. Contudo, a relação existente entre a participação/não participação, atitudes, olhares, sentimentos traduzidos nesses momentos pelo viés religioso é o diferencial desafiador deste artigo. A escola foi durante muito tempo um território historicamente marcado pelo catolicismo, entretanto são os elementos evangélicos que têm aparecido e se feito presentes de forma mais marcante e contundente no contexto da escola pública em ambas as pesquisas aqui já mencionadas. De fato pesquisadores já indicam que a presença religiosa em um espaço público (sabidamente laico) tem demonstrado a disputa por espaço e poder, bem como necessidade de reconhecimento positivo. Em pesquisa mencionada anteriormente, Campos (2009) elege o campo empírico/escola em razão da sociabilidade que é construída nesse espaço como definidor da organização do conflito e da sua negociação, bem como de sua significação. Giumbelli (2008) destaca a relevância do perfil religioso do gestor, coordenador da escola pública, para a implementação das práticas que apresentam elementos religiosos.

Discutindo sobre a laicidade dos espaços públicos brasileiros, dentro da perspectiva histórica do Brasil, com o Estado e a Igreja atuando juntos, Montero (2009) ressalta que a laicidade brasileira é católica. Argumento aceito diante das observações realizadas na escola pública, mais evidenciadas nas atividades dos Ciclos Festivos, posto que tanto as reivindicações quanto os conflitos ocorrem por parte dos evangélicos e espíritas. A relação entre reconhecimento e construção da identidade dá-se na interação com o outro, e quando esse reconhecimento não ocorre, ou ocorre de forma incorreta, configura-se uma agressão.

Para se compreender a estreita relação entre identidade e reconhecimento, temos de tomar em consideração um aspecto definitivo da condição humana, praticamente invisível por culpa da tendência esma-

gadora monológica que tem caracterizado a filosofia moderna dominante. Refiro-me ao seu caráter fundamentalmente dialógico. Tornamo-nos verdadeiros agentes humanos, capazes de nos entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades, quando adquirimos linguagens humanas de expressão, ricas de significados (TAYLOR, 1994, p.52).

Compreendendo o caráter dialógico existente entre identidade e reconhecimento, Charles Taylor nos dá uma pista para avançarmos na discussão sobre a importância social do reconhecimento. Hegel (1970) e Mead (1972, Apud HONNETH, 2003) elaboram modelos conceituais sobre as relações sociais de reconhecimento, ambos compartilhando do mesmo pensamento, ou seja, de uma “luta por reconhecimento”. Esses teóricos defendem que existem três formas padrão de relação, denominando como forma de reconhecimento: o amor/amizade (relações emotivas), o reconhecimento jurídico (direitos), estima social (solidariedade). Com base nesse enfoque teórico, Axel Honneth (2003) nos propõe analisar os conflitos sociais como base da interação entre as pessoas e com base em situações conflituosas, que segundo o autor dão origem às lutas por reconhecimento. Hegel considera o amor como a primeira etapa do reconhecimento, como cita Honneth:

Para Hegel, o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro (2003, p 160).

Tomando-se por base a relação amorosa (mãe, filho, amigos), no dizer desses autores, passa-se a reconhecer o outro enquanto parte de uma coletividade e como um sujeito de direito. Do reconhecimento do direito para a estima social, produz-se outro tipo de mecanismo de respeito: o respeito às diferenças. Comparando o reconhecimento jurídico e a estima social, continua Axel Honneth,

(...) da comparação entre o reconhecimento jurídico e a estima social: em ambos os casos, (...) um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade

universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutivas das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de com se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características (HONNETH, 2003, p. 187).

O reconhecimento e o respeito às diferenças de caráter religioso têm sido, no âmbito das duas pesquisas, o fio condutor para demais discussões como a sociabilidade, os conflitos e as mediações. Na vivência das festas que compõem os Ciclos Festivos, as três formas de respeito descritas são acionadas nas relações dos agentes e, no instante em que algum desses agentes se sente desrespeitado por sua condição religiosa, ou com base nela, eles reivindicam seus direitos ou retiram/retiram-se das atividades propostas.

A experiência dos Ciclos Festivos, com seu caráter agregador e desagregador, é de muita importância na vida escolar, pois como um rito eles reúnem religião e arte, sagrado e profano, o teatro e a vida literária (ITANI, 2003).

Na perspectiva durkheimiana, encontra-se as categorias do sagrado e do profano em qualquer sociedade, sendo a religião a primeira expressão da sociedade, e por meio dessas categorias a coletividade se representa. Contudo o entendimento acerca do que vem a ser sagrado e profano não é invariável e, assim, muda a forma de interpretação das pessoas, fato esse que se torna mais visível se analisado com base em preceitos e orientações religiosas diferentes. Em outras palavras, o que é considerado sagrado/profano para alguém pode não ser para outro. Uma possível hipótese é que onde a escola propõe uma atividade com caráter lúdico, ela passa a ter caráter devocional baseada nas leituras do que é sagrado e do que é profano para cada religião. Podemos ainda pensar que, não sendo o lúdico/momento festivo aleatório, este não tem contemplado a diversidade religiosa existente no espaço escolar, sendo proposto com intenção de reafirmar a hegemonia de elementos católicos, presentes nos festejos juninos, e assim entrando em conflito com as demais representações religiosas.

A Festa: momento de devoção

A vivência dos Ciclos Festivos nos espaços escolares por nós observados, além de se mostrarem como momentos privilegiados de convivência, tensões e socializações, têm sido momentos em que diferentes elementos religiosos dos agentes se mostram e se impõe. O que em momentos do cotidiano escolar não tem sido observado, ou não tem sido fator de tensão, ganha força nos momentos festivos. Com o objetivo de propor uma atividade com caráter lúdico, essa passa a ser vista como atividade religiosa a partir do momento em que não consegue representar todos os participantes. Nas festas juninas a reafirmação da hegemonia católica faz-se presente com os santos católicos que são exaltados; a quadrilha junina traz a figura do padre, São João é saudado.

Todavia, são criadas estratégias para que as demais religiões sejam representadas, posto que observamos em uma das escolas que uma professora evangélica adaptava os hinos de louvor para as festas. Em todos os momentos em que seus alunos fossem participar, a música era evangélica, mudando apenas o ritmo, dependendo do ciclo (carnavalesco, junino ou natalino).

Em outra escola utilizada como campo de pesquisa, a tentativa de tornar essas atividades, sobretudo a convivência diária, menos conflituosas fez com que a direção da instituição propusesse que cada festividade contemplasse uma religião: páscoa dos evangélicos, dia das mães dos católicos... Foi proposta também uma oração na entrada dos turnos que é um misto de Pai Nosso, Santo Anjo e saudação aos espíritos. Contudo elementos de religiões de matrizes africanas não têm sido contemplados.

Observando o espaço escolar como palco para diversas expressões sociais, os conflitos e as mediações acerca das festividades têm sido uma fonte de dados que simboliza a construção das estratégias que tornam a convivência possível. As pessoas sentem-se de certa forma excluídas das atividades, algumas recuam, retiram seus filhos; outras refazem, recriam oportunidades de se fazerem presentes e de se sentirem representadas de forma positiva.

Para Durkheim (1996), a religião é o fundamento da sociedade. Ela está presente na ação

humana. Um sistema de representação que reúne as pessoas que aderem às mesmas práticas de rituais e crenças em torno do que é sagrado; mas essa definição teórica deixa explícito que se refere às práticas e crenças comuns aos grupos, não se refere a uma pluralidade religiosa dentro do mesmo contexto. Nas palavras do autor, “a festa, os ritos festivos não constituem toda religião. Esta não é apenas um sistema de práticas, é também um sistema de ideias, cujo objetivo é exprimir o mundo” (p. 231).

Encontrada em todas as sociedades, a divisão entre o que é sagrado e o que é profano levou Durkheim a concluir que a religião estrutura o pensamento do homem, antes mesmo que qualquer outra categoria de entendimento desse pensamento. Mesmo não constituindo categorias universais, o sagrado e o profano cabem na nossa realidade cultural. Para o autor, as festas compreendem um momento de passagem entre o sagrado e o profano, por inferência, um momento em que a rotina escolar é posta de lado para realização dos festejos em detrimento das atividades cotidianas. O cotidiano e o extracotidiano. Na escola, as festas comemorativas ora mantêm, ora refazem a mentalidade do grupo (BERGAMASCO, 2009).

A festa, com seu caráter repetitivo, pela sua potencialidade em reunir a coletividade, pela reencenação de ritos, tem ainda a dimensão representativa da mudança de um tempo cíclico. Tempo de brincar, tempo de estudar, tempo de trabalhar, tempo de festejar. Essas atividades diferenciadas não significam necessariamente o oposto umas das outras, são estados distintos de uma mesma realidade: a atividade humana.

O estudo dos rituais ocupa grande parte das “preocupações” antropológicas, tendo no trabalho de Victor Turner seu grande expoente. Contudo, tanto Durkheim quanto Mauss, Glukman e Van Gennep desenvolveram importantes trabalhos, contribuindo nesse sentido. Analisar o simbólico e o material tem sido um grande desafio para etnólogos, buscando novas mensagens que ainda não foram percebidas, por meio dos rituais. Não temos observado grandes diferenciações entre ritual e cerimonial, sendo o rito estreitamente ligado a atividades religiosas; quando a escola propõe atividade lúdico/cultural (ritualística), esta tem sido compreendida

por alguns agentes da comunidade escolar como atividade puramente religiosa/transcendental.

Em sua contribuição teórica, esse autor elabora que os ritos de passagem são representações compreendidas como passagens materiais. Em linhas gerais, as etapas desse rito seriam a desintegração – margem ou liminar – e a reintegração⁹.

As atividades dos Ciclos Festivos que acontecem no espaço escolar, com seu caráter coletivo, também são denominadas de acontecimentos rituais, portanto, de acordo com os trabalhos de Christina Toren (2006), existe presente na/e para além da atividade ritual, o comportamento ritual, que se expressa no poder da comunicação. Ela reforça que

(...) a experiência infantil de incorporar um comportamento ou uma série de comportamentos rituais é crucial para o processo de desenvolvimento graças ao qual, ao fim de algum tempo, as crianças vêm a atribuir significado àquele comportamento, de tal modo que a *performance* deste torna-se simbólica do referido significado e, enquanto tal, obrigatória (TOREN, 2006, p.466).

A autora declara que o poder comunicativo do ritual é expresso, com o tempo, como resultado de um processo de aprendizagem, no qual tornamos significativos certos comportamentos ritualizados. As atividades/momentos rituais dos Ciclos Festivos, que envolvem elementos religiosos no espaço público escolar, permitem que as pessoas envolvidas passem por essa vivência, contribuindo no aprendizado e na apreensão cognitiva de elementos que, em razão da pluralidade das orientações religiosas, não são permitidos em suas formações. Na pesquisa *Diversidade religiosa na escola pública: um olhar a partir das manifestações populares dos Ciclos Festivos*, uma possível hipótese é a de que os responsáveis (pais, tios, avós etc.) não permitem que suas crianças participem de determinadas atividades escolares, os Ciclos Festivos, para não incorrerem em desobediência aos seus preceitos religiosos, bem como não “correrem o risco” de que essa influência modifique algo nas suas concepções religiosas. No contexto escolar, participando das atividades festivas, as crianças são “expostas” a vivências cujas suas orientações religiosas não permitem. Ao mesmo tempo em que precisam experienciar esses momentos para

sua formação, a orientação religiosa não permite. Então nos questionamos onde atua o Estado nesse momento, como instituição garantidora dos direitos dessas crianças?

Esses momentos ritualizados têm sido vividos pelas crianças, muitas vezes, até enquanto suas famílias não estão cientes, pois a partir do momento em que isso ocorre, surge a proibição. Não tem sido levado em conta, de acordo com o que temos observado, o desejo, e nesse caso o direito de participação das crianças.

Desejo ou direito, ambos são postos de lado em nome da obediência ao preceito religioso desses agentes e, assim sendo, fogem ao poder de comunicação dado pelo ritual/ciclo festivo.

E continua a autora Christina Toren:

o poder de comunicação do ritual não está dado no ritual mesmo, precisamente porque ele, em contraste com a fala, não pode declarar o próprio significado (TOREN, 2006, p. 466).

A mudança no comportamento das crianças poderia acontecer tanto por meio dos ritos de passagem que nos falou o autor Van Gennep (1978), quanto pela aquisição dos chamados comportamentos rituais a que nos remete Christina Toren (2006). A festa é essencialmente rito (ITANI, 2003, p.13).

O Ciclo Junino vivido no espaço escolar tem seu caráter devocional, sendo explícita a consagração à divindade (São João), tratado com intimidade e claramente expressando um sentimento religioso. Quando se pede no meio da festa “Viva São João”, é ao santo católico que se faz referência, não a Xangô¹⁰ ou algum elemento espírita ou evangélico, ou ainda de outra religião. De acordo com Pierre Bourdieu (1996), a linguagem que o corpo expressa na relação com a devoção configura-se como relações de comunicação que implicam não somente relações linguísticas, mas também de poder simbólico. Ao mesmo tempo também é possível pensar que as ações rituais implicam sempre na possibilidade de conservação ou reestruturação

⁹ Baseado em Van Gennep, Victor Turner vai usar o conceito de liminaridade.

¹⁰ No *Quadro do Sincretismo Afro-Católico no Brasil*, Arthur Ramos (2001) nomeia Xangô como São João em alguns lugares do Brasil.

da ordem social, e, de acordo com o pensamento de Durkheim, o rito renova o vínculo social, criando uma “comunhão”, cujos efeitos repercutem no mundo profano.

De acordo com Chianca (2007), as festas têm sido, com o passar dos tempos, modificadas tanto nas suas configurações simbólicas quanto religiosas e socioculturais. Contudo permanece presente como exercício da atividade humana. Ferretti (2007) reforça que vários estudos sobre festas têm sido realizados, tanto na perspectiva folclórica quanto antropológica. Todavia fala da importância de analisar as festas dentro da ótica maussiana, como fatos sociais totais. Assim sendo, as atividades dos Ciclos Festivos têm revelado uma dinâmica rica em elementos simbólicos de permanências e renovações, em que as contradições e dificuldades dos grupos se sobressaem, distanciando-se dos momentos socializadores e de coesão social aos quais nos remetem tanto Durkheim quanto o próprio Marcel Mauss. Os Ciclos Festivos têm sido momentos reivindicatórios e de presença cada vez mais constante das diferenças.

Considerações finais

O campo tem mostrado que o desafio não é pequeno, ressaltando que uma atenção maior precisa ser dada na disputa de poder existente no espaço escolar em relação às ações dos evangélicos, que dizem a todo o tempo para não serem ignorados nas suas necessidades de reconhecimento; dizem o tempo todo que os elementos religiosos presentes nos Ciclos Festivos não vêm contemplando suas orientações religiosas e que seus filhos estão, sim, proibidos de participar. (Ainda não pudemos constatar manifestações/reações que nos remetam a outros elementos religiosos que não os católicos, evangélicos, espíritas). O que observamos no campo é que, enquanto os elementos católicos são naturalizados dentro do espaço público, os agentes evangélicos se fazem presentes, quer no uso de um fardamento¹¹ condizente com sua orientação, quer proibindo e retirando seus filhos das atividades festivas; os agentes espíritas revelam uma ação participativa; e os que possuem orientação religiosa que remeta à matriz afro-brasileira não se sentem à

vontade em reivindicar o reconhecimento.

A escola não tem explicitado seus objetivos com as atividades de caráter devocional, além da repetição e do reforço da hegemonia católica, arcando com a continuidade da ação desagregadora que até o momento temos constatado. Deixa explícito também a multiplicidade de sentidos presentes nas atividades dos Ciclos Festivos, que, no exercício de vivenciar as tradições, arrasta em seu corpo a pluralidade religiosa dos seus agentes.

As conclusões são provisórias, fazem parte das primeiras produções baseadas no campo. Contudo acreditamos que com base em investigações mais densificadas no espaço escolar, que tomem a festa como categoria teórico/metodológica, dois grandes desafios podem ser enfrentados: trazer como contribuição antropológica um estudo que envolva crianças¹² e suas compreensões de mundo ao mesmo tempo em que, utilizando a categoria festa, possa analisar as interações desses agentes em um campo repleto de conflito religioso, e repleto de atitudes mediadoras.

¹¹ A instituição escolar fornece *shorts* como farda e as crianças evangélicas usam saia. Esse exemplo foi motivo de reivindicação por parte de uma mãe evangélica, que reformou a farda para que sua filha pudesse usar. Esse fato expôs a criança na sua diferença, perante os demais.

¹² Em sua pesquisa *Pesquisando o invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa* (2009), os interlocutores de Roberta Campos são crianças.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCO, Ceci Mara Spagola. Festas comemorativas: a religiosidade no calendário escolar. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá: ANPUH, v. 1, n.3, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas na escola: lições de preconceito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.1. 28, n. 99, 2007.
- CAMPOS, Renato Carneiro. **Igreja, política e região**. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, MEC, 1967.
- CAMPOS, Roberta B.C.; PAIVA JÚNIOR, Geová S. et al. **Pesquisando o invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ANTROPOLOGIA, 4., 2009, Lisboa. **Anais...**Lisboa, 2009.
- CHIANCA, Luciana. Devoção e diversão: expressões contemporâneas de festas e santos católicos. **Revista Antropológicas**, ano 11, v.18, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FERRETTI, Sérgio. Religião e festas populares. **JORNADA SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS EM AMERICA LATINA**, 14., 2007, Buenos Aires. **Anais.... Buenos Aires**, 2007.
- GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa. **Revista Debates do NER, Religião e Políticas Públicas**, UFRGS, v.1, n.14, p. 69 – 88, 2008.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ITANI, Alice. **Festas e calendários**. São Paulo: EDUNESP, 2003.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MONTERO, Paula. Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil. **Revista Etnográfica**. Lisboa, v. 3, n. 1, 2009.
- RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org) **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Tradução Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- TOREN, Christina. Como sabemos o que é verdade?: o caso do Mana em Fiji. **Revista Mana**, 2006.
- TURNER, Victor W. **O Processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- VAN GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

Recebido em 19.09.10

Aprovado em 20.10.10

CINEMA E RELIGIÃO EM SANTO FORTE, DE EDUARDO COUTINHO

Giovana Scareli *

RESUMO

O objetivo principal do artigo é mostrar como o filme *Santo Forte* aborda a questão da religião frequentada por seus personagens, como o diretor construiu este filme e suas possibilidades interpretativas. Para a realização deste artigo foi executada uma decupagem total do filme, que compreende a descrição das imagens e a transcrição das falas. De posse deste material, foi possível criar uma interlocução entre as sequências do filme e teóricos de várias áreas, como os do cinema, da religião e da educação. Primeiramente, o artigo mostra o surgimento da ideia para a realização do filme e traça um panorama de como cada personagem, por ordem de entrada no filme, fala sobre sua religiosidade. Posteriormente, uma das personagens é escolhida com o objetivo de analisar como o “sagrado e o profano” podem estar interligados em algumas expressões religiosas. Consideramos também que a postura do diretor e a própria edição do filme nos ensinam a ouvir o outro e a entender como a religião participa da vida das pessoas, e o quanto cada um de nós é constituído pelas religiões com as quais comungamos.

Palavras-chave: Cinema – Religião – Educação

ABSTRACT

CINEMA AND RELIGION IN *SANTO FORTE* BY EDUARDO COUTINHO

The principal objective of this paper is to describe how the film *Santo Forte* discusses the Religion issue frequented by his characters, and also how the director has built this movie and its interpretive possibilities. This article was realized by a whole movie's decoupage, which has included the description of images and a transcription of the speeches. Working on this material, it was possible to create a dialogue between the sequences of the movie and several theoretical areas such as Cinema, Religion and Education. First, the article shows the emergence of the idea in making the movie and provides an overview of as each character, in order of appearance in the film, talking about his religiosity. Later, one of the characters is chosen to analyze the way that the “sacred and profane” might be linked in some religious expressions. We also believe it was the director's attitude and even how the movie was edited by him that have led us to a good understanding about listening each other and how the religion makes part of people's lives. Finally, the article discusses about how the religion composes each one of us according to the way we was chosen for sharing it.

Keywords: Cinema – Religion – Education

* Doutora em Educação – UNICAMP. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – UNIT. Endereço para correspondência: UNIT- Programa de Pós-Graduação em Educação, Av. Murilo Mendes, 300 - Bairro Farolândia – Aracaju/SE, CEP 49032-490, Email: gscareli@yahoo.com.br

Introdução

O cinema, assim como várias áreas do conhecimento, interessou-se e dedicou-se em vários momentos de sua história a produzir filmes temáticos, principalmente documentários que buscavam desvendar ou apresentar um panorama com diferentes expressões religiosas. Pode-se dizer que o diretor Eduardo Coutinho, antes de iniciar as filmagens de *Santo Forte* (1999), também pretendia fazer um filme sobre trajetórias religiosas populares, ideia que surgiu depois que coordenou uma pesquisa sobre identidade brasileira para uma série na TV Educativa do Rio de Janeiro, que não teve continuidade.

No início de 1997, Coutinho teve acesso aos trabalhos das antropólogas Patrícia Birman e Patrícia Guimarães, aluna de doutorado e assistente de Birman na época, sobre trajetórias religiosas, o que foi definitivo para a concepção de *Santo Forte*. O trabalho foi realizado com base em uma pesquisa de campo realizada na Vila Parque da Cidade, localizada na Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, e das “entrevistas que a assistente de Patrícia na época, a antropóloga Patrícia Guimarães, fazia para a sua tese de doutorado. A riqueza do material convenceu-o de que havia ali um filme a ser feito” (LINS, 2004, p. 100).

O contato com os resultados da pesquisa ajudaram Coutinho a definir a escolha de uma única favela como “locação” para o filme, porque, segundo o diretor, ter um tema, uma única localidade e uma hipótese de trabalho o ajudaria, pois a “concentração espacial” o levaria “do perigo que a série de TV imporia, a saber, filmar em vários lugares do Brasil para ter um efeito de mosaico, de cobertura nacional com pretensões a totalidade” (LINS, 2004, p.100). Em suma, uma ousadia da parte do diretor na produção do filme.

As pesquisas que Coutinho teve acesso foram importantes para que ele pudesse criar o dispositivo de filmagem e selecionar algumas pessoas, a fim de fazer uma pesquisa prévia de personagens para o filme. Isto porque a entrevista com o diretor só acontece no momento da filmagem, nunca antes, pois segundo Coutinho, este frescor da primeira vez, do primeiro encontro, é que é importante para a entrevista.

Iniciado dessa maneira, o filme *Santo Forte* apresenta um conjunto de moradores da Vila Parque da Cidade, mediante o qual são trazidos até nós vários sujeitos participantes de diferentes religiões, tais como, católicos, evangélicos e umbandistas.

Este artigo é parte dos estudos de doutoramento da autora e seguiram uma metodologia com base nas pesquisas qualitativas, mas que necessitou de adaptações, visto que ainda estamos ensaiando métodos mais apropriados para investigar objetos de pesquisa que sejam imagens em movimento dentro das ciências humanas. Segundo Baltruschat (2010), os filmes, na maioria das vezes, servem apenas como instrumentos para obtenção de dados e, neste caso, o filme é o próprio objeto a ser investigado.

A interpretação de filmes, assim como a interpretação de imagens, obteve até o momento uma importância meramente marginal no âmbito dos métodos qualitativos nas Ciências Sociais (MAROTZKI & SCHÄFER, 2006, p.66 APUD BALTRUSCHAT, 2010). A maioria destas obras ou tem como objetivo uma análise da recepção dos espectadores do filme e não focalizam o filme como um produto autossuficiente, ocupando-se principalmente da apropriação e da utilização dos filmes pelos usuários (MIKOS & WEGENER, 2005, p.14 APUD BALTRUSCHAT 2010), ou seguem o paradigma interpretativo (BOHNSACK, 2006, p. 9). Neste caso, as intenções supostas ou as construções de sentido que são atribuídas aos produtores do filme constituem o interesse central. Uma análise dos filmes nestes moldes mira as teorias subjetivas cotidianas dos pesquisados e, com isso, o conhecimento explícito que é expresso por eles (BALTRUSCHAT, 2010, p.152).

De acordo com esses autores, temos a dimensão das dificuldades encontradas em relação a uma metodologia para um trabalho investigativo com imagens. Não se trata de um trabalho de recepção, tampouco do uso do cinema ou de filmes com fins didáticos. Também não é um trabalho feito dentro da área de cinema, mas uma intersecção entre educação e comunicação. Ou ainda, para melhor explicitar este caso, o filme é tomado como objeto para pensar algumas questões: como o diretor constrói o filme? O que escolhe para encadear as imagens e as entrevistas? O que podemos aprender com o cinema? Assim, o paradigma que mais se

aproxima da metodologia utilizada para a escrita deste artigo é o paradigma interpretativo, no qual “diferente da pesquisa que visa a recepção, a interpretação documentária de filmes aponta para o próprio filme como um produto autossuficiente, que é concluído em si mesmo” (BALTRUSCHAT, 2010, p.152).

Com base nesta concepção de metodologia, o trabalho realizado foi decupar o filme, descrevendo cena por cena a fim de observar com maior profundidade todos os aspectos envolvidos em um fotograma e sua sequência. Este método propicia ao pesquisador verificar os detalhes da composição da cena, do comportamento dos participantes, da aproximação entre diretor e entrevistado, além de vazios, silêncios e olhares que compõem o filme.

Assim, este artigo faz uma leitura do filme *Santo Forte* com a pretensão de examinar como os personagens estão distribuídos no filme, se há alguma posição assumida pelo diretor em relação à valorização de uma religião ou de outra e, por fim, como o sagrado e o profano estão próximos, tomando, para tal, a entrevista com a personagem Carla.

Este artigo está organizado em duas partes, ademais da introdução e das considerações finais. Primeiramente há uma apresentação dos personagens organizados segundo a ordem de entrada de cada um deles no filme. Esta primeira parte é mais descritiva, com o intuito de oferecer ao leitor um panorama sobre o filme e de forma bastante resumida o teor das entrevistas realizadas pelo diretor, as quais serviram de base para o encadeamento das sequências do filme. No entanto, possui interpretações e análises sobre a religiosidade expressa pelos personagens com base, principalmente, no trabalho de Birmam (1996) e Guimarães (1997). Após esta etapa, segue uma análise da sequência com a personagem Carla, buscando compreender os conceitos de sagrado e de profano manifestos em sua religiosidade, utilizando-se como base os estudos de Clément e Kristeva (2001).

Antes de iniciar a apresentação dos personagens, destacamos que este estudo implica em formas de educação que partem dos muros escolares para pensar em como nos ensinam e nos educam os produtos culturais com os quais convivemos.

“Qual é a sua religião?” – breve apresentação dos personagens do filme

O primeiro personagem a se apresentar é André, que nos conta, logo na primeira cena do filme, sobre duas incorporações em sua esposa: a de uma pomba-gira, chamada Maria Navalha; e a do espírito da avó de sua mulher. Também nos narra sobre a sua ida ao centro espírita junto com a esposa para fazer a “limpeza” necessária em ambos.

Esta primeira sequência indica como será o desenrolar do filme e convida o espectador a olhar para o universo recortado pelo diretor. Coutinho nos coloca diante de uma história de possessão de duas entidades: uma da umbanda, a pomba-gira que tem um nome, ou seja, não é qualquer pomba-gira, é a Maria Navalha, sinal de que é importante na sua hierarquia, e uma avó, espírito que pode estar ligado à umbanda, mas também a outros seguimentos espíritas. Parece não haver julgamentos por parte do diretor em relação ao relato da personagem. Coutinho ouve com atenção e interesse, fazendo perguntas, questionando e “auxiliando” a personagem a encontrar palavras mais próximas do seu entendimento para aquilo que está contando.

A próxima sequência é composta de imagens televisivas da missa do Papa João Paulo II, no 2º Encontro Mundial com as Famílias, no Aterro do Flamengo (Rio de Janeiro), dia em que foram iniciadas as filmagens do filme. A ideia era verificar a repercussão da cerimônia junto a moradores da favela e filmar quem estivesse assistindo à missa pela televisão, fosse ou não indicado pela pesquisa começada há poucos dias. Em seguida a equipe de quatro pesquisadores – Patrícia Guimarães, Cristiana Grunbach, Daniel Coutinho e Vera Dutra dos Santos, uma moradora da comunidade – retomou o trabalho por mais três semanas, entrevistando pouco mais de 40 moradores (LINS, 2004, p.102).

A ideia de verificar a repercussão da missa junto àqueles que a estavam assistindo parece interessante, afinal quem são essas pessoas que assistem à Missa e qual religião praticam? Talvez Coutinho tivesse a informação de que a maioria das pessoas que já tinham sido entrevistadas estivessem ligadas à umbanda e outras à Igreja Universal do Reino de Deus (IURD).

O filme recorta o pedaço da missa em que pedimos perdão pelos nossos pecados (expulsando nossos “demônios” da consciência?), pedindo a Deus que rogue por nós e confessando a *mea culpa*. É com esse coro de pecadores em oração que adentramos com a equipe pelas vielas do morro. Chegamos num lugar alto e somos agraciados por uma vista panorâmica da praia, através de vegetações e prédios ao longe. Vera explica em que local estamos e dá algumas características daquela favela.

Vamos à casa de Braulino, que não havia participado da pesquisa prévia. Ele está assistindo e gravando a missa. Coutinho pergunta: “qual é a sua religião?”. Braulino responde que é católico, mas que tem um pouco de espiritismo e o que segue é a umbanda. Um umbandista assistindo e gravando a Missa do Papa!

Os próximos visitados são Heloísa e Adilson, que assistem à missa pela TV. Ela diz que é espírita, mas que na abertura do seu terreiro sempre reza a oração católica “Pai-Nosso”. Adilson diz que é umbandista, mas católico também. Heloísa comenta que o papa está abençoando as pessoas, mas que “tem gente da Universal que criticou ele.”

Na próxima sequência, a câmera passeia por uma casa, na qual a família assiste à missa, mas não há conversa. Em seguida, entramos no quarto de Vanilda, que canta uma música de Roberto Carlos, acompanhando a missa. Diz que é católica apostólica romana e que fez um pedido muito importante durante a missa, pede para ter um filho e fica emocionada.

Essas primeiras sequências terminam com um “cartão postal”. Uma imagem da cidade vista do morro durante o entardecer. Final do dia e do que denominamos primeira parte do filme.

O que vemos nesta primeira apresentação é uma diversidade de personagens e crenças, uma mistura de religiões que se professam de diferentes maneiras conforme a ocasião – frequento o terreiro, mas assisto à missa de uma autoridade religiosa para receber a benção; assisto à missa para fazer um pedido especial; assisto e gravo a missa porque é um evento importante.

Logo após esta “primeira parte”, o filme toma um caminho um pouco diferente, com entrevistas mais longas, que podemos denominar de segunda parte ou o bloco das entrevistas.

A primeira personagem a apresentar-se é Vera, a qual nos conta sobre sua primeira religião, que para ela não foi por opção, pois nasceu dentro do espiritismo. Sua família frequentava os terreiros, mas ela não gostava de participar. Depois de muito tempo, chegou à Universal e lá viu as entidades da umbanda manifestando-se. Hoje, não é mais “fiel” da Universal, frequenta várias igrejas para congregar.

Vera rompe com sua “primeira” religião e precisa negá-la para ser iniciada na outra. Assim,

[...] acusando o candomblé e a umbanda, entre outros, de serem espaços da consagração do mal e da produção de malefícios que a Universal estrutura esta outra lógica – que se articula com a acusação – a qual enfatiza a circulação. Os exus e pombas-gira vêm de lá para cá, trazendo sua natureza ambígua que é retrabalhada simbolicamente no espaço da Universal [...] O senso comum de que as práticas mágicas produtoras de malefícios (feitiçaria) têm uma capacidade classificatória de pôr as coisas em relação (MAGGIE, 1992 APUD GUIMARAES, 1997) é instaurador da relação dialógica que a IURD estabelece com estes outros seres, vistos por ela como malignos, como agentes do Diabo. Se os pastores concebem a relação com estes outros seres a partir da Bíblia, os fiéis concebem-na a partir de suas vivências num universo abrangente (GUIMARÃES, 1997, p.46-47).

Vera, mesmo depois de haver rompido com a umbanda e “entrado” para a Universal, continua a partilhar com a sua família a ideia de que exus e pombas-gira intervêm no mundo e no cotidiano de pessoas que fizeram ou não pactos com estas entidades. É assim que estas entidades entram em circulação, pois tanto nos terreiros quanto nas igrejas são elas as principais personagens. Contudo, também é desta forma que a acusação faz-se importante enquanto estrutura, nos terreiros tais entidades podem fazer tanto o bem quanto o mal; já para a Igreja, elas são sempre malignas. Assim, o Bem e o Mal são dicotomizados de maneira bem clara.

Vera também relata uma “ação ritual” que fez em sua casa, a fim de “limpar” o ambiente de forças malignas. Vera conta que um dia “ungiu” um quadro com a figura de Iemanjá, que era de sua avó, a fim de expulsar dali algum “demônio” que pudesse estar agindo na sua casa. Diz ela que ao retornar

para a casa no final do dia, sua avó lhe contou que de repente o quadro que estava pendurado na parede caiu e se quebrou no chão. Vera diz: “Glória a Deus!” Sente-se vitoriosa por sua ação, acredita que este pequeno rito tenha tido o efeito que esperava: expulsar algum demônio escondido ali, e a prova para a eficácia da sua ação foi a quebra do quadro. Podemos inferir com esta sequência que Vera tem a confirmação de duas coisas: os demônios estão em atuação no mundo e as ações rituais são eficientes para “quebrar” as forças do mal.

A segunda entrevistada é D. Teresa. Coutinho pergunta sobre as pulseiras que estão no seu braço. Ela responde que as pulseiras representam seus guias, cada um pertencendo a um orixá. Ele lhe pergunta se pode dizer quem são eles e ela responde que sim, mencionado o nome de cada um. Ele pergunta se ela ainda frequenta e ela responde que parou de frequentar, mas que os espíritos não a abandonaram. E mostra, pouco a pouco, por meio da sua fala, o quanto as entidades participam da sua vida. Conta-nos uma de suas “ações-rituais”, que é colocar café “margoso” para a Vovó Cambina de sete em sete dias e de oferecer, de vez em quando, vinho Moscatel, o preferido dessa entidade.

Embora não frequente mais os terreiros, D. Teresa não “passou” de uma religião para outra e o assunto não fica nesse aspecto. Nesse sentido, vai contando uma série de histórias que aconteceram com ela e com os espíritos e entidades que teve contato. Sua postura não é de colocar as entidades em papéis dicotômicos ou julgá-las. Apenas conta-nos uma série de acontecimentos nos quais estas entidades estavam presentes.

Na sequência da entrevista de D. Teresa conheceremos a história de Carla, outra personagem que traz uma força em suas palavras, proveniente, provavelmente, da intensidade de suas experiências. Carla conta que passou por um momento muito difícil na sua infância. Diz ela:

Eu tinha visões e eu comecei a ficar muito perturbada e a minha mente ficou muito perturbada dentro da Universal, porque eu fiquei fanática. Eu, com 10 anos, era fanática na Igreja. Eu frequentava a Igreja todos os dias, eu fazia todas as correntes. Eu ia dormir de noite, eu via caveiras, eu via a imagem do diabo mesmo. Então eu comecei a ficar neurótica e meio maluca. Então a minha mãe mesmo resolveu

me tirar e disse: ‘Você não vai mais frequentar a Igreja Universal.’ Ai, depois de um tempo, eu voltei a frequentar terreiro de umbanda. (Transcrição da fala de Carla)

Este quase depoimento de Carla é interessante, pois esta personagem faz o percurso contrário ao das pessoas que foram entrevistadas para as pesquisas com as antropólogas. Ela é uma pessoa que saiu da IURD para a umbanda, isto porque o fanatismo tomou conta dela e porque sentia medo e perturbação com as imagens que “via”. O mal que a IURD tanto deseja expulsar deixou Carla neurótica. No entanto, a passagem para o terreiro de umbanda, segundo Carla, também não foi boa, pois o pai de santo era um charlatão e queria ter relações sexuais com as suas filhas de santo. Além disso, não colocou uma doutrina para que as filhas de santo seguissem, e com o passar do tempo as vidas dele e de suas respectivas filhas foram “degringolando”.

Coutinho parece bastante interessado na história de Carla, faz muitas intervenções, pede muitas explicações e vai até a casa de show na qual ela é dançarina. Há um investimento da câmera nela, mostrando seu corpo, mostrando o cigarro que fuma, mostrando-a seminua na boate em que trabalha. A iluminação também contribuiu para que o ambiente tivesse mais “claro e escuro”; ela é morena e veste blusa vermelha, a boate é um ambiente escuro, a maquiagem que ela faz para entrar no palco é forte. Há um investimento, um desejo de construção desta personagem. Ela se assemelha ao estereótipo da pomba-gira. Sobre esta personagem, especificamente, iremos tratar mais à frente.

O filme traz novamente o personagem André. Ele se define para Coutinho como católico apostólico romano e Coutinho pede para que ele conte sobre o espírito de sua mãe que sua esposa incorporou. Ele conta sobre este episódio e diz que depois da vinda de sua mãe, num momento de sua vida em que estava muito perturbado a ponto de beber muito e tentar suicidar-se, porém nunca mais fez isso: “melhorou”. Nesta história, André nos conta da interferência de um espírito, no caso sua mãe, diretamente em sua vida. Neste evento, não é uma entidade, um orixá, foi o espírito da sua mãe quem lhe aconselhou.

Logo após a entrevista com André, Coutinho nos apresenta a personagem Lídia. Ela nos conta que quando tinha 17 para 18 anos um “rezador” disse que ela era médium. Lídia ficou apavorada e pediu para que ele “amarrasse” os espíritos, porque ela não queria “manifestar”. Segundo Lídia, ele “amarrou” os espíritos e ela ficou boa, casou-se e foi para o Rio de Janeiro com o marido. Entretanto, “os espíritos se soltaram” e aproximaram-se do seu marido, influenciando-o a “pegar mulher”. Ela tinha seis filhos e ficou casada com este marido durante nove anos. Contudo, sentia tanto ódio dele que só pensava em matá-lo. Nesta época, pertencia à umbanda, depois saiu e conheceu a IURD. Hoje, apresenta-se como cristã, dizendo:

Estou livre em nome de Jesus. Eu tenho tanta fé em Deus, que o Diabo hoje não me assombra mais.
(Transcrição de trecho da entrevista com Lídia)

Lídia também narra um assalto ao ônibus que utilizava no dia em que tinha ido receber a aposentadoria. Segundo a personagem, assim que os bandidos se revelaram, ela começou a orar e chamar o nome de Jesus e reagiu ao assalto dizendo bem forte: “Eu não tenho dinheiro para te dar!” Segundo a personagem, ao falar com autoridade, ela quebrou as forças malignas e os assaltantes foram embora sem machucar ninguém.

Ela é a personagem mais empolgada com o discurso da Igreja, mas também é uma das poucas que questiona determinadas doutrinas. Ela afirma que

a Bíblia diz que as pessoas se não caminham nos caminhos de Jesus e não são batizados, não podem ser salvas.

E pergunta:

E os católicos que não são batizados, como é que faz? (Transcrição de trechos da entrevista com Lídia)

Embora a personagem tenha um discurso com muitos chavões da Igreja, é interessante o seu “testemunho” (é assim que ela se refere à sua participação no filme). Lídia conhecia as entidades, tinha medo delas e pede ao rezador que “amarre” os espíritos. Reconhece que melhorou depois desta ação do “rezador” e consegue perceber quando o efeito da “amarradura” acabou, “pegando” no seu marido. Dentro da Igreja, ela também irá ter contato

com as mesmas forças e irá aprender a “amarrar” e a “quebrar” as forças do mal. Está dentro do mesmo círculo.

O discurso de Lídia nos faz pensar nesta oposição entre uma igreja e a outra, e com o termo “passagem” de Birman, e os termos “circulação” e “construção de identidade” de Guimarães. Percebemos nesta sequência a passagem de Lídia de uma religião para outra e a circulação de símbolos e crenças muito parecidos nas duas religiões. A identidade de Lídia também é reconstruída, mas não apaga aquilo que já viu, e sim transforma a maneira de ver.

Saímos da casa de Lídia e vamos, novamente, à casa de Brulino e Marlene. Coutinho pede para que ele fale dos seus guias. Marlene diz que os guias “manifestam” dentro de casa também “quando é necessário”. Brulino, que havia falado enfaticamente que era católico apostólico romano, depois confessado que tinha um pouco do espiritismo e que, na verdade, o que seguia era a umbanda, agora conta sobre seus guias e a estreita relação que tem com eles.

Em seguida, somos apresentados à Quinha. Coutinho pergunta se ela tem algum santo de devoção e a resposta é positiva: tem Nossa Senhora Aparecida e as Almas. Em um momento, ela ri dizendo:

Engraçado, eu sou católica, mas acredito nas almas, inclusive já pedi coisas pra elas, consegui. As almas são espíritos evoluídos que encontraram a Luz.
(depoimento de Quinha)

Coutinho pergunta:

– E você comunga?

Ela responde:

– Nunca comunguei, porque não pude fazer a primeira comunhão.

Coutinho pergunta:

– E seus filhos?

Ela diz:

– Eles fazem, porque tudo que eu não tive eu tento dar para os meus filhos.

Depois volta a falar da vida, da casa e não toca mais no assunto religioso.

Esta parte é muito interessante, porque sua entrevista é relativamente longa, mas só há este trecho no qual se fala de religião. É a única pessoa que

não é nem evangélica nem umbandista no filme. Embora seja a mais católica, não fez a primeira comunhão e isto a limita na hora de comungar a hóstia consagrada. No entanto, colocou seus filhos no catecismo para que possam participar do ritual da missa.

O filme traz, novamente, a casa de D. Teresa, e Coutinho conversa com Elizabethe, filha de D. Teresa. Ela se define como atea e Coutinho comenta que é a única, até agora, a se definir de tal forma. Com algum tempo de conversa, revela que já viu a mãe incorporar um caboclo, depois uma velhinha e que já pediu coisas para esses espíritos. Diz que a velhinha é maravilhosa, calma, “mesmo não acreditando nisso!”.

Este trecho mostra algo contraditório: uma atea que conversa e faz pedidos para espíritos. Ela até pode não acreditar em uma série de coisas no seu dia a dia, mas quando presenciou a manifestação estava num momento no qual precisava de algumas coisas, tais como “passar de ano”, “emprego” e, sendo assim, fez os pedidos. Este trecho nos mostra que, diante das necessidades, os homens (até os menos crentes) utilizam-se do que está disponível naquele momento, inclusive fazer pedidos para entidades espirituais.

D. Teresa reaparece no filme e faz uma das suas melhores performances ao contar sobre a morte de sua irmã pela pomba-gira. Todavia, antes de começar, vira-se para o lado e fala (com algum espírito, talvez?): “Se tiver ouvindo sabe que estou falando a verdade”. Esta cena pode ser tanto uma ação de quem pede licença para contar alguma coisa feita por uma entidade, como pode fazer parte da sua performance, uma atriz experimentando a melhor forma de contar uma história e de envolver o seu público.

Depois da história de D. Teresa, há um corte. Vemos um centro de umbanda e logo ficamos sabendo que se trata de uma filmagem do batizado da filha de Alex. Coutinho questiona o fato de Alex ter batizado a filha na Igreja Católica de manhã e ter pego água benta com o padre para levar ao segundo batizado de sua filha, à noite, no terreiro. Alex diz:

Eu sempre coloquei na minha cabeça que o mais importante é a Igreja Católica. não existe a religião para mim e sim a Igreja Católica em primeiro lugar.

Eu não sigo a ela, não vou à missa aos domingos, mas eu acredito. (Transcrição de trecho da entrevista com Alex)

Esta sequência é toda recortada com imagens da filmagem do batizado e com a entrevista com Nira, mãe do Alex, que é frequentadora da IURD. Nira diz:

Eu gosto do trabalho da Universal. Como da Maranata, eu gosto também. Cada igreja tem um trabalho, né? Mas nós estamos buscando Jesus, a comunhão com Deus.

Coutinho pergunta sobre um problema de saúde que Alex teve e Nira conta que seu filho pediu para que ela orasse por ele na Universal. Ela orou e ele melhorou. Na terceira vez que ele pediu, ela negou e disse que era para ele ir até lá, ouvir a palavra e pedir para um obreiro orar para ele.

Alex continua contando:

Aí ela (a mãe) chegou lá comigo e pediu para um obreiro pra me orar. Nisso, ele fez tipo um gesto (com a mão na cabeça) como se fosse uma vibração que tivesse em mim. Eu sentia aquela vibração. Pô, comecei a me arrepiar e comecei a suar, suar, suar e depois que ele acabou essa oração, minha mãe pegou minha camisa, torceu e saiu foi muito suor.

Coutinho pergunta:

– E você ficou bom?

Alex responde:

– Eu fiquei muito bom quando saí de lá.

E Coutinho pergunta novamente:

– Como você explica isso?

E Alex diz:

– Eu acho que o que aconteceu ali foi uma fé muito grande. (Transcrição de trecho da entrevista com Alex).

Essa entrevista nos provoca a pensar sobre o sincretismo religioso. Afinal, Alex circula com certa desenvoltura na Igreja Católica, no terreiro de umbanda e na Universal. Será que podemos chamar isso de sincretismo? Birman (1996), em seu artigo, diz que “na perspectiva defendida por Sahlins, a ideia de que os atores sociais elaboram uma apropriação seletiva da cultura do Outro que, no entanto, não se faz às expensas de um processo de mudança social, bem ao contrário disso, é a expressão maior desse último”. Ajuda-nos a pensar

sobre o movimento designado “sincrético”. Segundo Birman (1996),

trata-se, em suma, de valorizar o trabalho de elaboração simbólica da cultura do Outro nos movimentos que gera e nas modificações que cria na própria cultura pelos traços que deixa e pelo impacto que produz (BIRMAN, 1996, p.92-93).

É pensando nesse aspecto que irá analisar as passagens que são construídas entre o pentecostalismo nascido no Brasil e os cultos de possessão, afirmando que

o sincretismo reduzido a sua expressão mais simples, segundo Sanchis (1995), pode ser considerado como esta presença do Outro na própria cultura (SANCHIS, 1995 APUD BIRMAN, 1996, p.108).

Alex se apropria seletivamente da cultura do Outro e isto modifica sua atuação no cotidiano, modificando a si e a sua cultura pelos impactos sofridos. Assim, atravessado por diferentes crenças, utiliza-as da forma como deseja em momentos distintos da vida.

Após a passagem de Alex e Nira, vamos à casa de Dejair, irmão de Nira e padrinho de Alex. Ele faz o papel de um “especialista”, explicando algumas religiões e comparando-as aos níveis escolares. E diz:

Se chamar eles aparecem mesmo, é aquele negócio, a gente tenta não falar no nome do dito-cujo, do diabo, quer dizer, o pessoal que critica a umbanda. Dentro da umbanda fala do diabo, canta pra ele, mas tem a hora dele. A Universal, o senhor vai lá dentro, eles só falam do diabo, direto. Chamam ele direto. Não sei, eu acredito que, se é uma coisa do mal, não pode estar a toda hora falando o nome dele. (Transcrição de trecho da entrevista com Dejair)

Nesta entrevista aparecem duas coisas: Dejair reconhece que a Universal utiliza-se de uma mesma entidade que a umbanda e faz crítica ao fato de chamar tais entidades a todo momento. Afinal, Dejair sabe que são entidades “perigosas”, que podem fazer o mal e a umbanda toma certos cuidados em relação a isso. Já a Universal chama estas entidades a se manifestarem para expulsá-las e queimá-las. Será que é possível exterminá-las? O que interessa é que tanto no terreiro quanto na Igreja, ambos trabalham com

as mesmas entidades e acreditam na presença e na atuação delas.

O último entrevistado no filme é Taninha, que aparece em um cenário um pouco distinto dos demais: é um dos poucos personagens que fala num ambiente aberto, ao ar livre. Ele se define como “católico apostólico romano (pausa) e a umbanda também”. Ele acredita que todo mundo precisa de proteção e diz:

– Eu tenho uma coisa, os espíritos me defendem!”

Coutinho pergunta:

– Quais são?

Ele responde:

– Tranca Gira, Tranca Rua e S. Marabô.

Ao longo da entrevista, Coutinho pergunta:

– Como é que eles baixam na Universal também, além da umbanda? Taninha responde:

Eu também não entendo, eu sei que as pessoas começam a se bater, a cair no chão, o pastor vem e faz aquele escândalo, porque ele faz um escândalo, dá cada ‘gritarada’ – ‘Sai demônio, sai demônio’, aquilo é uma palhaçada! – ‘Sai demônio’, gritando. Ai ele coloca a mão na cabeça da pessoa, aperta que a pessoa deve sentir alguma dor e levanta, porque isso não existe, não. (Transcrição do trecho da entrevista com Taninha)

O personagem chama a atenção para a espetacularização em torno do “exorcismo” praticado na IURD. A descrição de Taninha é bem parecida com a descrição feita por Guimarães (1997):

Assisti durante a minha pesquisa de campo, a vários diálogos entre pastores e demônios. Diálogos que em sua maioria experimentaram o mesmo tom. O pastor aparece como O Inquisidor e os demônios como O Culpado; estes não se intimidam ao assumirem suas ações, em desafiar os pastores garantindo que continuarão naquele corpo, ou seja, que as ações rituais dos pastores seriam eficazes. O desenlace desta cena que se repete, sempre, com alteração de apenas um dos personagens, os demônios, é pré-conhecido, mas precisa ser a cada vez revivido.

É a vitória do Bem contra o Mal, quando o pastor finaliza este diálogo determinando, do alto de sua autoridade mágica (seus poderes divinos conhecidos por Deus), a palavra ritual de que aquele espírito está sendo ‘queimado em nome do Senhor Jesus’. Com o braço estendido e a mão sobre a cabeça do demô-

nio que se *manifesta* na pessoa, o pastor fala com o senhor pedindo que ele *queime* este espírito através de sua força, da força mágica emitida por sua mão, e depois dá seu ‘grito de guerra’. Quando o demônio recebe esta *imposição de mãos* acompanhada do dizer ‘*Você espírito maligno está sendo queimado em nome do Senhor Jesus*’, ele joga a pessoa no chão, saindo do corpo dela. Neste momento um outro diálogo se inicia, o do pastor com o demônio que *manifestou*; agora sem a presença do espírito maligno. Um diálogo breve e intimista onde o pastor reconforta a pessoa que invariavelmente vive esta possessão de maneira pesada, já que seu corpo foi tomado pelo Mal cujas forças são destrutivas. A volta desta possessão é marcada por lágrimas, mas mesmo que apresente algum mal-estar a pessoa continua no altar, porque é necessário que, também, a ausência do Mal seja visualizada e reconfirmada por todos ali presentes. É para isso que se estabelece este outro diálogo, onde o pastor conta para a pessoa o que aconteceu: que o demônio assumiu a responsabilidade sobre seus infortúnios, ou seja, que disse ser ele que atuava em sua vida provocando os mais diversos males. O pastor também afirma que o demônio foi queimado, expulso, declarando publicamente o sucesso, a eficácia de suas ações rituais” (GUIMARÃES, 1997, p.64-65).

Esta extensa citação nos ajuda a pensar sobre alguns pontos. Primeiro, confirma a descrição feita por Taninha sobre a imposição das mãos sobre a cabeça da pessoa no momento da “retirada” do espírito malfeitor. Segundo, que ao referir-se a este ritual como “palhaçada”, Taninha chama a atenção para o efeito espetacular desta ação, pois submete a pessoa a uma situação que pode ser muito constrangedora, afinal aquela pessoa que vai “manifestar” é levada do lugar em que está para o “palco”, serve de exemplo para todos que estão assistindo, pois todas as ações serão feitas sobre ela para que todos possam ver e confirmar a eficácia da expulsão dos demônios por aquele que tem autoridade para isso: o pastor. Os obreiros também podem expulsar demônios, mas não podem conversar com eles, este diálogo só ocorre com quem tem poderes para isso, ou seja, o pastor. Depois de retirado o demônio do corpo daquela pessoa, ela se mantém, mesmo às lágrimas, no palco, para que seja vista por todos, como uma pessoa que passou por um momento muito importante de libertação e que agora deverá

trilhar os caminhos de Deus, fortalecendo sua fé. Além desse ritual de exorcismo, outras ações são recomendadas:

A oração é acompanhada de algumas outras ações rituais, de constantes unções com óleo consagrado, além de alguns elementos rituais como rosas, suco de uva (simbolizando o sangue do cordeiro), enxofre etc. (GUIMARÃES, 1997, p.87).

Imagens de pisca-pisca, luzes nas casas e música de fundo natalina inauguram o que podemos denominar de último bloco, no qual aparecerão três personagens: Carla, André e D. Teresa. São conversas rápidas, que versam sobre como passaram o dia da véspera do Natal e sobre os presentes que ganharam. O filme termina com um plano sequência, único do filme, que culmina em um pequeno altar na casa de D. Teresa.

Um aspecto interessante do filme é a relação que as pessoas têm com religiões aparentemente muito distintas, é o caso do catolicismo, da umbanda, do espiritismo e das igrejas evangélicas. Embora vários personagens se autodenominem “católicos apostólicos romanos”, a grande maioria tem uma relação bem próxima com a umbanda, narrando incorporações, conversas com entidades e espíritos.

Uma das observações a serem feitas é em relação à disposição dos personagens no filme. O investimento do diretor durante as entrevistas, o tempo dado aos personagens e o encadeamento das entrevistas na montagem nos mostram o posicionamento do diretor frente a essas diferentes manifestações religiosas expressas pelos moradores. Coutinho não parece querer assumir uma posição “neutra”, ao contrário, dá destaque aos personagens que narram histórias ligadas ao universo da umbanda. Posição que pode ser política e ética, de um diretor envolvido com os temas que desenvolve em seus filmes e com as personagens que irá expor publicamente, personagens estas que podem ser vistas como duplamente marginalizadas pela favela em que habitam e pela religião que frequentam.

¹ Cf. a descrição na página 7 deste artigo.

Carla – entre o sagrado e o profano

Apresentamos um panorama sobre o filme, desde seus antecedentes até sua forma de apresentação no que diz respeito ao encadeamento de personagens e suas falas sobre as expressões religiosas. Neste momento, gostaríamos de focar as atenções em uma das personagens, Carla, que conta sobre vários episódios ligados à sua participação tanto na Igreja Universal quanto na umbanda. Tomamos esta personagem, em especial, para observar como o sagrado e o profano podem estar próximos na vida ordinária.

Carla inicia seu bloco contando sobre sua experiência na Igreja Universal do Reino de Deus, sobre suas perturbações e sonhos, ainda quando tinha 10 anos de idade¹. Depois, conta que quando entrou para a umbanda, “entrou muito mal”, porque o pai de santo era um charlatão. Coutinho também pergunta como é uma surra de santo, porque ela havia citado isso durante a pesquisa prévia, e Carla fala sobre as surras, sobre as dores depois de apanhar do “santo” e revela ter medo de que a pomba-gira venha atrás dela, porque o ambiente em que trabalha é favorável às atuações da pomba-gira. A pomba-gira citada é Maria Padilha, que na hierarquia das pombas-gira é uma das mais poderosas.

A imagem da personagem Carla ilustrou *sites* da Internet sobre cinema e o artigo de Araujo e Couto sobre o filme *Santo Forte*, na Folha de S. Paulo de 28 de Novembro de 1999. Ao longo da primeira sequência em que aparece no filme, várias imagens serão inseridas (sala da casa vazia, imagem da pomba-gira, imagens da rua, de Carla se arrumando no trabalho e ela atuando na boate na qual é dançarina/*stripper*), mas Coutinho afirma que

*a única imagem ilustrativa tradicional que tem no filme é a cena da dança de cabaré, da personagem Carla, que dura uns 30 segundos. “Deixei, porque era o único caso em que o trabalho da personagem estava ligado àquela coisa da Pomba-Gira, da meia-noite etc.”*²

Entretanto afirma também que, se fosse mais rigoroso, essa cena não entraria. Isto porque Coutinho privilegiou neste filme as falas das personagens. São as falas que têm importância no filme e estas imagens “extras” são mais ilustrativas. Há

várias imagens que podemos considerar ilustrativas no filme, como, por exemplo, as estatuetas que aparecem em determinados momentos da entrevista, no momento em que o personagem está falando daquela entidade.

Podemos afirmar que é uma imagem ilustrativa porque tem a função no filme de mostrar a relação de Carla com aquilo que havia contado. Carla havia mencionado ter feito pedidos aos exus e às pombas-gira, que eles haviam atendido e que tinha medo da pomba-gira Maria Padilha porque, ao deixar de frequentar o terreiro, essas entidades poderiam vir atrás dela. Coutinho pergunta a Carla se ela não tem medo que a Maria Padilha venha atrás dela e Carla responde que sim: “Ainda mais no clima em que trabalho.”

Neste momento, há um corte e entram no filme as imagens da rua, da boate e de Carla se maquiando. Em seguida, há outro corte e volta para o “depoimento” de Carla, que diz:

Mal ou bem, a noite é das pombas-gira; passou de meia-noite a maioria das pessoas diz que passou de meia-noite o diabo está solto.

Outro corte e o filme volta para as imagens de Carla dançando na boate. Coutinho vai trabalhar com estas contraposições: entre o espaço sagrado da casa de Carla e o espaço profano das ruas e da boate.

Imagens da rua e da boate são inseridas enquanto a personagem e o diretor estão conversando, não interrompendo o áudio. Estas imagens podem dar força às histórias que estão sendo contadas na medida em que ficam gravadas no nosso imaginário, de tal forma que, a partir do momento em que aparece uma imagem, como a da pomba-gira, não conseguimos mais imaginar outra forma para esta pomba-gira, ou seja, imaginamos aquela imagem que o diretor nos deu. Além da força, a imagem “extra” pode dar um caráter de verdade àquilo que a personagem está dizendo. Outro exemplo são as imagens da rua e da boate. Elas parecem confirmar o que a personagem nos conta sobre seu trabalho. Portanto, força e verdade podem ser agregadas ao

² Entrevista à Inácio Araújo e José Geraldo Couto para a Folha de S. Paulo, em 28 de novembro de 1999.

³ Winston, em Renov, IN Da-Rin, 2005, p. 166.

depoimento por meio das “ilustrações”. Assim, estas inserções deixam de ser ingênuas e passam a ser mais didáticas e dirigidas, tal qual um livro didático.

As “condições da experiência” podem estar sendo exibidas como suposta garantia de verdade da reportagem, “querendo nos fazer crer que o que nós vemos é evidência – evidência de um documentarista fazendo um documentário”³. A palavra falada dos atores sociais se transforma em uma chancela de autenticidade (DA-RIN, 2004, p. 166).

As imagens inseridas no “depoimento” de Carla podem ser interpretadas como uma chancela de autenticidade atribuída ao seu discurso. Por meio da “evidência”, seu discurso torna-se “mais real”. A evidência que temos é a de um documentarista fazendo um documentário. Portanto, as imagens inseridas não provam nada. Contudo, como Coutinho afirma não estar preocupado em procurar verdades, estas inserções parecem conflitar com aquilo que diz, pois para o espectador pode ficar a impressão de que as imagens querem provar o discurso da personagem, e como Coutinho optou por deixar isto registrado no filme, também parece querer mostrar ou dar provas daquilo que a personagem fala.

Outra questão que pode ser abordada na entrevista com Carla é sobre o sagrado e o profano presentes na religiosidade. Esta não é uma questão colocada por Coutinho no filme, porque o interesse dele é pelas pessoas, pelo seu cotidiano, não pela religião que praticam. Contudo é algo que podemos observar, pois fica latente, já que o eixo temático é a religião. Não há interesse aqui em dicotomizar o sagrado e o profano presentes no filme, mas observar como estas questões aparecem no “depoimento” de Carla e como Coutinho capta estas sutilezas.

Há uma passagem do livro *O Feminino e o Sagrado*, de Clément e Kristeva (2001), que procura distinguir o sagrado do religioso. Apresentamos uma citação um tanto longa, mas que é de suma importância para refletirmos sobre estes aspectos neste trecho do filme.

Se não quisermos cair em impossíveis quiproquós, distingamos, caso você concorde, o religioso e o sagrado. Já nos embrulhamos, misturamos cerimônia e vida cotidiana, excepcional e comum. Portanto,

sejamos precisas. Parece-me que o sagrado precede o religioso. Vou explicar.

Para além das clivagens entre Bem e Mal, puro e impuro, permitido e interdito, intelectual e sensível, o sagrado é ‘sublime’ no sentido em que entende Kant na Crítica do juízo: um curto circuito entre a sensibilidade e a razão, em detrimento do entendimento e do conhecimento. Um golpe desferido pela sensibilidade na inteligência. É a envolvente sensação de absoluto diante de uma paisagem de montanha, mar, pôr-de-sol, uma tempestade noturna na África. Então, sim, o sagrado autoriza o desfalecimento, o desmaio do Sujeito, a síncope, a vertigem, o transe, o êxtase, o ‘acima do teto’, o muito azul.

Quanto ao religioso, não posso imaginá-lo sem organização. Com um clero sob a autoridade papal, como no catolicismo, ou com uma questão comunitária, como no islã, a função do religioso retorna sempre à organização do culto: entra-se por aqui, passa-se por ali, aqui reza, lá a gente se prosterna, se começa e se termina, em suma, o tempo e o espaço estão bem administrados. O sagrado faz exatamente o contrário: eclipsa o tempo e o espaço. Passa para um ilimitado sem regras nem reservas que é próprio enquanto o religioso acomoda um acesso balizado, com mediações previstas para os casos difíceis. Não é preciso dizer que não se apaga com a aparição dos códigos religiosos: surge na sua hora, ou melhor, no seu instante, pois faz da sua natureza perturbar a ordem. Mas o religioso pode existir sem o sagrado; quando é praticado sem o estado de alma adequado, aliás, esse é o seu estatuto mais comum (CLÉMENT E KRISTEVA, 2001, p. 42-43).

Carla parece ter uma relação tumultuada com o sagrado. O sagrado para ela está na doutrina, nos rituais, embora sinta dificuldades de aproximar-se deste sagrado, que tanto pode fazer o bem quanto o mal.

A personagem parece gostar da religião, pois diz que gostaria de chegar no “terreiro” e “girar certinho”, como todas as pessoas fazem, ou seja, dentro da ordem e do controle. No entanto, ela não possui este controle sobre si mesma. Carla vive nestes momentos uma intensa relação com o sagrado, que necessariamente não precisa ser bom, afinal é tomada por “forças” que não consegue controlar, que a fazem se bater, se jogar, se machucar, alterar seu humor. Enfatizando Clément e Kristeva (2001, p. 42-43), é o “curto circuito entre a sensibilidade

e a razão, em detrimento do entendimento e do conhecimento”. É desta forma que Carla se relaciona com as religiões. Por meio do “sagrado [que] autoriza o desfalecimento, o desmaio do Sujeito, a síncope, a vertigem, o transe, o êxtase, o ‘acima do teto’, o muito azul”.

Carla conta sobre suas experiências passadas, lembra de coisas que viveu enquanto participava destas religiões, e Clément e Kristeva (2001, p. 191) recorrem a Freud explicando que “as ‘origens’ traumatizantes não passam de reconstruções, fantasias com pedaços e peças ‘arranjadas’ pelo inconsciente como um saxofonista faz um ‘arranjo’ para um tema musical”. Isto nos mostra que estas lembranças estão carregadas de fantasias, arranjadas conforme é possível neste momento da fala, o que oferece a este depoimento um caráter ficcional, fantasioso, fabuloso. Além das histórias que são contadas, a própria construção do filme que cria uma arquitetura do acontecimento por meio de palavras e imagens “extras”, “ilustrativas”, que dão movimento e vida ao filme. Os arranjos da memória, expressos nas histórias de Carla, tornam-se vivos na montagem feita por Coutinho. Desta maneira, não nos interessa a verdade, saber se o que se conta é verdade ou não. Apenas não queremos ser ingênuos de pensar que tudo é verdade, da forma como nos é contado. O que nos interessa é refletir sobre uma coagulação de “realidades e imaginários” presentes neste depoimento.

[...] o sagrado origina-se na esfera do privado, de onde vem o rito, mesmo que seja coletivo. (...) O sagrado é, com certeza, experimentado na privacidade; chegou a nos aparecer como aquilo que dá sentido à mais íntima das singularidades, à encruzilhada do corpo e do pensamento, da biologia e da memória, da vida e do sentido – tanto entre homens quanto entre as mulheres (CLÉMENT E KRISTEVA, 2001, p.217-219).

Carla experimentou deste sagrado: mesmo que o ritual seja coletivo, os transe e a experiência corporal das surras são individuais. Essa experiência que Carla relata convida-nos a pensar que na umbanda o sagrado não é angelical, puro, mas é de um fluxo intenso. No ritual há música, gritos, cachaça, muito diferente das religiões cristãs.

Nas lembranças da personagem, aparece seu

relacionamento com o pai de santo, o que para ela é errado, já que o pai de santo deve tratar uma filha de santo como filha de carne, ou seja, o relacionamento com estas filhas de santo representa um incesto. Isto é bastante marcado no início da conversa. Carla gosta de participar, mas como se envolveu “muito mal”, como ela mesma diz, a vida daqueles que participavam deste lugar “degringolou”. A personagem apresenta um conflito, pois gosta e já seguiu a umbanda e seus rituais, mas está marcada pela cultura católica/cristã, afinal os padres é que fazem votos de castidade e, portanto, não devem tocar nos seus fiéis. Poderíamos pensar que a experiência que Carla teve com o pai de santo é um exemplo de profanação do sagrado para Carla, pois não deveria haver relacionamento carnal neste relacionamento sagrado. No entanto, o desejo do pai de santo pelas filhas de santo mostra a mistura do sagrado e do profano.

O sagrado a encanta por este outro lugar, este não lugar, ou como Eliade (1992, p. 31) ensina:

visto que o homem religioso só consegue viver numa atmosfera impregnada do sagrado, é preciso que tenhamos em conta uma quantidade de técnicas destinadas a consagrarem-lhe o espaço.

Carla vive ou viveu experiências de uma realidade outra, diferente da “natural”, porque os espaços que frequentava eram espaços consagrados.

Carla dá seu depoimento, como quase todos os outros personagens, dentro da sua casa. Isto já tem ligação com o sagrado, porque a casa tem esta representação, a de que seu interior é sagrado. Eliade (1992) afirma que

[...] seja qual for a estrutura de uma sociedade tradicional – seja uma sociedade de caçadores, pastores, agricultores, ou uma sociedade que já se encontre no estágio da civilização urbana –, a habitação é sempre santificada, pois constitui um *imago mundi*, e o mundo é uma criação divina. [...] em todas as culturas tradicionais, a habitação comporta um aspecto sagrado pelo próprio fato de refletir o Mundo (ELIADE, 1992, p. 50-51).

Durante todo seu depoimento, Carla ficou dentro de casa. Apenas no Natal, quando a equipe retornou à sua casa, é que os recebeu sentada na soleira da porta, do lado de fora.

Parece haver sempre as polaridades dentro e

fora de casa; um dia comum, a noite de Natal; sagrado e profano. Carla é uma destas personagens que lida a todo momento com estas tensões. Dentro de sua casa, quando recebe a equipe, está no ambiente sagrado; quando a equipe vai captar imagens da rua e do seu trabalho, entra no ambiente profano das ruas e da casa de shows de *strip-tease*. O trabalho é sagrado, mesmo que esteja ligado a um ambiente profano.

Considerações: a religião, o cinema e a educação

O que vemos em *Santo Forte* é sempre uma mistura – mistura de religiões, mistura do sagrado e do profano. Vemos também uma diversidade de pessoas e expressões de religiosidade. Crenças que os ajudam a sobreviver, que tornam o dia a dia com mais sentido ou quiçá mais fácil diante de tantas mazelas que sofrem ou sofreram. Coutinho nos apresenta, com muita delicadeza, um filme com pessoas simples falando de religião, religiosidade, saberes construídos pela experiência, não nos bancos escolares. Poderia ser um filme difícil para muitas pessoas e talvez o seja para aqueles que não conseguem apreciar ou entender a diversidade e complexidade das manifestações religiosas e das diferentes formas de viver esta religiosidade.

O filme, portanto, é uma das maneiras de pensar sobre estas questões e (re)aprender a ouvir o outro, a compreender seus pontos de vista, a entender como a religião participa da vida das pessoas e o

quanto cada um de nós é constituído pelas religiões com as quais comungamos. Uma maneira de entender seu modo de pensar e viver no mundo.

Segundo Rosália Duarte (2002, p. 17),

ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.

Não estamos defendendo a substituição de livros pelos filmes, mas considerando a prática de ver filmes tão importante e enriquecedora – como mais uma forma de construção de conhecimento – quanto o estudo de obras impressas.

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2002, p. 19).

Dessa forma, queremos finalizar argumentando que o estudo de aspectos religiosos presentes no filme *Santo Forte*, bem como o estudo do próprio filme, colabora para uma produção de saberes diferenciada, que busca entender a experiência apresentada pelos personagens do filme e a própria construção do filme. Por fim, afirmar que estes dois aspectos nos fazem aprender e provocam os espectadores para um novo conhecimento que interliga conteúdo e forma: o conteúdo proposto pelo diretor e sua maneira de construí-lo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inácio; COUTO, José Geraldo. A cultura do transe. **Folha de S. Paulo**, São Paulo: 28 nov. 1999. Mais! p. 9.
- BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, Vozes, 2010.
- BIRMAN, Patrícia. Mediação feminina e identidades pentecostais. **Cadernos Pagu**, Campinas:UNICAMP, n. 6-7, p.201-226,1996. Núcleo de Estudos do Gênero.
- CLÉMENT, Catherine; KRISTEVA, Julia. **O feminino e o sagrado**. Tradução de Rachel Gutiérrez. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandez. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GUIMARÃES, Patrícia. **Ritos do reino de Deus**: pentecostalismo e invenção ritual. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho**: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Recebido em 30.08.10

Aprovado em 28.01.11

SECULARIZACIÓN Y *CULTURA (S) CATÓLICA (S)* ENTRE JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉRIDA¹

Luis A. Vázquez Pasos*

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender cómo tres grupos de jóvenes pertenecientes a tres distintos tipos de universidades construyen sus respectivas culturas católicas y cuál es el significado que le asignan a su religión y a determinadas creencias y prácticas religiosas que aprendieron en su infancia y adolescencia. Para ello entrevisté a 75 estudiantes de una universidad pública, una laica y una religiosa.

Palabras clave: Jóvenes – Religión – Educación – Universidad

ABSTRACT

SECULARIZATION AND CATHOLIC CULTURE BETWEEN YOUNG UNIVERSITY STUDENTS IN MERIDA (ARGENTINA).

This paper aims at understanding how tree groups of youths, pertaining to three distinct universities, are constructing their respecting catholic cultures and what meaning do they assign to their religion and to the practices and beliefs they have learned during childhood and adolescence. Seventy-five students were interviewed from three universities: a public, a secular and a religious one.

Keywords: Youths – Religion – Education – Uuniversity.

Introducción

Varios estudiosos del fenómeno religioso sostienen que ante las transformaciones a las que la doctrina que predica la Iglesia católica está siendo sometida a nivel global, la aparición de diversas *culturas católicas*, que corresponden a los diferentes sectores sociales de sus fieles, ha venido a sustituir los fundamentos de esa doctrina que en otras épocas servía de eje en torno al cual estos feligreses orientaban su conducta y conformaban

el marco de certezas que requerían para darle sentido tanto a su vida como a su muerte. Así, hoy día las creencias, prácticas, dogmas y rituales que componían esa doctrina, son desprovistas de su sentido sagrado y remplazadas por esas culturas compuestas por un sistema de ideas, prácticas y relaciones cuyo sustento son los componentes de aquella doctrina. Dicho de otra manera, lo sagrado que en otras épocas envolvía lo profano, pasa a ser envuelto por lo profano. De todas maneras, uno y otro siguen conformando un todo articulado.

* Profesor investigador y Coordinador de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1995, E-mail: vpasos@uady.mx

¹ Una versión preliminar de este artículo fue presentado por su autor como ponencia en el XIII Congreso Latinoamericano de Religión y Etnicidad, de la Asociación Latinoamericana para el Estudio de las Religiones, celebrado en Granada, España del 13 al 16 de julio de 2010.

En este artículo pretendo comprender cómo ciertos grupos de jóvenes pertenecientes a tres universidades de Mérida², una pública, otra laica y otra más religiosa, construyen su cultura católica y cuál es el significado que le asignan a las creencias, prácticas, dogmas y rituales que componen la doctrina que aprendieron en su infancia y adolescencia a través de sus padres, catequistas y sacerdotes de la Iglesia católica. Debo advertir que aunque entre los sujetos estudiados se encuentran miembros de otras denominaciones religiosas, sólo me referiré a los de la Iglesia católica. Visto así, los resultados que nos arrojan las opiniones de los encuestados y entrevistados es la existencia de culturas católicas que varían de acuerdo con la educación religiosa de los individuos, escolaridad, grupo social y percepción de la divinidad, dogmas, creencias y tradiciones que componen su religión. En este caso, del catolicismo.

El contexto: la secularización

El contexto social, pero también intelectual, más amplio en el que se incuba el surgimiento de las culturas católicas de los jóvenes universitarios de Mérida es la secularización. A diferencia de otras épocas, hoy día la secularización no separa el mundo de la Iglesia ni de la religión, o lo profano de lo sagrado, sino que en muchas circunstancias los une y da lugar a nuevas manifestaciones de la religión por demás complejas y no pocas veces contradictorias. Dadas estas características que adquiere la secularización, su comprensión requiere que la analicemos desde distintas dimensiones y no como si se tratara de una esfera monolítica³. Desde mi perspectiva, una de estas dimensiones es la historia y la otra es la que corresponde a la secularización de la conciencia⁴. En ambas, el individuo es el actor central, pues es quien confiere el significado que define a cada una de ellas. Sobra decir que estas dimensiones no se presentan en la realidad en forma pura, usualmente lo hacen de manera irregular por lo que muchas veces sus fronteras no están claramente definidas. De tal modo, puede concebirse desde otro ángulo y clasificarse bajo otra tipología. Dicho en términos de Max Weber (1964), se trata de tipos ideales, cuya

mayor utilidad es contribuir a la comprensión del fenómeno bajo análisis.

La historia, repito, es una de esas dimensiones de la secularización. A través de ella podemos comprender cómo ha cambiado su significado a lo largo del tiempo en los distintos espacios en los que se ha presentado. Luis González-Carvajal (1991) señala que la palabra secularización proviene del latín *saeculum*, por lo que originalmente significaba siglo. Posteriormente, el latín eclesiástico le dio el significado de *mundo* en oposición al de *Iglesia*. Así, lo secular era lo que pertenecía al mundo y no a la Iglesia. Bajo esos términos, este mismo autor agrega que por secularización se entendía el paso de la Iglesia al mundo. Por ejemplo, el abandono que los clérigos hacían de su vida consagrada para retornar a su condición de laicos. De acuerdo con este mismo autor, en el siglo XIX muchas de las tareas de la Iglesia fueron asumidas por la sociedad, con ello la palabra secularización adquirió una connotación cultural. En México, éste sería el caso, entre otros, de la educación.

De acuerdo con esa misma dimensión, Peter L. Berger (1971) nos recuerda que el término secularización ha sido utilizado de diferentes maneras en distintos tiempos. Desde el uso que se le dio tras las Guerras de Religión⁵ hasta el que se le da en círculos progresistas y en ámbitos religiosos. En el primer caso sirvió para liberar el control que las autoridades eclesiásticas ejercían sobre tierras y propiedades, en el segundo para referirse al desprendimiento del hombre moderno de la tutela de la religión y en el tercero a manera de sinónimo de paganización o de descristianización. A juicio de Berger, esa multiplicidad de usos ha dado lugar a que se le considere un

² Esta ciudad es la capital del estado de Yucatán en México.

³ Karel Dobbelaere (2008) propone los siguientes niveles para analizar la secularización. El primero es el nivel macro o nivel societal, el segundo es el nivel meso o nivel organizacional y el tercero es el nivel micro o nivel individual.

⁴ Estoy consciente de que esta discusión sobre la secularización merece ser tratada con mayor profundidad, infelizmente el espacio destinado para este escrito me lo impide.

⁵ Berger se refiere a la Guerras de Religión de Francia que se desarrollaron entre 1562 y 1598. Su origen se debió a los conflictos religiosos entre católicos y protestantes calvinistas conocidos como hugonotes. Estas guerras concluyen con la promulgación del Edicto de Nantes por Enrique IV y en el que, aunque se declaraba religión nacional en Francia al catolicismo, se garantizaba a los hugonotes libertad de conciencia y de culto e igualdad política.

término confuso o sin sentido, por lo que se le ha pretendido hacer a un lado. Tras señalar su desacuerdo con esta intención, nos dice que entiende “por secularización el proceso por el cual se suprime el dominio de las instituciones y los símbolos religiosos de algunos sectores de la sociedad y de la cultura” (1971, p. 134). De ahí que sea más que un proceso socioestructural y tenga un carácter subjetivo. Esta subjetividad le permite a Berger prever el surgimiento de una secularización de la conciencia que va más allá de las instituciones que rigen la vida social y la cultura. Berger volverá a referirse a esta categoría en una obra posterior al establecer que entiende la secularización no como la simple separación del Estado de la Iglesia, sino en cuanto “al proceso interior del pensamiento, esto es, como secularización de la conciencia” (1975, p. 17-18).

Como resultado de esta dimensión histórica, la sociedad se organizó al margen de los ordenamientos de la Iglesia católica. O mejor dicho, fuera de la influencia directa de su jerarquía. El derrumbe de las monarquías europeas en el siglo XVIII y su sustitución por el Estado nacional y el sistema parlamentario fueron la culminación de esta dimensión de la secularización.

La secularización de la conciencia, como Berger (1971) la concibe, pensar dejando de lado las normas e ideas que establece la Iglesia católica, es otra de las dimensiones que le asigno a la secularización. A su vez, esta dimensión encierra varios niveles. En mi opinión, aunque siguiendo a los autores ya citados, la secularización de la conciencia tiene tres niveles de significado mutuamente complementarios. El primero, desde luego no en orden de importancia, es el que se refiere a la capacidad del individuo de pensar la realidad al margen de los fundamentos de la religión. Mediante este ejercicio del intelecto, cuestiona tanto la realidad concebida desde la racionalidad de la religión como también la forma y los tiempos en que fue creada. En respuesta a ese cuestionamiento, y siempre en uso de esa capacidad, el individuo imagina otras realidades posibles en las que la religión no tiene un principio genético o fundacional. En este sentido, la realidad no está determinada por agentes externos al individuo, sino que éste es quien la determina y configura. O sea, la crea. Después de todo, imaginar es un proceso creativo que sólo le compete

al hombre. De todas las realidades posibles, las que le despiertan una especial atención son las que tienen que ver con los orígenes del mundo, la vida, la muerte y la actitud que asume frente a esta tríada. En ausencia de la religión, las alternativas más usuales a las que el individuo recurre para explicarse la realidad que encierra la problemática anterior son la ciencia y la ética respectivamente. En ambas el uso de la razón le impulsa para encontrar los elementos valorativos mediante los cuales dotará de sentido y significado al mundo, la vida y la muerte, pero también a su entorno y quehacer cotidianos y elaborará las normas que regirán su conducta hacia los demás.

El segundo nivel de la secularización de la conciencia, estrechamente relacionado con el anterior, es el que alude a la apropiación que el individuo hace de las ideas y prácticas en torno a lo sagrado. Quienes se incluyen en este nivel, tienen la opción de pensar lo sagrado dejando de lado las enseñanzas doctrinales de la jerarquía de su Iglesia o bien de reestructurarlas y elaborar una versión de acuerdo con su propia percepción de lo sagrado y de la religión en general. Esta última opción fue la que los sujetos de este estudio adoptaron.

En su sentido más extremo, en este nivel de la secularización de la conciencia el individuo se relaciona directamente con la divinidad sin intervención de mediadores como sacerdotes y ministros religiosos en general. Sin embargo, no siempre es así. Algunos predicadores, servidores del Movimiento de la renovación carismática en el Espíritu Santo y laicos de la Iglesia católica que cumplen determinadas funciones propias de los sacerdotes recurren a los santos, las vírgenes y los ángeles como mediadores de la divinidad. Dicho sea de paso, en ocasiones estos casos, ya sea de protestantes o católicos, han dado lugar a conflictos entre el poseedor de este carisma y el ministro o párroco de la Iglesia al que éstos pertenecen. Como resultado, el ministro o párroco pierde autoridad, pero sobre todo pierde el monopolio de lo sagrado.

Este segundo nivel de la secularización de la conciencia también incluye la forma como el individuo recibe lo sagrado. Como señalé arriba, en su caso más extremo, el individuo lo recibe directamente de la divinidad a través de un acto extraordinario y sin mediación alguna. Por ejem-

plo, shamanes y predicadores que deciden formar su propia congregación religiosa. Pero también puede suceder que algún sacerdote o ministro se lo otorgue o que otros como él se lo confieran. En el primero de estos últimos casos se incluyen los laicos en la Iglesia católica que cumplen algunas funciones propias de los sacerdotes, como dar la comunión en las misas, y en el segundo estarían algunos servidores del Movimiento de la renovación carismática en el Espíritu Santo. En estos últimos casos, a diferencia de quienes abandonan su congregación, se mantienen en ella. Como se verá, los estudiantes investigados, no obstante la reestructuración de las creencias, ideas y prácticas religiosas que aprendieron en su niñez y adolescencia, continuaron reconociéndose como católicos.

El tercer nivel de la secularización de la conciencia es el que sostiene la libertad del individuo para elegir una determinada religión o renunciar a ella. Los casos de conversión de una a otra denominación religiosa se incluyen en él. El cambio de adscripción o la renuncia a la religión puede producirse por diversos motivos. Por ejemplo, la intervención de agentes externos como los misioneros de alguna denominación que convencen al individuo para convertirse a ella, por algún tipo de conflicto con otros miembros o dirigentes de su Iglesia, por insatisfacción con los principios de su religión, o porque la doctrina de su Iglesia ha dejado de tener significado para él. La renuncia a la religión no debe interpretarse necesariamente como un caso de ateísmo, puede verse así, pero también puede interpretarse como un caso de indiferencia a la religión y a la divinidad. Actualmente, la Iglesia católica está más preocupada por este último problema que por el ateísmo.

En medio de ese proceso de secularización, la religión ha perdido la función integradora del “orden social y la legitimación del *status quo*” (LUC-KMANN 1973, p. 78) que originalmente tenía. El Estado la ha sustituido al abrogarse la emisión y la sanción de las leyes que procuraban ese orden y el ejercicio de la violencia para salvaguardarlas y legitimarse a sí mismo. Al momento presente, la religión cumple la función de confirmar al creyente en un sistema de relaciones y una concepción de la divinidad derivada de su particular concepción de sí, del mundo y de la vida.

Vista en los términos anteriores, la religión en la sociedad secular deja de ser la reguladora y conformadora de las ideas y conductas de la feligresía para ser, como dice Agnes Heller (1997), una simple formalidad. O bien, para transfigurarse en lo que algunos autores llaman *religión cultural*⁶. Es decir, la religión concebida, y practicada, como parte de un sistema cultural y no como una forma de religarse al *mysterium tremendum* que refiere Rudolf Otto (1980).

Juventud y cultura católica en Mérida

Definir el período de la vida de los individuos que va de la adolescencia a la madurez encierra un sinfín de dificultades. O sea, la juventud. Más todavía que en la actualidad los términos joven, jóvenes y juventud se usan de manera metafórica. Por ejemplo, joven de corazón, jóvenes de la tercera edad y juventud en plenitud. En las últimas décadas, diversos estudiosos (MARGULIS 2001; MARGULIS; URRESTI 2000) han evidenciado los problemas que conlleva la relatividad de su significado. Algo semejante sucede en las sociedades no occidentales, Van Gennep (2008) demostró, desde fines de los años sesenta, que en ellas las etapas biológicas y sociales de la vida del individuo están claramente diferenciadas. Por ejemplo, la pubertad fisiológica y la pubertad social son dos cosas diferentes que no siempre coinciden. En contra de quienes piensan que juventud es una categoría estadística, dichos autores coinciden en la imposibilidad de usar de manera indiferenciada este concepto y del trasfondo social de su significado. Excluyéndome de esta discusión, pues no es mi propósito participar en ella, pero sí poniéndome del lado de estos últimos, en este documento tomo como sujetos de estudio a los individuos que cursan estudios universitarios y que sus edades fluctúan, en promedio, entre 19 y 24 años. Por tanto caen en esa categoría difícil de definir llamada *juventud*.

De manera semejante, la categoría *cultura* igualmente resulta difícil de definir. Aun cuando se le adhiera un adjetivo y se le acote, el problema per-

⁶ Sobre este concepto y algunos de los estudiosos que lo utilizan véase MATTHES, Joachim. *Introducción a la sociología de la religión II. Iglesia y sociedad*, Madrid, Alianza Universidad, 1971

siste. Dejando también de lado esta discusión, para los fines de este artículo concibo la cultura católica de los jóvenes universitarios de Mérida como esa amalgama de ideas, prácticas, actitudes y formas de relacionarse con los demás y la divinidad que construyen a partir de la resignificación que hacen de la doctrina que predica la jerarquía de la Iglesia católica y de la asimilación de ciertas prácticas que si bien no son parte de esa doctrina, sí lo son de las actividades que impulsa esa jerarquía. Vista así, la cultura católica de esos jóvenes se opone a la cultura, también católica, que promueve la jerarquía de esa Iglesia. A diferencia de esa cultura, esta última es construida, tomando como base la doctrina de la Iglesia católica, para el consumo de aquéllos y de todos sus fieles.

Igual como sucede con otras culturas que porta el individuo, por ejemplo su cultura de origen o su cultura política, la cultura católica de dichos jóvenes es un segmento de un todo mayor que es la cultura del grupo social al que esos jóvenes pertenecen. En este sentido, en su construcción se incluyen las ideas, hábitos, tradiciones, estilos de vida y formas de conducta establecidas y compartidas por los integrantes de ese grupo, independientemente de que puedan guardar, o no, parentesco entre sí.

Bajo esta concepción, este tipo de cultura igualmente se contrapone a lo que se podría denominar cultura nacional e inclusive cultura regional. En todo caso, estaría más cerca de lo que se ha llamado cultura local. Para decirlo de otro modo, la cultura católica de los jóvenes que constituyen los sujetos de este texto, se nutre de los elementos que conforman la cultura local.

Sin entrar en mayores detalles, la cultura local en Yucatán, eso que en el imaginario de mucha gente se llama *cultura yucateca*, está caracterizada por un fuerte localismo heredado de un pasado histórico en el que se conjugan las raíces prehispánicas -particularmente la arquitectura y la lengua maya-, la influencia de la religión católica, la gastronomía, la música de guitarras, el carnaval, el uso de la indumentaria tradicional y el aislamiento geográfico que vivió la Península de Yucatán hasta mediados del siglo XX. Como toda cultura, la de Yucatán está sometida a fuertes cambios resultantes de la apertura de México al resto del mundo a través del intercambio comercial, del

auge de la comunicación satelital y del consumo de bienes simbólicos procedentes de otros países de América del norte, América, del Sur, el Caribe y Europa. Naturalmente, estos cambios tienen un impacto diferenciado entre los distintos sectores de su población. El de los jóvenes es de los más sensibles a este impacto.

De todos los componentes anteriores de la cultura local de Yucatán, para los fines ya expuestos quiero tomar la influencia de la religión católica. Como ya sabemos, la religión que predica la Iglesia sigue teniendo un peso específico en la vida social de esa entidad y de todo México. Su influencia no se limita a su historia y a la inclusión de sus templos e iconografía en el patrimonio artístico del país. La intervención de la jerarquía católica en asuntos no estrictamente religiosos y el incremento de sus instituciones educativas por todo el país son muestras evidentes de esa influencia que aún persiste. En el caso de Mérida, podría agregar la cobertura que la prensa y un canal de televisión locales le dan tanto a las actividades y eventos que organiza esta Iglesia como a las homilias, declaraciones y artículos periodísticos de su jerarquía. Para no pocos de sus fieles, estos hechos son algo natural, forman parte de una especie de conciencia colectiva, cuyos portadores encuentran en la cotidianidad la fuente de su sustentación.

Ahora bien, llama la atención que, no obstante este peso de la religión, en una encuesta sobre la felicidad que la empresa “Numeralia” llevó a cabo recientemente en todo México, los datos sobre Yucatán señalan que sólo una tercera parte de los entrevistados valoró la religión como muy importante. En contraste, otra porción igual la calificó de importante, una cantidad menor señaló que era medianamente importante, una parte minoritaria dijo que era poco importante y menos aún respondió que carecía de valor. Desglosando esta información, 32.3% de las mujeres y 32.8% de los hombres dieron la primera respuesta; 35.9% de las mujeres y 34.6% de los hombres señalaron la segunda respuesta, 16.8% de las mujeres y 17.2% de los hombres proporcionaron la tercera respuesta, 7.2% de las mujeres y 9.1% de los hombres dieron la cuarta respuesta y 7% de las mujeres y 6.4% de los hombres aportaron la última respuesta (**Diario de Yucatán**, 11 de febrero de 2010). Infelizmente,

la fuente de esta encuesta no señala las edades de los entrevistados.

Otros datos interesantes sobre la religiosidad de los yucatecos, que contrasta con lo que la jerarquía católica establece, son los que esa misma empresa obtuvo en una encuesta aplicada recientemente en Yucatán sobre la cuaresma y la Semana Santa. Solamente el 25.2% de los hombres y el 40.6% de las mujeres asistieron a los oficios del Miércoles de Ceniza; el 54% de los hombres y el 68.6% de las mujeres no come carne los viernes de cuaresma; el 43% de los hombres y el 47.9% de las mujeres ayunaron el Miércoles de Ceniza y el Viernes de Dolores; para el 40.7% de los hombres y el 46.5% de las mujeres la cuaresma es tiempo de reflexión, para el 19.3% de los hombres y el 11.3% de las mujeres es de diversión y para el 40% de los hombres y el 42.3% de las mujeres es tiempo de ambas cosas. A la pregunta sobre la compatibilidad de la diversión y la reflexión durante la Semana Santa, el 74% de los hombres y el 70% de las mujeres respondió que sí lo es (**Diario de Yucatán**, 28 de marzo de 2010). Entre éstos seguramente se encuentran quienes asistieron al concierto de Elton John en la zona arqueológica de Chichén Itzá el Sábado de Gloria de 2010. Ignoro cuántos de ellos sabían que este artista declaró que Cristo era homosexual⁷. En todo caso, estas respuestas sobre el valor de la religión y la cuaresma son expresiones de esa cultura católica.

Los universitarios de Mérida y la secularización

Los resultados de la información recopilada entre los jóvenes universitarios de Mérida dan pie para repensar lo que Peter L. Berger sostiene en **El dosel sagrado**. Ahí escribe que

la influencia de la secularización ha sido mayor en los hombres que en las mujeres, en las personas de edad media que en los muy jóvenes y los viejos” (1971, p. 135).

Aunque Berger no explica qué entiende por “muy jóvenes” podría suponer que se trata de personas cuyo rango de edad coincide con el de mis sujetos de estudio y a pesar de que sólo entrevisté

a hombres y mujeres jóvenes, es evidente que las concepciones de un amplio sector de éstos sobre las enseñanzas de la Iglesia católica difieren de las personas que les supera en edad. En este sentido, comparando lo que Berger observaba hace cuarenta años con lo que hoy día acontece en nuestra sociedad, la secularización, particularmente la secularización de la conciencia, incluye a grupos etarios que antes no incluía, independientemente de que sus integrantes fueran hombres o mujeres.

En lo que Berger sigue teniendo razón es en la diferenciación de la secularización. Si bien es un fenómeno global, sus manifestaciones al interior de las sociedades, e inclusive de una misma sociedad, son heterogéneas. En el caso de la sociedad de Mérida, los efectos de la secularización entre los jóvenes entrevistados se expresan mediante 1) la magnitud del distanciamiento de sus concepciones y prácticas en torno a lo sagrado de lo que ordena la jerarquía de la Iglesia católica; 2) la construcción de un marco de significados propio sobre la religión, la divinidad, la Iglesia y su relación con la divinidad y la Iglesia y 3) su interés, o desinterés, por el sacerdocio y la vida consagrada. Es decir, el distanciamiento de lo que algunos estudiosos han denominado *religión de Iglesia* (OVIEDO TORRÓ, 2002). De estos tres tipos de expresiones, el primero es el más general, pues incluye a los otros dos. Como si fuera un eje, en el extremo que marca el mayor distanciamiento, y por tanto esa construcción de significados e interés, estarían los estudiantes que se declararon ateos junto con los que afirmaron no tener interés por la religión. Por su parte, los que manifestaron que sus creencias y prácticas coinciden con esos ordenamientos marcan el menor distanciamiento, o si se prefiere el mayor acercamiento, y ocupan el extremo opuesto. Unos y otros constituyen una minoría en la que los primeros son los menos, sólo unos cuantos. Como era de esperarse, la mayoría de los segundos pertenecen a la universidad religiosa y los menos son los inscritos en las universidades pública y laica.

La gran mayoría de todos los estudiantes entre-

⁷ El periódico **El Universal**, de la ciudad de México, publicó en su edición del 20 de febrero de 2010 una entrevista a Elton John en la que éste afirmaba que Cristo era “un homosexual compasivo que incluso llegó a perdonar a quienes lo crucificaron” (www.eluniversal.com.mx/notas/660293.html)

vistados, independientemente del tipo de universidad en la que están matriculados, declaró poseer una religión, sobre todo la católica. Sin embargo, su distanciamiento o acercamiento de la religión de Iglesia, se distribuye de manera muy heterogénea a lo largo del eje arriba mencionado. O sea; en unos, algunas de sus creencias y prácticas religiosas coinciden con lo que manda la jerarquía católica, pero otras no; en otros estudiantes, esas creencias y prácticas son otras y de la misma manera algunas coinciden con ese ordenamiento y otras no.

El comportamiento de los estudiantes anteriores no es exclusivo de ellos. Lo mismo ocurre con quienes cuyas creencias y prácticas religiosas coinciden con la religión que manda la jerarquía católica. No todos cumplen de manera homogénea con los preceptos de este tipo de religión. Entre ellos igualmente hay diferencias. Por ejemplo, unos creen en la existencia del cielo, pero lo conciben como un espacio físico y otros, aunque asisten a misa y comulgan cada semana, no creen que Cristo esté presente en la hostia y el vino consagrados. Otros más sí creen esto último, pero no asisten cotidianamente a misa y menos se confiesan y comulgan⁸.

La distancia, sea mucha o poca, entre las concepciones, creencias y prácticas religiosas de los estudiantes entrevistados con la religión de Iglesia no siempre está relacionada con su interés por aspectos vinculados con esa religión. El sacerdocio para los hombres y la vida consagrada para las mujeres constituyen uno de estos aspectos. La jerarquía católica constantemente se queja de la falta de interés de los jóvenes, hombres y mujeres, para ingresar a los seminarios y conventos y dedicarse a servir a la Iglesia y a los demás. A su pesar reconocen que este desinterés desvela el incremento de la secularización y el consecuente decremento de la cultura católica que prevalecía en otras épocas en los distintos sectores de la sociedad. Hasta principios de la segunda mitad del siglo pasado, ser sacerdote, religioso o monja era una alternativa de vida altamente valorada por no pocos jóvenes. Sobre todo los estudiantes de escuelas católicas. Ante la situación actual, los integrantes de esa jerarquía desarrollan diversas actividades en sus parroquias para estimular las vocaciones religiosas entre los adolescentes y jóvenes. Por ejemplo, kermeses, ex-

pos, convivencias, retiros de fin de semana, visitas al seminario y conventos y pláticas informativas en los colegios religiosos.

La respuesta que los universitarios de este estudio dieron a ese llamado de su Iglesia muestra el impacto de la secularización entre este sector de la población de Mérida. Todos los entrevistados coincidieron en no tener ese tipo de vocación, por ello no ingresaron al seminario o a algún convento y en su lugar optaron por seguir una carrera universitaria. Prefieren tener una carrera profesional, tener familia y “llevar una vida normal”. Unos consideran que ser sacerdote o religiosa es bonito, pero no lo desean para ellos. Un estudiante de la universidad pública dijo sentir admiración por quien elige el sacerdocio, de la misma manera que admira a quienes se desempeñan en profesiones que requieren mucho esfuerzo o en trabajos de alto riesgo. Una estudiante de la universidad religiosa mencionó que al concluir la secundaria expresó en su casa sus deseos de ser monja, pero nadie le prestó atención. Según ella, su vocación no era muy fuerte porque no insistió y empezó a estudiar la preparatoria. Algunos más respondieron que para servir a Dios no es necesario ser monja o cura.

La mayoría de los estudiantes de la universidad religiosa declararon haber asistido en las escuelas donde estudiaron la secundaria y preparatoria a conferencias y retiros dirigidos a promover las vocaciones religiosas. Usualmente estas actividades estaban a cargo de sacerdotes, monjas, profesores o jóvenes laicos de alguna parroquia entrenados para ello. Ya como estudiantes de la universidad, igualmente asistían a este tipo de actividad que la propia institución organizaba. En ocasiones, el tema de la vocación religiosa igualmente se abordaba cuando alguno de los sacerdotes, de la orden a la que pertenece la universidad, les daba clases. Unos estudiantes señalaron que la invitación que sus profesores les hacen para participar en las actividades de sus grupos apostólicos o en la colecta de dinero para el seminario, están dirigidos a la búsqueda de

⁸ Estas creencias que aquí me sirven de ejemplos las trato con mayor amplitud en otro trabajo resultante de esta misma investigación. Véase VÁRGUEZ PASOS, Luis A., Creencias, representaciones y prácticas religiosas entre jóvenes universitarios de Mérida. En: VÁRGUEZ PASOS, Luis A. (Editor), *Niños y jóvenes en Yucatán. Miradas antropológicas a problemas múltiples*, en prensa.

jóvenes que deseen ser sacerdotes. Por otra parte, ampliando la información de los estudiantes, en las carteleras ubicadas en los pasillos de la universidad, es común ver *posters*⁹ alusivos a las vocaciones religiosas e información impresa sobre el trabajo que sacerdotes y religiosas desempeñan en diversos países del tercer mundo.

Los estudiantes de las universidades pública y laica que asistieron a actividades en pro de las vocaciones religiosas son menos. Los que lo hicieron fueron quienes continuaron su educación religiosa luego de hacer la primera comunión, estudiaron en colegios religiosos y quienes se inscribieron en alguno de los grupos apostólicos de sus parroquias. Aquellos estudiantes que aún participan en estos grupos, tampoco tienen la intención de seguir ese tipo de carrera. Prefieren concluir la que ya iniciaron.

Otra forma como los estudiantes entrevistados manifiestan su interés, o desinterés, por la religión es mediante sus lecturas y conversación sobre este tema. Dos tercios de los estudiantes consultados respondieron negativamente a la pregunta sobre si leían libros de temas religiosos. Los de la universidad religiosa sobresalieron por encima de los estudiantes de las universidades pública y privada. En todos los casos, los hombres fueron los que más leen sobre religión y las mujeres las que menos leen. No obstante, la mayoría solamente lee al respecto de vez en cuando, pocos lo hacen semanalmente y sólo unos cuantos leen a diario.

Las lecturas de los estudiantes de la universidad religiosa están asociadas a sus clases con contenido religioso. Por ejemplo, las relacionadas con la Doctrina Social de la Iglesia y el Humanismo cristiano. No así las lecturas de los estudiantes de las otras universidades, entre sus lecturas están libros sobre los ángeles, la historia de la Iglesia, la vida de algunos santos, teología y las obras de San Agustín. De éstos, una ínfima minoría manifestó su interés por los libros de teología y las obras de San Agustín. En cambio, varios estudiantes de dichas universidades respondieron haber leído o estar leyendo los *best sellers* de Dan Brown y **Muerte en el Vaticano**. Los autores de este libro son Maurice Serral y Max Sevigny, pero los entrevistados no les identificaron.

De acuerdo con las respuestas de la mayoría

de los estudiantes consultados, la **Biblia** no está entre los libros de su interés. Sólo poco menos de la tercera parte de ellos respondió que sí la lee. En contraste, más de dos terceras partes respondieron negativamente a esta misma pregunta. Según el género de unos y otros, las mujeres leen la **Biblia** más que los hombres. La frecuencia de su lectura es muy diversa, la mayoría la lee de vez en cuando y la minoría cada segundo o tercer día, fueron muy pocos los que dijeron leerla a diario. Las respuestas sobre la lectura de la **Biblia** están estrechamente relacionadas con la educación religiosa que los estudiantes recibieron antes de entrar a la universidad y la que reciben en ella. Así, los que más la leen fueron los de la universidad religiosa, hay que tener en cuenta que la mayoría de ellos proviene de escuelas católicas y que en la universidad reciben instrucción religiosa; los de la universidad laica les siguen y por último, aunque por escaso margen, los de la universidad pública. De estos dos últimos tipos de estudiantes, la mayoría de los que estudiaron en escuelas religiosas están inscritos en la segunda universidad, en tanto que la minoría lo está en la última.

Sin embargo, a pesar de que los estudiantes entrevistados no muestran mucho interés por lecturas religiosas, ni por la **Biblia**, sí incluyen temas de religión en sus conversaciones. Poco más de dos tercios platican de religión. Preferentemente lo hacen con hermanos, amigos, novios y compañeros de su universidad y menos con sus padres y algún sacerdote. Está de más decir que los pertenecientes a la universidad religiosa son quienes incurren en esta práctica. Sobre todo que para ellos algunas clases les sirven para exponer sus dudas y puntos de vista sobre su fe, la vida después de la muerte, la resurrección, la existencia del demonio y de los ángeles, los dogmas de la Iglesia católica y aun la existencia de Dios. De tal modo, conciben la clase más como una especie de foro o conversación colectiva que una clase formal como las demás que tienen en el día. En opinión de una estudiante, esas clases “se ponen buenísimas”. Por otra parte, muchas veces no concluyen el tema que tratan en la sesión -como dijo uno de ellos, quedan “picados”- por lo que lo siguen discutiendo en los pasillos o

⁹ Carteles, afiches.

en la cafetería. De esta manera la conversación se prolonga.

Los estudiantes de las universidades pública y laica no disponen de ese tipo de espacio para exponer sus ideas religiosas. En este sentido, platican menos de religión. Cuando lo hacen, abordan temas semejantes a los estudiantes de la universidad religiosa. Quienes son miembros de algún grupo apostólico, independientemente del tipo de universidad a la que pertenezcan, platican de religión cuando en sus reuniones alguien expone un tema y los demás dan sus opiniones al respecto a manera de reflexión. Muchas veces estos temas están relacionados con el aborto, la eutanasia, la virginidad, el amor, la familia y los derechos humanos. Otros temas que discuten en su grupo apostólico y que calificaron como más teológicos son la misericordia, la caridad, la espiritualidad y la fe. Sin embargo, la mayoría reconoce que fuera de este espacio, conversan muy poco sobre estos temas. Cuando tratan alguno de ellos con sus padres es porque les preguntan qué “vieron” en su reunión.

Para los estudiantes de las tres universidades que pertenecen a algún grupo apostólico, las misiones de Semana Santa también es un tema que suelen conversar con sus amigos, novios, compañeros de universidad, padres y hermanos. Más aún si alguno de ellos es responsable de algún grupo o de alguna actividad. Generalmente este tema sale a relucir cuando se aproxima la Semana Santa y luego de que ésta concluye. Primero la plática es sobre los preparativos de su “misión” y después sobre las actividades realizadas, las penurias que pasaron y las anécdotas que vivieron. Estos estudiantes no tienen un sitio especial para platicar de sus experiencias en las misiones. Lo mismo pueden hacerlo en sus reuniones parroquiales que en su universidad, en una fiesta o en la playa en los días posteriores a la Semana Santa.

Las misiones se han vuelto una de las actividades favoritas de los estudiantes que pertenecen a algún grupo apostólico¹⁰, o de quienes sin serlo acompañan a quienes les hayan invitado¹¹. Sobre todo entre los estudiantes de la universidad religiosa, pues sus directivos y profesores se encargan de promoverlas y de recompensarlas en las calificaciones de los alumnos que participan en ellas. Esto se debe a que, de acuerdo con la ideología de

esta universidad, este tipo de actividades forman parte de la educación integral que imparte a sus estudiantes. Lo cierto es que en no pocas ocasiones, los estudiantes toman las misiones como si se tratara de una aventura o de una excursión en la que el atractivo, lo emocionante, es pasar incomodidades y tener contacto por unas horas con gente diferente a ellos; es decir, *los otros*. A mi juicio, esta concepción se refuerza por la difusión que uno de los periódicos locales hace de la participación de estos estudiantes en dichas misiones.

La popularidad de las misiones entre los estudiantes de este artículo, alentaría la idea de su acercamiento hacia las actividades de sus parroquias. Sin embargo, su recepción de los sacramentos¹² y conocimiento de sus párrocos, borran esta idea; o por lo menos, la relativizan. Así, los estudiantes de la universidad pública que sí practican la confesión son el 36% y los que no el 64%. De los que se confiesan, el 16% lo hace una vez a la semana, el 26% una vez al mes, el 38% de vez en cuando, el 12% en Navidad y el 8% en Semana Santa. El porcentaje de los estudiantes de la universidad laica que practican la confesión es mayor que el de los de la universidad pública, 52%. Pero sólo el 13% se confiesa una vez a la semana, menos del 10% lo hace una vez al mes, el 47% de vez en cuando, el 16% durante Semana Santa y el 14% en Navidad.

Como era de esperarse, los estudiantes de la universidad religiosa son quienes más practican la confesión. Éstos fueron el 72% y el porcentaje restante lo integran los que no la practican. Sin embargo, de todos quienes acuden al confesionario, el 46% lo hace de vez en cuando, el 20% una vez al mes, el 18% una vez a la semana, el 10% en Semana Santa, el 3% diario y otro 3% en Navidad.

De acuerdo con la Iglesia católica a través de

¹⁰ En la Semana Santa de 2010, 850 jóvenes de ambos sexos, pertenecientes a 12 grupos apostólicos de la parroquia María Inmaculada de Mérida, salieron de misiones a diversos pueblos del interior de Yucatán (*Diario de Yucatán*, 29 de marzo de 2010).

¹¹ El auge de estas actividades y estos grupos apostólicos entre los jóvenes ha variado en el tiempo. En una nota periodística el presidente del Cabildo catedralicio, Monseñor Carlos Heredia Cervera, se lamentaba de que los adolescentes y niños hayan perdido el interés por participar en la Acción Católica (*Diario de Yucatán*, 23 de febrero de 2010).

¹² En un trabajo actualmente en prensa, narro las razones que esos estudiantes dieron acerca de la recepción de los sacramentos.

la comunión “nos unimos a Cristo que nos hace partícipes de su Cuerpo y de su Sangre para formar un solo cuerpo” (**Catecismo de la Iglesia Católica**, Núm. 1331). Sin embargo, no todos los estudiantes entrevistados reciben el sacramento de la comunión y por tanto participan del cuerpo de Cristo y se unen a él. Solamente la reciben el 40% de los estudiantes de la universidad pública, el 50% de los de la laica y el 67% de los de la religiosa. En sentido inverso, el 60%, el 50% y el 33%, respectivamente, no la reciben. Como ocurre con la confesión, no todos comulgan con asiduidad. El 10% de los entrevistados de la universidad pública, el 13% de los de la laica y el 9% de los de la religiosa comulgan dos veces por semana; el 16% de los de la pública, el 23% de los de la laica y el 31% de los de la religiosa lo hacen una vez por semana; el 11% de los de la pública, el 8% de los de la laica y el 9% de los de la religiosa comulgan una vez al mes; el 14% de los de la pública, el 10% de los de la laica y el 18% de los de la religiosa comulgan en Semana Santa; el 12% de los de la pública, el 14% de los de la laica y el 9% de los de la religiosa comulgan en Navidad y el 36% de los de la pública, el 32% de los de la laica y el 26% de los de la religiosa comulgan de vez en cuando. Aunque en ínfima minoría, hubo entrevistados de dichas universidades que comulgan por respeto a las creencias familiares o a las de sus novias.

En cuanto al conocimiento que dichos estudiantes tienen de sus párrocos, el 52% de los inscritos en la universidad pública, el 40% de los alumnos de la universidad religiosa y el 62% de los estudiantes de la universidad laica no los conocen personalmente. De manera semejante, el 40% de los alumnos de la primera universidad, el 43% de los de la segunda y el 54% de los de la tercera ignoran sus nombres. En todos los casos, no más del 15% tiene una relación directa con su párroco. Los que la tienen es porque pertenecen a algún grupo apostólico.

La complejidad que encierra la secularización de la conciencia entre los estudiantes entrevistados de las tres universidades se refleja en sus respuestas sobre la centralidad de la religión en la sociedad, en su conducta y en sus actividades laborales. Dos tercios de los de la universidad pública niega que la sociedad se rija por principios religiosos, menos de la mitad respondió que las acciones de los individuos se guían por esos principios y poco más de

la mitad sostiene que sus acciones se rigen por la religión. Al preguntarles en cuánto estimaban que sus acciones se regían por la religión cerca de la mitad respondió “mucho”, la respuesta de los demás fue “poco”. Entre los que dieron esta respuesta hubo quienes comentaron “a veces”, “trato” y “no siempre”. La visión que estos estudiantes tienen de la centralidad de la religión en su vida cotidiana se complementa con sus respuestas sobre la correspondencia entre su ejercicio profesional y la religión. Para poco más de dos tercios, 70%, no hay tal correspondencia. Algunos de ellos comentaron que su ejercicio profesional se rige por la ética y otros por la educación que han recibido.

En el caso de los estudiantes de la universidad laica, la variación de esos porcentajes fue escasa. Menos de la mitad, 40%, afirma que la sociedad se rige por principios religiosos, poco más de la mitad señaló que las acciones de los individuos se guían por esos principios y más del 60% afirma que sus acciones se orientan por la religión. A la pregunta en cuánto consideraban que sus acciones se regían por la religión, algo más de la mitad respondió “mucho”. Los demás respondieron “poco”. La mayor diferencia entre éstos y los estudiantes de la universidad pública estuvo en la correspondencia entre ejercicio profesional y religión. Para más del 60% no la hay. Cerca de la mitad de éstos señaló que esta correspondencia depende de la formación que la persona haya tenido. De cualquier modo, la impresión que dan las respuestas a la segunda y tercera preguntas de que la religión es relevante en la vida de estos estudiantes se viene hacia abajo, pues la mayoría de ellos señaló que no hay alguna correspondencia entre su ejercicio profesional y su religión.

Los estudiantes de la universidad religiosa dieron respuestas interesantes. Poco más del 50% no cree que la sociedad esté regida por principios religiosos, solamente menos del 20% cree que sí lo está. Para el 30%, sólo algunos aspectos de la sociedad están regidos por la religión. En cambio, el 60% respondió que las acciones de los individuos sí están orientadas por principios religiosos, no así el 30%. Para menos del 10%, es relativo; en opinión de quienes se incluyen en este porcentaje, aun tratándose de un mismo individuo, algunas de sus acciones sí lo están, pero otras no. Estos porcentajes aumentan con sus respuestas sobre sus

propias acciones. Un alto porcentaje, 75%, dijo que sí; menos del 20% señaló que no y el 5% hizo alusión a la relatividad. Un estudiante añadió “a veces sí y a veces no”, “depende”. Poco más del 60%, estima que sus acciones se rigen “mucho” por la religión y el 30% lo considera “poco”. Menos del 10% respondió “regularmente”. Con estas respuestas se esperaría que una amplia mayoría de estos estudiantes afirmara que sí hay correspondencia entre su ejercicio profesional y la religión. Sin embargo, sólo lo hizo la mitad, menos del 40% contestó negativamente y el 10% señaló que sí la hay en “algunos aspectos”.

No obstante las respuestas anteriores de los estudiantes entrevistados sobre sus creencias, ideas, prácticas religiosas y su percepción de la religión en general, la mayoría manifestó reconocerse como católicos¹³ y la minoría como miembros de la Iglesia católica. Lo que resulta interesante es la concepción que unos y otros tienen de ser católicos y qué es la Iglesia para ellos. Para entender ambas concepciones empezamos por esta última. La jerarquía de la Iglesia católica establece en su Catecismo dos significados de Iglesia. Uno es como comunidad de creyentes cuya realización se da en términos de asamblea litúrgica, especialmente eucarística. El segundo, estrechamente relacionado con este significado, es el de la Iglesia como Cuerpo de Cristo. No obstante, la concepción de Iglesia que prevalece entre los estudiantes entrevistados es la de comunidad de creyentes. Así, el 68% de los estudiantes de la universidad pública, el 65% de los encuestados de la universidad laica y el 50% de los de la universidad religiosa, dieron ese tipo de respuesta. En tanto que el 18% de los entrevistados de la universidad pública, el 13% de los de la universidad laica y el 41% de los de la universidad religiosa respondieron que la Iglesia es el cuerpo místico de Cristo. Entre dichos estudiantes no faltaron quienes respondieron que la Iglesia es el sitio al que los fieles asisten para celebrar sus servicios religiosos. Por ejemplo, el 13%, el 12% y el 10% de los alumnos de las universidades pública, laica y religiosa, respectivamente.

Invitación a la reflexión

Las respuestas de los estudiantes encuestados constituyen una invitación para reflexionar sobre varias temáticas. Por ejemplo, las formas particulares que la secularización adopta en tiempos, sociedades e individuos concretos. Lo dicho en páginas arriba evidencia que la secularización, sobre todo la secularización de la conciencia, no obstante el peso histórico de la Iglesia católica en la sociedad de Mérida, continúa su avance en ella y penetra en un sector de su población cada vez más numeroso e influyente. Es decir, el de los estudiantes universitarios. Sin embargo, esto no significa que, como se ha visto, hayan eliminado la religión de su vida social y pensamiento, o de que la religión se pierda entre ellos¹⁴. Al contrario, sigue ocupando un lugar importante en sus vidas. Solamente que no es la que establece la jerarquía católica, sino la que ellos mismos construyen.

En ese mismo horizonte de reflexión, otra temática sería la concepción que los estudiantes referidos tienen de sí como miembros de la Iglesia católica. Como se vio, en sus respuestas dijeron profesar el catolicismo. Lo interesante es que, a pesar de sus respuestas, no todos se reconocen miembros de esa comunidad de creyentes que la Iglesia católica constituye. Algunos se consideran parte de ella solamente cuando asisten a misa. Otros simplemente se reconocen pertenecientes a esa Iglesia porque nacieron en una familia católica y así les educaron. Digamos, parafraseando una referencia bíblica sobre el mundo, que están en la Iglesia, pero no son de la Iglesia. Es más, uno dijo creer en Dios, pero no en la Iglesia. Algo semejante sucede con los estudiantes de la universidad religiosa, para la mayoría la Iglesia “cobra vida” durante las ceremonias eucarísticas y para una minoría esto acontece en los retiros y las misiones de Semana Santa. Como se puede ver, las respuestas de los entrevistados expresan una concepción de

¹³ Algo semejante ocurre en Francia, Danièle Hervieu-Láger (1991) menciona que los jóvenes, cuyas edades están comprendidas entre los 18 y 25 años, a pesar de que su práctica regular de la religión no rebasa el 4%, se declaran como católicos.

¹⁴ Hervieu-Láger (1991) nos recuerda que la idea de la pérdida de la religión tiene su punto de partida en los enfoques clásicos de la secularización.

ser católico y de Iglesia, de pensarse y de pensar la Iglesia, muy diferente a los ordenamientos de la jerarquía católica.

Ahora, si bien dichos estudiantes se reconocen como miembros de la Iglesia católica, esta autoadscripción está definida por condiciones y características muy distintas a la que los católicos de otros tiempos se dieron; por ejemplo, sus padres. Así, para los sujetos analizados los sistemas de creencias, ideas y prácticas religiosas que aprendieron en su niñez han dejado de ser referentes de su identidad como católicos. En la mayoría, como se ha visto, esos sistemas no siempre concuerdan con los que establece la jerarquía eclesiástica. Aun en los casos de los estudiantes de la universidad religiosa, no todas sus creencias y prácticas concuerdan con lo que esa jerarquía ordena. Es más, en no pocos casos existe desinterés por algunos aspectos que en otras épocas fueron relevantes para los jóvenes de entonces.

La pregunta por qué los estudiantes referidos se siguen reconociendo como católicos, a pesar de su distanciamiento de los ordenamientos de su Iglesia, es parte de este ejercicio de reflexión. A reserva de pensar una mejor interpretación, yo más bien diría que lo hacen porque han construido su propio marco de significados sobre la religión, la divinidad y la Iglesia que orienta tanto su percepción sobre sí y esta tríada como su relación con la divinidad, la Iglesia y los demás. Visto así, para estos estudiantes la religión se ha convertido en un estilo de vida, un modo de ser, que forma parte de la cultura del grupo social al que pertenecen. En oposición a la inculturación del evangelio que propone la jerarquía de la Iglesia católica, llevar el evangelio a la cultura, los estudiantes analizados han optado por el camino inverso. Es decir, llevar su cultura al evangelio. De esta manera, sus creencias y prácticas religiosas están moldeadas por su cultura, ésta es la que da significado a esas creencias y prácticas y no al revés. Como parte de esta transfiguración, la religión es, para esos estudiantes, una vía para ser aceptados en las demás esferas de la sociedad de Mérida. Sobre todo si se tiene en cuenta que, en determinados grupos sociales, la práctica de la religión suele ser un indicador del tipo de persona que un individuo es. Lo cual es importante para relacionarse con los demás e incluso para casarse

y obtener un empleo. En este horizonte de interpretación, me pregunto si no estamos ante esa *religión de la humanidad* que propone John Stuart Mill (1986); o sea, una religión, a manera de instrumento, a través de la cual el individuo alcanza su satisfacción personal y felicidad inmediata sin tener que atenerse a la que recibirá como recompensa después de su muerte¹⁵.

A diferencia de otros grupos, el que estos estudiantes integran es heterogéneo. A su vez está formado por subgrupos que se definen más por el significado que sus integrantes le asignan a sus creencias y prácticas religiosas que por el estrato socioeconómico al que pertenecen. Esto se debe a que este significado no siempre es el mismo entre todos los estudiantes, varía de unos a otros, por lo que, de acuerdo con esta variación, constituyen esos subgrupos. Así, unos se identifican con quienes comparten determinadas creencias y prácticas y forman un subgrupo, mientras que otros hacen lo mismo con los que comparten otras creencias y prácticas. Pero también puede suceder que alguno de estos estudiantes se identifique con otros más por el mismo motivo y a su vez formen otro subgrupo. De esta manera, un subgrupo puede estar integrado por individuos que pertenecen a más de un subgrupo. Para decirlo de otra manera, un mismo individuo puede pertenecer a más de un subgrupo independientemente de su estrato socioeconómico. Como se deja entrever, estos subgrupos no son fijos, se recomponen permanentemente.

Dicho sea de paso, este ejercicio nos permite comprender cómo se estructura nuestra sociedad. Cuál es la dinámica que da lugar a su configuración. A mi juicio, la vieja clasificación de la sociedad en clases definidas por la posición que ocupa el individuo en la producción, es una limitante para la comprensión de ese proceso. O sea, la estructuración de la sociedad. Desde mi perspectiva, los grupos sociales que constituyen los sujetos en su interacción cotidiana con los demás, nos ofrecen una herramienta más versátil. En todo caso, la variable económica que define la clase social a la

¹⁵ Leonardo Islas (2010) es un estudioso contemporáneo quien sostiene que la religión es un sector de la cultura y que como todo sector cultural persigue el *deseo de felicidad*; es decir, buscar, entre otros aspectos de la vida humana, el bienestar, la satisfacción y el goce y evitar tanto el dolor como el sufrimiento. Solamente que su referente teórico está en Paul Schrecker (1985) y no en Mill.

que pertenecen los individuos, es un elemento más que incide en la estructuración de la sociedad. Sin embargo, ésta es otra discusión.

De vuelta a lo anterior, otra temática a reflexionar sería la conformación de la cultura católica de esos estudiantes. Como se ha visto, en cada caso, dichos estudiantes elaboran su cultura católica de acuerdo con, básicamente, el significado que cada uno le asigna a sus creencias y prácticas religiosas. Pero también, con las ideas y prácticas sobre la religión de sus respectivos grupos sociales de origen y la educación que reciben en sus respectivas universidades y las que recibieron en sus escuelas anteriores. En unos casos, ese significado coincide con el que la jerarquía católica establece, pero en otros no. En ambos casos, las coincidencias y diferencias no son absolutas. Inclusive en el caso de los estudiantes pertenecientes a la universidad religiosa, sus respuestas no son totalmente coincidentes con los ordenamientos de la Iglesia católica. En sentido opuesto, tampoco, en todos los casos, difieren radicalmente a las de los estudiantes de las otras dos universidades. Varias de sus respuestas son compatibles con las que dieron los inscritos en las universidades pública y laica. De cualquier manera, esa cultura católica que dichos estudiantes universitarios elaboran, es resultado de la forma como cada quien concibe su relación con la divinidad y la Iglesia y la lleva a la práctica en su vida cotidiana; o sea, en su relación con los demás. Dada la heterogeneidad de esos estudiantes y de la

diversidad de sus creencias y prácticas religiosas, es más adecuado hablar de culturas católicas y no de una sola cultura católica.

Finalmente quisiera señalar que los estudiantes entrevistados, a través de sus respuestas, plantean algunos problemas tanto para los analistas de la religión como para la jerarquía de la Iglesia católica. Por ejemplo, el de la reproducción de esta Iglesia entre el sector poblacional al que pertenecen esos estudiantes. Dicho de otra manera, este problema equivale a preguntar si una institución se puede reproducir sin el sentido de pertenencia de quienes supuestamente la integran o de una parte de ellos. Un segundo problema estrechamente relacionado con el anterior sería la construcción de la identidad religiosa de estos jóvenes sin tener como referente la comunidad de creyentes que define el *nosotros* y marca la diferencia con el *vosotros*. En este caso, el tercer problema sería el del papel del dogma en la sustentación de esta concepción de Iglesia entre dichos estudiantes. Respecto a estos dos últimos problemas, las preguntas obligadas serían cuáles son sus referentes identitarios y los sustitutos de esos dogmas. ¿Esos referentes y sustitutos serían los mismos individuos y los grupos que establecen en sus prácticas religiosas? ¿Estaríamos ante el advenimiento de una Iglesia virtual igual a las realidades que éstos construyen a través de sus computadoras? Dejo abiertas las preguntas para seguir alentando la reflexión.

REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter L. **El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión**. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- _____. **Rumor de ángeles: la sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural**. Barcelona: Herder, 1975.
- ESTRUCH, Joan. El mito de la secularización. In: DÍAZ-SALAZAR Rafael et al. (Ed.). **Formas modernas de religión**. Madrid: Alianza Universidad, 1994.
- DOBBELAERE, Karel. La secularización: teoría e investigación. In: PÉREZ-AGOTE Alfonso y SANTIAGO, José (Ed.). **Religión y política en la sociedad actual**. Madrid: Complutense, 2008.
- GONZÁLEZ-CARVAJAL, Luis. **Ideas y creencias del hombre actual**. Bilbao: Sal Terrae, 1991.
- HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- HERVIEU-LÁGER, Danièle. **Secularización y modernidad religiosa: una perspectiva a partir del caso francés**. In: LUENGO GONZÁLEZ, Enrique (Comp.). **Secularización, modernidad y cambios religiosos**. México: Universidad Iberoamericana, 1991.

ISLAS, Leonardo. **La religión bajo sospecha**. Barcelona: Anthropos-Escuela Preparatoria Técnica “General Emiliano Zapata”, 2010.

LUCKMANN, Thomas. **La religión invisible**: el problema de la religión en la sociedad moderna. Salamanca: Sígueme, 1973.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. En: DONAS BURAK Solum (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001. p. 41-56.

_____. y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. En: MARGULIS, Mario (Ed.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 9-29.

MATTHES, Joachim. **Introducción a la sociología de la religión II**: iglesia y sociedad. Madrid: Alianza Universidad, 1971.

MILL, John Stuart. **La utilidad de la religión**. Madrid: Alianza, 1986.

OTTO RUDOLF, Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios, Madrid, Alianza, 1980.

OVIDO TORRÓ, Lluís. **La fe cristiana en un mundo de desafíos sociales**: tensiones y respuestas. Madrid: Cristiandad, 2002.

SCHRECKER, Paul. **La estructura de la civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

VAN GENNEP, Arnold. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza, 2008.

VÁRGUEZ PASOS, Luis A. Creencias, representaciones y prácticas religiosas entre jóvenes universitarios de Mérida. In: VÁRGUEZ PASOS, Luis A. (Ed.). **Niños y jóvenes en Yucatán**: miradas antropológicas a problemas múltiples, en prensa. [S.: l. s. n.].

WEBER, Max. **Economía y sociedad**., México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Hemerografía

El Universal, 2 de febrero de 2010.

Diario de Yucatán, 11 de febrero de 2010.

Diario de Yucatán, 23 de febrero de 2010.

Diario de Yucatán, 28 de marzo de 2010.

Diario de Yucatán, 29 de marzo de 2010.

Recebido em 27.09.10

Aprovado em 11.01.11

PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E LEITURA DE TEXTOS RELIGIOSOS EM PROSA E VERSO: EDUCAÇÃO CATÓLICA NA LITERATURA DE FOLHETOS DO NORDESTE¹

Gilmário Moreira Brito*

RESUMO

Este texto trata sobre educação religiosa realizada à distância por meio de folhetos organizados no formato da literatura de cordel pela Igreja Católica para divulgar princípios religiosos com os quais pretendeu doutrinar grupos sociais do interior do Nordeste, entre as duas primeiras décadas do século XX. Os folhetos com trezenas, novenas, benditos, ofícios, ladainhas e orações destinadas a vários santos foram levantados na Coleção José Aderaldo Castelo do Instituto de Estudos Brasileiro da USP. Observando a linguagem imperativa e a vida dos santos narrada na segunda pessoa do plural, percebemos que os folhetos foram elaborados por padres, monsenhores, bispos, que versavam e prosavam da Igreja Católica para a leitura/audição de outros sujeitos. Por que a Igreja Católica utilizou o folheto para difundir sua doutrina? Para quem se destinavam as produções desses folhetos? Como aspectos e fragmentos dessa educação religiosa foram incorporados como práticas religiosas? Como poetas e impressores produziram folhetos elaborando histórias, orações e práticas religiosas que permaneceram na memória e no imaginário de grupos pautados em tradições de oralidade e escritura? São questões desafiadoras e complexas que possibilitaram refletir e analisar como grupos incorporaram seletivamente escritura e oralidade aferindo permanentes significados na constituição/reconstituição de culturas religiosas.

Palavras-chave: Educação católica – Literatura de folhetos – Produção e leitura de textos – Cultura religiosa

ABSTRACT

PRODUCTION, CIRCULATION AND READING OF RELIGIOUS TEXTS IN PROSE AND VERSE: catholic education in leaflet literature of the northeast of brazil

This text is about religious distance education via booklets known as cordel (string) literature realized by the Catholic Church to promote its religious principles. They were used to indoctrinate social groups in the Northeast, during the first two decades of the twentieth century. The leaflets with “trezenas”(three days prayer), novenas, blessed, crafts, litanies and prayers to various saints were encountered in the Collection of Aderaldo Jose Castelo, from the Institute of Brazilian Studies at the University of Sao Paulo (USP). Having note the imperative language and the life of the saints

* Professor Adjunto do DEDC - Campus I – e PPGHRL – Campus V UNEB. Endereço para correspondência: Av. Dom João VI, nº02, Ap. 105, ED. M (Mirante de Brotas) - Brotas, Salvador Ba, CEP 40285 001, E-mail: gilmariobrito@uol.com.br

¹ Trata-se de nova reflexão da pesquisa *A religiosidade nos folhetos da literatura popular*, que desenvolvi no Doutorado Programa de Pós Graduação de História Social da PUC – São Paulo de 1997 a 2001.

narrated in the second person of plural, we realized that these texts were written by priests and monsignors bishops, who wrote in verse and prose about the Catholic Church for the reading and listening of others. Why did the Catholic Church use these booklets to disseminate its doctrine? To whom was intended the productions of the leaflets? How do these aspects and fragments of this cultural and religious tradition were incorporated as religious practices? How did the poets and printers produce leaflets developing stories, prayers and religious practices that remained in the memory and imagination of groups guided by traditions of orality and writing? Those are challenging and complex issues that allow reflection and analysis about how groups selectively incorporated writing and speaking in the permanent constitution / reconstitution of religious cultures

Keywords: Catholic education – Literature of brochures – Production and reading of texts – Religious culture

Introdução

Este texto apresenta estudo sobre educação religiosa divulgada à distância por meio de folhetos de grande relevância apresentados em prosa e versos, organizados no formato da literatura de cordel e produzidos pela Igreja Católica para divulgar princípios de uma concepção moral e religiosa com a qual pretendeu doutrinar grupos sociais do interior do Nordeste, entre os primeiros anos do século XX até final da década de 1920. Além desse tipo de folhetos, a pesquisa também reuniu registros de histórias de santos, contos, rezas, novenas e orações que, a despeito de serem originários da tradição católica, foram trabalhados e permanentemente recriados por poetas, gravadores, folheteiros e vendedores que, alterando a estrutura narrativa, aportaram sentidos e significados em um processo que foi configurando-se historicamente como cultura religiosa.

Os folhetos classificados por ciclos temáticos que interessaram a pesquisa foram levantados na Coleção José Aderaldo Castelo do Instituto de Estudos Brasileiro da USP. Dentre os organizados como ciclo religioso destacamos trezenas, novenas, benditos, ofícios, ladainhas e orações destinadas a vários santos. Escritos na forma de prosa, poesia em versos ou mistos, recorrendo a uma linguagem imperativa, com tratamento pessoal estruturado na segunda pessoa do plural, denotando um grande conhecimento biográfico da vida dos santos, percebemos que esses textos foram elaborados por padres, vigários, monsenhores, bispos, que falavam com

base na Igreja Católica – principalmente do Ceará –, para a leitura/audição de outros sujeitos.

Por que a Igreja Católica utilizou o folheto para difundir sua doutrina? Quais os interesses de clérigos em ampliar mensagens religiosas por meio de folhetos? Para quem se destinavam as produções desses folhetos? Como poetas, impressores e estampadores, ao produzirem folhetos, elaboraram e, incorporando seletivamente Williams (1979, p.118), reelaboraram histórias, orações e práticas religiosas que permaneceram na memória e no imaginário de grupos pautados em tradições de oralidade e escritura? Como aspectos e fragmentos dessa tradição cultural religiosa foram encontrados como práticas religiosas² do Nordeste do Brasil? Que significados foram atribuídos, por clérigos e leigos produtores de folhetos para disciplinar a língua, o corpo e o espírito dos fiéis? São questões desafiadoras e complexas que norteiam nosso exercício de descrição, reflexão e análise neste texto.

Produção e leitura de textos recomendados pela Igreja Católica: educação

² É importante assinalar, dentre práticas de instituições religiosas, a presença marcante da Ordem dos Capuchinhos Italianos no processo de evangelização de Nordeste. Esses missionários - na sua maioria de origem estrangeira -, falando um português precário, decorando textos desta língua e preparando atividades religiosas, deslocando-se lentamente, montados em burros, percorreram sertões nordestinos pregando mensagens religiosas aos cristãos que viviam fora das áreas de formação eclesial tradicional, das paróquias. Cf. Regni, Pietro V. *Os Capuchinhos na Bahia*. V. 03 p. 253.

e valores de uma cultura religiosa em folhetos de cordel do Nordeste

Os folhetos religiosos destacam-se pela quantidade de informações; quase todos apresentam, pelo menos, mais de uma mensagem religiosa: uma novena e uma ladainha, uma trezena e orações e assim por diante. Além disso, foram escritos com caráter didático e pedagógico marcantes, explicitando pormenorizadamente todos os passos necessários para que devotos habitantes do interior nordestino, em localidades mais ou menos distantes de sedes diocesanas e paróquias, onde não existiam igrejas e padres, pudessem seguir, exemplarmente, orientações e práticas religiosas preconizadas pela Igreja Católica. Além das orientações os folhetos permitem visualizar como foram sendo produzidos, por meio de suas linguagens, recitações, declamações, gestos e performances, que apresentavam formas, valores, normas, moral, concepções de vida e modos de viver de uma cultura religiosa eclesiástica católica.

Observando a estrutura poética, narrativa e melódica da denominada “literatura de cordel” percebemos que os folhetos religiosos guardam uma linguagem erudita e rebuscada, própria de quem se expressa baseado em uma cultura letrada. Porém, a estrutura do folheto, seja em prosa ou em versos, seu formato de oito, dezesseis páginas (ou múltiplos de oito), os procedimentos empregados no processo de classificação por estudiosos dessa literatura, o caráter pedagógico e, principalmente, os esforços na produção de linguagens próximas a de grupos sociais que viviam em localidades mais ou menos distantes da presença de igrejas e padres, indicam que podem ser tomados como fontes, pois permitem estudar formas de veiculação de tradições católicas e processos de construção de culturas religiosas de grupos sociais do interior do Nordeste.

No exercício de interpretação e análise de alguns folhetos religiosos procuramos contextualizar perspectivas de experiências religiosas disseminadas no Nordeste por tradições eclesiásticas católicas, prestando atenção em estruturas das frases, conteúdos de mensagens referenciadas em orações, rezas, cantos e, de forma especial, interconexões de linguagens que se cruzam na produção desses folhetos.

As recomendações produzidas nos folhetos religiosos pela Igreja apontam para exercícios de uma pedagogia moralista, prescrevem normas de comportamentos familiares que devem ser assumidas pela mulher, recomendam que seja inspirada por exemplos de fé, humildade e experiência de vida dos santos (as), advertindo que, acometida de dificuldades insolúveis no plano material, evoque esses poderes divinos. Poderes disponíveis para a compreensão e ajuda na resolução de problemas, normalmente por meio da intercessão junto ao Deus trino (Pai, Filho e Espírito Santo), na expectativa de alcançar uma graça fazendo uma promessa. Para tanto, a devota precisa comprometer-se a seguir todas as normas, valores prescritos em sinal de respeito, obediência e, principalmente, fidelidade, além do pagamento da promessa que pode ser tanto material – doações, presentes, abstinências – quanto espiritual – orações, festas, novenas, ofícios.

Esses folhetos, passando de mão em mão, por amplos espaços do Nordeste, alimentaram práticas religiosas nutridas por uma pedagogia severa, oriunda de tradições católicas. Contudo é importante registrar que, ao serem incorporadas por meio de experiências vivenciadas, inspirações, evocações e prescrições, alcançaram rezas, trezenas, festas, penitências, de maneiras diferenciadas. Para citarmos alguns exemplos de práticas religiosas devocionais no Nordeste, a romaria ao Padre Cícero Romão Batista em Juazeiro do Norte apresenta singularidades que a difere da Romaria ao São Francisco do Canindé, da cidade de Canindé, ainda que ambas estejam localizadas no Ceará.

Chama atenção que muitos dos folhetos foram produzidos em gráficas de instituições católicas, identificáveis pela autorização eclesiástica sob a denominação latina de *Imprimatur*. O objetivo era transmitir mensagens impressas em folhetos destinados ao interior do Nordeste e, de modo especial, do estado do Ceará, em um contexto no qual a Igreja Católica, as autoridades civis e eclesiásticas procuravam restabelecer-se do conflito aberto com o Padre Cícero Romão Batista, que se constituía na grande referência religiosa de Juazeiro do Norte, situado no Vale do Cariri, no sul do Ceará. Conforme Ralph Della Cava,

Ao terminar o século XIX, era bem nítida a visão que se tinha de Juazeiro como centro de “fanatismo”. Vários fatores favoreciam essa impressão. Um deles, era a política da hierarquia eclesiástica do Ceará, que continuava a rotular Juazeiro de seita cancerosa dentro da Igreja (e dentro, também, do corpo político). Esses “fanáticos” tinham, também, desafiado os fazendeiros da região, que não titubearam em pedir intervenção policial (sic) (DELLA CAVA, 1985, p. 135).

Esse contexto torna-se ainda mais esclarecedor se lançarmos mão de um relatório confidencial, escrito em 1903, por membros da Igreja Católica do Ceará, no qual encontramos: “no Juazeiro de hoje, raro é o indivíduo, homem ou mulher, que segue o catolicismo; cada pessoa tem a religião como pensa, sendo Cícero o seu ministro, seu centro, um Deus” (DELLA CAVA, 1985, p.136). Para a Igreja Católica do Ceará a situação ainda se tornava mais conflituosa com a expansão de beatos e rezadeiras que, durante o silêncio determinado pelo Vaticano para o Padre Cícero, faziam pregações, davam instruções de práticas religiosas, distribuíam orações fortes e rezas, as quais tanto romeiros como católicos ortodoxos sentiam-se atraídos. Nesse sentido, “não admira que, em consequência, no decorrer de duas décadas, tenha havido contra a ‘Igreja oficial’ uma animosidade muito arraigada” (DELLA CAVA, 1985, p.136).

Para avaliarmos melhor a extensão desses confrontos e a reação da Igreja do Ceará é importante esclarecer que Juazeiro era a localidade para onde afluíam romeiros de várias paragens; o surgimento de elementos novos de uma prática que se constituía como cultura religiosa partia desse centro e disseminava por todo o Nordeste. Nesse processo, segundo Della Cava, tiveram papel destacado as novas beatas, que tornaram-se os oráculos populares de Joazeiro. Saídas da mesma classe social a que pertencia a maioria dos, aproximadamente 400 romeiros que chegavam, dia-a-dia, durante 1891 e 1892, as novas ‘santas’ do povo manipularam o credo religioso de Joazeiro com retumbante sucesso. À margem da discussão teológica sofisticada que se passava entre o clero, as beatas deram asas à religião popular que nascia. (Sic.) (DELLA CAVA, 1985, p. 137).

Religiosidade que constituía seus adeptos entre agricultores, meeiros e trabalhadores da enxada vinculados às propriedades da redondeza; seguidos de pobres do interior do Maranhão e da Bahia, como também dos sertões de Pernambuco, Paraíba e Rio grande do Norte, sem esquecer os que vieram do estado de Alagoas e de regiões do Rio São Francisco, em peregrinações nas quais se confundiam trabalhadores rurais, vaqueiros e rendeiros desprovidos de terra, além de artífices diversos, com fazendeiros ricos, chefes políticos e funcionários públicos, assim como comerciantes, médicos, advogados e educadores. Todavia, como ressaltou Della Cava (1985, p. 139), muitos romeiros, chamados pelas elites de “fanáticos”, eram “analfabetos”, “pobres” e “politicamente inertes”. Sob a capa de impulso religioso, não ortodoxo ou heterodoxo, escondia-se, muitas vezes, o desejo infrutífero de controlar o meio adverso e debelar as injustiças sociais que faziam de suas vidas uma desgraça.

Dentre os textos produzidos por instituições religiosas e publicados sob a licença *Imprimatur*; surpreendemos tensões e confrontos no importante folheto religioso *Novena em Honra a Nossa Senhora das Dores* (Anônimo, s/d), sintomaticamente a padroeira de Juazeiro do Norte. Iniciando com uma oração que se aproxima mais do formato dos folhetos populares, contém oito páginas, três delas com textos em prosa e outras cinco em versos, cujas rimas variam em três, quatro e seis pés ou estrofes. Na capa um clichê de uma estátua de Nossa Senhora das Dores. Em primeiro plano, a imagem da santa, vestindo túnica branca, da cabeça aos pés, com as mãos postas, contendo um rosário e olhar tristonho, olhando para o alto e em direção ao infinito, denotando tristeza, comoção e resignação. Atrás da imagem, uma gruta de pedras revela uma entrada, sugerindo local de morada ou de pregação. Ao fundo, é possível visualizar, em terceiro plano, um fragmento com maior claridade que insinua um céu com poucas nuvens.

Atentando à escrita, observamos que, apesar de o tratamento dispensado a Jesus Cristo e à Santa mantivesse na segunda pessoa do plural, a mensagem do texto é direta e povoada de imagens que insistem em realçar aspectos trágicos e dramáticos das relações entre Jesus Cristo, a Santa e os cristãos:

Meu Senhor Jesus Cristo, que estando encravado na cruz, e tendo vossa alma submergida num profundíssimo mar de amargura (...) compadeceste de vossa aflita mãe (...) tocai (...) minha alma [para] que tenha (...) compaixão de suas lágrimas e chore muito dignamente o que por mim padeceu..... (ANÔNIMO, s/d) (Sic.)

Para além de construir imagens que ressaltam, na narrativa, exposição de figuras tensas e mórbidas como “encravado na cruz”, “submergida num... mar de amargura”, “compadeceste vossa aflita mãe”, “compaixão de lágrimas” e “padeceu”, o autor anônimo lança um apelo aos sofrimentos moral e físico da mãe das Dores, que se compadece, chorando por causa do martírio do seu filho Jesus Cristo. Essas são imagens literais que identificam e expõem a figura de Jesus Cristo como um ícone fixo e entranhado na própria cruz, acabam por conferir uma relação de mimetismo, que o confunde com a própria cruz e torna-se um símbolo de referência aos cristãos católicos que, tendo na “alma... um mar de amargura” proporciona sentimentos de tristeza e mágoa por ter morrido na cruz para salvar a humanidade. Nesse sentido, buscando solidarizar-se com as lágrimas derramadas por “vossa aflita mãe”, a oração sugere que os devotos assumam a culpa de sua morte e também “chore... dignamente” pelo padecimento do Senhor.

Nomeando Nossa Senhora como “Imperatriz do céu e do mundo”, o autor do folheto clama para que a santa aceite sua participação no choro como um pequeno tributo de um devoto que deseja anunciar ao mundo que o seu “coração (...) é o mais terno e compassivo que Deus enviou”. Essas atitudes sinalizam para uma prática religiosa indicada pela Igreja Católica – por meio de orações no formato de folhetos –, na qual recomenda aos devotos abstrair da experiência e da vivência de seu mundo, que é sempre imperfeito e cheio de “enganos”, para empreender uma ação que busca ser reconhecida por sua Santa protetora, que lhe concederá o favor da salvação eterna. Ao sugerir que para continuar “triunfando sobre os enganados do mundo” material, no qual convive, o bom cristão deve habilitar-se permanentemente para alcançar no “... Império do Céu e do mundo” a perfeição e a glória, que estão situadas em outras dimensões: temporal e espacial.

A despeito de o folheto insistir em apontar uma dimensão temporal exterior às experiências, observamos que atitudes religiosas, vivenciadas no presente e espalhadas pelo interior nordestino pelas procissões, pagamento de promessas, jejuns, açoitamentos com cilícios durante a semana santa, abstinências, nos permitem perceber que grupos sociais tomam para si os martírios de Jesus, externam a emoção por meio do choro e utilizam seus corpos nas penitências (CARIRY, 1987, p. 184)³ para inscrevê-los contra as injustiças, a seca, a fome.

Se devotos utilizaram o corpo para inscrever dores e injustiças experimentadas para compará-las aos sofrimentos de Jesus, o autor do folheto recomenda que o corpo do fiel deve ser utilizado para registrar e escrever as “feridas” da Santa “no meu coração” – do penitente – como símbolo capaz de evocar a memória para recordar de “amarguras”, “dores”, “sofrimentos”, “desprezo” assinalando qual o tipo de ensinamento que deseja estabelecer com a Santa. Assim, o autor indica na jaculatória:

Escrevei Senhora, vossas feridas no meu coração para que nele leia e conserve a vossa amarga dor e vosso fino amor; dor para sofrer por vossa intercessão todas as dores; amor, para desprezar por vós outro qualquer amor. (ANÔNIMO, s/d).

Nessa parte declamada e introdutória das jaculatórias declamadas, percebemos que o autor pretende registrar os sentimentos de amargura, amor e desprezo dos fiéis, tomando as dores da Santa para escrevê-las em seu coração. Assim, utiliza um órgão de seu corpo que é definido como ícone do amor ocidental para historiar aquela vida sagrada e reter suas emoções. Contrapondo-se à escrita/leitura, o exercício das jaculatórias é manifesto por um “coro”, por meio da recitação de quadras, versos de quatro pés, que são acompanhados de um refrão, repetido sempre ao “...fim de cada uma e das seguintes, ditas pelo cantor” (ANTONACCI,

³ “As práticas e os rituais de penitências chegaram ao Brasil, aqui sofrendo modificações pela contribuição do negro e do índio. Em fins do século passado, os negros da Bahia, nos seus rituais religiosos, adotaram a flagelação, a que denominavam ‘inhame novo’ e era executada nas sextas-feiras, como tributo a Oxalá. No Nordeste, a penitência popularizou-se com as Missões, os padres falavam às massas camponesas pobres e abandonadas, das provações do mundo e dos horrores do inferno, incutindo nas almas incultas e crentes a necessidade do sacrifício e da penitência para conquistar o reino dos céus.”

2001, p. 48) e intercalados pela reza coletiva de ave-marias, lançando um apelo à memória.

Desta forma, observamos que a oração da Novena desse folheto religioso recorreu a várias linguagens para transmitir recomendações religiosas para públicos diferenciados que, portadores de diferentes tradições receptivas, puderam realizar amplas e distintas leituras, interpretações e ressignificações. O texto em prosa conclama os que sabem decodificar os códigos escritos por meio da leitura do texto impresso para conservar os sentimentos que estão resguardados por meio da escrita, o esforço da poética em versos e buscar aproximações, ainda que pobres, com o ritmo e a rima, que articulam cadências para recitação. Essa operação busca ampliar a participação de um coletivo que, ouvindo, falando e repetindo, construiu sentidos com base em percepções da audição, da fala e da memória que se manifestam tomando-se por base as tradições de oralidade. Ainda que o cantor do refrão haja como um solo – cantando sozinho –, conclama, quase sempre, a participação de um conjunto de pessoas que, além do ritmo, produzem um sentido ritualizado na cantoria das jaculatórias.

Os folhetos religiosos da Coleção José Aderaldo Castelo apresentam várias nuances e diferenças. Observamos no folheto *Novena do glorioso patriarca S. Francisco das Chagas*, (TABOSA, 1928, p.5), considerado como “tributo de homenagem” a São Francisco das Chagas, que aparece identificado com a cidade cearense do Canindé, sendo assimilado e homenageado como “São Francisco das Chagas do Canindé”. A despeito de a autoria desse folheto ser identificada apenas pelas iniciais “O. D.”, característica muito incomum daquelas apresentadas nesse tipo de literatura, percebemos um certo amparo do Monsenhor Tabosa ao encaminhá-lo à impressão em tipografias de ordens religiosas. Esse monsenhor é o possível responsável em solicitar a aprovação eclesial para conseguir estampar *Imprimatur* no folheto contendo exercícios, recomendações e orações religiosas cuja data e local – outra característica incomum – foram destacadamente registradas: “Fortaleza, 6 de julho de 1928”.

Contudo, já no início do texto escrito em prosa e verso, pode-se ler *Novena de São Francisco em homenagem ao culto tributado a São Francisco das*

Chagas em Canindé, o que indica apenas uma homenagem ao santo pelos moradores de Canindé.

É significativo aparecer logo na primeira linha do texto o anúncio do vigário: “Deus, vinde em meu auxílio”, aconselhando que os presentes respondam: “Senhor! Apressai em me socorrer”, para em seguida anunciar o pertencimento cristão por meio das três pessoas da santíssima trindade; o vigário prega “Gloria ao **Padre**, ao Filho e ao Espírito-Santo”, ao que é respondido: “Agora como era no princípio, agora e sempre, por todos os séculos”. A denominação de padre também pode ser identificada como sinônimo de pai; porém, no contexto em que foi veiculado, em meio a uma reza, numa novena que comporta todo um ritual considerado pelos católicos como sagrado, a vinculação da ideia de “Padre” ao de “Pai Nosso” assume referência direta à construção de imagens que articulam noções do sagrado identificadas à materialização de figuras terrenas, construindo uma hierarquia que articula a família e a instituição da Igreja. Mais do que isso, essas confluências “pai, pai e Pai Nosso”, que articulam dimensões sagradas vinculando noções de poder de um Deus possessivo, também são estabelecidas em relações nas quais senhores e políticos, buscando estender à sociedade ações paternalistas, recorrem à esfera divina para sacralizar e cristalizar suas posições de mando no/do poder político no interior do Nordeste brasileiro (CHAUI, 2000, p 19).⁴

A novena de São Francisco, elaborada por representante católico e impressa em tipografias de igrejas agrupadas pelo Monsenhor Tabosa, embora não figure como autor de folhetos, sugere um ritual que começa com a “Oração Preparatória” ressaltando o prodígio e a santidade de “Francisco de Chagas”, para, fundamentalmente, suplicar a este

...pelos merecimentos de Nosso S. J. Cristo e pela vossa intercessão, me alcanceis os favores que vos peço na novena se foram para a maior honra e glória de Deus, pois em tudo conforme a sua santíssima vontade (TABOSA, 1928, p.5).

Esse recorte possibilita visualizar que a novena funciona como um momento de reza e contrição, no

⁴ A respeito da formação de uma “sociedade patriarcal” e o poder divino são instigantes as reflexões de Chauí, Marilena. “O que comemorar?”. *Projeto História*, São Paulo: EDUC, 2000.

qual o devoto suplica a “intercessão” do Santo, nesse caso de São Francisco das Chagas, que desfruta de grande prestígio junto a Deus, pelo seu exemplo de humildade, para mediar os favores do devoto para a “maior honra e glória de Deus”. É preciso ter claro que esta prece significa a concepção que o vigário geral tem do modo com o qual os fiéis devem proceder com os pedidos e comportamentos para alcançarem as pretendidas e devidas graças.

Logo após, tem início uma reza em coro, cujo sentido fundamental é suplicar a São Francisco, que teve uma vida de dores e martírios semelhantes à de Cristo, interceda junto a este pelos pecadores. Em seguida, na “Oração de súplica”, é mantido o mesmo clima de exaltação “...pelo **fervor e confiança** que o povo vos dedica em romarias ao Santuário do Canindé intercedei ... para com Deus Nosso Senhor Supremo. Amém.” (TABOSA, 1928, p.8).

A oração seguinte da novena, dirigida a Jesus Cristo, significativamente destaca a renovação de sua paixão nas chagas de São Francisco – padroeiro da região –, pedindo que, por meio do merecimento desse Santo, seja concedido “que possamos levar a cruz e fazer frutos da penitencia” (TABOSA, 1928, p.8). Percebendo os sinais, registros de fé e confiança dos hábitos populares nas romarias em Canindé, Monsenhor Tabosa manda imprimir e divulgar princípios de uma educação religiosa por meio de um folheto a São Francisco de Canindé, buscando construir regras, valores e normas para viabilizar, mediante esse instrumental, a reafirmação da fé em nome de Jesus Cristo e orientar as práticas populares por intermédio da Igreja Católica.

Poderíamos continuar descrevendo essa novena e assinalando súplicas, intercessões e favores do devoto para com seu Santo; porém, na parte dessa novena denominada de “Oferecimento”, chamou nossa atenção a linguagem rebuscada e o tempo dos verbos utilizados. Palavras como “prostrado”, “obséquio”, “agradastes”, “virtudes”, “voss’alma” e “adornastes” possivelmente não faziam parte do universo vocabular corrente nos municípios do interior, bem como da capital do estado do Ceará. Nesse oferecimento, a súplica direciona-se aos valores considerados religiosa e moralmente importantes,

“...Imploro ... o obséquio ... dai-me ... pureza com que a Deus agradastes ... virtudes que voss’alma adornastes ... para que ... chegue minh’alma a gozar

a gloria apetecida que jamais há de acabar” (TABOSA, 1928, p.9).

Um ponto interessante, nesta concepção, é que o devoto deve orientar sua prática religiosa pela experiência com a qual o santo “agradou a Deus”, para que sua alma possa alcançar a glória.

Procurando registrar alguns aspectos de histórias dos folhetos, vai ganhando sentido o modo com o qual a Igreja Católica utilizou o folheto religioso no formato da literatura de cordel, em prosa, versos e em prosa e versos. Ao produzir várias linguagens para se aproximar de devoções a santos, pretendeu alcançar amplos grupos sociais nordestinos vinculados por tradições orais, repassando conteúdos, princípios, dogmas e práticas com os quais fiéis e devotos daqueles santos pudessem, mediante recomendações de uma pedagogia autoritária, habilitar os sentidos e a postura para apreender e exercitar práticas religiosas do catolicismo como orientação a seus modos de vida, comportamentos, relações familiares e de vizinhança.

Neste sentido, os folhetos, enquanto produtores de linguagens e suportes de relações sociais, serviram tanto para transmitir mensagens religiosas, como possibilitaram que leigos, letrados, beatos, rezadeiras cumprissem, junto às famílias do interior nordestino, desde o final do século XIX, circulação de mensagens religiosas semelhantes às desempenhadas pelas Santas Missões (REGNI, 1991, p. 253)⁵ em períodos mais recuados no tempo. Ainda que procurassem manter segredos e mistérios atrás de uma escrita rebuscada, outras linguagens, articuladas nas produções de folhetos, possibilitaram que grupos vinculados a tradições de oralidade pudessem incorporar seletivamente mensagens e exercícios religiosos (WILLIAMS, 1979, p 118)⁶,

⁵ São importantes as considerações feitas por Regni para compreendermos como aspectos da tradição religiosa foram apreendidos das Santas Missões dos capuchinhos. Apontando que um dos propósitos dos sermões era “...destinado a transmitir à posteridade a fé dos antepassados e as palavras dos missionários que haviam ensinado o caminho de Deus”. Nesse sentido, interessa retomar o que foi descrito em relação às “Santas Missões”, quando se referem a que em “lugares pobres e espiritualmente meio abandonados, a santa missão representava um acontecimento tão importante que servia ao povo como ponto de referência para relembrar fatos e calcular a sucessão dos anos”

⁶ Segundo Williams “o que temos de ver não é apenas ‘uma tradição’, mas uma tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelar e de um presente pré-moldado, que se torna poderosamente operativo no processo de definição e identificação social e cultural”.

e com base em suas experiências construíram culturas religiosas no interior do Nordeste.

Observando mais de perto a importância da produção, as formas de veiculação e uso de folhetos, indo um pouco mais adiante das relações de compra e venda, percebemos trajetórias percorridas por essas publicações que, muitas vezes, sendo referências únicas de impressos na maioria das casas do interior do Nordeste, entre o final do século XIX e anos 1940, serviram a múltiplas finalidades no espaço doméstico (BRITO, 1999, p. 155). Por exemplo, registrar datas importantes do convívio familiar, de nascimento, morte, doenças; os círculos de festas, marcar compromissos e, principalmente, por meio de leituras coletivas buscar orientações em exercícios religiosos, integrando verdadeiras redes. Passando de mãos em mãos, emprestados a vizinhos, parentes e amigos, contribuíram para a construção de práticas e experiências do fazer de cultura religiosa.

Entretanto, voltando ao “Oferecimento” da novena, observamos a perspectiva de exortação à conversão de pecadores, permeada por apelos moralistas para que homens e mulheres não se afastassem de regulamentações sagradas, guardando semelhanças com as mensagens da Missão Abreviada, que exerceram grande influência sobre a pregação popular e a vida religiosa, tanto em Portugal como no Brasil. (REGNI, 1991, 246).⁷

Além do ritual da missa e de cerimônias religiosas ministradas na Igreja pelo padre, no espaço de (re) união e aglutinamento de pessoas, que se deslocavam de muitos lugares para ouvir e acompanhar uma consagração, os fiéis ganhavam visualidade e reconhecimento da Igreja ao desempenharem ações religiosas, no caso, a peregrinação ao santuário de São Francisco. Partindo de diferentes lugares e estados, organizados em grupos, rezavam em procissões praticando ações religiosas em tempos e espaços diferenciados, cujas atuações tanto de ações de catequização de missionários, como de exercícios individuais e coletivos de leituras/audições de folhetos e novenários recomendados e veiculados pela Igreja Católica, em muito devem ter contribuído na construção destas práticas religiosas.

Contudo o “vocabulário” e as expressões da linguagem erudita impressa, presentes nas novenas e rezas divulgadas pelo vigário geral, não são apenas

palavras rebuscadas ou expressões da comunicação eclesiástica. Elas constituem a produção de uma linguagem praticada por grupos religiosos, por meio da qual dão a ver seus modos de ser, de pensar e de agir. Apegados a uma tradição religiosa, em que a evangelização estava vinculada a um processo conduzido e organizado por uma cultura religiosa eclesiástica que aparece na *Ladainha do Glorioso São Francisco de Assis*, demarca, claramente, quem fala, como fala e para quem, além de sinalizar os que devem ler/escutar, praticar sem por em dúvida significados e/ou entendimentos. Assim, observamos na referida ladainha trechos em latim que revelam um cerimonial litúrgico demarcando a hierarquia institucional da Igreja, explicitando o lugar do Pai, do Filho e do Espírito Santo (*Santa trinita*), do santo da devoção (*São Francisco de Assis*) e dos devotos:

“*Kyrie eleison,
Christe eleison,
Kyrie eleison,
Christe exaudi nós
Pater de Goelis Dei, miserere nobis,
Fili Redentor mundi Dei, meserere nobis,
Santa trinita onus Dei, miserere nobis,
S. Francisco de Assis, orá pro nobis*”. (Sic.)
(TABOSA, 1928, p.7)

Tão importante quanto traduzir esse trecho da Ladainha, do latim para o português, é a quantidade e a diversidade de comentários e juízos com que diversos grupos sociais de católicos praticantes, do interior nordestino, interpretavam a missa, ou mais precisamente, trechos da ladainha em latim: desde as versões mais sérias e compenetradas até as mais lúdicas e jocosas. Era comum que grupos de crianças de minha geração, ao saírem das missas dominicais, recitassem em grupo, como um verdadeiro jogonal: “Regina fritou o lombo”, “roubai pra nós” era a resposta que se seguia, culminando com risos, algazarras e muitos comentários sobre a missa e o padre. Como além das cerimônias tivemos acesso a ensinamentos religiosos, por meio de uma peda-

⁷ Segundo Regni, o que “predomina nesta obra não é a doutrina teológica, não são os princípios positivos da vida interior constituídos da graça e da participação à vida divina. Tudo isto é, sem dúvida, o fim último da obra, mas é um fim quase subentendido, resultado implícito da exposição dos elementos negativos, dos quais a alma deve fugir levada pelo terror. Nesse quadro, em que prevalecem as tintas escuras, desenvolve-se o princípio moral ‘afasta-te do mal e pratica o bem’.”

gogia severa presente nos catecismos impressos que veiculavam mensagens e princípios cristãos – muitos tomados como brincadeira, não obstante os ralhos e puxões de orelha das mães –, pensamos que é possível acompanhar muitas histórias, interpretações e significados em vários lugares do Nordeste.

Na penúltima parte da ladainha, na *décima* do ofício, percebemos que a cantoria do hino ao Santo estabelece uma comparação de São Francisco de Assis com povos e líderes que figuram no “Antigo Testamento”. Entretanto o aspecto mais interessante é visualizar, nos versos do hino, adjetivos que atribuem poderes a São Francisco. Eles permeiam todo o texto do ofício, contando, possivelmente, com a colaboração do Monsenhor Tabosa para impressão da Novena a São Francisco de Chagas em 1928,

“Fôste um escriba
cheio de troféu
todo instruído
no reino do céu”. (TABOSA, 1928, p.7)

Além das qualidades éticas, morais e religiosas, outras duas aparecem de forma destacada: a de ser um “escriba” e de ser “instruído”. Nesse sentido, o Santo vai colecionar, com esses atributos, em uma galeria “cheia de troféus” e galgar possibilidades de estar no “reino do céu”. Não sabemos, ao certo, se essa ladainha é de autoria do vigário geral ou se vem de uma tradição religiosa muito anterior. Contudo, tão importante quanto acompanhar histórias de folhetos é buscar perceber os significados que lhes foram sendo incorporados por diferentes sujeitos, em diferentes construções históricas e tradições culturais. Assim, percebemos que o Monsenhor era um religioso enfronhado no conhecimento da história do Antigo Testamento, já que seu texto é povoado de referências às atitudes e experiências dos líderes religiosos de povos da antiguidade.

É importante perceber que, para o vigário geral, a experiência religiosa está intimamente vinculada ao exercício de compreender a religião por meio do conhecimento das letras. Foi dessa forma que aprendeu, detalhadamente, dimensões da vida do Santo. Este era também um parâmetro importante sugerido pelo padre, que os devotos de São

Francisco trilhassem, para alcançarem a salvação, enquanto troféus para chegarem ao céu.

Para essa concepção religiosa, a vida e as experiências dos santos são exemplos a serem “imitados” e seguidos pelos fiéis como sinal de respeito e obediência ao santo. Nesse sentido, há uma sugestão implícita à necessidade do conhecer a escrita e ler a letra como uma possibilidade de aproximar-se do Santo e, por seu intermédio, chegar a Deus.

Podemos vislumbrar que ao Santo foi atribuída a habilidade de lidar com a escrita – “foste um escriba” –, uma pessoa com capacidade de representar ideias ou palavras por meio de uma grafia. Entretanto, além disso, escriba significa aquele que acompanha, por meio da leitura e da interpretação do que leu as referências do texto escrito do “antigo testamento”. Ser Douto em leis eclesiásticas era a condição necessária para ser “todo instruído” e alcançar respeito e reconhecimento no “reino do céu”. Compreendida desta maneira, a escrita não é apenas a forma pela qual a Igreja transmite seus modos de pensar e ensinar o evangelho, mas, além disso, demarca sua hierarquia por meio do domínio eclesiástico que se realiza por intermédio do conhecimento da escrita. Não por acaso o conjunto de princípios, leis, normas e condutas religiosas foram registradas em “livros” evangélicos, para alcançarem a posteridade, já que grafadas serviram de prova testemunhal e foram denominados de “escrituras sagradas”.

As promessas e pedidos dos fiéis dessa novena estão pautados na experiência de vida do Santo, que é um exemplo a ser “imitado”. Era por meio do exercício da escrita – conforme pudemos observar nas indicações do padre – que o devoto poderia aproximar-se do ato de contrição⁸. Contudo, ainda é preciso ter presente que,

⁸ O Ato de Contrição é uma oração na qual o fiel, dispensando a mediação do santo de sua devoção, dirige-se ao Senhor Jesus Cristo, “Deus e homem verdadeiro, Criador, Redentor e Salvador” reconhecendo os méritos e as virtudes as quais devem ser “...**amado**, reverenciado e obedecido **sobre todas as coisas**...”; assinalando seu reconhecimento ao primeiro e mais importante dos mandamentos da Lei de Deus, reafirmando o princípio cristão de humildade ante a imensa grandiosidade do senhor Deus, confessa-se pecador, ingrato e traidor da infinita bondade e majestade de Cristo. Mas, sob esse reconhecimento, reivindica auxílio e graças ao senhor para nunca mais pecar, ofender e agravar e, finalmente, pede com simplicidade o perdão que espera alcançar pelos merecimentos de Jesus Cristo, por sua vida santa, pelas santas e sagradas paixões e morte, e pela “Vossa infinita misericórdia”.

“Como novo Esdras
ensinastes a lei
aos povos que eram
do Supremo Rei”. (TABOSA, 1928, p.7)

A lei, nos termos indicados, configura-se como um conjunto de normas e determinações pautadas em valores que, por serem, quase sempre, de tradições de escritura e oralidade, tornam-se referência para grupos que detêm essas linguagens, para servir de orientação e princípios a serem seguidos por todos os grupos de uma sociedade, no caso, “aos povos que eram do Supremo Rei”. Esse caso indica que leis elaboradas com base nos costumes e nas tradições eram interpretadas e aplicadas por “escribas instruídos” letrados para o cumprimento de todos. Mencionado de outra forma, se as leis foram construídas nas relações estabelecidas entre homens pela produção social de diferentes linguagens constitutivas de modos de ser e professar sentimentos religiosos no contexto de diferentes culturas, seu emprego era requerido como exclusividade dos detentores dos códigos legais das normas sagradas. Observamos, nesses versos, que a elaboração de instruções legais sagradas mediante linguagem escrita como modo de ver e experimentar o mundo, ainda recorria aos ensinamentos de São Francisco, que sendo,

“... **pio** e verdadeiro,
reparando os males
do vil cativoiro.

.....

Sois um bom pastor
sagrado Francisco
tão santas ovelhas
têm novo aprisco”. (TABOSA, 1928, p.8).

Por ser piedoso e devotado ao ensinamento das sagradas escrituras o santo podia “reparar os males” daqueles que vivem afastados das “leis” da escrita “do Supremo Rei” e, por isso, à margem, no “vil cativoiro”. Contudo, sendo o santo um “bom pastor”, que se empenhou em pregar e ensinar ao seu rebanho as escrituras sagradas, o ofício sugere que aqueles que se empenhassem neste aprendizado levariam as “tão santas ovelhas” sob proteção ao “aprisco” de São Francisco.

Importa destacar que o aspecto que conjuga e articula os sentidos da **escritura** e da **lei**, presente nesse hino, ainda estabelece comparação íntima entre São Francisco e Moisés,

bem como Moisés
tão esclarecido
sois **legislador**
de um povo escolhido”. (TABOSA, 1928, p.8).

Nesse verso, tanto reafirma “esclarecimento” do santo em relação às leis divinas, do “Estado Teocrático judaico”, reunidas por Moisés na inscrição dos Dez Mandamentos, como lhe atribui poderes de quem tem competência para elaborar leis, um legislador de um povo escolhido por sua capacidade de orientação religiosa, seguindo as escrituras sagradas.

Assim, acompanhamos aspectos e pretensões do vigário geral, que pautado em linguagem eclesiástica, no conhecimento das leis, ou mais precisamente das escrituras, versava mediante palavras e expressões oriundas de tradições orais e letradas, sobre uma concepção religiosa regulamentada pelas escrituras, expressando sua linguagem religiosa para outros modos de ser.

Contudo, na parte do encerramento desse ofício, no “oferecimento”, observamos uma mediação da ênfase frente aos aspectos da lei/escritura,

“nós vos oferecemos
Francisco sagrado
êste vosso ofício
por nós **recitado**”. (TABOSA, 1928, p. 9)

Este verso aponta para outras dimensões do exercício religioso, neste caso específico: a recitação. Esse indicativo sugere que a elaboração de folhetos religiosos, com linguagens em prosa e versos, suscita, na recitação, apelos para ser declamado por meio de performances, dando a ver que esses textos escritos foram assimilados, memorizados, enunciados por sujeitos oriundos de tradições de oralidade, sugerindo formas com as quais esses grupos participavam das práticas de devoção ao Santo, junto de outros que detêm o conhecimento das leis, numa recitação que se afigura como grupal.

Se a recitação na forma de poesia e de versos curtos foi uma estratégia, dentre outras, utilizada pela Igreja para assegurar a compreensão e divulgação de seus ensinamentos para grupos portadores de tradições de oralidade, percebemos que a recitação havia-se tornado um gênero bastante utilizado por poetas populares de estados nordestinos em período anterior à produção dos folhetos impressos e veiculados pela Igreja Católica do Ceará, entre as décadas de 1910 e 1920.

É importante observar que a experiência da Igreja em utilizar livretos, catecismos, breviários, traduções populares da Bíblia, remontava a uma prática desencadeada na Europa desde o século XIV, quando versões da “*Devotio Moderna*” (HOORNAERT, 1991, p. 63-66)⁹ foram largamente utilizadas, especialmente na Espanha e Portugal. Nesse sentido, a Igreja atua na perspectiva de recuperar terrenos ameaçados no Nordeste pela divulgação de romances, novelas e vidas de santos, em folhetos produzidos por leigos, utilizando-se de práticas de expansão dos preceitos religiosos que já havia experimentado na Península Ibérica.

Poetas, editores e leitores: a construção de linguagens e significados religiosos em folhetos de cordel

É importante registrar que muitos folhetos contendo mensagens foram elaborados por leigos dedicados à “poesia popular em versos”¹⁰. Este é o caso do poeta que se denominou João do Cristo Rei e dedicou quase toda sua obra a versar sobre Padre Cícero Romão Batista, de quem se considerava afilhado. Além dele, Antônio Caetano, Francisco Josino, entre muitos outros, foram poetas que, além de versarem sobre outras temáticas, também escreveram histórias e mensagens de santos, benditos, orações em formato de sextilhas, décimas, galope, galope a beira mar etc. Editores como José João da Silva e José Bernardo da Silva, proprietário da tipografia São Francisco, uma das mais importantes, também publicou folhetos, de várias autorias, sobre essa mesma temática. Nos folhetos que trabalhamos, grosso modo, linguagens, concordâncias, grafias, concepções de moral e modos de apresentar valores religiosos que se expressam

pelas incorporações de significados articulados a uma tradição religiosa que vem do catolicismo e de outras significações congregadas com base na experimentação de uma prática religiosa conduzida por leigos.

Provenientes ou residentes, em sua maioria, no interior do Nordeste¹¹, é possível identificar nas obras, autores, impressores e folheteiros, notadamente nas mais antigas, estreita preocupação com a realidade do homem que vive na zona rural. Geralmente pessoas de baixa renda, que utilizam pequenas tipografias manuais ou de pedal, intercaladas de madeira e ferro, nas quais textos poéticos são compostos graficamente para serem impressos em uma folha inteira por meio da montagem de tipos, “antigo sistema do ‘cata cata’”. Olegário Fernandes, poeta e impressor, revela que aprendeu a fazer composição gráfica sem ninguém lhe ensinar, vendo na tipografia o camarada virando tipo (...) mas que teve muitas dificuldades para colocar na ordem certa de impressão os tipos das letras “o a, o b, o q e o p”, “porque tudo parece uma com a outra” (BENJAMIM, 1970, p. 14-15).

O mesmo Olegário Fernandes aponta as dificuldades para a composição da primeira chapa: “eu queria fazer desigual mais não dava... camarada me disse... você bota 3 e $\frac{3}{4}$ somente à direita, quando for 2 você conserva 2 para não sair um milímetro

⁹ Esse autor identifica a existência da “*Devotio Moderna*” na Europa do século XIV, especialmente na Espanha e Portugal. Sugere que a devoção praticada no Brasil do período colonial é filha desse famoso livrinho, introduzido pelo devoto Gerd Groote, que havia abandonado os livros eruditos para assumir uma prática pastoral itinerante, “uma espécie de ermitão pastoral” que articulou de forma contagiante a “união entre as dinâmicas propriamente monásticas da vida devota e suas dinâmicas pastorais” contra o “elitismo monástico e celibatário”. A ampla repercussão da Devoção Moderna acabou por produzir um pequeno livro (opúsculo) denominado *Imitatio Christi*, que sugere a “equiparação de clérigos e leigos em relação à vida devota: todos são chamados à santidade, celibatários e casados, leigos e sacerdotes, hierarquia e ‘povo cristão’”. Sendo esse livrinho de fácil compreensão, manuseio e aquisição, a possibilidade da santificação estava colocada no cotidiano dos cristãos, possibilitando uma prática religiosa, onde todos, na “devoção”, eram iguais diante dos santos e da tarefa de “santificar”.

¹⁰ Denominação dada aos folhetos de cordel por estudiosos da Fundação Casa de Rui Barbosa.

¹¹ Câmara Cascudo registra que, a cada ano, mais de mil folhetos na década de 1950 eram impressos no interior do Brasil, por uma dezena de editoras exclusivas que imprimiam esses folhetos para um público fiel e complexo, citando os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba como os maiores centros irradiadores dessa literatura. Ao lado desses estados, o Pará tem a editora Guajarina, que imprime para a Região Amazônica.

e não faltar um milímetro... sai certinho” (LOPES, 1986, p. 115). Nesse sistema, após a impressão da folha de papel, Beck (1985, p. 7-10) em “jornal” pardo, grosseiro e de má qualidade, ao serem dobradas em quatro partes formam os folhetos que medem, geralmente, de 17 a 15 X 11 centímetros, capas estampadas com vinhetas simples e rebuscadas, sendo que depois de 1914 apareceram capas com clichês de cartão postal, mas as vinhetas predominaram até 1930 (TERRA, 1979, p. 25).

É significativo que encontremos folheto religioso em verso, classificado sob nº 21, na mesma Coleção de JAC (IEB/USP), produzido por um leigo sob a denominação *Só Meu Deus e Mais Ninguém*, sem data e autor registrados no texto, o que é comum a esse tipo de publicação, excetuando-se os folhetos produzidos e impressos em tipografias de ordens religiosas que recebiam autorização eclesiástica de imprima-se (*imprimatur*) para serem editados. Consultando o dicionário Bio-Bibliográfico (ALMEIDA E SOBRINHO, 1978), percebemos que a autoria desse folheto é atribuída a Antônio Caetano de Souza, tratando-se de um texto caracterizado, pelos estudiosos, como **décima**, tipo de poesia que apresenta, no seu texto, 10 versos ou pés, cada um contendo sete sílabas. É interessante notar que esse tipo de poesia, que também aparece impressa no formato de folhetos, aparece mais frequentemente, cantado na forma de trova por repentistas, o que nos permite dimensionar sua recitação nas ruas, praças, em espaços mundanos, não necessariamente em recintos ou cerimônias religiosas da Igreja Católica.

Esse folheto apresenta na capa uma xilogravura com a imagem de Jesus Cristo, com uma auréola sobre a cabeça, denotando sua santidade. Vestindo túnica, possibilita visualizar, sobre o manto, a imagem de um coração como emblema, no qual aparece uma cruz, símbolo do amor que o “sagrado coração” dispensa a seus irmãos. Ocupando o lado esquerdo para o centro da capa do folheto, essa imagem xilográfica destaca, em primeiro plano, o olhar firme, direto, penetrante, mas que insinua ternura, tranquilidade e humildade acompanhadas de um gesto corporal de consagração e bênção, possibilitando uma leitura visual do conteúdo do texto escrito.

Versando sobre a criação divina da natureza, do céu, dos astros celestes, do mar, dos vegetais, dos

minerais, articula esses conteúdos com a cultura material da plantação, da fartura, das variações climáticas, dos períodos propícios aos tratos com os vegetais e animais. Nessa perspectiva, o texto vincula-se a um universo que conjuga ideias e trajetórias da vida de Jesus, do reino celestial, da santíssima trindade, do paraíso, do juízo final a um cotidiano terreno que termina sempre no “mote” **“só meu Deus e mais ninguém”**, em linguagem rimada preocupada com ritmo, na qual a grafia acompanha mais a sonoridade das palavras do que normas de uma linguagem escrita. Dando a ver o lugar de onde fala e para quem fala, acompanhamos em alguns versos de Antônio Caetano essa confluência da vida celestial com a vida material,

“Acordei-me de manhã
vendo a clara luz do dia
tingindo uma **maravia**
alegre como um **losan**
as **nuvis** cor de **roman**
bordando os montes também
nisto o vento, ai vem
soprando a briza fagueira
eu disse desta maneira
só meu Deus e mais ninguém

.....
os passarinho tembem
alegre cantam **com trito**
oh! Que poder infinito
só meu Deus e mais ninguém

.....
Falamos nos vegetais
nos dando alimentação
de milho arroz e feijão
e criando os animais
deste reino minerais
muita fortuna nos vem
agora pergunte quem
inventou tanta grandesa
autor da natureza
só meu Deus e mais ninguém”.

(SOUZA, s/d, pp.1 e 2).

Nesses fragmentos de um poeta quase anônimo, percebemos que a compreensão de Deus esta intimamente relacionada à da criação do mundo e de todas as coisas. Coisas que aparecem no texto

poético com expressões de experiências vividas, materializadas em universo que brilha a cada manhã puxando o tom do dia, colorindo nuvens, desenhando espaços que se movem como o vento, como aves que voam percorrendo o infinito. Imagens quase bucólicas de um cotidiano que traz consigo formas de sobrevivência construídas no reino animal e vegetal, sendo o “autor da natureza” “só meu Deus e mais ninguém”, em perspectiva que articula criação divina, da natureza e do homem, e aponta, nessa expectativa, uma visão quase animista da gênese do mundo.

Meu Deus, essa é a relação social da posse, configurada enquanto o eu do poeta, do cristão, do devoto, do crente que estabelece uma relação pessoal com seu Deus. Nesse sentido, ela é direta e intransferível, não aceita mediações nem da Igreja, nem do padre, nem do Vaticano ou mesmo do Papa, “só ... Deus e mais ninguém”. Nessa prática religiosa não existe, de forma pretérita, espaço do pecado e da culpa como uma dimensão genésica, original, que todos os cristãos já adquiram ao nascer.

Na estrutura poética da **décima**, “só meu Deus e mais ninguém” é um mote que na linguagem oral, da cantoria, da trova, que por estar sempre em aberto, chama o outro para um diálogo, para participar compondo um verso com sua experiência, com seu sentimento de Deus, construindo uma religiosidade que admite leitura, compreensão e interpretação de quem participa. Esta perspectiva dessa cultura que organiza seus modos de ser e professar sentimentos religiosos com base em tradições oralmente transmitidas preocupa-se mais com o falar e escutar do que com a grafia das palavras.

Assim, percebemos um esforço para rimar “dia” com “maravia”, “losan” com “roman”, “fagueira” com “maneira”, “alimentação” com “feijão”, “animais” com “minerais”, conferindo ritmo e facilitando a memorização indispensável em matrizes poéticas orais. Além disso, palavras grafadas nos versos como “nuvis, ...roman, ...maravia, ...os passarinho, ...com trito, ...briza” ganham sentidos de modos de falar de muitos grupos sociais do Nordeste.

“Saiu Deus da Galiléa
percorrendo o Oriente
curando o povo doente

e foi para judéa
fazendo sua idéa
tendo nascido em Belém
não tem porque nem porém
nem **anjos de bom diploma**
nem **Santo Papa de Roma**
só meu Deus e mais ninguém

.....
Tudo Deus **creou** e fez
com sua sabedoria
fez a noite e fez o dia
tudo de uma só vez
deixou sua **santa leis**
pra quem estava além
e fez tudo que lhe **convêm**
que autor da natureza
senhor de tanta grandeza

só meu Deus e mais ninguém. (Sic.) (SOUZA, s/d, pp.2 e 3).

Nos caminhos e paragens percorridos por Deus filho, criador da noite e do dia, “meu Deus” espalha ensinamentos de sua santa lei, construindo uma prática religiosa tecida na relação com o outro. Por sua vez, esse outro subjacente, aqui representado pelos cristãos, devotos, crentes e fiéis, estabelece relações com Deus sem mediações de terceiros, nem “**anjos de bom diploma**”, nem “**Santo Papa de Roma**”, só meu Deus e mais ninguém.

Como é possível notar, mesmo em uma linguagem que busca aproximar-se mais da oralidade, a escritura de palavras não é relegada a um plano insignificante. Além disso, há uma clara referência a elementos da tradição escrita, “**bom diploma e santa leis**”, denotando também hierarquia de quem a possui. Todavia, aqui essas referências estão intimamente relacionadas a uma ordem celestial, que indica uma referência fundamental a modos de relacionar-se com dimensões religiosas de grupos sociais do Nordeste brasileiro.

Até aqui tratamos das novenas, trezenas e orações nas quais buscamos visualizar os locais, datas, formatos, quem, para quem e como foram produzidos, quais os tipos de veiculação moral, ética e religiosa, por que a Igreja Católica elaborou folhetos para transmitir mensagens religiosas e que possibilidades apresentavam de serem ressignificadas.

Para surpreender outras articulações na produção de linguagens presentes nos folhetos religiosos que conseguimos levantar no IEB, voltamos atenções para a linguagem imagética das capas. O folheto *Ofício da Imaculada Conceição* é caracterizado por um conjunto de orações destinadas a essa santa, apresentando versos e três pequenas orações em prosa; seu formato assemelha-se ao do folheto popular em verso, contendo dezesseis páginas.

Apresentando uma capa que ocupa apenas dois terços, visualizamos na parte superior a inscrição destacada em negrito “Ofício a Imaculada Conceição”, que é acompanhada da imagem da santa, em detalhado clichê de cartão postal. A moldura imediata que circunscreve a imagem apresenta ornamentos que, na parte superior de um retângulo, mostra pequenas arcadas ornadas por “querubins”. A figura da imaculada possui uma auréola sobre a cabeça que sugere que lhe confira santidade. Dirigindo seu olhar ao infinito, de cima para baixo, sugere alcançar um amplo espectro, que pode chegar a muitos, sem perder o ar de autoridade. Suas vestes claras e luminosas são acompanhadas por uma túnica mais escura, que lhe cobre do pescoço aos braços, deixando expostas as mãos, das quais emanam fluxos claros que sugerem transmitir energia para viçar a fauna e a flora, representadas por flores e pequenos animais que contornam a moldura, indicando um paraíso.

Como vimos anteriormente, o folheto denominado *Novena em Honra a Nossa Senhora das Dores* (ANÔNIMO, s/d, p.1), apresenta marcas tipográficas peculiares. Em sua capa a imagem da santa é representada por um clichê de cartão postal de uma estátua. Em primeiro plano, a imagem da Santa, vestindo túnica branca, da cabeça aos pés, com as mãos postas, contendo um rosário e olhar direcionado para o alto que denota tristeza, comoção e resignação. Em segundo plano, uma gruta de pedras sugere um local de morada ou de pregação. É possível visualizar, em terceiro plano, um fragmento com maior claridade que insinua um céu com poucas nuvens.

Além desses, o folheto *Só meu Deus e Mais Ninguém* também apresenta uma xilogravura na capa com a imagem de Jesus Cristo, com uma auréola sobre a cabeça, denotando sua santidade conforme analisamos anteriormente.

O conjunto desses folhetos permite percebermos que as produções de imagens, de letras, de gestos são linguagens que, presentes nas capas de folhetos, sintetizam o texto, apelando para sentidos e perspectivas de envolvimento dos devotos em dimensões do pensamento cercados de sensações emotivas.

Assim, as iconografias das capas que apresentam imagens de santos iluminados com uma auréola, vestes compridas para disfarçar as formas do corpo, ressaltando o poder das mãos que atuam com vigor sobre as coisas do mundo, como resumo do texto escrito, ou seja, são imagens que se dirigem aos céus buscando interceder pelos devotos, distribuir bênçãos e graças, oferecendo o paraíso, determinado por exercícios, orações e práticas religiosas permanentes que exigem fidelidade aos princípios cristãos.

Materializadas em corpos, masculino e feminino, tais imagens buscam disciplinar com gestos modestos e comedidos, recomendar atitudes e comportamentos performáticos, aproximando sagrado/profano de configurações cotidianas das formas de vida de grupos sociais do Nordeste. Mais do que isso, ao enfatizarem esses aconselhamentos expondo o coração de Jesus Cristo e de Maria como emblemas de fé, de amor, de sentimentos religiosos, apelam para sentidos e emoções com os quais pretendem sacralizar dimensões materiais de culturas católicas construídas historicamente em várias temporalidades.

Assim, ao refletir sobre os significados atribuídos aos corpos, atitudes performáticas, imagens e as linguagens conferidas por diferentes grupos letrados e não letrados das narrativas em prosa e verso nos folhetos, observamos alguns indícios de flexibilizações na linguagem escrita dos folhetos; ao utilizar-se da poesia em versos nas orações, sem asseverar o ritmo, pontuação e o rigor gramatical, conservando certa melodia da fala, as mensagens aspiravam ser compreendidas e memorizadas por grupos de tradições de escrita com base no canto coletivo, no tom emocional das cerimônias religiosas vivenciadas por outras tradições orais.

Para concluir

O texto *Produção, circulação e leitura de textos religiosos em prosa e verso: educação católica*

na literatura de folhetos do Nordeste apresentou campos de tensão, nas produções de linguagens em folhetos religiosos em prosa e versos, revelando como a Igreja Católica utilizou em vários estados do Nordeste, a literatura de folhetos – um suporte de linguagens usado por grupos do interior –, como um meio para orientar, transmitir e discipli-

nar grupos oriundos de tradições escritas e orais, buscando conferir sentidos a suas práticas religiosas. Todavia, observamos que os referidos grupos incorporaram seletivamente essas tradições de escrita e oralidade, procurando aferir permanentes significados na constituição/reconstituição de suas culturas religiosas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Átila Augusto F. de; ALVES SOBRINHO, José. Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada. João Pessoa : UFPb ;Campina Grande: CCT, 1978. v.I.
- NOVENA em honra a Nossa Senhora das Dores. São Paulo: USP, [S.: n]. (Col. JAC - Religiosos, 12).
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Relatório Científico FAPESP**, 2001.
- BECK, Ingrid. **Manual de conservação de documentos**. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, 1985. (Publicações técnicas, 42)
- BENJAMIM, Roberto; GRUND, Edgar. Mito e verdade de um poeta popular. **Revista de Cultura Vozes, Petropolis**, ano 64, v. 64, n. 8, 1970.
- BRITO, Gilmário Moreira. **Pau de colher na letra e na voz**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 155, 163.
- CARIRY, Rosemberg. **Cultura insubmissa**. Fortaleza: EdUFC, 1987. p. 184.
- CHAUÍ, Marilena. O que comemorar? In: **Projeto história**. São Paulo: EDUC, 2000.
- DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em joazeiro. 2.ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOORNAERT, E. **O Cristianismo moreno no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- LOPES, Ribamar. **Literatura de Cordel: antologia**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 1986. Folhetos, exemplares comentados.
- REGNI, Pietro V. **Os Capuchinhos na Bahia: da Prefeitura à custódia: 1892-1937**. Salvador:[S.:n], 1991. v.3.
- SOUZA, Antônio Caetano de. **Só meu Deus e mais ninguém** [S.:n. s.l.] (Col. JAC / IEB / USP)
- TABOSA, O. D. Mons. “Novena do glorioso patriarca S. Francisco de Chagas” e “tributo de homenagem ao glorioso patriarca São Francisco das Chagas do Canindé”. Fortaleza: Imprimatur, 1928. (Col. JAC- Religiosos, 5.)
- TERRA, Ruth Brito Lemos. **Memória de lutas: literatura de folhetos do Nordeste: 1893 a 1930**. São Paulo: Global, 1979.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Recebido em 25.10.10

Aprovado em 20.12.10

FAMÍLIA, ESCOLA E RELIGIÃO. QUE CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES?

Lívia A. Fialho Costa *

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais do projeto “Conflitos, negociações e regulação: conversão religiosa na esfera conjugal”, em fase de análise de dados. O projeto, que conta com o apoio financeiro do CNPq, trata da questão da diversidade religiosa na família e na escola e privilegia uma bibliografia multidisciplinar, com forte abordagem socioantropológica. Por meio de entrevistas, de grupos focais e de *histórias de família*, realizadas em Salvador, com famílias de camadas populares e médias, caracterizadas pela presença de vários credos, buscamos uma compreensão dos conflitos e suas formas de regulação com base na análise de uma cadeia de significados que não pode ser interpretada senão pelo mapeamento do lugar que cada um ocupa dentro da rede familiar. A escola aparece como um dos espaços de tensão e as expectativas que a família nutre sobre o seu papel nos ajudam a entender a origem dos conflitos entre família e escola quando o tema é religião.

Palavras-chave: Religião - Escola - Família

ABSTRACT

FAMILY, SCHOOL AND RELIGION. WHICH CONFLICTS AND NEGOTIATIONS?

This paper present the first results of the research project “Conflicts, negotiations and regulation: religious conversion in the conjugal sphere”. The project, financed by the CNPq, deals with the question of the religious diversity among families and schools, and it privileges a multidisciplinary bibliography, with a strong socio-anthropological approach. The research is based on interviews, focal groups and *family accounts*, collected in Salvador among families of popular and intermediate levels and of different creeds. What is being searched is the comprehension of the conflicts and their forms of regulation through the analysis of a chain of meanings that can only be interpreted by the definition of the mapping of the place of each member inside the families’ web. School pops up as one of the spaces of tension, and the expectations bred by the family around it’s role, help us to understand the origins of the conflicts existing between the family and the school when religion is on stake.

Keywords: Religion - School - Family

*Antropóloga. Mestre em Sociologia (UFBA). Doutora em Antropologia Social e Etnologia (EHESS – Paris). Docente do Departamento de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (Campus I-UNEB). Docente do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea – UCSAL. Endereço para correspondência: PPGEduc (Universidade do Estado da Bahia – UNEB) Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Bahia-Brasil. CEP: 41.195-001 E-mail: livia.fialho@yahoo.com.br

Introdução

A sociedade brasileira, segundo o último censo demográfico, continua sendo majoritariamente católica. Este perfil religioso vem, porém, se modificando, desde fins dos anos 1970, com a emergência de igrejas evangélicas nos grandes centros urbanos do Brasil. Tal florescimento é acompanhado pela adesão de indivíduos, que se convertem às ditas “novas igrejas evangélicas”. O Censo de 2000 mostra o aumento do número de indivíduos declarados evangélicos ou pertencentes a uma das diversas denominações protestantes (históricas, tradicionais ou pentecostais) existentes no país. Este número diz respeito, sobretudo, a uma população feminina que tem se convertido e reconvertido a diferentes denominações evangélicas. A mudança de perfil religioso marca, então, a família, que já não é hegemonicamente católica, mas caracterizada pela coabitação de diferentes credos. A pluralidade religiosa tem se tornado um fato comum e as conversões e reconversões dão a tônica de várias desavenças no seio familiar.

Neste artigo, apresentamos resultados parciais de dados coletados com base no projeto “Conflitos, negociações e regulação: conversão religiosa na esfera conjugal”.¹ O projeto, que conta com o apoio financeiro do CNPq², trata da questão da diversidade religiosa na família e na escola e privilegia uma bibliografia multidisciplinar, com forte abordagem socioantropológica, cruzando três temas que vêm merecendo atenção dos cientistas sociais e dos educadores nas últimas décadas: religiosidade, família e escola. Embora a enquête seja realizada com famílias de camadas populares e média, neste artigo apresentaremos apenas dados relativos às famílias populares, moradoras de bairros periféricos de Salvador e com escolaridade atingindo o ensino fundamental ou o médio incompleto. Da mesma forma, fizemos a opção de apresentar apenas as análises das entrevistas realizadas com as mulheres de uma mesma família. Em todas as famílias estudadas há, pelo menos, um membro que frequenta ou já frequentou uma religião diferente daquela seguida pela maioria. Levamos em consideração a definição “nativa” de “família”, ou seja, incluindo aí todos os membros referidos pelas entrevistadas como fazendo parte da sua rede familiar. Neste

caso, entre as entrevistadas fazem parte da *família* não apenas os parentes consanguíneos, como bem já revelaram outros estudos sobre família de classe trabalhadora (DUARTE, 1994; FONSECA, 2005, 1987, SARTI, 2004), mas um conjunto de pessoas que se ordenam simbolicamente estabelecendo laços e construindo um sentido dentro do grupo. A análise da configuração das tensões nesta rede nos coloca frente ao desafio de tratar empiricamente este fenômeno social, que nos remete ao campo dos sentimentos, dos valores e das crenças.

Por meio de entrevistas, de grupos focais e de *histórias de família* buscamos uma compreensão dos conflitos e suas formas de regulação baseados na análise de uma cadeia de significados que não podem ser interpretados senão pelo mapeamento do lugar que cada sujeito ocupa na rede familiar.

A escola compreendida como uma instituição que lança parte dos fios com os quais a rede familiar é tecida, por vezes fornece fios que vão de encontro às expectativas familiares. Como entender a configuração desses conflitos quando um dos fios é a religião?

O trabalho de campo. Questões de método

O trabalho de campo foi dividido em duas etapas principais³:

- a) Entrevistas, realizadas separadamente com os dois membros do casal;
- b) *histórias de família*, realizadas com, pelo menos, três membros de uma mesma família.

Outro conjunto de dados tem sido incorporado às análises. Trata-se dos discursos dos pais sobre religiosidade numa escola da periferia de Salvador. Foram realizadas duas sessões de grupo focal com

¹ Projeto “Conflitos, negociações e regulação: conversão religiosa na esfera conjugal”, CNPq, processo nº 401068/2009-9.

² Estão associadas a este projeto a mestranda Deyse Luciano dos Santos (mestranda PPGEduc-Uneb) e as bolsistas de Iniciação Científica (bolsas IC FAPESB concluídas em 2010) Priscila Hortélio Sturaro e Jamille Luz, ambas recém-graduadas em Pedagogia (Departamento de Educação-Uneb, Campus I). Agradeço a Deyse Luciano Santos pela leitura e sugestões dadas.

³ Uma outra etapa da pesquisa é uma etnografia das relações familiares, que vem sendo realizada numa cidade do interior da Bahia. Como toda pesquisa etnográfica, está aliada a diversas técnicas de coleta e a diferentes níveis de observação dos dados e da realidade.

pais de estudantes de nível médio e fundamental II cujo objetivo era promover uma discussão sobre a Lei nº 10.639, promulgada no ano de 2003, e que torna obrigatório às escolas públicas e privadas o ensinamento de conteúdos relacionados à História e Cultura Africana. Sendo a Lei nº 10.639 alvo de muitas discussões e, sobretudo, resistências – notadamente da parte de estudantes de origem evangélica –, considerou-se que este seria um bom mote para perceber que conflitos ou discordâncias movimentam estudantes e suas famílias e que, em alguns casos, acabam por gerar situações de intolerância e conflito religioso – tema que vem, nos últimos anos, tornando-se fenômeno de atenção de professores que lidam na prática com as interações em sala de aula.

A investigação etnográfica em contextos metropolitanos tem exigido da Antropologia, desde há muito, uma adequação do método de observação participante, que se vê, então, aproximado a outras técnicas de coleta de dados. Em contextos urbanos – e a depender do fenômeno de estudo, do tempo disponível e dos recursos destinados à pesquisa – raramente é possível ao pesquisador desenvolver etnografias extensivas, observações participantes, como classicamente são realizadas, ou seja, com a exigência da permanência do pesquisador junto à comunidade pesquisada, dividindo o cotidiano com a população e, portanto, habitando o mesmo contexto dos seus interlocutores. A repetição e a continuidade do contato cotidiano deixam de ser, nesse caso, a essência da natureza do método. Como resposta às recentes necessidades metodológicas colocadas pelos novos contextos metropolitanos, surgem outros métodos de abordagem da realidade empírica. É preciso salientar, no entanto, que a ideia não é superar a observação participante, mas enfrentar a complexidade da pesquisa em metrópoles, desafiando a Antropologia no avanço de outros métodos (PINA-CABRAL; PEDROSO; 2005).

Em estudos de famílias em contextos urbanos, na impossibilidade da realização da observação participante, Pina-Cabral e Pedrosa (2005) propõem o método das *Histórias de Família*, capaz de promover a contextualização sociocultural dos indivíduos e das informações por eles veiculadas “a partir do enquadramento dos discursos nas prá-

ticas internas a um campo complexo de relações” (PINA-CABRAL; PEDROSO, 2005, p. 358). Do ponto de vista prático, para cada história de família estão previstas várias entrevistas. Esse método integra uma percepção dos interlocutores da pesquisa não como seres isoláveis, mas participantes de percursos sociais em universos familiares. Assim, faz-se necessário investigar, em diferentes momentos, os itinerários individuais e familiares dos sujeitos investigados. Seguindo este método, a enquête realizada com seis famílias de camada popular, moradoras de um bairro localizado no subúrbio de Salvador, obteve informações aprofundadas acerca:

- a) do percurso escolar e profissional do entrevistado;
- b) do percurso escolar e profissional dos cônjuges;
- c) do percurso religioso dos entrevistados;
- d) do percurso religioso da família de origem;
- e) da prática religiosa;
- f) da educação religiosa dos filhos;
- g) da convivência religiosa na família;
- h) dos dados sobre a família de origem dos entrevistados;
- i) das uniões anteriores, do casamento atual e da chegada dos filhos;
- j) das modalidades de organização conjugal, sociabilidade do casal;
- k) da criação dos filhos, aspirações, modelos e métodos educativos;
- l) da autonomia dos filhos, escolaridade e relação com os pais;
- m) da relação da entrevistada com os parentes de ambas as partes;
- n) das expectativas acerca da escola; e outros temas que emergiram ao longo de cada *história*.

Este mesmo roteiro foi aplicado a três membros de uma mesma família, permitindo ao pesquisador comparar informações, contrapor percursos e mapear os pontos conflitivos das relações. Neste artigo, discutimos as *histórias de família* de Carmen, Clara e Cleonice, três mulheres de uma mesma família, com respectivamente 60, 50 e 35 anos. As duas primeiras são irmãs consanguíneas e pela proximidade etária são consideradas aqui como pertencentes a uma mesma geração - embora a primeira, como veremos, tenha assumido papéis

de responsabilidade e condução dos irmãos mais novos, o que a coloca num estatuto diferenciado dos demais irmãos. Cleonice é casada com o filho mais velho de Carmen, e habita a laje da sogra desde o seu casamento.

Carmen (sogra), Clara (tia), Cleonice (mãe). Encadeando histórias, compreendendo os conflitos

Definir Carmen nesta subparte como sogra, Clara como tia e Cleonice como mãe, abre para o leitor a perspectiva de que a história aqui analisada será feita com base no relato de Cleonice, a mãe. Compreende-se ainda que as narrativas envolvem não apenas o relacionamento entre elas três, mas também a socialização de uma quarta pessoa: Patrícia, neta de Carmen, sobrinha de Clara e, obviamente, filha de Cleonice. Patrícia tem 10 anos, estudante do ensino fundamental, filha única de Cleonice, primeira neta de Carmen. Registramos de antemão que, por questões de limite de espaço, não será possível apresentar sistematicamente as três versões, mas, na medida do possível, as *histórias de família* aqui recontadas contemplaram as *histórias* contadas pelas três mulheres, observando, portanto, o método das histórias de família (PINA-CABRAL e PEDROSO, 2005).

A história da família de Carmen e Clara é semelhante à de muitas famílias pobres e negras do bairro, que se deslocaram pouco a pouco da zona rural para a cidade grande nos anos 1960. Carmen, irmã mais velha de uma família com 11 irmãos, vai para Salvador, pela primeira vez, aos 12 anos, acompanhando uma família mais abastada que se mudara para capital a fim de dar prosseguimento aos estudos dos filhos, todos em idades inferiores à de Carmen. Com o *savoir-faire* adquirido na sua participação na criação dos irmãos mais novos, Carmen logo é absorvida como elemento essencial nesta família, não apenas nos cuidados com as crianças, mas como ajudante de cozinha. Emancipada da casa - considerada por ela como sua *segunda família* - apenas quando contrai matrimônio, aos 26 anos, torna-se cozinheira profissional numa pequena empresa de Salvador, ocasião em que tem pela primeira vez sua carteira assinada e

uma profissão reconhecida. Clara é das irmãs mais novas de Carmen e uma das últimas a deixar a casa dos pais no interior para cuidar dos filhos pequenos de Carmen, nascidos em Salvador, da união com seu primeiro e único marido. Cleonice, a nora de Carmen, é, igualmente, interiorana. Filha de uma família católica com forte identificação e prática no candomblé. Aos 20 anos fica grávida do filho mais velho de Carmen e, por conta disso, deixa a casa dos pais e vai morar, inicialmente, após o casamento, na casa de Carmen, que ajuda o casal a construir uma casa na laje, ampliando o número de casas e familiares que habitam o mesmo *beco* do bairro. Diga-se de passagem, por intermédio de Carmen todos os irmãos vieram habitar o bairro, alguns tendo mais tarde se mudado para outras cidades do sul do país, mas retornando com frequência ao mesmo lugar que os acolheu nas suas primeiras experiências de trabalho, amores e desafetos.

Patrícia na história da família

A tia de Patrícia, Clara, separada, é católica praticante, responsável por atividades importantes da Igreja Católica do bairro. Organiza novenas e orações em sua casa, evento que reúne vizinhos e parentes do *beco*. Perguntada sobre a sua devoção, ela não hesita em dizer que é fiel aos ensinamentos que teve na infância, em casa, por meio de seus pais, católicos *até a alma*. Carmen, a avó, é casada e é evangélica, da Assembleia de Deus, há mais de 30 anos e “criou” os três filhos na *Lei de crente*, à qual se converte após o casamento e que reconhece ter sido o exemplo para a criação dos seus filhos, nenhum deles, hoje, praticante. Conheceu a religião em Salvador, quando trabalhava na casa da sua *segunda família* e reconhece que olhando o “retrato da sua infância” não se recorda – diferentemente da narrativa de sua irmã – da religião católica ter uma forte presença na sua casa e que as idas ao templo católico com sua mãe, além de raras, não lhe diziam muita coisa em termos de fé. Cleonice, mãe de Patrícia, casada, acompanhava a família de origem à Igreja Católica, mas não perdia festas de santo e carurus de São Cosme, frequência que era vista sem restrições uma vez que a família circulava entre diferentes tradições religiosas. Perguntada

sobre sua religião, não hesita em identificar-se com o mundo católico, mas revela frequentar o Salão das Testemunhas de Jeová, a Assembleia de Deus e o candomblé quando precisa de um serviço⁴.

Patrícia lê a bíblia com a avó todos os dias, além de acompanhá-la aos eventos da igreja, congressos e reuniões. Ao mesmo tempo, Patrícia frequenta com entusiasmo os projetos culturais elaborados pela escola e, nesses momentos, transveste-se de baiana de acarajé, rainha do milho, anjinho ou com roupas afro nas apresentações de dança promovidas pela escola. A mãe, que se ocupa menos do que a avó do dia a dia escolar de Patrícia, admira a desenvoltura e incentiva a filha nas participações teatrais. A avó olha com cautela para os projetos, mas não restringe a participação da neta, uma vez que reconhece o caráter **instrutivo** das atividades. Mais do que isso, valoriza a escola como espaço de construção, aprendizagem – mas não de fabricação de sujeitos reflexivos.⁵ A escola é para Carmen uma instituição à qual se deve **obediência**, espaço no qual são veiculados ensinamentos essenciais para inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Entretanto, se por um lado a escola forma para o mundo do trabalho, por outro, nem tudo que se ensina deve ser interiorizado ou aprendido, pois determinados conteúdos e atividades escolares/projetos podem representar uma ameaça à formação da criança evangélica, que deve ser orientada pelos pais e preparada nos cultos dominicais para lidar com certos temas abordados pela escola e que fazem parte do conteúdo curricular. A escola se contrapõe à rua, lugar das interações sem regra definidas, em que as crianças estão sujeitas à aprendizagem de conteúdos duvidosos no que diz respeito à ética e à moral. É sobre as amizades e as frequentações (rua, casa de amigos, festas públicas e outros templos religiosos) que recai o desassossego de Carmen. A tia, que também se ocupa de Patrícia na ausência da mãe e da avó, frequentemente a leva consigo aos encontros de crianças na Igreja Católica. Ali Patrícia participa de corais, teatrinhos e encenações bíblicas. A avó é a única a controlar as perambulações de Patrícia pela Igreja Católica. Segundo ela, menos porque se trata de outra religião do que pelo fato de nessas ocasiões o **corpo** ser alvo de representações e performances públicas; a mesma advertência a avó faz com relação à participação de

Patrícia em festas do bairro, ocasião em que, junto com garotas da mesma idade, ensaia requebros ao som de músicas de carnaval e pagodes. A avó compreende, assim, que estas participações quebram o compromisso ético que vem sendo construído, pouco a pouco, entre Patrícia e a Assembleia de Deus. É preciso lembrar que para as igrejas evangélicas ditas “tradicionalistas” a restauração física e moral do indivíduo não se pode realizar senão com base em um engajamento efetivo, racional, que compreende um estilo de vida “crente”: administrar o mal consiste em extirpar todos os traços contrários a um ideal de vida digno de redenção, cujos atributos são desenhados e elaborados no seio da Igreja e partilhados pelos membros.

A mãe, Cleonice, não restringe a participação da filha nesses eventos e, por ter tido uma infância sem referências ou tabus religiosos semelhantes ao da sogra no que diz respeito aos usos e costumes, admite que a filha estilize os cabelos, use roupas decotadas e curtas, alegando fazer parte da meninice. Não discorda da sogra quando o tema é manter o ensino e leitura da bíblia e considera aquela atividade uma prática educativa importante para a formação de valores. No entanto, discussões mais fervorosas dividem as duas e causam, em alguns momentos, rompimentos que geram o afastamento provisório de Patrícia da casa da avó. O argumento da mãe segue a lógica de que a avó não pode definir todos os aspectos da vida da neta, mas reconhece ser ela um bom exemplo de ética a ser seguido. Na narrativa de Cleonice sobre sua vida familiar, ela idealiza a opção de proporcionar a Patrícia uma trajetória educativa com a participação exclusiva dos pais; depois oscila, ao revisitar sua infância, relembra o papel importante desempenhado por outros membros da família – a madrinha e as irmãs mais velhas – e entende que este tipo de socializa-

⁴ Apenas a título de informação, os maridos de Carmen e Cleonice (Clara é separada) não são praticantes de nenhuma religião. Passeiam entre a Igreja Católica e as evangélicas como acompanhantes ocasionais de suas esposas.

⁵ Para os pais evangélicos, a escola constitui-se num ambiente de interações e atividades preocupantes à educação dos seus filhos, uma vez que promove o contato deles com outras crianças e jovens de ‘comportamento mundano’. No grupo focal, os pais revelaram uma certa preferência por escolas com estrutura física mais simples que não contemple, portanto, quadras e/ou jardins – ambientes que normalmente promovem mais interações. A escola é única e exclusivamente vista como instituição de ensino-aprendizagem.

ção não só ajuda os pais na tarefa educativa, como também se reverte em vantagens e mimos para as meninas. O tema da educação de Patrícia faz Cleonice olhar criticamente para sua relação conjugal, uma vez que os desentendimentos constantes entre os cônjuges repercutem na relação parental. Na opinião de Cleonice, o esposo só sabe cobrar, mas não sabe construir a educação da filha. É no conjunto destas ponderações que Cleonice recoloca a avó e a tia como sujeitos centrais no cumprimento da árdua tarefa de educar uma menina num bairro com poucas opções de sociabilidade - ou cujo tipo de sociabilidade, da rua/vizinhança, exige a presença e a vigilância constante dos parentes.

Ouvindo as três histórias, nos itens que tocam as desavenças por motivos religiosos e educativos, pode-se notar que embora a religião da avó não seja a opção religiosa principal da família, pouco se questiona sobre seu papel educativo, uma vez que ela é considerada a chefe da família, o exemplo a ser seguido⁶.

Definindo os termos dos conflitos e observando as formas de regulação

Das histórias de Carmen, Clara e Cleonice recortamos aqui parte do tema que nos interessa: a educação e socialização de crianças em famílias religiosamente plurais. Por isso, tomamos o exemplo de Patrícia. Da análise dos dados, emerge a importância de considerarmos não apenas a classe social como discriminante de práticas educativas, mas também as opções ideológicas e religiosas. Mergulhar no interior das famílias nos ajudou a compreender que esses conflitos, que geram discordâncias, desavenças e rompimentos, estão ancorados em concepções de corpo, ética, verdades e valores.

No campo das ciências sociais, a classe social é frequentemente apresentada como fator explicativo das práticas educativas familiares (BOURDIEU, 1966, 1980; BOURDIEU e PASSERON, 1974; BERNSTEIN, 1975). Entretanto, esse esquema teórico, durante muito tempo hegemônico, foi questionado por estudiosos que consideram que a educação familiar não é apenas o resultado da interiorização pelas famílias de suas condições

objetivas de existência, mas sim, também, do tipo de apropriação que estas famílias fazem das suas condições de existência; ora, essa apropriação, por sua vez, depende do sistema cultural dos pais, que não é diretamente dedutível de seu pertencimento social. Tal perspectiva foi principalmente defendida e explorada por Percheron (1985) baseado em dados oriundos de uma pesquisa quantitativa realizada com 916 pais, que tinha por objetivo identificar os princípios de estruturação das normas e práticas domésticas e educativas das famílias. Na base das respostas a um questionário sobre as atitudes e os comportamentos dos pais em relação à educação e organização familiar, a autora construiu três tipos de famílias: os liberais, os tradicionalistas e os rigoristas. Cada um desses tipos foi caracterizado com base em variáveis de natureza sociológica (idade dos pais, número de filhos, grupo socioprofissional do chefe da família, local de residência) e de variáveis de natureza ideológica (grau de integração religiosa e preferências políticas). A análise mostra que os fatores discriminantes dos modelos e práticas educativos são os indicadores relacionados com as opções ideológicas, isto é, as opções políticas e, sobretudo, a integração religiosa.

Quanto às características sociológicas, isoladamente elas não apresentam nenhuma correlação com os modelos e comportamentos educativos. Tais resultados, que enfatizam a relevância do sistema de valores na determinação da educação familiar, foram confirmados por outros autores (ver TERRAIL, 1990; MUXEL, 1986). Todavia, essa orientação de pesquisa, não obstante seus avanços valiosos, é restritiva: ela parte do pressuposto da homogeneidade de valores e práticas educativas no seio do casal, ou seja, tanto o pai quanto a mãe comungam de um mesmo sistema cultural. Assim, interrogando apenas um membro do casal sobre a educação familiar, ela impede que se observe um fato importante: a educação dada às crianças nem sempre é objeto de consenso do casal, podendo surgir divergências entre pais e mães, quando estes

⁶ Nas três histórias contadas, Carmen aparece como a mulher batalhadora, que criou os filhos com recursos financeiros próprios e por meio de muito trabalho e horas-extras pagas em serviços que ela assumia após o expediente normal a fim de complementar a renda da casa. São narrativas de dias sem dormir, trabalhando como cozinheira ou passadeira nas madrugadas. O marido, embora assalariado, entregava parte do seu salário aos dois filhos nascidos de uma união anterior.

seguem confissões religiosas ou opções políticas diferentes. Mais do que isto, a educação e socialização das crianças não se restringe tão somente aos pais, ou à dita família nuclear. Avós, tias e tios assumem, muitas vezes, a maior parcela do empreendimento. A contemporaneidade é também marcada por uma pluralidade religiosa, resultante de uma significativa diversificação de alternativas religiosas. Não é raro, nessas condições, que no seio de uma família muitos dos membros tenham opções religiosas diferentes, o que pode implicar modelos e práticas educativas diferenciadas. A literatura sobre o tema já apontou para as dificuldades e os efeitos que emergem em famílias religiosamente plurais, mostrando que muitos são os conflitos que podem surgir das diferentes formas de lidar com o cotidiano, orientadas pela religião. A compreensão destes conflitos passa pela análise da configuração conjugal e do exercício da parentalidade.

Trabalhos sociológicos têm evidenciado que os conflitos são atenuados quando se trata de casais que se convertem a uma mesma denominação religiosa, permitindo uma redefinição de valores e papéis que pode ter um impacto positivo nas relações de gênero. Nesse sentido, analisando o impacto do engajamento religioso no relacionamento familiar de casais carismáticos e pentecostais, Machado (1996) mostra como a adesão religiosa pode provocar mudanças importantes nas relações familiares, possibilitando até uma redefinição dos papéis masculinos e femininos, na medida em que a conversão provoca um reforço moral da mulher, propondo também um novo modelo de comportamento para os homens. A conversão ou adesão de um dos membros do casal a um sistema religioso dado pode ser responsável pela introjeção de novos valores morais que resultam em reorientações das condutas familiares. Bem entendido, trata-se de um processo de substituição que nem sempre se dá de forma pacífica. Em trabalho realizado em camada popular, Costa (2002) percebe que os conflitos em famílias religiosamente plurais surgem no momento em que as práticas do templo começam a interferir nas práticas familiares originalmente compartilhadas por todos os seus membros. Podemos, portanto, nos interrogar sobre os modos de regulação que se desenrolam nas famílias caracterizadas por uma pluralidade religiosa. Negociações e acordos en-

gendrados no espaço familiar estão intimamente relacionados à composição do casal e ao modo de funcionamento da família.

Na escola, espaço também de socialização, os projetos e conteúdos são alvo de críticas e restrições, sobretudo por parte de crianças de origem evangélica. Tais críticas são reveladas ou ofuscadas a depender do grau de relacionamento da criança com a religião⁷. Entre os pais *assembleanos* (fiéis da Assembleia de Deus), por exemplo, impera uma restrição em relação a todas as atividades que envolvam a exposição ou decoração do corpo. Sobre os conteúdos ensinados, eles consideram importantes para o conhecimento prático, exigido na vida cotidiana, capaz de promover certas competências que serão reinvestidas na esfera profissional.

Vejamos o que dizem alguns dos nossos interlocutores num grupo focal⁸ realizado na escola:

“(...)nem tudo podemos levar para dentro de casa e nem também devemos participar, e também concursos hoje em dia, tudo envolve isso aí, né? Tem livros, um livro fala uma coisa, outro livro fala outra, só que tudo tá ligado aquilo mesmo, a cultura... tem coisa que a gente não sabe da gente, a gente não se conhece e nos livros muitas vezes a gente pega para ler, é um trabalho que tem que fazer... a gente não vai fazer aquelas coisas que eles fazem, mas o que a gente puder aprender e que for bom pra gente, Amém!”

“Então a gente educa nossos filhos a amar o professor e a importância de amar... porque eu digo que o evangelho, a importância do evangelho, e se tem uma coisa que eu aprendi no evangelho foi a me amar, eu me amo! Eu sou apaixonada por mim, eu me amo! Então, pregar o amor pra ela, pelo professor, a respeitar, a importância de se amar. Se não tiver isso no meu lar, na minha casa, na minha vida ...”

“Mas é aquela coisa, tem coisas que nós como evangélicos a gente não aceita. Mas tem coisas que é só mais para o mundo ver, o que tá lá fora, para ver e para aprender e nós que somos evangélicos queremos que nossos filhos aprenda, para dali saber o que é o certo e o que é o errado”.

⁷ É necessário fazer uma fina incursão nas denominações religiosas para melhor se compreender o grau e o rigor dos tabus e ascetismo religiosos. Ver, a este respeito, Antoniazzi *et al.* (eds), (1994).

⁸ O grupo focal foi realizado por Deyse Luciano Santos no âmbito do projeto de mestrado que ela vem desenvolvendo sobre intolerância religiosa em escola do subúrbio de Salvador.

Comparando essas narrativas com a de Carmen acerca da escola, reafirma-se o valor da escola como espaço de aprendizagem, apenas. Entretanto, é no interior do templo, nas interações, discussões e interpretações da bíblia que se realiza a reflexão, que se constroem **conhecimentos e verdades**. Os projetos escolares não são assim interiorizados no que diz respeito ao *conteúdo*, porque são negados como *verdades*. A verdade da escola distancia-se assim da “verdade” do templo.

Conclusão

O perfil da família de Carmen é marcado pela pluralidade religiosa, com verdades com contornos cambiantes. A força de cada “verdade” varia não segundo o “papel” de cada um na relação de parentesco, mas, antes, pelo exercício do poder de cada um, ou seja o grau de participação e importância deste para a esfera doméstica-familiar. O fato de diferentes orientações religiosas estarem presentes na rede familiar faz com que a educação das crianças não seja objeto de consenso. Tais verdades são resultado de um esforço de classificação, organização e interpretação da vida cotidiana. Promover a socialização de uma criança em famílias cujos membros não comungam da mesma fé é, aparentemente, uma tarefa com conteúdos aparentemente contraditórios. Trata-se de uma espécie de digestão de muitas formas simbólicas, num movimento de *bricolagem permitida*⁹.

O tema da “pluralidade religiosa”, pela complexidade dos elementos aí emergentes, tem exigido dos pesquisadores um olhar multidisciplinar, que implica, antes de mais nada, uma problematização conceitual e um esforço epistemológico e metodológico de partilhamento de conceitos. Diversos autores mostraram que as opções políticas e, sobretudo, religiosas são fatores discriminantes essenciais dos modelos e práticas educativas familiares (BOURDIEU, 1980). A pluralidade religiosa observada na família contemporânea constitui fator que pode ser significativo para a emergência de tensões, notadamente no que diz respeito à educação dos filhos. Não se trata aqui, porém, de atribuir à conversão e filiação religiosa, tão somente, o florescimento de conflitos conjugais

desencadeados pelas divergências no que diz respeito à educação dos filhos. No lugar disso, pensamos que a filiação a uma denominação qualquer está sempre sujeita a diferenciações nas atribuições de sentido ao pertencimento religioso elaboradas pelos atores sociais em jogo. Afirmamos assim o caráter dinâmico das escolhas – no caso, a religiosa –, que pode ora valorizar determinados aspectos, ora negar os seus conteúdos, num movimento que mescla informações oriundas de um *ethos* privado não confessional e a incorporação de doutrinas cristãs contemporâneas (DUARTE, 2005).

A literatura socioantropológica, no Brasil, acerca da relação estabelecida entre família e religião, é vasta. Tais estudos têm, notadamente, privilegiado as categorias de gênero, sexualidade e comportamento reprodutivo como condensadoras da problemática família/religião, não apenas pelo fato de ser o campo da sexualidade o mais retomado pelas diferentes formas de religiosidade como controle da vida privada dos fiéis, como também se faz emergir o problema das estratégias de reprodução do grupo mediante constrangimentos de natureza religiosa (MACHADO, 1996; DUARTE, 2004; COUTO, 2005). A questão principal que norteia este trabalho, iniciado em 2004, não se refere ao debate acerca do comportamento sexual ou à multiplicidade de expressões do religioso no âmbito familiar - muito embora estes temas sejam incontornáveis para o antropólogo interessado nos resultados da conversão na esfera familiar. Aqui, interessa-nos compreender, em linhas gerais, como o pertencimento ou adesão tem efeito sobre a (re) construção dos projetos, ideais e normas ligados à vida familiar.¹⁰

⁹ A expressão “bricolagem permitida” refere-se aqui à maneira mediante a qual o indivíduo organiza, para ele próprio, a experiência de uma realidade criada com base em empréstimos de diferentes materiais (às vezes, opostos), transformando-a em “realidade aceitável”, na qual estes elementos, aparentemente dispartados, são unidos num espectro harmonioso. Vale lembrar que esta ideia faz alusão ao conceito de *bricolage* elaborado por Claude LÉVI-STRAUSS (*La pensée sauvage*, Paris: Plon, 1962) e utilizado na literatura antropológica como sinônimo de composição de uma realidade baseada em um processo caracterizado por vários empréstimos feitos a uma criação original qualquer. Sobre o paradigma do *bricolage*, ver *Bastidiana, dossier* “Claude Lévi-Strauss. Du principe de coupure aux courts-circuits de la pensée”, n^{os} 7-8 (julho-dezembro 1994).

¹⁰ Com base em um estudo exploratório, analisamos como se estruturam as práticas educativas em famílias em que pai e mãe não partilham dos mesmos valores religiosos e, conseqüentemente, os

Desde os anos 1960, abordagens microsociológicas trouxeram à tona questionamentos acerca da dinâmica interna da família. Assim, as discussões sobre a relação família/processo de industrialização, deram, pouco a pouco, lugar à problemática do funcionamento do “lado de dentro” da vida familiar (ABOIM, 2006). Escolas, como a Interacionista Simbólica, nos EUA, revelaram, nos anos 1970, a importância de se investigar sobre a produção de sentido no casamento e na família. A compreensão da dinâmica interna familiar sem a articulação com os contextos sociais rendeu críticas a esta abordagem. No entanto, as reatualizações desta corrente indicam a importância de se olhar para o casal e

a família apoiado em uma análise que privilegie a articulação destes com os contextos sociais de existência (SINGLY, 1993). Ao elegermos como objeto famílias marcadas por “valores religiosos” – ou construções religiosas – queremos investigar o “lado de dentro” da família, partindo de um estudo que atenta para os projetos, os ideais, as normas de funcionamento, a intimidade, os afetos, como elementos capazes de fornecer informações acerca da dinâmica familiar contemporânea. Comportamentos, atitudes, sentimentos, inclinações alimentam *conflitos e negociações* entre cônjuges e parentes, o que revela, no final das contas, o caráter dinâmico e processual das relações familiares.

REFERÊNCIAS

- ABOIM, Sofia. **Conjugalidades em mudança**. Lisboa: ICS, 2006.
- ANTONIAZZI, Alberto et al. (Eds). **Nem anjos, nem demônios**: interpretações sociológicas do pentecostalismo. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-159.
- BERNSTEIN, B. **Langages et classes sociales**: codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris: Editions de Minuit, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. Condition de classe et position de classe. **Archives Européennes de Sociologie**, Paris, v.7, n.2, p. 201-229, 1966.
- BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. Avenir de classe et causalité du probable. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.15, p. 3-42, 1974.
- COSTA, Livia Fialho. **Qu'est-ce qui fait crier les croyants?**: emotion, corps et délivrance à l'Eglise Universelle du Royaume de Dieu (Bahia, Brésil). 2002. 345 f. Tese (Doutorado) - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2002.
- COUTO, Tereza. Estudos de famílias populares urbanas e a articulação com gênero. **Revista Antropológica**, v. 16, n.1, 2005.
- DOSSIÊ Bastidiana. **Claude Lévi-Strauss**: du principe de coupure aux courts-circuits de la pensée, n 7-8 jul/dez., 1994.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias . Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, I. (Org.). **Família e sociedade brasileira**: desafios nos processos contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação João XXIII, 1994. p. 23-41.

mesmos modelos educativos. Assim, interessava-nos compreender em que medida a divergência de modelos se traduz concretamente nas práticas educativas e como a educação das crianças se faz objeto de negociações e acordos entre os pais de confissões diferentes. A fim de responder a tais questionamentos, realizamos uma pesquisa de campo junto a casais com filhos cuja mãe era convertida a uma igreja protestante (Batista, Presbiteriana, Adventista, Comunidade Nova Vida, Deus é Amor, Assembleia de Deus) e o pai, praticante de uma outra religião (ou nenhuma). A hipótese que orientava a pesquisa era a de que divergências e conflitos oriundos de opções religiosas diferentes têm um impacto nas opções de socialização/educação dos filhos. Este estudo exploratório apontou para uma série de aspectos que ampliam o escopo da referida pesquisa (JACQUET e COSTA, 2009).

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Ethos privado e justificação religiosa. Negociações da reprodução na sociedade brasileira. In HEILBORN, M.L. et al (Orgs), **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. [p. 137-176].

DUARTE, Luiz Fernando et al. Família, reprodução e ethos religioso: uma pesquisa qualitativa no Rio de Janeiro. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra, 2004. **Anais...**Coimbra, 2004.

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.2, p. 50-59, maio/ago., 2005.

FONSECA, Cláudia. Aliados e rivais na família: o conflito entre consanguíneos e afins em uma vila portoalegrense. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 2, n 4, jun. 1987.

JACQUET, CHRISTINE ; COSTA, LÍVIA FIALHO. Conversão feminina ao protestantismo: desencanto e reencanto conjugal. In: CASTRO, M. e MENEZES, J. E. (Orgs). **Família, população, sexo e poder**. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 295-311.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

MACHADO, Maria das Dores. **Carismáticos e Pentecostais, adesão religiosa na esfera familiar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARIZ, Cecília. **Copying with poverty**: pentecostals churches and christian base communities in Brazil. Philadelphia: Temple University Press, 1994.

MUXEL, A. Chronique de deux héritages politiques et religieux. **Cahiers internationaux de sociologie**, Paris, v.81, p.255-280, 1986.

PERCHERON, A. Le domestique et le politique. Types de familles, modèle d'éducation et transmissiom des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants. **Revue française de science politique**, Paris, n.5, p.840-891, 1985.

PINA-CABRAL, João; PEDROSO de Lima, Antônio. Como fazer uma história de família: um exercício de contextualização social. **Etnográfica**, v.9, n.2, p.355-388, 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v.15, n.3, p.11-28, 2004.

SINGLY, François. **Sociologie de la famille contemporaine**. Paris: Nathan, 1993.

Recebido em 25.10.10

Aprovado em 20.12.10

A ESCOLA DOMINICAL PRESBITERIANA: DISSEMINAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento *

Nicole Bertinatti **

RESUMO

Este texto propõe apresentar o modelo pedagógico das Escolas Dominicais Presbiterianas no Brasil, caracterizando-as como um espaço de educação extraescolar presente nas igrejas protestantes. Tem o objetivo de analisar de que maneira as Escolas Dominicais Presbiterianas eram organizadas, verificando a metodologia utilizada. O recorte teórico-metodológico está pautado em Roger Chartier (1999), Dominique Julia (2001), Jorge Nascimento (2008) e Carlo Ginzburg (2007), os quais oferecem categorias de análise como representações, cultura escolar, educação extraescolar e método indiciário. Esse trabalho insere-se na perspectiva da Nova História Cultural, a qual permite aos pesquisadores de História da Educação ultrapassar barreiras do seu objeto de estudo, explorando outras áreas do conhecimento. As fontes utilizadas para o embasamento deste texto foram *Importância da Pedagogia Religiosa na Consolidação da Igreja Presbiteriana do Brasil* (KERR, 1925) e a *Primeira Convenção Regional das Escolas Dominicais no Rio de Janeiro* (REIS, 1909). Os resultados apresentam a Escola Dominical como um espaço de realização de práticas pedagógicas no qual o principal objetivo era ensinar a doutrina protestante por meio da Bíblia. As Escolas Dominicais tornaram-se um ambiente relevante de contato dos novos convertidos com a nova cultura religiosa, aprendendo a interpretar a Bíblia.

Palavras-chave: Escola Dominical Presbiteriana – Brasil – Práticas pedagógicas

ABSTRACT

PRESBYTERIAN SUNDAY SCHOOL: dissemination of knowledge and educational practices

This paper proposes to study the pedagogical model of the Presbyterian Sunday School in Brazil, characterizing it as a space for non-scholar education common in Protestant churches. We aim to analyze how the Presbyterian Sunday Schools were organized evaluating the methodology of teaching that was used. Our theoretical and methodological approach is based upon Roger Chartier (1999), Dominique Julia (2001), Jorge Nascimento (2008) and Carlo Ginzburg (2007), which offer categories of analysis such as: representations, school culture, extra-curricular education, and

* Doutora em Educação (PUC-SP). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIT- Universidade Tiradentes. Endereço para correspondência: Universidade Tiradentes (UNIT). Av. Murilo Dantas, 300, Bl. F, Bairro: Farolândia, CEP: 49.032-490, Aracaju (SE). E-mail: ester.fraga@uol.com.br.

**Graduada em Pedagogia/UNIT - Universidade Tiradentes. Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação/PPED/ PROCAPS/GPHPE/UNIT. Bolsista da CAPES/PROSUP. Endereço para correspondência: Universidade Tiradentes (UNIT). Av. Murilo Dantas, 300, Bl. F, Bairro: Farolândia, CEP: 49.032-490, Aracaju (SE). E-mail: nicolebertinatti@yahoo.com.br

the indexical method. This work fits into the perspective of the New Cultural History, which enables researchers in History of Education to transcend the frontiers of their object of study, exploring other areas of knowledge. Our main documentary sources were *Importance of Religious Education in the Consolidation of the Presbyterian Church of Brazil* (KERR, 1925) and the *First Regional Convention of the Sunday Schools in Rio de Janeiro* (REIS, 1909). The results show Sunday School as a setting for the implementation of educational practices, where the main goal was to teach the Protestant doctrine through the Bible. The Sunday School became a relevant environment where new converts could meet with a new religious culture and learned to interpret the Bible.

Keywords: Presbyterian Sunday School – Brazil – Teaching practices

Introdução

Na perspectiva da Nova História Cultural, este trabalho insere-se na História da Educação, a qual tem possibilitado aos pesquisadores exceder barreiras, permitindo aos mesmos fundamentar teoricamente seus objetos de estudos, trocando informações e explorando outras áreas do conhecimento que vêm a enriquecer suas pesquisas. Diante disto, alguns conceitos e procedimentos metodológicos tornam-se importantes para a compreensão deste texto.

Compreendemos o método como uma maneira de proceder adequadamente diante de um determinado conteúdo. “O próprio método, portanto, passa a ser concebido como instrumento de trabalho, como ferramenta que pode ser bem ou mal utilizada” (GRESPLAN, 2005, p. 293), o qual exigirá do pesquisador uma execução aguda na elaboração de seu procedimento; é o que norteia uma pesquisa. Um dos procedimentos utilizados nessa pesquisa é o *método indiciário*, elaborado por alguns historiadores, como é o caso do italiano Carlo Ginzburg (2007), para auxiliar no desvelamento de práticas educacionais e culturais. Este método explicita a condição de que o pesquisador deve estar sempre se atendo às minúcias dos textos, não se baseando nas características mais visíveis e sim nas particularidades que formam o todo.

Este trabalho compreende que as Escolas Dominicais inserem-se nas práticas de educação extraescolar, levando-se em consideração que as práticas de ensino podem ser realizadas também

fora dos muros das escolas, embasando-se no conceito de cultura escolar elaborado por Dominique Julia (2001) quando afirma que

para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p.11).

As Escolas Dominicais foram um dos mais eficazes meios de disseminação do Protestantismo no Brasil, pois serviram como a fonte mais segura de conversão dos católicos pela leitura e pregação da Bíblia. Cabe aqui ressaltar o conceito de representação definido por Roger Chartier (1999), que diz que ao criarem representações, os indivíduos descrevem a realidade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse. Dessa forma, os missionários viam nas Escolas Dominicais uma das maneiras de modificar a sociedade brasileira que, “no entendimento dos norte-americanos, [os brasileiros eram] ignorantes e supersticiosos sobre os preceitos bíblicos” (NASCIMENTO, 2007a, p.19).

Outro conceito útil para analisar as Escolas Dominicais como espaços educacionais é o de *educação extraescolar* que, segundo Jorge Nascimento (2008, p. 8), deve-se compreender

as prerrogativas que são próprias à escola como agência educativa e aquelas que estão em outros espaços, outras agências de Educação organizadas pelas práticas da vida social.

A agência educativa refere-se à educação formal de uma escola, enquanto a agência de educação organizada caracteriza-se por uma educação com objetivos traçados e uma organização consciente, porém fora dos muros da escola, com uma atividade que visa um aprendizado. Esse tipo de organização e relação dependerá do meio social em que o indivíduo estiver inserido, pois, além de frequentar a escola, eles praticam e inserem-se em outras atividades, as quais podem ser organizadas ou não. No caso das Escolas Dominicais, elas foram organizadas para atingir alguns objetivos, entre os quais, primordialmente, o de conversão por meio de estudos da Bíblia.

Este texto propõe-se a refletir sobre o modelo de educação oferecida nas Escolas Dominicais Presbiterianas no Brasil. A pertinência deste tema para a História da Educação encontra-se na compreensão do crescimento das Escolas Dominicais desde meados do século XIX e a propagação dos seus métodos pedagógicos, que possivelmente contribuíram para a disseminação da Pedagogia Moderna no Brasil, além de justificar-se pela insuficiência de estudos sobre esses métodos pedagógicos. As fontes empregadas para a fundamentação deste texto foram os livretos intitulados *Importância da Pedagogia Religiosa na Consolidação da Igreja Presbiteriana do Brasil* (KERR, 1925) e a *Primeira Convenção Regional das Escolas Dominicais no Rio de Janeiro* (REIS, 1909).

O protestantismo e a Escola Dominical

Os estudos realizados na História da Educação brasileira têm demonstrado que a religião e a educação sempre estiveram interligadas. Com a Reforma Protestante ocorrida no século XVI, uma nova identidade religiosa desenvolveu-se e, conseqüentemente, alguns conceitos e valores também foram modificando-se, uma vez que as pessoas passaram a ter acesso à leitura da Bíblia em sua língua vernácula, ao canto comum de hinos e às orações. Os reformadores publicavam impressos de linguagem popular, os quais favoreciam fácil acesso, possibilitando a leitura para os mais novos fiéis.

No Brasil, o Protestantismo começou a ser implantado no século XIX, com a circulação de

impressos por meio do trabalho desencadeado pelas Sociedades Bíblicas. As Sociedades Bíblicas eram associações voluntárias¹ que utilizavam como estratégia a oração e o discurso para instalar igrejas e escolas. Além disso, publicavam livros na imprensa e, antes mesmo de atuarem no Brasil, realizaram um programa em diversos países que tinha como intenção a divulgação da Bíblia na língua vernácula de cada povo. No Brasil venderam e distribuíram milhares de exemplares da Bíblia, além de livros, livretos, opúsculos, folhetos e panfletos.

Até a década de 50 do século XIX, foram introduzidos no Brasil aproximadamente 4.000 impressos protestantes pelas Sociedades Bíblicas, por meio de seus agentes e “colportores”. O agente geralmente era um missionário, com nível superior, e representante da instituição no país. O *colporteur* – palavra originária do francês – era o mascate, vendedor ambulante que levava sua mercadoria numa caixa de pinho quadrada. No Brasil, a palavra *colporteur* adquiriu outro sentido, passando a significar o vendedor de Bíblia (NASCIMENTO, 2007b, p. 93).

O plano de inserção do Protestantismo contava também com a implantação de escolas no Brasil, no caso a Escola Dominical que, “ao lado do culto doméstico dos ‘crentes’, tornou-se o núcleo de uma nova igreja e, em muitas localidades, a única igreja que o povo daquela área conhecia” (HAHN, 1989, p. 274). A Escola Dominical constituiu-se em importante preparação para o culto protestante, tornando-se uma prática formativa central de todas as suas igrejas. Ela configura-se como uma organização educacional caracterizada pelos ensinamentos bíblicos e pela doutrina de cada igreja protestante. A expressão *dominical* deve-se ao fato de acontecer aos domingos. Criada em 1781, por Robert Raikes, na Inglaterra, a escola dominical surgiu com o propósito de evangelizar crianças

¹ As associações voluntárias, também chamadas de sociedades voluntárias, ou sociedades de ideias, foram formas modernas de sociabilidade que ofereceram novos modelos associativos em meio a uma sociedade globalmente organizada em torno de uma estrutura corporativa hierárquica (ordens) e composta na essência por atores sociais coletivos. Teve início no século XVII na Inglaterra, mas desenvolveu-se principalmente na América do Norte durante o século XIX (NASCIMENTO, 2007b, p. 55).

que ficavam sem atividade durante os serviços de domingo. A escola de Raikes tinha como objetivo principal alfabetizar por meio da Bíblia e do catecismo, além de ministrar aulas de religião, com a intenção de reformar a sociedade, modificando-lhes o caráter por meio dos ensinamentos bíblicos.

A ideia de instalar Escolas Dominicais logo se espalhou por diversos países e, no Brasil, o exemplo de Robert Raikes foi seguido inicialmente pelo missionário metodista Justin Spaulding em 1836, ao implantar no Rio de Janeiro a Escola Dominical Sul-Americana, com mais de 40 crianças e jovens distribuídos em um total de oito classes. Contudo, a missão metodista encerrou-se no ano de 1841 e, conseqüentemente, a Escola Dominical².

No dia 19 de agosto de 1855, o casal Sarah Poulton Kalley e Robert Reid Kalley implantam em território brasileiro, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, a Escola Dominical de modo definitivo. Em sua própria casa Sarah Kalley recebeu poucas crianças, ensinando-as cantos e orações, mas foi o suficiente para que o seu trabalho rendesse bons frutos e atingisse vários locais do Brasil. Em 1858, aquela Escola Dominical deu origem à primeira igreja protestante brasileira, a Igreja Evangélica Fluminense, local onde atualmente se encontra instalado o Colégio Opção. Como consequência dessa ação inicial, “até 1934, existiam 3.912 Escolas Dominicais com 14.832 professores e 166.164 alunos” (NASCIMENTO, 2007a, p. 19).

Por meio da ação missionária, o número de adeptos ao Protestantismo cresceu rapidamente e as casas evangélicas passaram a ser muitas, não obstante serem razoavelmente distantes. Sendo assim, o missionário Kalley orientou que todos que desejassem deveriam realizar em suas próprias casas o culto doméstico, assumindo a categoria de Escola Dominical, conduzida por leigos, faltando apenas os sacramentos, que deveriam ser feitos por um pastor. Com essa prática, as Escolas Dominicais foram crescendo e organizando-se cada vez mais, passando então a serem organizadas em congregações, pequenas células da igreja e, por último, tornavam-se uma nova igreja dirigida por pastores. Essas novas igrejas passavam então a ser o centro de outras novas Escolas Dominicais, conduzidas novamente por leigos, até concretizarem-se em

novas igrejas.

A Escola Dominical Presbiteriana

No Protestantismo, a educação cristã voltada para a formação espiritual, doutrinária e evangélica sempre esteve em primazia, sendo altamente valorizada, em especial pelos “reformados ou presbiterianos” (NASCIMENTO, 2004, p. 14). Os mesmos acreditavam que todas as suas conquistas se dariam por meio da educação. Sendo assim, a Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América criou, em 1837, a Junta das Missões Estrangeiras, que tinha por objetivo a difusão da fé evangélica (e da cultura norte-americana) entre outros povos do mundo, por meio das missões internacionais. Inicialmente enviou missionários para a Índia, Tailândia, China, Colômbia e Japão. O sexto país a ser contemplado foi o Brasil, para onde o primeiro missionário, o reverendo Ashbel Green Simonton, foi enviado em 1859 (NASCIMENTO, 2004, p. 20).

Logo que Simonton chegou ao Brasil percebeu a importância de uma estratégia educacional e, um ano após sua chegada, em abril de 1860, criou, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Dominical Presbiteriana do Brasil. Em sua própria casa, Simonton contou com a presença de cinco crianças e utilizou a Bíblia, o Catecismo e o livro *O Peregrino* como instrumentos pedagógicos. Fundou a primeira Igreja Presbiteriana, também no Rio de Janeiro, em 1862, assim como o primeiro jornal evangélico do país, a *Imprensa Evangélica*, em 1864.

Os presbiterianos norte-americanos começaram a organizar escolas protestantes no Brasil a partir de 1870, fundando em São Paulo a Escola Americana, futuro Mackenzie College. Eles substituíram o método decoreba, aprender sem assimilar, pelo indutivo, método que tem como princípio partir de questões particulares para as conclusões generalizadas, e instituíram a coeducação dos sexos, enfatizando a experimentação e a verificabilidade, valorizando atividades como os trabalhos manuais e a Educação. A Escola Americana oferecia os

² Segundo Costa (2010, p. 4), em 1841 ou em 1842, Spaulding retornou aos Estados Unidos e “a missão Metodista só teria o seu reinício definitivo no Brasil em 05/08/1867, com a chegada do Rev. Junius Eastham Newman (1819-1895)”.

curso primário, secundário e superior científico. Posteriormente, o Mackenzie College seria a escola modelo da missão presbiteriana, utilizando os métodos, os livros didáticos traduzidos e a organização similares aos das escolas públicas de Nova Iorque. Na escola primária anexa ao Mackenzie College, conhecida como *Escola Americana*, os futuros professores praticavam o novo método de ensino, que se propunha a ser “concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo”, ou seja, aliar a observação e o trabalho numa mesma atividade (NASCIMENTO, 2008, p. 6, 12, 13).

O método intuitivo substituiria a memorização, consistindo

na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 1998, p. 159).

Assim, o aluno passava a ser o sujeito da aprendizagem e o professor, o mediador, como mostra Carvalho (1998, p. 227) ao caracterizar o

método tradicional, [como] método em que os alunos se dobravam a rígidas prescrições gerais e o método moderno, o ensinamento é que se adaptava ao discípulo como centro do mundo escolar.

Para consolidar os novos princípios religiosos e sociais por meio das Escolas Dominicais, missionários presbiterianos norte-americanos iniciaram a produção de revistas pedagógicas religiosas, apresentando estratégias pedagógicas de remodelação das práticas religiosas e sociais por meio da apresentação de estudos bíblicos sistemáticos aplicados ao cotidiano. A instrução religiosa era dada aos alunos no próprio salão de culto ou numa sala anexa. Os alunos matriculados, que podiam ou não ser membros das Igrejas, eram classificados pela idade e, sob a direção de um professor, ou professora, estudavam a Bíblia e as doutrinas protestantes. Muitas vezes, os professores eram os próprios missionários e suas esposas, auxiliados pelos membros mais experientes da Igreja. As escolas dominicais presbiterianas eram abastecidas com as Revistas de Estudos Bíblicos publicadas pelo Conselho de Educação Religiosa do Brasil (NASCIMENTO, 2004).

De acordo com KERR (1925), a reconstrução espiritual vinha da força divina, sendo realizada pelo espírito de Deus e mediada por meio de ações humanas, no caso o professor, caracterizado como o principal mediador deste processo de reconstrução espiritual. Assim sendo, as Escolas Dominicais deveriam adotar métodos que realmente viessem a modificar a vida dos alunos, o que só seria possível se os professores fossem bem preparados.

Distanciando-se da educação tradicional, a qual se caracterizava como uma educação bancária, em que o aluno era visto de maneira fragmentada e não como um indivíduo completo, a Pedagogia moderna baseava-se também na visão de Pestalozzi, que defendeu que o professor não deveria simplesmente depositar conteúdos em seus alunos, como se a educação ocorresse de fora para dentro. Era preciso que o professor conhecesse o desenvolvimento físico, intelectual e moral do seu aluno, para que compreendesse como ele aprende, e então aplicaria métodos eficazes, a educação ocorrendo de dentro para fora. O professor estimularia a criatividade, desafiando seus alunos e auxiliando nas suas necessidades, e não os sobrecarregando com conteúdos sem que houvesse interpretação e entendimento.

A Figura 1, apresentada em uma das fontes, traz uma caricatura da concepção antiga do ensino em que o “P, no plano superior [da Figura 1] representa o professor. O D, no plano muito inferior, o

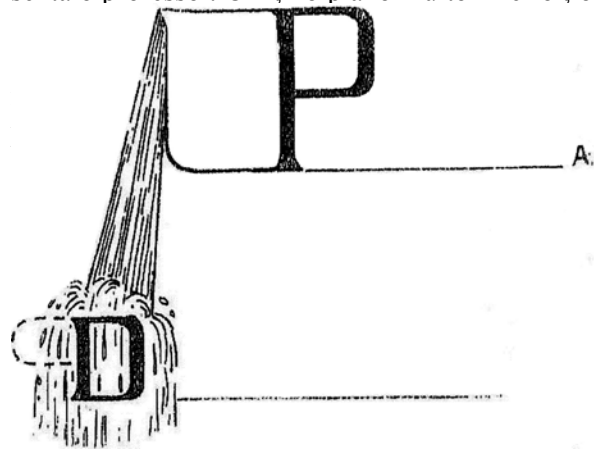


Figura 1: Concepção antiga do ensino (Caricatura). Fonte: KERR, W. C. **Importância da pedagogia na consolidação da Igreja Presbiteriana do Brasil**. São Paulo: Irmão Ferraz, 1925.

Utilizando-se dessa concepção, a Escola Dominical buscou adaptar o espaço físico de suas salas de aula para que realmente ocorressem os princípios da Pedagogia moderna, com uma organização atraente e destinada conforme a idade. A Escola Dominical moderna conheceria e respeitaria a personalidade de seus alunos; sabendo da importância da imaginação e das gravuras, utilizar-se-ia disso

para tornar o espaço agradável e atrair seus alunos para Cristo. Diante disso, é possível perceber a preocupação das Escolas Dominicais em atender, de maneira coerente, a todas as faixas etárias, principalmente as crianças, que, de acordo com Comenius (2006, p. 100), os

(...) anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer.

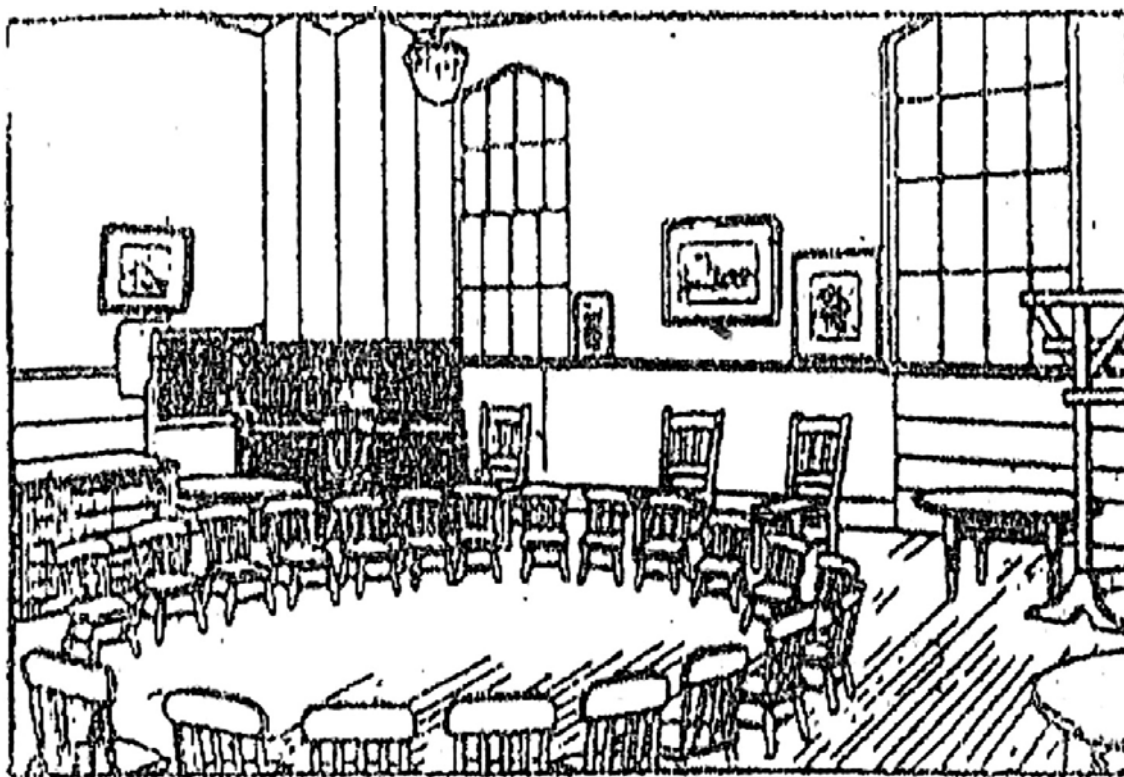


Figura 2: Departamento de Principiantes ou Jardim de Infância.

Fonte: KERR, W. C. **Importância da Pedagogia na Consolidação da Igreja Presbiteriana do Brasil**. São Paulo: Irmão Ferraz, 1925.

Para isso atraíam-nas com muitas gravuras e imagens, além das salas devidamente ornamentadas. Uma das fontes aqui analisadas apresenta o modelo de organização das salas de aulas das Escolas Dominicais.

A Figura 2 demonstra a preocupação na organização das salas de aula para o jardim de infância, as cadeiras eram colocadas de maneira estratégica para que as crianças ficassem próximas e visualizassem a todos, sem mesas, facilitando as atividades desti-

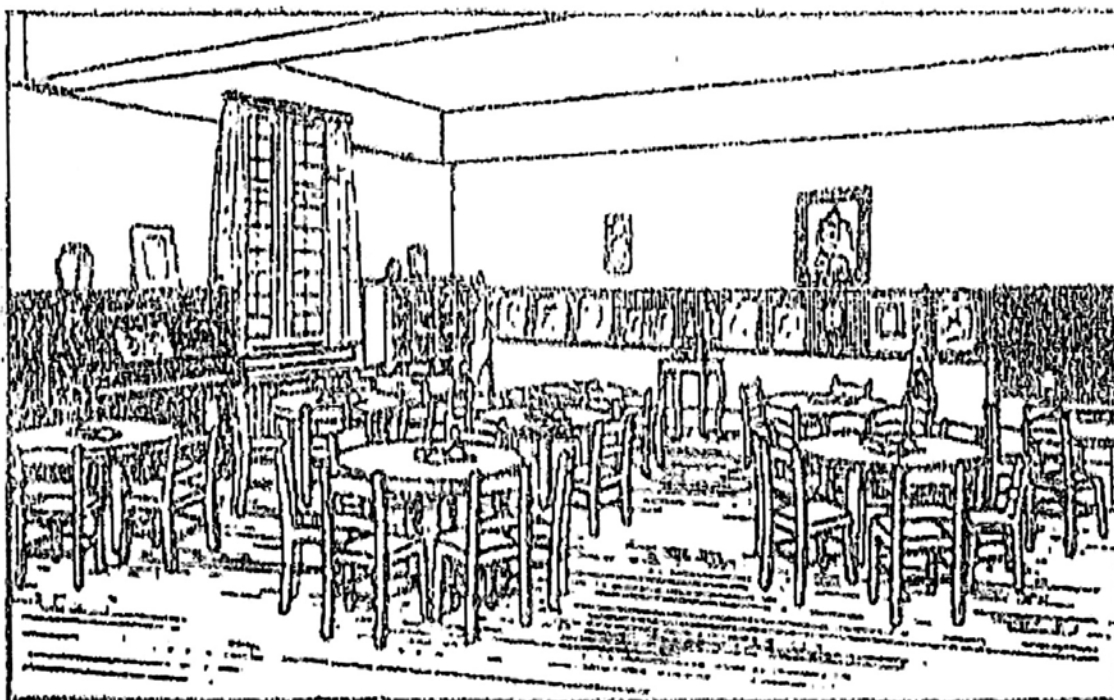


Figura 3: Departamento Primário.

Fonte: KERR, W. C. **Importância da pedagogia na consolidação da Igreja Presbiteriana do Brasil.** São Paulo: Irmão Ferraz, 1925.

nadas a essa faixa etária, enquanto as cadeiras para os professores eram posicionadas atrás. A ornamentação da sala também fica evidenciada na figura. A sala de aula para o Departamento Primário apresenta algumas características distintas (Figura 3).

Como as crianças, ricas em imaginação, também gostavam de ilustrações práticas e precisavam ser estimuladas, foi sugerido aos professores, segundo Glenn, que fizessem analogias com as coisas materiais e as espirituais. Glenn cita alguns exemplos:

Aqui temos uma boa ilustração de pecado; esta linha é muito fraca e facilmente se quebra. Ajuntemos mais alguns fios e torna-se mais difícil a partir-se, se ajuntarmos mais alguns fios ainda, não se quebrará: Assim é a força do pecado, cada vez que se repete torna-se mais forte até que enfim é impossível escapar de seus laços (GLENN *Apud* REIS, 1909, p. 18).

Esse exemplo foi um modelo de como o professor poderia encontrar ilustrações para quase todas as lições subjetivas, de maneira que a criança ficasse

se interessada e fosse algo prazeroso para ela.

Quanto ao método para ensinar os alunos, os que compreendiam a idade superior a 15 anos, Reis (1909, p. 15) sugeriu que o professor e o superintendente³ procurassem “levá-los a Jesus”, fazendo-os se interessar pelo desenvolvimento da escola, pois quanto mais interesse pela escola e engajados em atividades atrativas e prazerosas, menor seria o risco de perder esses membros e afastá-los da escola e, conseqüentemente, da Igreja. Caso contrário, isso poderia ser considerado “um erro estratégico”.

Para Braga (1909, p. 14), o que mais prejudicava a Escola Dominical era “a falta de bom senso”, compreendido por ele como a ciência de fazer tudo direito. Sendo assim, a Escola Dominical não necessitava de pessoas excepcionais ou condições extraordinárias, pelo contrário, bastaria ter bom senso, fazer tudo certo, começando pela escolha do professor. Os missionários estavam cientes de

³ O Superintendente é o responsável pela direção geral da Escola Dominical, ou seja, pelos seus membros – os alunos e os professores.

que cada cidade e povo possuem seus costumes distintos, variando até de bairro para bairro, o que ocasionava a variação dos métodos de ensinar aos maiores, cada qual atendendo a sua realidade. Contudo tinham escolhas que deveriam ser feitas com o mesmo cuidado em todas as Escolas Dominicais, pois uma das situações que mais a prejudicava era a má escolha dos professores, que muitas vezes era feita “devido antes ao parentesco com membros e oficiais da igreja do que às suas aptidões”.

O professor destinado ao ensino dos maiores, antes de tudo, deveria ser conhecedor profundo da Palavra de Deus, além de ter paciência, tato e firmeza. Jamais poderia tratá-los como crianças, a fim de fazer com que passassem vergonha, e lembrar sempre de que estes alunos já possuíam suas próprias ideias e pensavam por si mesmos. O professor também ganharia a confiança de seus alunos sendo sincero com eles. Por exemplo, em uma situação em que um aluno fizesse um questionamento para o professor e este não soubesse responder, não deveria enganá-lo ou ignorar sua fala, pelo contrário, deveria admitir que não tinha conhecimento da resposta, pedindo-lhe um prazo para que pudesse pesquisar e então responder. O aluno assim sentiria confiança pelo professor, pois este teria sido honesto em assumir que não sabia.

O bom professor, além das qualidades e competências já descritas, deveria também ser pontual em suas aulas, pois uma das causas da falta de êxito em muitas classes era justamente a impontualidade do professor. Este que “chega depois da hora, não tem a força moral precisa para incitar os alunos a serem pontuais e, o que é mais grave, pela sua conduta como instrutor eleva a impontualidade à altura de um princípio perante seus alunos” (REIS, 1909, p. 14), ou seja, o professor deveria ser o exemplo. Braga (1909, p. 14) cita ainda que não se espantaria se os alunos que frequentavam uma Escola Dominical, cujos professores se atrasassem para as aulas, passassem a se atrasar diante de suas obrigações quando adultos, afinal tomaram como princípio o atraso do professor, o qual serviu de exemplo.

Ter bom senso e saber selecionar bem os professores para que estes conquistassem a confiança dos alunos contemplaria uma Escola Dominical de sucesso e interesse para os alunos maiores, sem que estes se afastassem da Palavra de Deus e da

Escola Dominical.

Glenn mencionava que o professor deveria ter um planejamento do seu trabalho. Precisaria calcular o tempo da lição e procurar atividades para preencher a hora, sem exageros, para não sobrecarregar as crianças, porém sem muito tempo de ócio, pois se as atividades acabassem antes do horário a turma ficaria dispersa, e uma turma de crianças não poderia ficar parada. Se elas não tivessem com o que se distrair o professor acabaria perdendo o domínio da classe, afinal “se ele mesmo não guia a classe, esta há de guiá-lo” (GLENN *apud* REIS, 1909, p. 17). Por isso, para não perder a ordem e o domínio, o professor deveria planejar suas aulas com atividades interessantes e ocupando todo o horário previsto. Reforçava ainda que o professor deveria falar breve e concisamente. Seus questionamentos para a turma sobre as lições deveriam ser bem diretos e claros, de maneira que a criança logo compreendesse a pergunta e fosse capaz de responder sem fazer confusão em seu pensamento; uma boa pergunta consistia em ter clareza. Na classe que já estivesse mais adiantada e seus alunos fossem alfabetizados, o professor deveria acompanhar a leitura explicando cada passagem da história. Já naquelas turmas em que as crianças ainda não soubessem ler, o professor contaria a história de maneira que elas pudessem imaginar cada cena em “tempo real”.

No entanto, a Escola Dominical e a educação religiosa também encontraram vários obstáculos nas igrejas do Brasil, como a constatação do alto nível de analfabetos, principalmente nas zonas rurais. Isto se apresentou como um problema para a Escola Dominical, em que a única medida nessa situação era colocar em prática o programa de Raikes, criando classes de alfabetização. Outro obstáculo foi a utilização dos métodos baseados na Pedagogia moderna, pois muitas pessoas apresentaram objeções quanto à organização ou à utilização desses métodos, o que para Kerr era normal, pois “todas as ideias novas são combatidas”, no sentido de condenadas (KERR, 1925, p.22).

A falta de literatura para auxiliar os professores de crianças com idade entre três e sete anos, assim como a incompatibilidade da literatura para alunos de nível intermediários e para as igrejas rurais, pois

nenhuma se adaptava à realidade, foram problemas enfrentados pelos líderes protestantes. Entretanto Kerr destacava que o maior dos obstáculos era “a falta de professor habilitado”, o qual supria “todas as lacunas” (KERR, 1925, p.26).

A importância das Escolas Dominicais foi por diversas vezes reafirmada por Tucker (1909, p. 13) ao mencionar a primeira Escola Dominical, criada por Robert Raikes na Inglaterra, e sua propagação na Europa, nos Estados Unidos e em outros países por meio do movimento missionário. Em 1909, foram apresentados dados informando a existência de aproximadamente 250.000 Escolas Dominicais no mundo e com mais de 25.000.000 de membros, tornando-se um argumento forte para demonstrar o valor das Escolas Dominicais. Tucker afirmava ainda que se não tivesse grande relevância e contribuição para a igreja evangélica, as Escolas Dominicais não apresentariam esse crescimento e investimentos empregados para a sua propagação e bom funcionamento, afinal existia também uma verba destinada para sua difusão.

O resultado e a importância das Escolas Dominicais foram novamente reforçados por estatísticas que diziam que mais de “cinco sextos dos membros recebidos nas igrejas evangélicas vinham diretamente das Escolas Dominicais” (REIS, 1909, p. 12).

Considerações Finais

Os resultados aqui reunidos apresentam a Escola Dominical como uma prática pedagógica, cujo principal objetivo era ensinar a doutrina protestante por meio da Bíblia. As Escolas

Domicais foram um dos mais eficazes meios de disseminação do Protestantismo no Brasil. Serviram como a fonte mais segura de conversão dos católicos por meio da leitura e pregação da Bíblia, sendo uma estratégia para atrair novos adeptos ao Protestantismo.

A Escola Dominical era idealizada como uma instituição imprescindível à igreja, existindo para levar melhor instrução ao povo sobre o conhecimento da Bíblia, sendo este o seu desígnio principal. A sua finalidade era ensinar a Palavra de Deus por meio de professores bem preparados para conduzir os cristãos ao “serviço de Deus e da humanidade” (REIS, 1909, p. 13), com o poder de instruir para a salvação por meio da fé em Cristo Jesus.

As Escolas Dominicais foram crescendo e organizando-se cada vez mais, passando então a ser organizadas em congregações, pequenas células da igreja e, por último, tornavam-se uma nova igreja dirigida por pastores. Essas novas igrejas passavam então a ser o centro de outras novas Escolas Dominicais, conduzidas novamente por leigos, até concretizar-se uma nova igreja.

Foi possível perceber as características que o professor da Escola Dominical deveria possuir. Ter paciência, tato, firmeza e ser conhecedor profundo da Palavra de Deus, além de conquistar a confiança dos seus alunos. Em suma, o professor necessitava ter conhecimento da pedagogia, seus princípios e metodologias adequadas a cada sala de aula; ele era o ponto fundamental para o sucesso de uma Escola Dominical.

REFERÊNCIAS

- BRAGA JUNIOR, J. F. **Quais os métodos mais práticos de ensinar aos maiores**. Rio de Janeiro: Typ. Methodista, 1909.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação, 1924-1931**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2 ed. Brasília: EDUNB, 1999.
- COMENIUS. John. **Didática Magna**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Hermisten Maia Pereira da. **A origem da escola dominical no Brasil: esboço histórico**. Maringá: [S.: n.], 2010, 14 p. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9IjnzZHGelwJ:www.mackenzie.br/file-admin/Graduacao/EST/DIRETOR/Introducao_a_Educacao_Crista__15_-_Final.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

GINZBURG, Carlo. **O fio e o rastros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HAHN, Carl Joseph. **História do culto protestante no Brasil**. São Paulo: Aste, 1989.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 291-295.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n.1, p.9-43, jan./jun, 2001.

KERR, W. C. **Importância da pedagogia na consolidação da Igreja Presbiteriana do Brasil**. São Paulo: Irmão Ferraz, 1925.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **A escola americana: origens da educação protestante em Sergipe, 1886-1913**. São Cristóvão: UFS, 2004.

_____. **Imprensa protestante nos oitocentos: projeto de pesquisa**. Aracaju: UFS, 2007.

_____. **Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. Maceió: EDUFAL, 2007.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

REIS, Álvaro (Presidente da convenção). **Primeira convenção regional das escolas dominicais no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typ. Methodista, 1909.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

TUCKER, H. C. **A grande importância da escola dominical**. Rio de Janeiro: Typ. Methodista, 1909.

Recebido em 31.08.10

Aprovado em 05.12.10

DE BENEVOLÊNCIAS, VOCAÇÕES E FRATERNIDADES: DISCURSOS DA SEARA DA EDUCAÇÃO¹

Paula Corrêa Henning *

RESUMO

Este artigo busca analisar algumas teses defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Trata de problematizar as relações com os modos de pensar a Educação tão marcada por uma das bandeiras da Revolução Francesa: a fraternidade. Selecionou-se essa figura da modernidade com base na crítica nietzscheana aos ideais da Revolução Francesa como emblemas dessa episteme. Assim, um dos achados da pesquisa refere-se ao traço marcado e delimitado da episteme moderna. Mesmo quando tais discursos pretendem a crítica dos fundamentos educacionais modernos, reencontram-se inscritos no solo positivo da episteme moderna, que longe de representar apenas um período histórico das Ciências, é um modo hegemônico de estabelecer relações com a Verdade e com a Moral.

Palavras-chave: Ciências Humanas – Educação – Episteme Moderna – Saber e Moral

ABSTRACT

ABOUT BENEVOLENCES, VOCATIONS AND FRATERNITIES: DISCOURSES FROM THE EDUCATION HARVEST

This paper aims to analyze thesis of the graduated program in Education at the University Unisinos . We analyze the relations with the ways of thinking Education that are marked by one element of the French Revolution motto: Fraternity. We selected this figure of modernity on the base of Nietzsche's critique of the French Revolution's ideals as symbols of this episteme. Therefore, one of the discoveries of the research is the marked and delimited trait of the modern episteme. Even when such discourses intend the critique of the modern educational foundations, they are nevertheless rooted in the positive ground of the modern episteme, which, far from representing only a historical period of Sciences, is a hegemonic way of establishing relations with Truth and Morality.

Keywords: Human sciences – Education – Modern episteme – Knowledge and moral

* Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora Adjunta do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. Av. Itália, km 8, s/n. Campus Carreiros. Cep: 96201-900. Rio Grande (RS). E-mail: paula.henning@ig.com.br

¹ Pesquisa financiada pela CAPES e pelo CNPq.

Introdução

Pensando acerca dos efeitos que alguns discursos das Ciências Humanas vêm constituindo no campo da Educação, tracei este artigo. Aqui trago um recorte de minha pesquisa de Doutorado, buscando analisar um dos recorrentes discursos apresentado por Teses de Doutorado em Educação². Para dar conta deste texto, selecionei alguns dos ditos que nos capturam na defesa da Fraternidade³ na sociedade contemporânea. Esses discursos marcam um tempo que denominamos de Modernidade, um tempo que, muito mais do que um período histórico, determina formas de ser e viver, tornado-se um solo positivo para guiar nossas vidas, tornado-se uma Episteme (FOUCAULT, 2002 e 2002a). Com base no conceito foucaultiano, episteme refere-se ao solo do qual emergem saberes que constituem a ordem intrínseca para as condições de possibilidade, para a emergência dos saberes em determinada época histórica. Assim, os saberes que ali se produzem não são a-históricos e universais, mas, antes de mais nada, uma ordenação histórica que cria as condições para os discursos que nesse momento são constituídos.

Nesse sentido, os ideais modernos da igualdade, da liberdade e da fraternidade, tripé dos ideais revolucionários franceses, são os princípios da Ética Moderna, em relação direta com sua própria episteme. Vale afirmar que os efeitos de sentido produzidos por esses discursos não repercutem apenas no plano discursivo, mas geram efeitos extradiscursivos no plano da ética e da política, já que são eles os discursos autorizados a intervir sobre a realidade com a legitimidade de um certo modo *adequado* de saber, de conhecer, enfim, de *fazer ciência*.

Com isso, organizei este texto na tentativa de evidenciar efeitos de sentido provocados por alguns discursos das Teses tomadas aqui como *corpus* discursivo. Assim, elenquei a figura de modernidade da Fraternidade a partir da crítica nietzscheana aos ideais da Revolução Francesa como emblemas dessa episteme, já que essa se consolida em discursos de algumas das teses analisadas.

A Revolução Francesa, como um acontecimento produto dos ideais iluministas, marca a

história do ocidente, traçando princípios universais na busca do bem para a coletividade. Liberdade, Igualdade e Fraternidade são lemas que caracterizam a Revolução de 1789 e trazem lutas que intentam a garantia por direitos iguais, paz entre os homens e liberdade de expressão. Tal revolução pretendia o fim da guerra, “a fraternidade dos povos e floridas efusões universais” (NIETZSCHE, 2001, p.264). Neste texto, estimulada por Nietzsche, pretendo evidenciar que a luta revolucionária do século XVIII anulou o combate, as relações de força, silenciando alguns a favor do *bem universal*.

Entendendo que o propósito de trazer ideais modernos em nome do povo foi um dos grandes objetivos da Revolução Francesa, Nietzsche vai mostrando em seus escritos o quanto posicionamos o homem num lugar de destaque, como aquele que busca o bem para a coletividade. “Foi apenas a Revolução Francesa que pôs o cetro, de maneira total e solene, nas mãos do ‘homem bom’” (NIETZSCHE, 2001, p.244) [grifo do autor].

Como o próprio filósofo nos mostra em seus ensinamentos sobre a prática de guerra, somente podemos guerrear com causas vencedoras. E não há dúvida de que a Revolução Francesa foi uma causa vencedora. Por isso, instigada com o pensamento do filósofo, travo um duelo de combate com a figura emblemática de Modernidade do século XVIII: a fraternidade. Neste texto, tomo a Fraternidade como um dos emblemas do mundo contemporâneo, evidenciando os discursos e seus efeitos no campo da Educação.

Partindo de uma matriz de pensamento que elege a guerra como emblema do mundo, rompo com os *contratualistas* que primam pela paz contratual. Aqui, estou entendendo, na esteira de Foucault,

² O estudo mais amplo versa sobre uma pesquisa que buscou analisar os discursos de quatro Teses de Doutorado no campo da Educação com a pretensão de responder *quais os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade*.

³ A Figura de Modernidade tomada como emblema nesse texto é a Fraternidade. Estão associadas a ela todas as outras formas de nomeação que remetem ao mesmo sentido, ou seja, a abertura ao outro e uma atitude de intervenção que *promova* mudanças na qualidade daquele modo de existir. Não desconheço a polissemia implicada nessas expressões, mas no contexto desse estudo tomo-as como expressões dessa mesma figura moderna de fraternidade, com diferentes roupagens.

que a política é bem mais a fórmula de Clausewitz⁴ invertida, aqui a política é “a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2005, p.22). Por isso, “o enfrentamento belicoso das forças” (FOUCAULT, 2005, p.24), chamado por Foucault como a hipótese nietzscheana da guerra como modelo da política, produz-se pelo esquema guerra-repressão. Longe de efetivar-se pelo abuso, pela dominação ou pela anulação do outro, a guerra efetiva-se pelo enfrentamento das relações de força, um jogo de luta e submissão.

No pensamento de Nietzsche, de modo exemplar, encontro elementos que me ajudam a justificar esse modo de tratar as condições justas de enfrentamento. A guerra para ele é uma condição da própria vida, cabe-nos, no entanto, regular as condições que tornem justo esse permanente embate. No *Ecce Homo*, por exemplo, o filósofo explora de maneira pontual aqueles que seriam os princípios de sua particular *prática de guerra* (NIETZSCHE, 2003). E para concretude de sua prática de guerra, Nietzsche pontua quatro princípios para um duelo justo. São eles:

eu apenas ataco coisas vitoriosas [...]; eu apenas ataco coisas contra as quais jamais encontraria aliados, contra as quais tenho que me virar sozinho [...]; eu jamais ataco pessoas [e] eu apenas ataco coisas contra as quais todo tipo de diferença pessoal é excluído (NIETZSCHE, 2003, p.38).

Com esses princípios Nietzsche põe em funcionamento a guerra como uma estratégia de combate justo, de enfrentamento de forças. Um duelo honesto em que há a suspeita por causas tidas como primas, causas tidas como vitoriosas. Um duelo contra causas em que o encontro de aliados é quase impossível, pois vai contra a ordem instaurada. Um duelo que não se preocupa em atacar pessoas, mas projetos, ideais de vida e formas de viver nesse mundo. Um duelo que não busca ferir o outro, mas travar um embate, de compor lutas que possibilitem pensar de outra forma o instaurado pela ordem discursiva vigente.

Para iniciar esta guerra, parto do princípio que Nietzsche me ensinou: a fraternidade é enganosa (NIETZSCHE, 2005). Enganosa porque ao buscar ajudar o *irmão*, quer mesmo é possuí-lo. O altruísmo torna-se, segundo o filósofo, o sentimento de

contínua busca por possuir o outro.

Pensando nisso, venho compor a análise acerca dessa figura de modernidade, tantas vezes expressa em duas Teses colocadas sob análise⁵, ora como um ato indispensável para nos tornarmos mais humanos, ora como um ato glorioso de acolhimento ao outro nos nossos supostos *melhores* lugares de existência e convívio.

Por ter certa reserva com esse ideário moderno, penso que ele se torna uma ferramenta produtiva para pensarmos os discursos de amor, doação, carinho que a mim não soam como a construção de um ser melhor e mais digno, mas soam como uma exigência de viver num mundo como este ou, nas palavras de Marton, soam como “um dogma religioso, um ideal político ou [e] uma exigência moral” (MARTON, 2001, p.186).

A Fraternidade como verdade do Mundo Moderno

Para iniciar as discussões problematizo a fraternidade como um valor produzido pela modernidade, colocando em funcionamento o seu projeto, criando ideais a ser seguidos pela coletividade. Aqueles que não se adaptam a esse ideário acabam por ser designados como perversos, maldosos, doentes e todas as outras formas de nomeação que sirvam à produção de estereótipos numa zona de *sombra social*. São aqueles que de tão *terríveis*, não se abrem às necessidades alheias por falta de sensibilidade ou por sucumbirem a uma suposta

⁴ Carl von Clausewitz ou Carl Phillip Gottlieb von Clausewitz (1780-1831) foi um general e estrategista militar prussiano; escreveu a obra *Von Kriege* (Da Guerra), publicada postumamente. Ficou conhecida a frase em que ele define a associação entre guerra e política: “a guerra é a continuação da política por outros meios”. Von Clausewitz é considerado um grande mestre da arte da guerra. Para ele, a destruição física do inimigo deixa de ser ética, quando ele pode ser desarmado em vez de morto. No livro *Em Defesa da Sociedade* (2005), Foucault ao tratar sobre Guerra inverte a proposição de Carl von Clausewitz, que se referia à guerra como a política continuada por outros meios.

⁵ Para fins metodológicos, registro aqui as referências das duas teses colocadas sob análise neste artigo: Tese 2 – LUZ, Arisa Araújo da. **Uma educação que é legal!:** é possível a inclusão de todos na escola? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 166p.

Tese 4 – FRITSCH, Rosângela. **Travessias na luz e na sombra:** as trajetórias profissionais de administradores de recursos humanos: os seus percursos de formação, de trabalho, de profissionalização no âmbito da gestão de pessoas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 450p.

condição privilegiada que os alienaria. “Para não ir de encontro a sua própria moral ‘você deve abdicar de si mesmo e sacrificar-se’. Deveria ser decretada apenas por quem dessa maneira abdicasse de sua própria vantagem, e que talvez acarretasse a própria ruína, no sacrifício imposto aos indivíduos” (NIETZSCHE, 2001, p. 72) [grifo do autor]. Assim, essa proposta de *nos tornamos disponíveis ao outro* não é uma proposta de todos ou uma proposta originária de alguém que pensa no bem social, mas uma ação moral gerada pela própria modernidade.

Importa destacar que uma moral não é, na concepção que estou assumindo, um dado natural ou somente uma resposta contratual a uma necessidade social, mas é também o produto de um complexo jogo de forças que fabrica valores, juízos, interesses e condutas. A moral funda-se para além da razão, por um jogo de *sedução* que nos interpela por muitas vias.

Não adianta: é preciso questionar impiedosamente e conduzir ao tribunal os sentimentos de abnegação, de sacrifício em favor do próximo, toda moral da renúncia de si [...]. Há encanto e açúcar demais nesses sentimentos de “para os outros”, de “não para mim”, para que não se tenha a necessidade de desconfiar duplamente e perguntar: “não seria talvez sedução?” (NIETZSCHE, 2005, p.37) [grifos do autor].

É bastante evidente nas Teses o modo como as autoras aderem a esse jogo de sedução que vai fabricando a moral de formação. Aqui, especialmente, uma moral de formação que apela para a abertura fraternal ao outro que seria a condição de, por um lado *humanizar* o formador e, por outro, prestar o *atendimento* ao necessitado de formação.

[...] *O tornar-se pessoa é um processo de desprendimento do indivíduo que tem em si, tornando-se disponível ao outro, por isso mesmo mais transparente a si próprio e aos outros* (Tese 4, p. 211).

É a escola a grande responsável por implementar essa política de formação que, antes de tudo é também uma moral. Isso faz dessa instituição “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGANETO, 2003, p. 104). Aquele mundo que, por meio da educação, seja escolarizada ou não, nos lança em uma vida mais evoluída, mais civilizada.

O contínuo discurso de ser uma pessoa melhor

passa, impreterivelmente, pela via da doação ao outro. A humanização somente será possível no momento em que, desprendendo-nos de nós mesmos, conseguiremos chegar nesse estágio de vida mais evoluída. O fragmento da Tese 4, transcrito a seguir, lembra-me o segundo mandamento da Igreja Católica: *Amar ao próximo como a si mesmo*. Para sermos sujeitos livres devemos não apenas ser protagonistas de nossa vida, mas também da humanidade. E a educação, para isso, tem muito a contribuir!

[...] é importante retomar a educação, onde o educar como formação humana é acreditar nas potencialidades e capacidades dos seres humanos na relação com o outro humanizarem-se e nesse processo, como sujeitos, constituírem-se pessoas. Não é suficiente nascermos biologicamente humanos e nos constituirmos indivíduos. Na mediação com o trabalho e com a cultura, podemos nos humanizar na relação com o outro, através de processos de objetivação e subjetivação, de interiorização e exteriorização, de personalização e despersonalização num tomar cada vez mais consciente os sentidos e significados de nossa condição de sujeitos livres, ou seja, protagonistas de nossas vidas e da humanidade (Tese 4, p.406) [grifos meus].

A educação, e aqui me refiro não apenas à escola, vem, então, para nos tornar humanos, conscientes e livres. Enfim, ela molda o sujeito moderno, capaz de viver civilizadamente na sociedade. Por isso, a própria organização social precisa colocar em funcionamento as estratégias escolares que tornam possível a estruturação da vida em comunidade. Percebo o quanto a proposta educacional caminha na correnteza de formar cidadãos que exerçam os valores diletos da modernidade, tornando-os sujeitos morais, conscientes e livres. Os discursos presentes em algumas das teses analisadas retratam a educação como formadora de aprendentes mais humanos e justos. Assim, entendo o quanto a educação contribui determinantemente para criar novas formas de vida, novas formas de ser e estar no mundo. Antes de estar aí para ensinar conteúdos, a educação vem para nos fabricar como sujeitos participantes e encaixados nas malhas da episteme moderna.

Isso tudo nos ajuda a compreender que boa parte das práticas que se dão nas escolas não foram sim-

plesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna. Claro que isso não significa que muitas dessas práticas não funcionem positivamente para aprendizagem [...]. Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou, e continua funcionando, como uma grande fábrica que fabricou, e continua fabricando, novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 107 e 108).

Com isso, o discurso que anuncia a Tese 4, a respeito da *formação da pessoa humana* por meio da educação, revela as marcas desse mesmo ideário que venho aqui estudando. A formação educativa torna-se imprescindível para ser um excelente profissional, mas também para ser uma excelente pessoa.

[...] *é através do trabalho que o homem assegura a sua existência e através da educação a transformação do próprio homem (sociedade) em ser mais humano-social uma vez que o grande objetivo da mesma, num sentido amplo, é o de formação humana* (Tese 4, p.303) [grifos meus].

Formar o homem, humanizar o mundo. A proposta da Tese 4 é clara: a educação é responsável por tornar o sujeito mais humano. E se olharmos para o projeto moderno de educação, é exatamente isso que se espera dela: auxiliar, decisivamente, a construção de uma sociedade em que os sujeitos sejam capazes de pensar previamente sobre suas ações, disciplinando-se no controle das suas próprias condutas. Aqui vale lembrar que essa *moral aplicada* é o resultado de uma inscrição do pensamento moderno das Ciências Humanas no grande pano de fundo da filosofia transcendental de Kant, para quem o agir moral deveria ser determinado pela aplicação do imperativo categórico. Esse seria o modo, segundo ele, de aplicar de modo prático a razão humana e vincular as ações individuais aos interesses da coletividade. Mais uma vez percebemos a forte articulação entre o a priori histórico das Ciências Humanas e a formação de um modo específico de existência atrelado a certo modo de regular e justificar o agir moral.

Com isso, “o desafio de integrar e incluir todos

nos espaços da escola” (Tese 2, p. 56) sustenta o entendimento de que somente com base na educação o homem se tornará verdadeiramente humano. O pensamento aqui se refere ao valor moderno da humanização. Humanizar o homem, tornando-o educado, respeitoso, solidário, enfim, todo um conjunto de *virtudes* que fariam o indivíduo *tornar-se* humano. Curiosos e talvez paradoxais, os discursos que sustentam a humanização do homem estão calcados no pressuposto da universalidade e naturalidade do *humano* e de seus direitos.

Por que tornar humano o que é humano *a priori*?! Parece que estamos tratando, isso sim, de uma forma específica de *humanização*, aquela que é convencionalmente descrita e desejada pela Modernidade. Assim, a escola, equipamento moderno por excelência, compõe-se como uma grande maquinaria capaz de tornar o homem primitivo ou bárbaro em um homem civilizado. O conceito de civilização perpassa os ideários modernos atravessando diferentes campos e assumindo expressões também variadas⁶.

A escola, colocada em funcionamento para atender a necessidade de um tipo de sujeito, vem compondo seus currículos e suas práticas na fabricação do homem moderno. Em operação, a instituição dos escolares busca a ordem e a vida civilizada e, para isso, é necessária a transformação dos homens que entram nessa maquinaria: arrancando de cada um sua selvageria e transformando-os em sujeitos *humanos*, em sujeitos civilizados. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um efeito de disciplina. [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade,

⁶ A ciência da modernidade justifica a colonização e a exclusão do Outro pelo discurso da civilização, da humanização e da salvação. Na tentativa de arrancar os instintos mais selvagens dos indivíduos, a sociedade, por meio de diferentes instituições e de diferentes estratégias, acaba por compor propostas que buscam tornar o sujeito humanizado, governado e civilizado. Trata-se de um “processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (mito civilizador) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro” (DUSSEL, 1993, p.58).

convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para um a futura felicidade da espécie humana (KANT, 2002, p.16).

A escola, como uma das instituições que garantem formalmente o acesso à educação, torna-se indispensável para a produção desse mundo moderno, promovendo aos alunos uma evolução em seus estados primitivos e bárbaros. A formação do cidadão depende da escola. E para uma felicidade da espécie humana, a escola ensina regras de comportamento e condutas para viverem em coletividade, sem suas selvagerias e, vale dizer, tornando-se fraternos.

Para que o Projeto Moderno se efetive, ele utiliza diferentes instituições, devendo estas transmitir os valores necessários e vigentes que compõem a episteme da qual fazemos parte. A escola, como uma dessas instituições, construindo, fortificando e ratificando tal projeto, organiza a atividade educativa dirigindo-a para alcançar seus objetivos. O cumprimento da ordem torna-se peça central para o desenvolvimento da civilização moderna. A escolha por currículos, estratégias de ensino, metodologias, todas são racionalmente pensadas, visando o ordenamento necessário para, como queria Comenius – e as Políticas Públicas mostram ainda hoje essa pretensão –, *ensinar tudo a todos*.

Como um discurso que apresenta a figura da fraternidade, incluo a preocupação da Tese 2 assumindo a inclusão como um ideal de vida pessoal. Assumiremos a inclusão por uma questão de amor ao aluno incluído, por ser gente, por ser humano. Afinal, a inclusão atravessa os muros da vida pública, torna-se também parte da vida privada: “Não aceitava outra ideia: como gente, como mãe, mas, principalmente, como professora” (Tese 2, 2006, p. 24) [grifo meu].

Percebo fortemente o discurso da docência a favor de uma opção amorosa e humanitária, invisibilizando o caráter profissional do trabalho do professorado. Esse discurso não é novo, ele persegue nossa profissão há muito tempo. Não quero dizer com isso que é necessário manter uma relação distanciada ou fria com os sujeitos com os quais convivemos. Quero, isso sim, problematizar o quanto em nome da opção amorosa, da doação ao outro, nossa profissão acaba por desfigurar-se como uma atividade profissional específica. Além

disso, vejo que atrelar o campo docente a uma ação amorosa acaba por incitar na direção de um *sofrimento heróico*, como sugere Moura (2003). Enquanto somos nomeados como profissionais que se doam ao trabalho por amor, as ações que realizamos nesse campo quando nos implicam sofrimentos por precariedade nas condições de trabalho, dificuldades na elaboração de propostas pedagógicas, tornam-se heróicas, já que, mesmo com todas essas dificuldades, a professora enfrenta os problemas apresentados pela prática docente. A justificação do trabalho docente é feita pela opção amorosa, numa apologia do altruísmo. Assim, atualiza “as formas hegemônicas de ser professor, expressa pelo sofrer, estressar (se), adoecer, estar mal, estar aflito e, ao mesmo tempo, pelo adaptar (se), não sucumbir; resistir, sobreviver subsistir no ‘sofrimento heróico’”. (MOURA, 2003, p.89) [grifo da autora].

Ainda quando se trata dos Administradores de Recursos Humanos, a Tese 4 relaciona a escolha da profissão *com um exercício de vocação*. Um desejo associado

ao vínculo com pessoas e que tenham interesse pelas pessoas, pelos contatos e relacionamentos associados e uma motivação altruísta de medir conflitos, cuidar, ajudar, servir, desenvolver, gerenciar relacionamentos (Tese 4, 2006, p.405).

Mais uma vez a reiteração do discurso de fazer ciência humana por doação, por servir ao outro e aqui um elemento novo: um sujeito vocacionado. Na postura teórica que assumo nesse trabalho, não acredito que nascemos para ser professor. Vale questionar: temos uma vocação para ensinar, para ajudar outro, para cuidar, enfim, existe um dom interior que nos direciona ao trabalho das Ciências Humanas? Entendo que o sujeito das Ciências Humanas, e de qualquer campo de saber, foi produzido, fabricado no interior de uma trama discursiva que nos compõe e nos constitui enquanto sujeitos dessa área de saber específica. Aproximando-me de Pereira, assumo a posição de que o sujeito professor produz sua *professoralidade* baseada em acontecimentos que lhe atravessam, constituindo-se com base em suas práticas e escolhas profissionais. Experiências que possibilitam a visibilidade de si no fazer-se professor. “Vir a ser professor não é

vocação, não é identidade, não é destino: é produto de si. E produto é trabalho, é construção” (PEREIRA, 1997, p.7).

Assim, o sujeito professor vai sendo constituído e digo que a figura da fraternidade está fortemente implicada na produção da professoralidade moderna. Com isso, as características de amor, doação e servidão vêm compondo e atravessando um modo de ser, próprio das Ciências Humanas na atualidade, como bem retratam as Teses 2 e 4. Essa figura emblemática produz efeitos contundentes no agir profissional, tornando-se um código de verdade no fazer-se cientista humano.

Acredito que um dos efeitos desse quase irresistível apelo à doação amorosa e à vocação acaba resultando no enfraquecimento das questões públicas e políticas frente a um privilégio das questões psicológicas e intimistas que passam a povoar fortemente o campo das preocupações educacionais. Tendo a vida humana como objeto de trabalho da docência a confissão, a escuta, a narração do cotidiano tornam-se fortes traços dessa profissão. Mais do que isso: circulando por espaços de escola, por exemplo, encontramos frequentemente uma fala intimista do professorado, confessando-se acerca de seus problemas com a docência, com os alunos, com a educação de um modo geral, aquilo que Ratto (2006) tratou como uma compulsão a comunicar a respeito de si ou, ainda, como uma intimização assistida.

Essa estratégia que leva na direção de *confessar* publicamente os dramas íntimos acaba por funcionar como uma eficaz medida de controle social, uma vez que os conteúdos da confissão íntima, além de enfraquecerem a discussão política no espaço público, servem de *material* próprio ao controle minucioso das rotinas e práticas cotidianas do professorado. Evidente que esses mecanismos que levam a uma exaltação do valor das práticas e, mais que isso, da confissão das práticas e de suas vicissitudes, também produzem outros efeitos, muitas vezes potencializando o trabalho docente. O que me importa mostrar é a tensão sempre presente em qualquer prática, com efeitos diversos. Não se trata de definir as práticas como boas ou más, verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, mas apontar a variedade de efeitos que elas podem produzir, para além de seus bem-intencionados

objetivos explícitos.

Paralelamente a essa valorização dos saberes da prática e sua necessária *confissão*, as Ciências Humanas tratam de produzir conhecimentos especializados que se prestam à regulação desses discursos e os fazem funcionar numa certa ordem discursiva que se pretende *formadora*. Não é sem razão que a escola constitui-se como um espaço em que operam diferentes *especialistas* encarregados do gerenciamento desses discursos e de sua capitalização para uma ação formadora ou terapêutica.

Assim, os apelos pela doação amorosa e pela vocação levam a um discurso que faz da *vida* (seja a do professor ou dos próprios alunos) o *bem maior* que serve de capital nessa grande economia dos discursos educacionais. *Fazer falar* parece ser uma marca bastante forte das novas modalidades de controle social na atualidade. Uma abertura ao outro e uma vontade de intervenção que, calcadas no discurso da fraternidade humana, acabam também por produzir efeitos de controle pela individualização.

Com essas análises foi possível perceber duas estratégias colocadas em funcionamento pelo princípio da fraternidade: de um lado, a incorporação da *aceitação do outro* como princípio de vida e de outro, a naturalização de certo altruísmo vocacionado para o convívio fraternal. Se, por um lado, na Tese 2, a autora confessa-se dizendo que a aceitação da inclusão era por sua posição de mãe, professora etc., por outro, a Tese 4 evidencia a profissão de administrador de Recursos Humanos como uma vocação inerente ao ser humano. Percebo tanto de um quanto de outro discurso a ativação do amor, da doação, do cuidado com o outro. Que profissões são essas demarcadas por uma compaixão e acolhimento naturais do outro em detrimento da crítica dos modos de produção da professoralidade? Esse me parece ser o maior efeito de um discurso que assume e acolhe a fraternidade como uma das marcas naturais das profissões das Ciências Humanas.

Provocando o Pensamento: alguns questionamentos a modo de finalização

Finalizando essas análises digo que a figura da fraternidade orienta a produção de uma moral

enganosa que regula a convivência *pacífica e civilizada* de *todos*. Junto com outras tantas figuras modernas, a fraternidade cria um solo positivo no qual se desenvolve a episteme moderna em seu desdobramento ético e político. Contudo, tais evidências não levam na direção de suprimir todo e qualquer parâmetro que oriente o convívio coletivo no mundo contemporâneo. Não podemos negar a evidência de que o mundo, especialmente no último século, experimentou mudanças irreversíveis que fazem o convívio multicultural inevitável. Entretanto, não é apenas uma justificação e uma moral naturalizadas que poderão servir de referência à constituição da experiência ética.

Penso necessário questionar, indagar e descrever de uma moral que nos assola, nos acomete, nos captura para suas malhas de evidências naturais, lógicas e inquestionáveis. A esse entendimento coloco muitas interrogações. Ao mesmo tempo em que problematizo a moral como estado permanente de *aceitar* o Outro por meio, por exemplo, da *compaixão*, do amor, do acolhimento, da fraternidade *com o irmão*, penso que no mundo de hoje, dadas as diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas, há necessidade de pensarmos em estratégias que tornem possível a convivência entre as diferentes comunidades, colocando constantemente em questão os processos de diferenciação produzidos por relações de desigualdade e tentativa constante de captura do Outro.

Assim, quis trazer aqui apenas algumas provocações acerca da fraternidade como figura de modernidade que orienta nossos modos de viver o contemporâneo. Provoações que afetaram a mim também, pois me coloco a pensar acerca do mundo atual: se rejeito a moral natural, quais possibilidades de ruptura e outras ações nesse mundo? Com isso, forcei-me a pensar como viver numa sociedade que, ainda hoje, levanta as bandeiras emblemáticas da Revolução Francesa? Penso ser importante criar brechas para

viver num mundo para além da *moral universalizante*, mas nem por isso num mundo em que *vale tudo*. É por tudo ser relativo que estamos obrigados a tomar posição e tornar claro em relação a que afirmamos nossas próprias verdades inventadas.

Com as análises acerca dos discursos sobre fraternidade quis evidenciar seus efeitos nas Ciências Humanas na atualidade e, com isso, quis também duvidar das “duas doutrinas e cantigas mais lembradas [na modernidade]: ‘igualdade de direitos’ e ‘compaixão pelos que sofrem’” (NIETZSCHE, 2005, p.88) [grifos do autor].

Identificando esses discursos em algumas teses, fiz deles ferramentas produtivas para problematizar alguns dos efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade.

Entendendo a fraternidade como uma estratégia que coloca em operação a tentativa de capturar o outro pela moralidade universal, entendo-a como um discurso enganoso, como me ensinou Nietzsche (2005). Não se ajuda o outro por amor ou doação, mas pelo “anseio a propriedade”.

Entre os solícitos e benévolos encontramos regularmente aquela astúcia singela, que primeiro ajusta e adapta a pessoa que deve ser ajudada: imaginando, por exemplo, que ela “merece” ajuda, requer precisamente a *sua* ajuda e se mostrará grata, dedicada e submissa por toda ajuda – com essas fantasias dispõem dos necessitados como de uma propriedade, pois que são solícitos e benévolos por anseio de propriedade (NIEZSCHE, 2005, p.82).

Assim, concluo essa figura de modernidade traçando alguns de seus efeitos nos discursos das Ciências Humanas. E exatamente por considerar a produtividade dos discursos da fraternidade na trama das relações sociais e especialmente das relações dadas no campo educacional, senti-me impelida a pensar outras possibilidades para além da fraternidade, compondo um lugar para ação política como condição de vida no tempo das multiculturas.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**: 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- _____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: EDUNIMEP, 2002.
- MARTON, Scarlett. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discursos Editorial; EDUNIJUÍ, 2001.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Professora-borboleta: micropolítica das relações de saúde, trabalho e subjetividade ou, sobre como (não) nos tornamos professoras estressadas**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre, L&PM, 2003.
- PEREIRA, Marcos Vilela. **A estética da professoralidade**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997. Caxambu. Trabalho apresentado ... Caxambu, 1997.
- RATTO, Cleber Gibbon. Compulsão à comunicação: modos de fazer falar de si. **Educação e Realidade**, v. 31, 2006.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em 13.10.10

Aprovado em 08.12.10



EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: NOTAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGENS TERAPÊUTICAS NO SCS¹ DA IPDA

Sueli Ribeiro Mota Souza *

RESUMO

Este texto tem como objetivo principal refletir sobre o aprendizado do sistema de cuidado com a saúde no pentecostalismo; especificamente, procura compreender experiências de formação de ensino e aprendizado dos terapeutas e observar formas de educar os modos de atenção corporal de curadores e pacientes no âmbito do “ritual de cura”. O presente trabalho concentra-se em igrejas pentecostais, buscando pontuar algumas especificidades de sua cosmovisão de modo a entender como se dá a inserção de pessoas com problemas de saúde em tais espaços. Considera-se aqui que os relatos de experiências de recebimento de Espírito Santo e da carreira do terapeuta são como estratégias didáticas para difusão e ensinamento do SCS da IPDA (Igreja Pentecostal Deus é Amor). Especificamente, a experiência terapêutica é antes de tudo um aprendizado corporal em que traços do universo simbólico do pentecostalismo são compreendidos com base em representações e práticas pentecostais que atualizam e redirecionam a carreira do doente.

Palavras-chave: Religião – Educação – Sistema de cuidado com a saúde – Pentecostalismo

Introdução

De um modo geral as pesquisas desenvolvidas nos campos da educação e da religião têm apontado que após a identificação do problema de saúde, o indivíduo acometido de uma enfermidade é acompanhado por uma rede de relações sociais em que família e vizinhos tentam ajudar a resolver o problema ensinando e aprendendo estratégias que visam a aliviar as aflições que envolvem os cuidados com a saúde. Normalmente, quando existe gravidade, agravamento da doença ou pelo caráter crônico, a grande maioria dos familiares, bem como os próprios enfermos, diante da incapacidade de solucionar o problema, procuram agências reli-

giosas que possam dar explicações e ensinar e/ou indicar possíveis tratamentos para o doente. Neste sentido, busca-se aqui entender como os processos de doenças, no que diz respeito à saúde em geral, são ensinados, identificados e tratados nas igrejas pentecostais que realizam curas dentro de suas comunidades.

Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre o aprendizado do sistema de cuidado com a saúde no pentecostalismo; especificamente, procura compreender experiências de formação de ensino e aprendizado dos terapeutas e observar formas de educar os modos de atenção corporal de curadores e pacientes no âmbito do “ritual de cura”. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida com base

* Cientista Social. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2007), Bahia - Brasil. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Campus I) da Universidade do Estado da Bahia. Tem desenvolvido pesquisas no campo das Ciências Sociais e Educação, com ênfase nos temas Educação e Religião. Atualmente coordena a Licenciatura em Ciências Sociais no Programa Plataforma Freire no âmbito da Universidade do Estado da Bahia. PPGEduc (Universidade do Estado da Bahia – UNEB) Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Bahia-Brasil, CEP 41.195-001, E-mail: sumota@oi.com.br

¹ SCS – Sistema de Cuidado com a Saúde.

em questões anteriormente levantadas no interior do Núcleo de Estudos em Ciências Sociais e Saúde (ECSAS). As questões que estimularam o presente trabalho surgiram de duas pesquisas (aparentadas) das quais participei, enquanto bolsista do CNPq/Pibic, intituladas: *Saúde Mental: Redes Sociais e Agências Terapêuticas* e *Saúde Mental, Religião e Sociabilidade*, e da minha própria pesquisa, desenvolvida entre pentecostais, que se intitulava *Pentecostalismo, Saúde Mental e Cura*. A primeira pesquisa teve por objetivo coletar dados sobre as redes sociais e agências terapêuticas que estavam responsabilizadas pela administração de cuidados a doentes mentais, em um contexto de classe trabalhadora. Os resultados parciais dessa pesquisa revelaram que uma grande parte dos doentes tem passagem por agências religiosas na qualidade de membros, líderes, frequentadores ocasionais ou pacientes em busca de tratamento. A segunda investigação, em suas conclusões preliminares, indicava que a religião e os processos educativos atuam sobre o corpo não apenas porque se propõem a “curar” aflições e problemas específicos, mas principalmente porque constituem um espaço para a exploração de novas ou distintas possibilidades existenciais que exigem novas modelagens do processo de sociabilidade, e neste sentido uma atenção para os esquemas de ensino/aprendizagem oferecidos pelo pentecostalismo. Os espaços e formas de sociabilidades cultivadas nos grupos religiosos abrem possibilidades em que o doente pode se reorientar e, na maioria das vezes, serve como base para a experiência de um novo modo de “ser-no-mundo”, significação de uma nova educação.

Ao reconhecer à importância dos cultos religiosos no ensino/aprendizagem de tratamento da doença, a literatura antropológica tem apresentado conclusões interessantes que destacam como os sistemas religiosos oferecem ensinamentos e explicações coerentes para a aflição, inserindo-a em um contexto sociocultural mais amplo e desenvolvendo uma prática terapêutica de diferentes formas, que visa reintegrar o doente integralmente em uma nova ordem cósmica (LÉVI-STRAUSS, 1967; TAUSSIG, 1993).

Considerando que a procura de agências pentecostais é grande entre as classes trabalhadoras brasileiras e que os ensinamentos terapêuticos

nessas agências ocupam um lugar de destaque entre suas práticas, pareceu-nos importante dar atenção especial aos processos de ensino/aprendizagem de tratamento que são desenvolvidos nessas agências.

Este trabalho concentra-se em igrejas pentecostais, buscando compreender melhor as especificidades de sua cosmovisão de modo a entender como se dá a inserção de pessoas com problemas de saúde em tais espaços. Para melhor situar essa proposta, passo a seguir a exposição de alguns conceitos relacionados a essa problemática.

Em primeiro lugar convém delimitar o sentido de pentecostal no contexto desta pesquisa: refere-se a grupos dissidentes do protestantismo de missão radicado no Brasil, principalmente vindos dos Estados Unidos e que aqui são reconhecidos pela literatura especializada como “Movimento de Segunda Geração” ou ainda de “Segunda Onda” (FREESTON, 1994). Especificamente, tratarei neste estudo do pentecostalismo praticado na Igreja Pentecostal Deus é Amor.

Dentro do heterogêneo campo religioso brasileiro, a IPDA² é parte de uma vertente importante do movimento pentecostal (FREESTON, 1994). Como todas as igrejas ligadas a esse tipo de movimento, ela também foi marcada pelo avivalismo.

O avivalismo é o resultado de dois séculos de busca de renovação espiritual e santidade em igrejas americanas. As manifestações oficialmente consideradas pentecostais (avivadas) aconteceram na Escola Bíblica de Betel, na cidade de Topeka, Kansas, em 1901.

No Brasil esse movimento ganhou novos contornos a partir das suas sucessivas “ondas” (FREESTON, 1994) e do encontro com elementos diversos da cultura nacional. As igrejas que aqui se estabeleceram tornaram-se importantes agências de cura para uma parcela significativa da população de baixa renda.

No pentecostalismo a “doença” tende a ser encarada como um mal. Para que haja “cura” é preciso que se derrote o mal, possibilitando ao doente a percepção de que existe ordem onde antes era caos; assim, num mundo ordenado, o sujeito tem garantia contra as enfermidades. “Para tanto,

² Doravante poderemos usar esta sigla para designar a Igreja Pentecostal Deus é Amor.

o pentecostalismo ensina ao doente a necessidade de reorientar seu comportamento segundo as exigências morais deste novo mundo, firmando com ele um compromisso militante” (RABELO, 1994: 53). Para compreendermos melhor a forma pela qual a religião pode “intervir” sobre a doença faz-se necessário rediscutir os conceitos de doença e saúde.

De uma maneira bem geral, podemos dizer que parte da literatura médica, e mesmo da literatura sociológica especializada, tem formulado os conceitos de doença e saúde enquanto realidades substantivas, passíveis de serem localizadas nos corpos e alteradas mediante intervenção próprias do que chamamos educação informal.

Já a especialização da profissão médica vem acompanhada não apenas de um renovado impulso de pesquisa e intervenção no campo que com ela se define, mas também de um processo de exclusão ou perda de legitimidade das práticas não profissionais (KLEINMAN, 1987). A profissão médica especializa-se nas técnicas de detecção (visualização) e combate à doença, enquanto processo patológico que se desenrola ao interior do corpo, ou seja, um educação formal e acadêmica. Uma das consequências desse tipo de abordagem é a pouca importância atribuída aos fatores socioculturais, que também estão focados na causa, tratamento e prevenção das enfermidades, tratando a doença com base em abordagens substancialistas.

Esse tipo de prática, via de regra, não leva em consideração que o doente está inserido em um vasto contexto cujas especificidades devem ser levadas em conta. Estudos no campo da sociologia da saúde têm demonstrado que o comportamento das pessoas diante da doença, mesmo quando se busca o serviço médico, é formado com base em especificidades socioculturais (UCHOA & VIDAL, 1994).

A antropologia médica tem contribuído muito para dirimir as lacunas deixadas pelas visões substancialistas propondo um novo enfoque para a compreensão da saúde e da doença. Baseada no desenvolvimento da linha interpretativa, a antropologia forneceu maior subsídio aos estudos no campo da saúde. Geertz (1978), como um dos fundadores dessa linha, definiu a cultura como um universo de símbolos e de significados, entendendo

que as realidades sociais e psicológicas só se tornam inteligíveis na cultura (GEERTZ, 1978).

1. Uma visão sociocultural da experiência com a doença

Tradicionalmente, a antropologia médica tem demonstrado que uma multiplicidade de agências de cura coexiste paralelamente à biomedicina, e que essas agências possuem uma compreensão distinta de doença e tratamento. O desafio da antropologia médica tem sido entender como diferentes grupos sociais dão sentido, representam e vivenciam experiências de doença.

Uma das grandes contribuições para a compreensão dos processos sociais de saúde tem sido a distinção feita entre *disease* e *illness*.³ Trata-se de dois conceitos imbricados que não se reduzem um ao outro nem existem de forma separada.

Para Eisenberg (1977), *disease* é o processo de doença, enquanto disfunção corporal de forma objetiva, e *illness* é a experiência subjetiva. O primeiro conceito refere-se às modalidades funcionais dos órgãos, e o segundo a valores, expectativas, crenças construídas subjetivamente com base no que é experienciado quando se está doente (EISENBERG, 1977). Assim, por um lado temos a *disease* como o corpo objetivo, e por outro a *illness* enquanto consciência e representação. Kleinman (1978) retoma essa distinção mostrando que são dois modelos distintos na construção da doença: o modelo biomédico, fundado na concepção de *disease*, e o modelo leigo, que privilegia a experiência da aflição.

Procurando compreender as práticas médicas e concepção de cura, Kleinman (1978) também elaborou o conceito de sistema de cuidado com a saúde. A partir daí explorou temáticas como experiência dos sintomas, modelos de condutas dos doentes, escolhas de tratamentos alternativos, práticas e avaliações dos resultados terapêuticos. O modelo teórico-metodológico de Kleinman para a análise das representações e práticas relacionadas à saúde/doença (SCS⁴) tem como tarefa básica a ava-

³ A literatura especializada vem aceitando consensualmente esses termos sem tradução.

⁴ Usaremos essa sigla como designativo do Sistema de Cuidados com a Saúde.

liação da construção cultural da doença enquanto uma experiência que envolve todo um arcabouço de estratégias e critérios educativos que irão guiar a escolha terapêutica, processos cognitivos de aprendizagens e de comunicação por meio dos quais a doença é explicada, rotulada e ensinada, bem como um conjunto de ações que visa à administração e cura do problema. Segundo Kleinman, o sistema de cuidados com a saúde (SCS):

Está ligado a outros sistemas culturais (parentesco e sistemas religiosos), estrutura de sistemas simbólicos de significados, valores, normas de comportamento e da vida. O sistema de cuidado com a saúde entende a doença com um idioma cultural ligado a crenças sobre a causa da doença e da experiência de sintomas. Parte especificamente do comportamento do doente, decisões concernentes às alternativas de tratamento, atual prática terapêutica e evolução dos resultados terapêuticos. Estabelecendo um sistemático relacionamento entre esses elementos (KLEINMAN, 1978, p.31).

O SCS possui três arenas: popular, profissional e o *folk*. A arena popular é o setor leigo. É aí que são tomadas a maioria das decisões com relação aos cuidados com a saúde. Tanto nas sociedades ocidentais quanto nas não ocidentais, cerca de 70% a 90% das doenças são tratadas dentro dessa arena (KLEINMAN, 1978).

O setor profissional envolve a biomedicina e também a medicina chinesa e a Ayurvédica. É o setor que detém o controle oficial das práticas com relação à saúde e doença; seu poder tende a desqualificar outros saberes e controlar o acesso às informações cada vez mais especializadas.

O setor *folk* é composto por especialistas não profissionalizados, muitos dos quais pertencem às instituições/grupos religiosos que exercem funções terapêuticas.⁵ Vale dizer que uma das grandes contribuições do setor *folk* é a análise integrada dos vários conhecimentos sobre os cuidados com a saúde.

As três arenas citadas são modelos explanatórios para compreender melhor as práticas no interior do SCS. Os modelos explanatórios não são homogêneos dentro de uma mesma sociedade e correspondem a um conjunto de explicações sobre doença e tratamento. Esses modelos surgem como uma série de proposições ou generalizações, prin-

cipalmente sobre causa e efeito. Cabe-nos buscar a lógica interna desses discursos, analisando os raciocínios que fazem a ligação entre percepções, crenças, conhecimento e ação.

O conceito de modelo explanatório tem o mérito de iluminar o papel da cultura na configuração de distintas abordagens à saúde e à doença dentro dos esquemas de ensino/aprendizagem da IPDA. Entretanto sua utilização na análise das formas pelas quais o grupo lida com a doença conduz à busca de modelos cognitivos fechados subjacentes às falas dos informantes. Compreensão leiga sobre a doença não pode ser reduzida a um tipo de estrutura cognitiva; é antes um conhecimento aberto, que comporta elementos contraditórios e está em contínua modificação, pois muito do saber popular sobre a doença está preso a eventos, situações e relações sociais em que foi adquirido e utilizado, ou seja, são também ensinamentos/aprendizagens encarnados em certas práticas habituais (BOURDIEU, 1987). O conceito de *habitus* surgiu com base em uma velha ideia da escolástica, que concebia hábito como um *modus operandi* que reinterpreta o conceito de hábitos, modificando inclusive sua grafia, definindo a noção de *habitus* como um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas e reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim; sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1987, p. 15).

Assim o *habitus* conforma e orienta a ação na medida em que é produto das relações sociais; ao mesmo tempo assegura a reprodução dessas mesmas relações objetivas. Os agentes sociais são, assim, produtores e reprodutores do seu mundo.

Nos termos acima, tomar a doença como realidade sociocultural inserida no SCS e de *habitus* em que se aprende/ensina, significa também repensar

⁵ É por isso que nos interessa aqui o estudo desta arena, para melhor compreensão da doença e da cura dentro do pentecostalismo.

o próprio conceito de “cura”. Um primeiro passo nessa direção tem levado os estudiosos a atentarem para os espaços em grupos sociais que oferecem possibilidade de reconstrução da experiência da doença com base no sentido de aflição e de conflito.

A noção de ressocialização mostra-se importante nessa reflexão. Segundo Berger (1985), os processos fundamentais da socialização e controle social, na medida em que têm êxito, servem para atenuar conflitos. A socialização procura garantir um consenso perdurável no tocante aos traços mais importantes do mundo social. O controle social procura conter as resistências individuais ou do grupo dentro de limites toleráveis (BERGER, 1985, p.42). Baseados nessas ideias podemos supor que na medida em que conduzem a uma ressocialização de indivíduos rotulados como doentes, certos grupos desempenham uma função terapêutica importante. Entre estes se encontram, sem dúvida, os grupos pentecostais.

Neste aspecto podemos entender melhor o encontro das preocupações que caracterizam respectivamente a sociologia da religião, da saúde e da educação. A religião é apontada pelos estudos antropológicos e sociológicos como fundamentalmente produtora de sentido, ordenando o mundo e a existência como totalidade coerente e unitária da vida (WEBER 1981, 1991; DURHKEIM, 1989). Geertz (1973) sintetizou as ideias de Durkheim e Weber definindo a religião como:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações [...] através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 1973, p.104).

Assim, a religião ajusta a ação à ordem cósmica imaginária via sistema de símbolos. Os padrões culturais expressos nos símbolos fornecem programas para a instituição dos processos sociais e psicológicos que modelam o comportamento público.

O termo “modelo” tem dois sentidos. A religião é **modelo de** na medida em que nela estão refletidas ou expressas outras dimensões da vida social: a economia, política, as relações de gênero e outros aspectos; mas é também **modelo para** na medida

em que constitui disposições e motivações que irão orientar o fiel em várias dimensões da vida. Assim, o estudo da religião é uma análise do sistema de significados incorporados nos símbolos que formam a religião e também uma análise do relacionamento desses sistemas com processos socioculturais e psicológicos. Geertz indica ainda que:

A religião nunca é apenas metafísica. Em todos os povos as formas, os veículos e os objetos de culto são rodeados por uma aura de profunda seriedade moral. Em todo lugar, o sagrado contém em si mesmo um sentido de obrigação intrínseca: ele não apenas encoraja a devoção como exige; não apenas induz a aceitação intelectual como reforça o compromisso emocional (GEERTZ, 1973, p. 143).

A religião deve então ser compreendida pelo *étos*, que aponta justamente para seu aspecto moral e valorativo. O *étos* torna-se compreensível porque representa um “tipo de vida implícito no estado de coisas real que é a visão de mundo” (GEERTZ, 1973, p. 144). Para Geertz, o *étos* é “[...] o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (GEERTZ, 1973, p. 141).

Se a religião é veículo socializador ou ressocializador, isso se dá fundamentalmente porque conduz a formação de motivos e disposições para vida, relativo ao *étos* que lhe é próprio. Compreender essa capacidade da religião enquanto **modelo para** exige que atentemos para seus efeitos como ideias ou representações, como também sua ação sobre as experiências que as pessoas vivenciam cotidianamente.

O Campo: estratégias e vivências

O trabalho de campo foi realizado em duas igrejas, sendo uma igreja sede e a outra congregação. Entrevistamos 12 membros na igreja sede e 7 na congregação. Desses números, apenas 9 pessoas aceitaram gravar entrevista, das quais selecionamos 8 casos, um dos casos o terapeuta.

A investigação buscou mapear de uma forma mais geral a vida das pessoas na comunidade pentecostal. Isto foi importante como base para

compreender as experiências dos problemas de saúde e a sua trajetória dentro da comunidade, bem como nos forneceu elementos para analisar as representações e práticas de acordo com as experiências vividas pelas pessoas que direta ou indiretamente estavam ligadas a casos de doença no âmbito da igreja. Durante o período da pesquisa, conversamos e entrevistamos terapeutas e pacientes sobre eventos significantes relativos às suas trajetórias religiosas.

Na primeira etapa da pesquisa introduzimos um bloco de questões que foram aplicadas junto às lideranças religiosas, e que teve como principal objetivo fazer uma primeira sondagem para verificação da possibilidade de implantação da pesquisa na igreja e ao mesmo tempo buscar informações sobre a história, o contexto e localização dos possíveis casos que serviriam como estudo.

O objetivo principal deste primeiro roteiro de questões foi fazer um levantamento preliminar das igrejas pentecostais de 2ª geração, nas quais existiam casos de pessoas que tinham problemas de saúde ou que já tinham sido curadas. O questionário estava dividido em três partes: a primeira procurava situar o contexto dessas comunidades pentecostais, buscando reconstruir de forma sumária a história e organização do grupo. A segunda visava a coletar informações sobre os agentes (lideranças das igrejas) para obter uma ideia do nível de inserção desses sujeitos na comunidade. E a última estava voltada para a identificação de casos de pessoas com problemas de saúde ou que tinham sido curadas e que participavam do rol de membros ou congregados da igreja.

Foram feitas também visitas a campo, estabelecendo um contato com informantes com os quais foi feita uma avaliação prévia para a escolha dos indivíduos portadores de problema de saúde. Acompanhamos esses casos, na igreja selecionada, de acordo com os resultados da primeira enquête, e quando foi possível, na própria família do doente, para estabelecer até que ponto as visões dos familiares coincidem ou não com as da igreja. Deste modo acompanhamos sete famílias. O acompanhamento de casos foi feito por meio de visitas semanais.

Os casos acompanhados possuíam o seguinte perfil: 1) eram apontados pelas outras pessoas ou autorreferidos como portadores de problema de

saúde; 2) tinham passado por uma unidade hospitalar para tratamento da doença e/ou faziam (ou tinham feito) uso de medicamentos para controle do problema. Isso porque o fato de terem passado por uma unidade hospitalar ou terem feito uso de medicamentos confere traços de doente segundo conceito geral.

Na segunda fase do trabalho de campo elaboramos mais um questionário baseado nas categorias êmicas coletadas via entrevistas gravadas, que teve como objetivo aprofundar melhor aspectos levantados durante as visitas a campo. Mais especificamente o questionário procurou mapear as áreas de atenção corporal dando atenção às descrições de experiências de recebimento do Espírito Santo.

Esse questionário nos ajudou a entender melhor como as imagens e signos estão resignificados no pentecostalismo praticado na IPDA, analisar como se ensina/aprende a lidar com conflitos e dilemas nos SCS, e perceber, em certa medida, o que muda no aprendizado da pessoa com problemas de saúde no âmbito da IPDA.

Esse instrumento de coleta de dados foi importante também porque nos ajudou a fazer um mapeamento das redes sociais e dos projetos de vida, destacando as implicações da participação nesse contexto religioso. Finalmente, forneceu dados que possibilitaram uma melhor compreensão do itinerário terapêutico e da formação do terapeuta.

As duas igrejas pesquisadas localizam-se em um bairro de classe trabalhadora composto de avenidas e ruas bem irregulares, característico da falta de planejamento urbano. O sistema de saúde é visivelmente insuficiente para atender as necessidades da população, que é obrigada a recorrer aos bairros mais ricos. O bairro está basicamente dividido em áreas: uma avenida muito grande chamada Rua do Norte, o Alto da Alegria, próximo ao fim de linha⁶, e a Baixa da Alegria.

A Rua do Norte é margeada por muitas ruelas cujas extremidades dão quase sempre para ladeiras íngremes, que no sentido norte dão acesso às baixadas do bairro e no sentido sul ligam-se com dois outros bairros, chegando até a praia.

⁶ Fim de linha é uma expressão que serve para anunciar a última parada dos ônibus coletivos

Em alguns pontos dessas ruelas pode-se ter uma bela visão do mar. Lá existe um vasto comércio com lojas, farmácias, padarias e feira livre, em que são comercializadas muitas frutas, verduras, folhas, roupas, entre outras coisas. É nessa área, parte mais nobre do bairro, que transitam os ônibus.

A região chamada Alto da Alegria é na verdade uma continuação da Rua do Norte, cujas características começam a ser modificadas. As casas são mais pobres, as ruas cada vez mais apertadas, o comércio é também mais informal. Em muitas casas é possível observar improvisações de pequenas vendas na frente das portas.

A Baixa da Alegria é a parte do bairro que compõe boa extensão das baixadas. Nas baixadas praticamente não existe infraestrutura (rede elétrica e hidráulica, telefone, esgoto e pavimentação). As casas são construídas e habitadas antes que estejam completamente prontas, ou melhor, os trabalhos de construção, melhoria e ampliação parecem não ter fim. Muitas improvisações são feitas de restos de madeira, papelão, zinco, barro etc. As casas que já puderam ser construídas com bloco e cimento, ainda que não acabadas, são arranjadas de tal forma que é possível a construção de um ou dois andares. Geralmente essas extensões são destinadas aos filhos já casados.

Uma das famílias que acompanhei possuía uma construção desse tipo. Inicialmente era apenas um barraco em que D. Rita se abrigava com seus filhos, depois ela construiu uma casa de tijolos e à medida que os filhos foram casando D. Rita “bateu a laje” para um dos filhos, deu o terreno da parte lateral da casa para outro e até no pequeno quintal construiu mais uma casa para abrigar a família da filha.

As ruas às vezes são verdadeiros becos; as distâncias entre as laterais são muitas vezes de apenas um metro, o calçamento da rua é feito por blocos de cimento cujas frestas deixam visível o esgoto que passa por baixo dos blocos. Em muitos trechos o esgoto corre a céu aberto. O mau cheiro, para quem não está acostumado, às vezes chega a causar ânsia de vômito e dor de cabeça. A Baixa da Alegria possui um campo de futebol de onde se pode ver vários locais em que é jogado o lixo. Nessa região podem ser encontradas muitas igrejas pentecostais, inclusive igrejas que nasceram no bairro e que, portanto, possuem sua própria história, não estando

ligadas a nenhum tipo de convenção ou igreja-mãe. No intuito de apresentar o campo, descrevo, com brevidade, como conheci uma das igrejas:

[...] Àquela altura eu tinha certeza que não poderia sair facilmente daquele labirinto de trilhas; para aumentar minhas preocupações, ainda andamos um bom trecho até darmos de cara com uma escadaria imensa que permitia o acesso às residências do morro. Essa era a quarta etapa do nosso caminho, tudo agora era mais silencioso, só ouvíamos latidos de cachorro, as casas eram mais separadas uma das outras à medida que se subia o morro. Finalmente minha guia disse: “É aqui”. Mostrou-me uma pequena construção pintada de branco, com um letreiro na frente indicando se tratar de uma congregação da IPDA cujas portas e janelas estavam fechadas. Estranhei, porque normalmente essas igrejas sempre realizam suas atividades de portas abertas ao público. Mas aproveitei enquanto minha guia batia à porta para examinar melhor a estrutura da congregação e percebi então que se tratava de um quadrado com laje batida, com mais ou menos 6m de frente por 6m de comprimento assentado ao longo da subida do morro, misturado com as casas locais, quase sem se diferenciar da arquitetura que caracteriza as habitações daquela área. Na pequena congregação pude observar que uma de suas paredes laterais estava quase encoberta pela terra que descia do morro no período de chuvas, facilitando a infiltração dentro da igreja. Demoraram a abrir a porta; enfim uma senhora negra nos recebeu, estranhou minha presença, mas felizmente minha guia logo se adiantou dizendo: “É amiga de mainha.” Entrei, finalmente, e passei a observar o ambiente enquanto o culto seguia (Notas de Campo).

3. Compreendendo o ensino/aprendizagem na IPDA

Com base na pesquisa desenvolvida nas duas igrejas, pode-se dizer que a carreira do doente é vista como experiência *de aflição*. Por esse motivo, durante os cultos são feitas várias descrições dos casos de experiência de aflição que buscam ou buscaram cura nessa igreja. O “recebimento do Espírito Santo” é aprendido e ensinado como fonte de purificação e renovação, como observou um membro da IPDA:

O Espírito Santo é garantia e proteção para o corpo e o selo da salvação para a alma (espírito). (Flávia)

Pode ser bem compreendido por meio de metáforas construídas com base na ideia de que o pentecostal possui um “corpo habitado pelo Espírito Santo”.

Analisando o primeiro aspecto dessa experiência de purificação e renovação, o “recebimento do Espírito Santo” acontece especialmente em contextos rituais de grande eferescência emocional, dando ao crente acesso a uma nova ordem de realidade.

A ideia subjacente ao recebimento do Espírito Santo é de que ocorre uma transformação milagrosa na pessoa que se faz merecedora do sagrado, curando o corpo e alma. Trata-se de uma experiência que, de certa forma, parece ajudar os indivíduos a lidar com situações conflituosas e aflitivas, dando-lhes um novo sentido apoiado no cultivo de um conjunto importante de emoções e no direcionamento da atenção para novos contextos de significados. O “recebimento do Espírito Santo” pode assim responder significativamente a certos problemas vividos, como o medo, a angústia, o sofrimento em geral, na medida em que ele é vivido pelo “crente” como “selo da promessa de salvação”, uma espécie de garantia de “vida eterna”.

Outro ensinamento/aprendizado é o processo de “santificação” e seu efeito terapêutico. Por meio da “ideia da santificação para o recebimento do Espírito Santo” o “crente” consegue ter maior controle sobre as angústias produzidas pelas contingências da vida. Assim, aprender a doutrina da santificação é também importante na formação do projeto de vida do “pentecostal” e em especial dos que buscam a cura. No pentecostalismo da IPDA, o corpo deve estar preparado (doutrinado/ensinado) para ser preenchido pelo Espírito Santo. Por isso o *éthos* vestir, o gestual e a postura devem ser bem observados entre os fiéis. O corpo é o espaço de ensino/aprendizagem por excelência em que o Espírito Santo se manifesta. O corpo torna a presença sagrada visível, passível de ser compartilhada, admirada, e serve como fonte de inspiração.

O modo de vida pentecostal está inscrito no corpo dos fiéis como um conjunto de disposições encarnadas (BOURDIEU, 1987). Na pesquisa de campo pude registrar falas que ilustram bem essa centralidade do corpo na experiência pentecostal:

Um pentecostal fiel a gente conhece pelos calos dos joelhos e dos cotovelos. (Ana)

Os calos têm um significado importante na medida em que expressam o fervor e autenticidade do pentecostal. Esses sinais físicos são também sinais de um aprendizado. O discurso pentecostal enfatiza a transformação operada na vida da pessoa, produzida pelo “recebimento do Espírito Santo”. Isso implica aprender a estar “sempre” à disposição da vontade de Deus, o que se pode constatar, por exemplo, na fala de um jovem pentecostal:

[...] E graças Deus, agora Deus tem me usado em sua obra e muitas vezes antes de eu chegar à igreja ou a onde me convidam, Deus me usa e o Espírito Santo de Deus enche meu ser e eu vejo. [...] Quero dizer, Deus me revela o que as pessoas estão precisando. Muitas vezes eu estou cansado, mas aquilo fica martelando em minha cabeça e eu tenho que ir. E vou. Esse poder não é meu, entende? É de Deus e eu tenho que obedecer. (Maurício)

Outro aspecto importante é o ensino/aprendizagem da “proteção” que o “recebimento do Espírito Santo” confere ao “crente”, ligando-o a concepções de bem-estar e, conseqüentemente, de “saúde”.

Na IPDA se ensina/aprende que não causa estranheza que o fenômeno do recebimento de espírito santo e da cura terapêutica aconteçam em outras situações fora do culto, mas é significativo que a maioria ocorra mesmo no contexto ritual; por esse motivo achamos importante destacar alguns aspectos do culto.

Ao que tudo indica, o culto é muito mais do que uma experiência intelectual. É antes de tudo uma confluência de sentimentos e ações de especialistas, membros e/ou observadores que se unem por meio de gestos, cantos, orações, pregações e até refeições sacramentais (Santa Ceia). Essas ações, além de transcenderem objetivos práticos, são também uma afirmação de fé. É na participação e na afirmação de fé que ocorrem nos cultos que o “crente” incorpora e encarna os modelos do pentecostalismo, aprendendo a forma de expressar, controlar as emoções e, sobretudo, agir diante do rito que se desenrola. A emoção pode ser vista em quase todos os rostos a certa altura do culto pentecostal. Muita gente, quando está orando, chora e ri ao mesmo tempo. Algumas pessoas entram em

êxtase e falam em “novas línguas” (glossolalia). Nesses momentos, alguém pode ser tomado pelo “poder do Espírito Santo” e falar em uma “língua estranha” e/ou “entregar” uma mensagem para uma pessoa em particular ou para toda a igreja, cujo conteúdo pode está ligado ao SCS.

Em geral tais experiências se dão quando toda a igreja está orando em voz alta. No decorrer das orações muitas pessoas passam a “manifestar o Espírito Santo” falando em “novas línguas”. Frequentemente acontece de alguém do grupo começar a falar em “língua” de uma maneira mais vibrante e menos repetitiva que as demais, às vezes usando algumas palavras em português, como, por exemplo: “Reichundaleia *escute meu povo* alabababa”.

Pelo que foi exposto acima, podemos dizer que para o pentecostal parece haver certa distinção entre falar em “novas línguas” e “falar em línguas”. O primeiro pode significar, por exemplo, falar em francês, inglês etc. e o segundo falar a “língua dos anjos”. Contudo nada impede que um crente da IPDA inverta esta ordem. Assim como pode ocorrer também que alguém considere os dois termos apenas como sinônimo de falar a “língua dos anjos”.

De alguma forma os membros da igreja sabem que a pessoa está falando alguma coisa para a igreja. Nem sempre quem fala em línguas usa a língua portuguesa para marcar o início da profecia (revelação). Mesmo assim, toda a igreja parece saber o momento certo de fazer silêncio total para escutar a mensagem da pessoa que possui o dom de línguas.

Quando a pessoa que estava falando em “línguas” acaba sua fala, pode acontecer que outra pessoa seja tomada pelo “Espírito Santo” para dar a interpretação em português. O conteúdo das mensagens proferidas varia. Algumas são ensinamentos para a igreja, mas a maioria é “revelação” para uma pessoa em particular.

Considerações finais

Visando a compreender a dimensão da experiência de ensino/aprendizagem do sistema de cuidado com a saúde no pentecostalismo, dos modos de atenção corporal de curadores e pacientes no âmbito do “ritual de cura” vivido por pessoas com problemas de saúde na IPDA, pontuamos neste trabalho alguns aspectos que nos parecem importantes para o desenvolvimento da reflexão que aqui interessa, ou seja, a experiência do recebimento do Espírito Santo é ensinada/aprendida de forma mais intensa e valorizada nas igrejas estudadas. Também é chave importante para se entender as mudanças operadas nos sistemas de ensino/aprendizagem dos doentes que passam a frequentar, como membros, a IPDA.

Os relatos de experiências de recebimento de Espírito Santo e da carreira do terapeuta são como estratégias didáticas para difusão e ensinamento do SCS da IPDA. Especificamente, a experiência terapêutica é antes de tudo um aprendizado corporal em que traços do universo simbólico do pentecostalismo são compreendidos com base em representações e práticas pentecostais que atualizam e redirecionam a carreira do doente.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter Ludwig. **Um rumor de anjos**: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural, tradução Waldemar Boff. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião [organização Luís Roberto Benedetti, tradução José Carlos Barcellos]. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOURDIEU, P. Sur le pouvoir symbolique. **Annales**, Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales. **Scientia**, n.15, p. 206-21. tr. 1960.

EISENBERG L. The perils of prevention: a cautionary note. **New England Journal of Medicine**, 1977.

- FRESTON, Paul. **Breve história do pentecostalismo brasileiro**. In: ANTONIAZZI, Alberto (Org). **Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selectect essays**. New York: Basic Books, 1973.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- HELMAN, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEINMAM, A. **Patients and healers in the context of culture**. Berkeley: University of California Press, 1980.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- PALS, Daniel L. **Seven theories of religion**. New York: Oxford University Press, 1996.
- PASSOS, João Décio. **Pentecostais: origens e começo**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- RABELO, M. Religião e cura: algumas reflexões sobre a experiência religiosa das classes trabalhadoras urbanas. **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 316-25,. 1993.
- _____. Religião, ritual e cura. In: ALVES ; MINAYO. **Saúde e Doença: um olhar antropológico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.
- ROLIM, Francisco Cartaxo. **Pentecostais no Brasil: uma interpretação sócio-religiosa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem: um estudo sobre o terror e a cura**. Tradução, Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- UCHOA, E. ; VIDAL, J. M. Antropologia médica: elementos conceituais e metodológicos para uma abordagem da saúde e da doença. **Cadernos de Saúde Pública**, 1994.
- WEBER, M. A. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Brasília: EDUNB, 1981.
- _____. **Economia e Sociedade**. Brasília: EDUNB, 1991.

Recebido em 27.09.10

Aprovado em 15.01.11

LA RELIGIÓN COMO PRODUCTO TURÍSTICO: EL CASO DE LOS ALTOS DE JALISCO, MÉXICO

Rogelio Martínez Cárdenas *

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es mostrar la experiencia de la región de los Altos de Jalisco, con respecto al imaginario difundido para su promoción turística y el impacto que ha tenido en sus visitantes. Para ello, se hizo una revisión bibliográfica de diversos artículos acerca de turismo religioso tanto de sitios nacionales como internacionales, así como de artículos que tienen que ver con turismo y crecimiento económico o turismo y planeación económica. De igual forma se realizó la revisión y análisis del material promocional turístico de la región alteña, y se levantaron 1,500 encuestas a turistas para identificar el motivo de visita y el conocimiento que se tienen sobre la región. Como resultado se han podido encontrar datos que muestran que la difusión de esta región realizada por la dependencia gubernamental responsable de ello, y su estrategia para desarrollar una ruta turística ha tenido un impacto mínimo en los turistas. En conclusión, a diferencia del turismo religioso europeo, el de los Altos sigue teniendo más carácter devocional a pesar de los esfuerzos para su promoción turística.

Palabras clave: Turismo Religioso – San Juan de los Lagos – Santo Toribio – Altos de Jalisco – Guerra Cristera

ABSTRACT

RELIGION AS A TOURISTIC PRODUCT: THE ALTOS DE JALISCO (MEXICO) CASE.

This paper aims at showing the experience of the region of the Altos de Jalisco (Mexico), regarding the imaginary world diffused for its touristic promotion and how it had impacted visitors. We initiate by a review of the literature about religious tourism in Mexico and other countries, as well as about tourism and economic growth, and tourism and economic planning. We also analyzed the touristic promotional material of the region. A thousand and five hundreds tourists were inquired about their motives and their knowledge of the region. Our results show data which indicates that the government diffusion of this region, as well as the strategy to create a touristic itinerary, have had a very small influences over tourists. We conclude that, differently from the European religious tourism, the Altos de Jalisco tourism presents a more devoted character in spite of the efforts made for its touristic promotion.

Keywords: Religious tourism – San Juan de los Lagos – Santo Toribio – Altos de Jalisco – Cristera war

* Doctor en Ciencias por la Universidad de Guadalajara, residencia, Av. de las Rosas 2922, Col Chapalita, Guadalajara, Jalisco, México, C.P. 44500, Profesor Investigador del Departamento de Estudios Organizacionales del Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara, México, Carretera a Yahualica Km. 7.5 Tepatitlán de Morelos, E-mail: roy963@hotmail.com.

Introducción

Los Altos de Jalisco desde el siglo XVII se han caracterizado por ser una zona de alta afluencia turística producto de un aspecto cuyo origen puramente religiosa, la devoción hacia la Virgen de la Inmaculada Concepción más conocida como “Virgen de San Juan de los Lagos” que ha convertido a la población San Juan de los Lagos, en el segundo centro de devoción católica más importante de México, ya que llega a recibir aproximadamente 6 millones de visitantes al año. Este fenómeno que estaba muy concentrado en tan sólo una localidad, se ha visto modificado desde el año 2000, año en el que se dio la canonización que hizo el Papa Juan Pablo II de 25 mártires cristeros¹, este hecho ha propiciado el surgimiento de nuevos centros de devoción católica. Se han erigido santuarios en diferentes poblaciones alteñas como Tepatitlán de Morelos, Cuquío, Zapotlanejo, San Julián, Tototlán, Yahualica de González Gallo, Tecaltiche, San Juan de los Lagos y Santa Ana de Guadalupe, Jalostotitlán. Este hecho ha dado como resultado que la región vea incrementada la afluencia de visitantes, tan sólo “durante el año de 2000 se estima que visitaron esta población [Santa Ana de Guadalupe] 600,000 personas y cada fin de semana asisten desde esa fecha unas 3,000 personas y entre semana unas 1,000” (MARTÍNEZ CÁRDENAS, 2007).

Es digno de atención el rápido crecimiento que ha logrado la devoción a Santo Toribio Romo, santo que se venera en el santuario ubicado en Santa Ana de Guadalupe, Jalostotitlán, que ha llegado a convertirlo en un plazo de tan sólo a 10 años a partir de la canonización de Santo Toribio, en uno de los centros de turismo religioso más importantes en México y principalmente en el occidente del país.

Hay que remarcar el hecho de que Santa Ana de Guadalupe es una población que cuenta todavía al día de hoy con aproximadamente 400 habitantes y hasta hace pocos años, no contaba con un párroco de planta, los oficios religiosos semanales eran llevados a cabo por un sacerdote enviado para ello desde la Parroquia de la Asunción ubicada en la cabecera municipal y de la cual dependía eclesiásticamente hasta hace poco tiempo. Además, hay que considerar que está ubicada a 20 kilómetros de la población de San Juan de los Lagos, donde

se localiza el segundo centro religioso del país, lo que hace aún más interesante la manera en que se han podido integrar estos dos sitios como centros de fe complementarios. El primero se trata de un santuario no mariano, mientras que el segundo si está dedicado a una advocación de la Virgen María, lo que evita en alguna medida que el devoto tenga que elegir entre una u otra imagen.

En gran medida la popularidad alcanzada por Santo Toribio Romo es que se ha identificado entre los fieles como patrono de los migrantes (Reynoso Rábago, 2010). El hecho que el santuario esté ubicado en el centro del espacio geográfico que ocupan los estados de Jalisco, Michoacán, Guanajuato y Zacatecas, estados de la república mexicana caracterizados por su alta migración hacia los Estados Unidos, ha encontrado un campo fértil para su devoción. Este patrocinio a favor de los migrantes dado por los fieles a este santo, ha permitido de una manera natural la creación de un vínculo en la idiosincrasia del visitante y principalmente del indocumentado entre ambos centros religiosos, por un lado va a pedir la ayuda a Santo Toribio para cruzar la frontera, y en el caso del indocumentado, además sin que sea detenido por la patrulla fronteriza, y al llegar a su destino poder obtener un empleo, ya que ese es el objetivo de su viaje; y por otra parte, se encomienda a la Virgen como la madre protectora que lo cuidará durante su estancia en aquel lugar.

La mezcla que se da entre una profesión de fe católica altamente arraigada a la mayor parte de la población mexicana, y que se ve manifestada a través de un peregrinaje de más de 300 años para visitar a la Virgen de San Juan de los Lagos y una realidad socioeconómica que obliga a muchas personas a emigrar a los Estados Unidos en busca de un empleo que les permita obtener un ingreso suficiente para alcanzar una vida más digna, ha hecho de los Altos de Jalisco el espacio geográfico

¹ Durante la segunda década del siglo XX una vez concluida la revolución mexicana, hubo una diferencia entre la iglesia católica y el Estado, que llegó a un enfrentamiento militar entre católicos y el ejército. A aquellos que lucharon en apoyo a la iglesia católica se les denominó cristero debido a que muchos de ellos llevaban colgado al pecho un crucifijo con un Cristo y al momento de morir gritaban “viva Cristo Rey”. A partir del año 2000 el Vaticano ha dado un reconocimiento como defensa de la fe a la acción de varios sacerdotes y civiles que participaron en dicho conflicto al llevarlos a los altares a través de la santificación o beatificación de los mismos.

de turismo religioso más importante del país. Es importante aclarar que el centro devocional más visitado es el Santuario dedicado a la Virgen de Guadalupe ubicado en la Ciudad de México.

Metodología

Para la elaboración de la presente investigación, se hizo una revisión bibliográfica de diversos artículos acerca de turismo religioso tanto de sitios nacionales como internacionales, así como de artículos que tienen que ver con turismo y crecimiento económico o turismo y planeación económica. De igual forma se realizó la revisión y análisis del material promocional turístico de la región alteña, y se hicieron visitas físicas a diferentes centros o sitios de fe donde se pudo llevar a cabo observación no participante acerca de la dinámica que siguen los peregrinos durante su estancia en ese lugar. Además se levantaron 1,500 encuestas a turistas para identificar el motivo de visita y el conocimiento que se tienen sobre la región. Adicionalmente se realizaron diversas entrevistas a profundidad a personas claves del sector turístico, para de esta manera tener una visión global de la situación que guarda el turismo actualmente.

Revisión literaria

En un mundo donde la libertad económica predomina como pensamiento rector (MARTÍNEZ CÁRDENAS, 2008), no es de extrañar que la religión haya entrado también es esta dinámica de competitividad del mercado,

Uno de los rasgos que mejor caracteriza al mundo contemporáneo es la relevancia que ha cobrado el mercado — global, neoliberal y de consumo masivo — como un sistema social autónomo, que impregna de su lógica a otros campos o sistemas sociales. Existen diversas evidencias de que una mediación que está transformando la especificidad de la religión es la del mercado. Esto se debe a que, por un lado, “se atribuye al mercado un estatus condicionador del sentido de la vida, atribuido tradicionalmente a la religión (NOGUEIRA NEGRÃO, 2000: 55-68).

Pero por otro lado, las prácticas seculares, propias de la modernidad tardía, cada vez van adquiriendo más rasgos de las religiones, o incluso, como lo

plantea (HERVIEU-LÉGER, 1993), la modernidad va produciendo su propio sistema religioso.

Lo religioso no se define únicamente por medio de los objetos sociales (las religiones) dentro de las cuales se manifiesta de forma compacta y concentrada. Lo religioso es una dimensión transversal del fenómeno humano, que atraviesa, de manera activa o latente, explícita o implícita, todo el espesor de la realidad social, cultural y psicológica según las modalidades propias de cada una de las civilizaciones, en el seno de las cuales se esfuerza por identificar su presencia” (DE LA TORRE; ZÚÑIGA, 2005, p. 54)

Debido al hecho que el fenómeno religioso ha tomado en los últimos años una dimensión cada vez más importante por su impacto a nivel económico tanto a nivel nacional como local, se ha visualizado como un modelo de crecimiento económico por algunas regiones y como una estrategia de promoción turística por parte del sector gobierno.

A fines de la década de los años 50 el modelo de crecimiento dominante de Harrod-Domar es cuestionado por el modelo de Hirschman A.O. El primero sostenía que el crecimiento dependía exclusivamente del cociente capital-producto y de la disponibilidad del capital. En contraposición, Hirschman sostenía que el ‘desarrollo depende no tanto de encontrar las combinaciones óptimas para los recursos y factores de producción, como de provocar e incorporar para el desarrollo, recursos y capacidades que están ocultos, diseminados y o mal utilizados (HIRSCHMAN, 1958). En el marco de esta estrategia, Hirschman postula el concepto ‘eslabonamiento’ que exige valorar las decisiones de invertir, en primer lugar en consideración de su efecto o contribución inmediata al producto y, en segundo lugar, por los eslabones, es decir, los probables estímulos adicionales que dichas decisiones ejercen sobre las inversiones primarias.

En este contexto se distingue dos tipos de eslabonamiento: ‘hacia atrás’ y ‘hacia delante’. Una política de sustitución de importaciones se vincula con los esfuerzos tendientes a reforzar los estímulos hacia atrás. Por el contrario, las presiones en los enlaces hacia delante se vinculan fundamentalmente con las estrategias de ampliación y diversificación de mercados actuales para sus productos (PINO ARRIAGADA, 2004, p. 71-72).

Por ello, para poder desarrollar una correcta política económica basada en el turismo es necesario

determinar de manera correcta la relación entre crecimiento económico y turismo, es decir cuál de ellos es la variable independiente y cuál, la dependiente (BRIDA; RISSO, 2008). Este aspecto, que parece fútil, tiene implicaciones muy importantes, ya que los resultados alcanzados por la política estarán en función de cuál sea la verdadera variable independiente.

Más allá de si el turismo es o no una variable independiente, es innegable el hecho de que la derrama económica generada por el turismo tiene efectos sobre las poblaciones donde se venera algún santo o beato -hay que aclarar que el fenómeno no se refiere únicamente a los fieles que profesan la religión católica, sino a cualquier tipo de culto, aun cuando en el caso mexicano se ha dado un respaldo gubernamental a aquellas manifestaciones asociadas con devoción católica- se manifiesta de diferentes maneras como son:

- Impactos directos. Se refiere al aumento de los ingresos por ventas de las empresas de servicios turísticos.
- Efectos indirectos. Resultan de los *flow-ons* cuando los proveedores directos compran sus insumos a otras empresas de la región que, a su vez, le compran insumos a otras empresas y así sucesivamente.
- Efectos inducidos. Surgen cuando los destinatarios del gasto directo e indirecto – propietarios de las empresas y empleados – gastan sus ingresos.

La principal dificultad al medir el impacto económico del turismo es que el impacto total es la suma de los efectos directos, indirectos e inducidos dentro de una región y no hay datos que puedan reflejar estos aspectos. (BRIDA; DEVESA; ZAPATA, 2008, p. 36)

De ahí la importancia que representa el hecho de estudiar el turismo como fenómeno económico, sin que ello signifique separarlo de su entorno sociológico y antropológico.

En la sociología religiosa se utiliza continuamente un discurso con conceptos que pretenden articular el sentido económico y las prácticas religiosas, entre éstos está el de “mercado religioso”, introducido por Peter Berger al referirse al hecho de que cada vez es más común el que una persona cambie de religión en base a lo que cada una de ellas necesita, en otras palabras, la persona demandará aquella oferta religiosa que más se adecue a

sus necesidades. La modernidad ha modificado la concepción de religiosidad

En la que consumos selectivos van conformando un menú individualizado de formas de creer, pensar y experimentar lo trascendente [...]. En este mercado compiten tanto empresas comerciales, industrias culturales, como las mismas iglesias, religiones tradicionales o nuevos movimientos religiosos, que buscan establecerse de acuerdo con la lógica de la oferta y la demanda. La mediación mercantil opera en relación con la religiosidad en dos direcciones: a) la mercantilización de lo sagrado, que atraviesa y reconfigura a las religiones establecidas, y b) la sacralización de las mercancías y del mercado, que configura formas alternativas de experimentar lo religioso al margen de las iglesias.

Esta nueva situación nos lleva a indagar sobre las intermediaciones entre la lógica de mercado y las lógicas de las creencias y experiencias religiosas, a fin de explorar las nuevas situaciones, lugares, agentes y rituales que delimitan la producción, circulación y consumo de lo sagrado en nuestros días. Esto nos plantea nuevas preguntas: ¿hasta qué punto la religiosidad contemporánea se vive y experimenta mediante el consumo de mercancías culturales?, ¿de qué maneras se reorganiza la religiosidad popular en torno a los itinerarios de consumo?, ¿cómo circulan los símbolos religiosos en los mercados y supermercados? En fin, ¿qué tipos de religiosidades va conformando esta nueva mediación de mercantilización de la religiosidad contemporánea? (DE LA TORRE; ZÚÑIGA, 2005, p. 10).

Cada vez es más reconocida la importancia que tiene el turismo, de ahí la necesidad de realizar estudios con rigurosidad científica que permitan plantear modelos correctos para determinar exactamente qué y cómo se consumen los productos turísticos. Una técnica muy común para cuantificar los impactos del turismo es el análisis *input-output*, sin embargo, los resultados obtenidos de este tipo de estudios no reflejan de manera realista los efectos sobre la producción, los ingresos y el empleo, puesto que existe una sobreestimación del crecimiento.

En la mayoría de los trabajos donde se realiza un análisis de la demanda turística, el método más utilizado ha sido el análisis de regresión múltiple. Sin embargo, estos modelos no reconocen la no estacionalidad de las series turísticas, “el análisis de cointegración y los modelos de corrección del

error han sido recientemente utilizados en reconocimiento del problema, pero dichas técnicas subyacen en el supuesto implícito de relaciones a largo plazo entre la demanda turística y variables precio y renta.” (AGUILÓ PÉREZ; RIERA FONT; ROSELLÓ NADAL, 2001, p. 3).

Sin embargo, a pesar de los problemas que presenta el uso de modelos matemáticos y en especial los modelos de regresión, son una herramienta de gran ayuda para el análisis de datos.

Al analizar la demanda turística no se puede evitar hacer referencia a un trabajo precursor en la materia como el de Alcaide (1964), que presenta un modelo sobre el turismo español en donde la variable explicada es el número de turistas extranjeros y utiliza como explicativas el índice ponderado de la renta per cápita, el IPC del país de acogida y la endógena retardada (GARDELLA; AGUAYO, 2002, p. 10).

Cuando hablamos de demanda turística la renta es una variable imprescindible, puesto que la pérdida de valor de ésta por factores como la inflación, provoca que se vaya disminuyendo progresivamente la demanda turística, además de condicionar sus características (destino, duración, categoría del alojamiento). Utilizando la elasticidad como instrumento de medida y análisis de la sensibilidad de la demanda turística ante las variaciones de sus factores determinantes, la mayoría de los modelos estiman una elasticidad demanda-renta con valores superiores a la unidad y con signo positivo, mostrando la relación directa y más que proporcional entre ambos elementos (ESTEBAN, 1987; WITT Y WITT, 1992).

Los valores de esta elasticidad pueden variar en función de la variable empleada para medir el efecto de la renta. Si se emplea las variaciones totales de indicadores como el Producto Interior Bruto (PIB) los valores suelen ser más bajos (aunque siempre por encima de la unidad) que si se utilizan indicadores de la renta personal disponible (CROUCH, 1994; SHELDON Y VAR, 1985 apud ESTABAN TALAYA, 2004, p. 85).

Otro método de estudio que se ha incorporado en fechas recientes al estudio del turismo es de redes, “la perspectiva de redes, que surgió en el ámbito de la antropología y de la psicología social (MORENO, 1934; BARNES, 1954), ha

encontrado aplicaciones en campos muy diversos como la sociología, la política, la medicina y, más recientemente y en menor medida, en la economía. Desde nuestro punto de vista, el análisis de redes proporciona una plataforma muy adecuada para el análisis económico, puesto que permite reintroducir ‘lo social’, es decir, el contexto social en el que los agentes se desenvuelven, obligando al investigador a mantener una perspectiva amplia e interdisciplinaria (SEMITEIÉL GARCÍA; NOGUEIRA MÉNDEZ, 2004).

El turismo se ha vuelto cada vez de mayor interés no sólo para los estudiosos de la economía, sino, para los planificadores gubernamentales debido a su alto impacto en la generación de ingresos para las poblaciones, y en el caso específico de los lugares de interés religioso, la promoción turística va asociada a un cambio en el tipo de visitante “el ritmo demográfico está originando cada vez mayor número de personas jubiladas deseosas de conocer manifestaciones religiosas a la vez de disfrutar del ocio (ANDRÉS SARASA; ESPEJO MARÍN, 2006, p. 9).

Sin embargo, debido a que muchos santuarios religiosos se encuentran ubicados en sitios apartados de los grandes centros urbanos, permiten se puedan ofrecer una serie de actividades de ocio complementarias para el peregrino, que le motivan a permanecer durante más tiempo en dicho lugar,

la ciudad vende una doble imagen, la sostenida por los detonadores del mito religioso...y las surgidas de las estrategias de política turística. Es preciso distinguir entre el mito, la oferta inmaterial, el conjunto de representaciones mentales dirigidas a una clientela potencial –que en un principio denominamos peregrinos- y la oferta material –alojamientos, equipamientos de toda índole, con lo que convertir al peregrino en turista o simple excursionista (ANDRÉS SARASA; ESPEJO MARÍN, 2006, p. 10-11).

Discusión de los resultados

Los Altos de Jalisco han creado un imaginario social por un lado, basado en el profundo arraigo religioso católico de su gente y por otro, en la fama que ha adquirido la belleza física de las mujeres oriundas de esas tierras. Es tal el orgullo que tienen

de la belleza de las mujeres de la región, que han creado su propio certamen de belleza. El concurso es una versión regional de los certámenes que de belleza que se realizan a nivel nacional, contiene las mismas etapas y la final es un evento donde se incluye la presentación de artistas de reconocido prestigio y popularidad. Esto ha dado como resultado dos esquemas de turismo muy diferenciado entre sí, el turismo religioso, representado por los peregrinos, atraídos por la fe hacia una de las imágenes veneradas en alguno de los santuarios de la región, y por otro lado, un turismo afectivo, formado principalmente hombres en su mayoría solteros, que llegan buscando confirmar la fama de mujeres bellas que tiene la región. También existe además un flujo de turistas de negocios y familiar, estos últimos sobre todo en época de las fiestas tradicionales de cada población, sin embargo, estos dos grupos de visitantes, no son producto de la promoción turística que se realiza acerca de la región.

Ruta Cristera

La Secretaría de Turismo del estado de Jalisco está utilizando para la difusión y promoción de la región alteña, un proyecto denominado “ruta cristera”. La intención es que los turistas visiten los santuarios ubicados en los sitios donde nacieron o fueron sacrificados los mártires cristeros canonizados en el año 2000 por Juan Pablo II. Se pretende

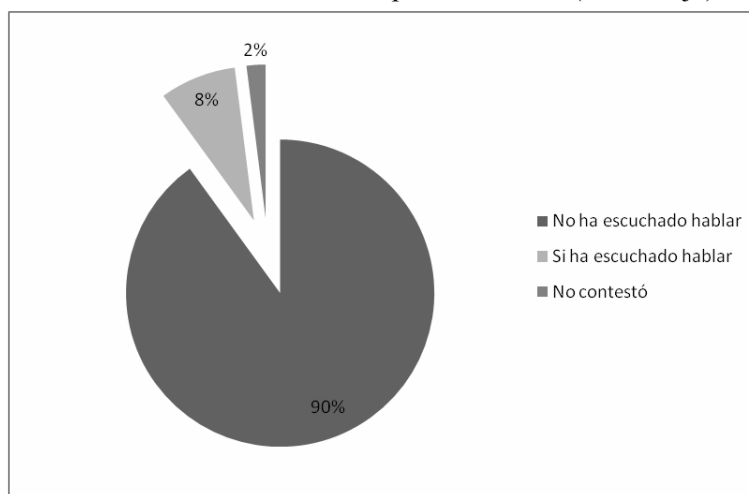
que las personas peregrinen por los diferentes santuarios al estilo del Camino de Santiago.

Aprovechando las anclas religiosas hay regiones que venimos impulsando integrando con esta ancla religiosa, como repito, a diferentes puntos alrededor y en el entorno geográfico y de comunicación accesible, con este punto ancla, que en el caso más importante de Jalisco que es el área de los Altos de Jalisco, San Juan de los Lagos es el ancla y la ruta cristera que hemos formulado que se ha ido integrando a este producto turístico que estamos difundiendo(SALAS MONTIEL, entrevista 12 enero 2009).

A diferencia del Camino de Santiago, en la promoción de la *ruta cristera* la mención a los atractivos turísticos, comerciales y naturales con que cuenta cada una de las poblaciones es prácticamente nula, solamente se exalta el pasado cristero de la zona, lo que limita el perfil del turista a aquel que tiene un interés puramente religioso. Como parte del atractivo para incentivar a recorrer la *ruta cristera* se ha elaborado un *pasaporte cristero*. La idea es que sea sellado en cada uno de los santuarios que se visita, tal como sucede en las aduanas con un pasaporte o visa de migración.

Sin embargo, a pesar de la promoción que se ha hecho de dicha ruta en diferentes eventos con operadores turísticos, los resultados de la encuesta muestra el poco impacto que ha tenido sobre la población, ya que cuando se hizo la pregunta ¿ha

Gráfico 1
Conocimiento de la ruta cristera por los turistas (Porcentaje)

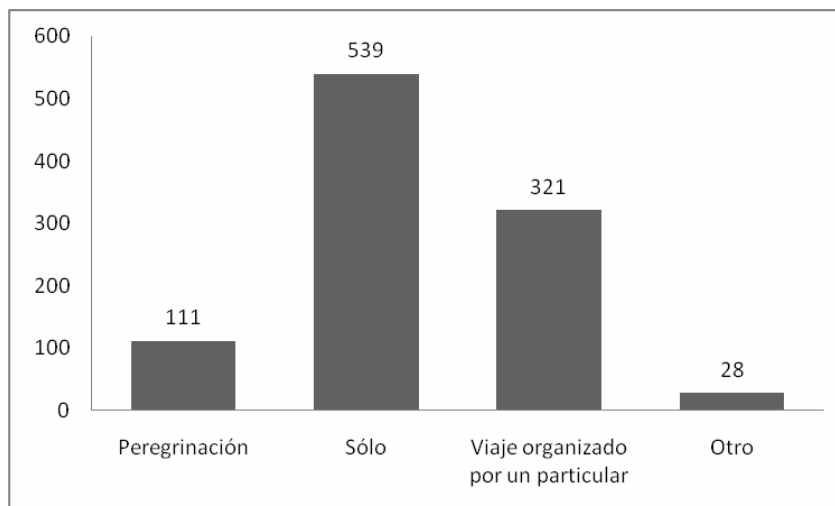


Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada a peregrinos

escuchado hablar de la ruta cristera? el resultado fue el siguiente:

En gran medida, el que la ruta cristera no haya tenido el recibimiento esperado en los visitantes

Gráfico 2
Método de organización del viaje (Número de personas)



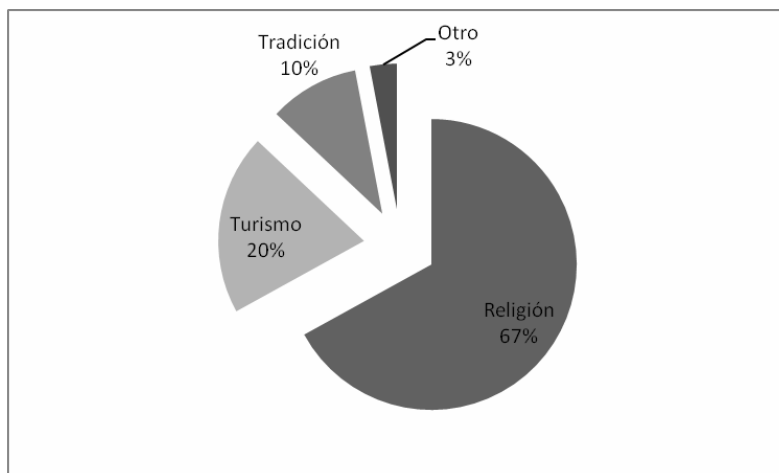
Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada a peregrinos

tiene que ver en el hecho de que la mayoría de los turistas no acuden a profesionales del turismo para la organización de su viaje como se puede observar en la siguiente gráfica

Aun cuando la gran mayoría de visitantes arriba por motivo religioso, existe un porcentaje

de aproximadamente el 20% de la muestra que expresó que si regresaría por motivos de turismo, por lo que si se realiza una campaña adecuada de información que si llegue al usuario final el número de visitantes por motivos no sólo religiosos pudiera verse incrementado considerablemente.

Gráfico 3
Motivo por el cual regresaría de visita (Porcentaje)

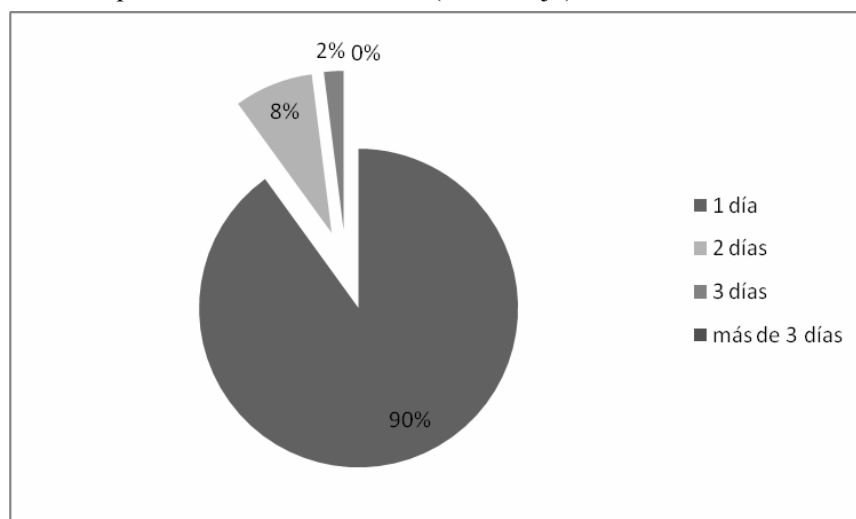


Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada a peregrinos

Basado en que el factor religioso es muy importante en la atracción de visitantes, el enfoque promocional que se ha dado a la ruta cristera, tiene un fuerte enfoque en el aspecto devocional, ya que

se orienta en el deseo de conocer los lugares de fervor a los santos mártires cristeros, este hecho ha dado como resultado el poco interés de los peregrinos en permanecer en las poblaciones visitadas,

Gráfico 4
Estancia promedio de los visitantes (Porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada a peregrinos

debido al desconocimiento de los sitios de interés turístico que tienen.

En el cuadro 1 se hace un concentrado de la promoción turística acerca de la región alteña que se hace en las revistas Jalisco Guía Oficial 2007-2008 de la Secretaría de Turismo, Turisteando y Tour México, aun cuando se hace referencia a una diversidad de atractivos, se ha vuelto un cliché referirse a los Altos de Jalisco como *Tierra de fe, tradición y belleza de su gente*.

Se han enlistado en un principio los nueve municipios que son sede de alguno de los santuarios que

conforman la ruta cristera, y donde puede verse que el eslogan publicitario, tiene gran representatividad.

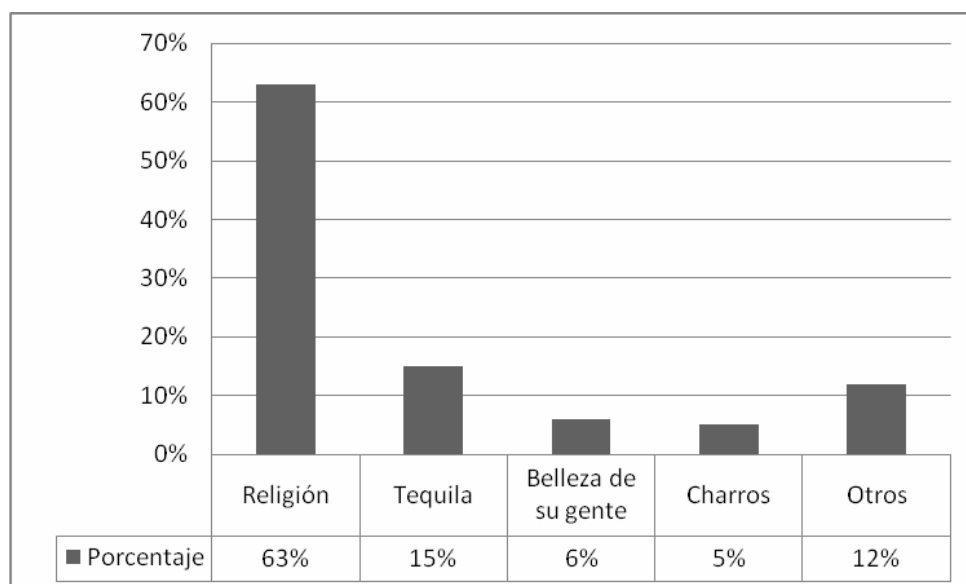
Al confrontar la promoción turística que realizan las autoridades con la asociación de ideas acerca de la región al preguntarles a los turistas queda evidenciado que el eslogan de *Tierra de fe, tradición y belleza de su gente* es muy representativo de la asociación de la asociación de ideas de la región en la mente de los turistas, sin embargo, también es cierto que los Altos de Jalisco tienen un potencial turístico mucho más amplio y el cual es desconocido por la mayoría de los visitantes.

Cuadro 1
PRINCIPALES ATRACTIVOS TURÍSTICOS DE LOS ALTOS DE JALISCO

	Arquitectura Religiosa	Religión	Fiestas tradicionales	Belleza de la mujer	Gastronomía	Comercio	Museos	Bellezas naturales	Actividades recreativas	Arqueología	Ecoturismo	Artesanías	Tequileras
San Juan de los Lagos													
San Julian													
Jalisco titlán													
Tepatitlán de Morelos													
Yahualica													
Cuquío													
Teocaltiche													
Zapotlanejo													
Tototlán													
San Miguel el Alto													
Villa Hidalgo													
Mexicacán													
Arandas													
Lagos de Moreno													
Acatic													
Unión de San Antonio													
Ojuelos													
Encarnación de Díaz													
Cañadas de Obregón													
Atotonilco el Alto													
Ayotlán													
Degollado													
Valle de Guadalupe													
Jesús María													
San Ignacio Cerro Gordo													
San Diego de Alejandría													

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5
Imaginario de los turistas acerca de la Región de los Altos de Jalisco (Porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada a peregrinos

Conclusiones

Hablar de la región de los Altos de Jalisco, es referirnos a una zona geográfica polifacética. Por una parte, es la cuna de la imagen mediática que se ha hecho de México en el extranjero, a través del *charro* o *hacendado*, por otro lado, es uno de los centros de producción avícola más importantes del país.

Pero para el imaginario social mexicano, la región de los Altos de Jalisco es la zona donde se llevó a cabo gran parte de la guerra cristera. Sus habitantes han sabido mantener esa imagen y aprovecharla para generar una afluencia turística a la zona.

El turismo religioso en los Altos de Jalisco se inicia en el siglo XVII asociado a la Virgen de San Juan de los Lagos, pero a partir del año 2000 se han incrementado los santuarios religiosos de la región. De estos santuarios, el que mayor popularidad ha alcanzado después del consagrado a la Virgen de San Juan de los Lagos, es el dedicado a Santo Toribio Romo, al grado que ya se ubica entre los 10 centros religiosos católicos más visitados en México.

El turismo religioso ha sido una fuente continua de visitantes a la región alteña. En fechas recientes, se ha pretendido por parte de la Secretaría de Turismo del Estado de Jalisco aprovechar ese potencial turístico con que cuenta la región para generar un beneficio económico en la misma. Para ello se ha desarrollado el concepto de la “ruta cristera” con la idea de generar una ruta turística que invite al visitante a recorrer varios puntos de los Altos de Jalisco, logrando con ello incrementar el periodo de estancia del turista, con el consiguiente aumento en el consumo de productos y servicios ofrecidos por la región.

A pesar del poco éxito que ha atenido la ruta cristera, la región de los Altos de Jalisco, ha podido encontrar en su patrimonio religioso el elemento fundamental para su promoción turística, convirtiéndose en el espacio más importante de turismo religioso a nivel nacional, al contar con dos de los diez centros católicos más visitados, además de poseer otros sitios que empiezan su desarrollo apoyados de los centros ya maduros con que cuenta.

REFERENCIAS

- AGUILO PÉREZ, E.; RIERA FONT, A.; & ROSELLÓ NADAL, J.. Un modelo dinámico para la demanda turística en las Islas Baleares: una evaluación del efecto precio del impuesto turístico. **Revista de Economía Aplicada**, Valencia, España, n. 3, p. 1-26, 2001.
- ALCAIDE, A.. “**Econometría del Turismo**”: estudios turísticos, n. 4, oct./ dic., p. 5-30, 1964.
- ANDRÉS SARASA, J. L.; & ESPEJO MARÁN, C. Iteracción mito religioso : producto turístico en la imagen de la ciudad Caravaca de la Cruz. **Cuadernos de Turismo**, Espanha, n.18, p.7-6, 2006.
- BRIDA, J. G.; LANZILOTTA, B.; & RISSO, W. A. Turismo y crecimiento económico: el caso de Uruguay. **Pasos: revista de turismo y patrimonio cultural**, p. 481-482, 2008.
- BRIDA, J. G. et al. La contribución del turismo al crecimiento económico. **Cuadernos de Turismo**, p.35-46. 2008.
- CROUCH, G. “The study of international tourism demand: a review of findings”. **Journal of Travel Research**, v. 33, n. 1, p. 12-23, 1994.
- DE LA TORRE, R.; & GUTIÉRREZ ZÚÑINGA, C. La lógica del mercado y la lógica de la creencia en la creación de mercancías simbólicas. **Desacatos**, mayo/agosto, n. 18, p.53-70, 2005.
- _____. Mercado y religión contemporánea. **Desacatos**, mayo/agosto, n.18, p. 9-11. 2005.
- ESTABAN TALAYA, Á. Modelos de la demanda turística en España: segmentación por países de procedencia. **Mediterráneo Económico**, p 81-101. 2004.
- _____. **Análisis de la demanda**: aplicación a la actividad turística de las técnicas de predicción, Madrid: Universidad Complutense, 1987.
- GARDELLA, R. J.; & AGUAYO, E. **Análisis econométrico de la demanda turística internacional en la CAN**. Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2002. p. 1-17.
- HERVEU-LÉGER, Danièle. **Le Pèlerin et le converti**: la religion en mouvement. París: Flammarion, 1999.
- MARTÍNEZ CÁDENAS, R. El libre mercado o un mercado libre. **Contribuciones a la economía**, <http://www.eumed.net/ce/2008a/>. Acceso em: [05 jan. 2011].
- _____. **La religión como motor de la economía**. 17 abr. 2007. Recuperado el 29 de diciembre de 2008, de observatorio de la economía Latinoamericana: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2007/rmc-rel.htm> . Acceso em: [10 jan. 2011].
- PINO ARRIAGDA, O. Análisis de encadenamientos productivos para la economía. **Theoria, Ciencia, Arte y Humanidades**, p.71-82, 2004.
- REINOSO RÁBAGO, A. **Santo Toribio Romo**: protector de los migrantes indocumentados. Granada, España: Asociación Latinoamericana de Estudios de Religión; Universidad de Granada; Asociación Andaluza de Antropología. 2010.
- SALAS MONTIEL, J.F. Directorgeneral de Promoción y Desarrollo Regional. **Diário de Campo**. Entrevista concedida a R. Martínez Cárdenas, em 17 de abril de 2007.
- SHELDON, P.J. y VAR, T. “Tourism forecasting: a review of empirical research”. **Journal of Forecasting**, v. 4, p. 183-195. 1985.
- SEMITEIEL GARCIA, M.; & NOGUEIRA MÉNDEZ, P. Los sistemas productivos regionales desde la perspectiva del Análisis de Redes. **REDES**, v.6, n.3, p. 1-26, 2004.
- WITT, S.F. y WITT, C.A. **Modeling and forecasting demand in tourism**. Londres: Academic Press, 1992.

Recebido em 19.08.10

Aprovado em 15.01.11



INTELECTUAIS, EDUCAÇÃO E CATOLICISMO NA CAPITAL DO PARANÁ (1929-1954)

Névio de Campos *

RESUMO

Este artigo visa analisar o processo de organização do laicato católico na cidade de Curitiba no período de 1929 a 1954, enfatizando sua ação no Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB). Esta narrativa desloca-se entre a ação dos intelectuais católicos que visava estabelecer o CEB e suas práticas discursivas que objetivavam promover a cosmovisão religiosa entre a juventude curitibana. Em sentido mais preciso, analisa os sentidos dos enunciados promovidos pelo laicato católico, privilegiando suas redes de filiação e de socialização (campo), suas visões de mundo (representações/conhecimento) e seus modos de dizer (discursos). Apoia-se nos documentos do arquivo do CEB, particularmente nos artigos publicados em sua revista, os quais são analisados sob a perspectiva da história da educação e da história intelectual da educação, visando restituir o projeto do laicato católico no Paraná, sem esquecer o contexto nacional e internacional como pano de fundo do movimento romanizador da Igreja Católica.

Palavras-chave: Intelectuais – Educação – Catolicismo

ABSTRACT

INTELLECTUALS, EDUCATION AND CATHOLICISM IN THE CAPITAL CITY OF PARANÁ (1929-1954)

The present article proposes an analysis of the organizational process of the Catholic laity in the city of Curitiba from 1929 to 1954, highlighting its activity in the Bandeirantes Study Circle (BSC). The narrative shifts between the acts of the Catholic intellectuals aiming to establish the BSC and their discourse intended to promote a religious cosmic view among the young generation of Curitiba. In a stricter sense, it analyses the meaning underlying the pronouncements of the Catholic laity, which favour its affiliation networks and socialization (field), its worldviews (representations/knowledge) and manners of expressing (speeches). It bases itself on documents from the BSC archives, particularly the ones published in their magazine and which are analysed from the perspective of history of education and intellectual history of education, aiming at restoring the project of the Catholic laity in Paraná without neglecting the national and international contexts as the backdrop of the romanizing movement of the Catholic Church.

Keywords: Intellectuals – Education – Catholicism

* Doutor em Educação (Linha história e historiografia da educação) pela UFPR. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Rua Lopes Trovão, 262, Vila Estrela, Ponta Grossa – Paraná, CEP 84040080
E-mail: nmestrado@ig.com.br/ndoutorado@yahoo.com.br.

Introdução

Este artigo visa estabelecer uma síntese da organização do laicato católico na cidade de Curitiba no período de 1929 a 1954, enfatizando sua ação no Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB). Tal recorte apoia-se no período de fundação deste espaço cultural (1929) e no aniversário de 25 anos de sua criação (1954). Entre 1929 e 1938, o grupo católico assumiu sua organização intelectual e política no interior do CEB. Desde então tal centro cultural dividiu com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCL) e a Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba (FCFC) a tarefa de formação e divulgação da cultura paranaense e da doutrina católica entre a elite cultural curitibana. A criação da FFCL (1938) e da FCFC (1950) não implicou supressão do CEB, entretanto representou sua relativização como locus de formação intelectual e política do laicato católico. A despeito disso, este artigo busca compreender os sentidos atribuídos ao CEB no ato de sua criação e no momento comemorativo de seus 25 anos de história.

Este texto transita entre a ação dos intelectuais católicos que visava estabelecer o CEB e suas práticas discursivas que objetivavam promover a cosmovisão religiosa entre a juventude curitibana. Em termos específicos, analisa os sentidos dos enunciados promovidos pelo laicato católico, enfatizando suas redes de filiação e de socialização (campos), suas visões de mundo (representações/conhecimentos) e seus modos de dizer (discursos). Nesses termos, apoia-se nas reflexões de Pierre Bourdieu, particularmente no conceito de campo e de intelectual. A interlocução com o conceito de campo contribui para analisar a conformação da visão de mundo do pensamento católico. A acepção de intelectual possibilita compreender os integrantes do CEB como mediadores culturais (produtores culturais), aqueles que “detêm um poder específico, o poder propriamente simbólico de fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz, ao estado explícito, objetivado, experiências mais ou menos confusas, fluídas, não formuladas, e, até essa via, de fazê-las existir” (BOURDIEU, 2004, p. 176). A narrativa deste artigo põe em circulação tais conceitos de Bourdieu para interpretar os

enunciados do grupo católico proferidos no CEB entre as décadas de 1930 e 1950.

Círculo de Estudos Bandeirantes: locus de sociabilidade dos intelectuais católicos paranaenses

Em março de 1929, sob os auspícios de Pe. Luis Gonzaga Miele, José Loureiro Fernandes e José F. Mansur Guérios, ocorreu a primeira movimentação pela criação do CEB. Entretanto, foi em 12 de setembro do mesmo ano que aconteceu a oficialização da sua constituição. Assim foi narrada a criação deste centro cultural:

[...] aos onze dias do mês de setembro de mil novecentos e vinte e nove, nesta Cidade de Curitiba, na sede do Círculo de Estudos Bandeirantes [...], às 7 ½ hora da noite [...] declarou o Conselheiro Revmo. Sr. P. Luis Gonzaga Miele aberta a sessão de instalação do Círculo de Estudos Bandeirantes (Ata de fundação do Círculo..., p. 59)¹.

Tal instituição foi organizada por um grupo de onze pessoas que se denominaram representantes do laicato católico paranaense. O padre Luis Gonzaga Miele é retratado pela documentação consultada como o principal idealizador deste projeto na capital do Paraná. O grupo reconhecia o papel de coordenador exercido por Miele:

Ao principal fundador e organizador, Revmo. Pe. Luis Gonzaga Miele, enquanto entre nós, confiou sempre o Conselho a suprema direção do Círculo de Estudos, na qual permaneceu até Dezembro de 1932, época em que transferiu sua residência deste estado (REVISTA DO CÍRCULO..., 1934, n. 1, p. 2).

Esta memória monumentaliza o controle que o clero assumia sobre a organização dos intelectuais leigos. Ou seja, reproduz a tese do movimento de romanização (emanado de Roma/Vaticano) que apregoava a centralização do projeto político-teológico no clero. Nesse sentido, o Pe. Miele representava a hierarquia católica nos espaços culturais e políticos estabelecidos pelo laicato. Sob a coordenação deste padre, compuseram o grupo

¹ A ata de fundação do CEB está publicada na Revista do CEB, nº 3, 1989. A indicação da página segue a publicação do referido número da revista.

mais dez personalidades que expressavam o ideário de famílias detentoras de significativo poder simbólico (capital cultural, religioso e político), entre os quais destacamos as famílias Fernandes (campo acadêmico) e Munhoz da Rocha (campos acadêmico e político).

O grupo fundador foi formado por **Antônio Rodrigues de Paula**, nascido na cidade da Lapa, Paraná, no dia 25 de novembro de 1881. Em 1913, formou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro; **Benedicto Nicolau dos Santos**, também da cidade da Lapa, nascido no dia 10 de setembro de 1878. De todos era o único que não detinha capital institucionalizado (diploma de ensino superior). Ele era autodidata em artes, particularmente em música; **Bento Munhoz da Rocha Neto nasceu em 17 de dezembro de 1905 na cidade de Paranaguá, Paraná**. Em 1927, concluiu o curso de Engenharia Civil na Faculdade de Engenharia do Paraná; **Carlos Araújo de Brito Pereira** nasceu em 14 de março de 1901 na cidade de Manaus. Em 1922, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Pará; **José de Sá Nunes** é natural da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, nascido no dia 7 de junho de 1889. Em 1916, obteve o título de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito da Bahia; **José Farani Mansur Guérios**, natural da cidade de Curitiba, nascido em 7 de novembro de 1905. Em 1930, concluiu o curso de Direito na Faculdade de Direito do Paraná; **José Loureiro Ascenção Fernandes** nasceu em Lisboa no dia 12 de maio de 1903. Em 1927, formou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; **Liguaru Espírito Santo nasceu em 13 de agosto de 1900 na cidade de Tibagi, Paraná**. Tinha formação de professor normalista pela Escola Normal do Paraná. Em 1921, formou-se também no curso de Engenharia Agrônômica pela Faculdade de Engenharia do Paraná; **Pe. Luis Gonzaga Miele** nasceu em São Bernardo do Campo no dia 31 de maio de 1893. Concluiu sua formação filosófica e teológica em Dax e Paris. Em 1920, foi ordenado padre; **Pedro Ribeiro Macedo da Costa**, natural da cidade do Porto, nasceu em 25 de julho de 1880. Em 1922, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Paraná; **Waldemiro Augusto Teixeira de Freitas** nasceu na cidade de Alagoinhas, Bahia,

no dia 13 de maio de 1894. Em 1919, concluiu o curso de Engenharia Civil na Faculdade de Engenharia do Paraná.

O grupo fundador era detentor de um capital comum: membros de uma camada social privilegiada, isto é, detinham o capital cultural nos três estados descritos por Bourdieu: incorporado, objetivado e institucionalizado. O incorporado consiste em “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75). O objetivado é a materialização do capital cultural, tais como o acesso a livros, bibliotecas, obras de artes. É o conjunto de condições materiais que os detentores de capital social e de capital econômico têm a sua disposição. O institucionalizado constitui a premiação por meio de títulos e diplomas acadêmicos. A origem familiar e social deste grupo facilitava o acúmulo do capital cultural nos seus três estados, o que legitimava suas ações e suas práticas discursivas no cenário curitibano. O CEB foi constituído pela elite intelectual católica de Curitiba. No decorrer da década de 1930 este espaço cultural reuniu em seu interior indivíduos com potencialidade para debater sobre os principais problemas da cidade e para dirigir as esferas estatais, visando aproximar os interesses do poder eclesiástico e do poder civil.

O grupo fundador identificava-se por portar elementos comuns: 1) vinculação à verdade religiosa católica; 2) formação acadêmica similar; 3) ocupação profissional de letrados. Todos professavam fidelidade ao pensamento ou à doutrina católica. É nesse sentido que o CEB foi postulado como “uma sociedade cultural, não aberta e declaradamente religiosa, confessional” (Correspondência do Pe. Miele a Loureiro Fernandes, 6 de julho de 1956). Com exceção de Benedicto Nicolau dos Santos Neto, todos eram portadores de títulos acadêmicos (estado cultural institucionalizado). As atividades profissionais exercidas pelo grupo estavam intimamente vinculadas aos três estados de capital cultural, particularmente ao institucionalizado. Pe. Miele (professor de filosofia do Ginásio Paranaense); Antonio de Paula (juiz em Curitiba); Bento Munhoz Neto (engenheiro civil); Carlos Araújo (professor de língua portuguesa da Escola Normal do Paraná); José Loureiro (médico); José

de Sá Nunes (professor de português do Ginásio Paranaense); José M. Guérios (advogado); Liguaru Espírito Santo (professor normalista/agrônomo); Pedro Ribeiro (professor do Ginásio Paranaense e da Faculdade de Engenharia do Paraná); Waldemiro de Freitas (professor do Ginásio Paranaense e da Faculdade de Engenharia do Paraná). Este grupo ocupava as atividades que estavam em consonância com o processo de regulamentação profissional das instituições modernas. Benedicto dos Santos Neto não exercia atividade que se vinculava a regulamentação rígida, pois não detinha o capital institucionalizado, não obstante era professor de música, cuja função não sofria a conformação e o controle formal semelhante às demais ocupações. Embora este último não possuísse capital institucionalizado, detinha capital cultural incorporado e capital objetivado. Tais observações evidenciam a afirmação de Bourdieu: “os detentores do mesmo título tendem a constituir-se em grupo e a dotar de organizações permanentes [...] destinados a assegurar a coesão do grupo [...] e promover os seus interesses materiais e simbólicos” (BOURDIEU, 2002, p. 149).

Os encontros ordinários eram organizados com exposições temáticas por parte dos sócios, contemplando aspectos desde a história regional, nacional e internacional até problemas da filosofia e da teologia. A rigor, nas reuniões poderia ser ventilado “qualquer assunto, mesmo religioso, mas dentro dos princípios da ortodoxia religiosa, filosófica, científica etc.” (Correspondência do Pe. Miele a Loureiro Fernandes, 6 de julho de 1956). Além disso, emendava Pe. Miele, “o candidato viria ao Círculo com suas dúvidas, incertezas, talvez preconceitos, mas precisamente para, a seu tempo, desfazer-se dessa carga inútil e prejudicial à verdadeira cultura”. No primeiro biênio vinte e um associados promoveram palestras/conferências nas reuniões, entre os quais estavam os onze fundadores. Entre os associados não fundadores destacamos Algacir Munhoz Maeder², Ildefonso Puppi³, Manoel Lacerda Pinto⁴, Mario Braga de Abreu⁵, Artur Martins Franco⁶, Joaquim de Matos Barreto⁷. Entre 1930 e 1931 foram promovidas dezoito conferências, das quais apenas oito foram proferidas pelos sócios fundadores. Entre 1932 e 1933 dezesseis palestras, sendo apenas cinco coor-

denadas pelos sócios fundadores. No ano seguinte ocorreram dezoito exposições, das quais cinco foram organizadas pelos fundadores. De 1934 a 1935, vinte e duas conferências foram organizadas no CEB, com destaque para “lições de filosofia” ministrada aos bandeirantes por Jesus Ballarin Carrera. Deste total apenas seis estavam sob a responsabilidade dos fundadores. Na sequência aconteceram dezoito exposições, sendo sete proferidas pelos sócios fundadores. Entre 1936 e 1937 foram promovidas dezenove palestras, entre as quais destacamos “lições de filosofia”, ministrada por Ballarin Carrera, das quais oito ficaram sob a direção dos fundadores. No ano seguinte houve quatorze apresentações, sendo quatro organizadas pelos sócios fundadores. No último ano do primeiro decênio foram promovidas vinte e uma palestras, tendo seis sócios fundadores entre eles.

Essa resenha dos trabalhos apresentados pelos sócios nas reuniões foi publicada na Revista do CEB em 1939. Tal síntese indica que: 1) o número de associados do CEB cresceu significativamente na década de 1930; 2) alguns dos novos associados assumiram posição de destaque no interior do CEB, entre eles Manoel de Lacerda Pinto, Artur Martins Franco e Mário Braga de Abreu; 3) entre os sócios fundadores, os que mais proferiram conferências foram José Loureiro Fernandes (todos os anos) e Liguaru Espírito Santo (exceto em 1937-1938); 4) nem todos os sócios coordenaram palestras, como por exemplo, Antônio Rodrigues Paim e Athanásio Sant’Anna; 5) os representantes do clero assumiram posição intelectual de destaque no CEB (Pe.

² Natural de Curitiba. Nasceu em 22 de abril de 1903. Formado em Engenharia Civil pela Faculdade de Engenharia do Paraná. Professor nesta faculdade e no Colégio Estadual do Paraná (Ginásio Paranaense).

³ Nasceu em Campo Largo, Paraná, em 28 de novembro de 1907. Formado em Engenharia Civil pela Faculdade de Engenharia do Paraná.

⁴ Natural da cidade da Lapa, Paraná. Nasceu em 4 de dezembro de 1893. Formado em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Professor na Faculdade de Direito do Paraná.

⁵ Nasceu em 25 de abril de 1906 na capital do Paraná. Em 1930, formou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

⁶ Natural de Campo Largo. Nasceu em 17 de abril de 1876. Formado em Engenharia Civil pela Escola Politécnica de São Paulo.

⁷ Nasceu em Curitiba no dia 24 de janeiro de 1901. Professor normalista. Diplomado em Agronomia e Engenharia Civil pela Faculdade de Engenharia do Paraná.

Gonzaga Miele e Pe. Ballarin Carrera).

As temáticas abordadas nas referidas conferências tinham caráter pluridisciplinar – física, química, biologia, medicina, geografia, história, filologia, literatura, música, estética, religião, teologia, filosofia, educação, antropologia, sociologia, política, cinema, direito, psicologia, linguística etc. Era recorrente a organização de comentários de obras e de autores considerados relevantes nas mais variadas áreas, como por exemplo, a apreciação da obra “Política” de Alceu Amoroso Lima, feita por Mario Braga de Abreu, e os comentários sobre “os conceitos de Renan”, promovidos por Bento Munhoz da Rocha Neto.

Do conjunto das temáticas, as que tratam da educação, da religião e da filosofia são fundamentais à narrativa deste artigo. Os títulos das conferências proferidas pelos associados que se aproximam das temáticas acima são: 1) necessidade de conglumar esforços e energias esparsas; nos domínios da incoerência; sistema pedagógico das escolas Ave-Maria; monismo materialista e ciência moderna; problema do mal; o ensino religioso nas escolas; a missão da imprensa; vicissitudes de um periódico; definições necessárias (Pe. Miele); 2) a má imprensa e a modernidade; a questão social à luz da *Rerum Novarum*; o bom e o mau mestre; estudo sobre S. Emília, o Cardeal Mercier; comentários a uma entrevista do Dr. Alceu Amoroso Lima sobre o Plano Nacional de Educação (Liguaru Espírito Santo); 3) cristianismo diante da encruzilhada; sobre o tomismo; classificação tomista das ciências (Bento M. da Rocha Neto); 4) a boa e a má imprensa (José de Sá Nunes); 5) a personalidade e a obra de Jacques Maritain (Manoel L. Pinto); 6) palestra bibliográfica sobre “no limiar da idade nova”, de Tristão de Athayde; apreciações a “indicações políticas” e “na tribuna e na imprensa”, de Tristão de Athayde (José F. M. Guérios); 7) apreciação da obra “Política”, de Tristão de Athayde; a personalidade de Tristão de Athayde; comentários ao artigo da Revista A Ordem – o clero e o laicato de Tristão de Athayde (Mário B. de Abreu); 8) lições de filosofia ministradas aos bandeirantes (Pe. Jesus Ballarin Carrera); 9) a personalidade e a obra de Jacques Maritain (Manoel de Oliveira Franco Sobrinho)⁸.

Em 1934, o grupo do CEB estabeleceu a revista institucional (Revista do CEB). No primeiro

número os editores (Loureiro Fernandes e José F. M. Guérios) assinalaram “de que há muito tempo vinham, aqueles que labutam no Círculo de Estudos Bandeirantes, sentindo a carência duma publicação periódica que recolhesse os trabalhos originais realizados num quinquênio de profundo e intenso labor” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1934, p. 1). Além disso, explicitaram a natureza da publicação deste periódico: “são suas páginas destinadas não só a estudos científicos, históricos e literários contemporâneos, como também à reprodução de valiosos trabalhos antigos e documentos referentes ao Paraná” (p. 1). Na avaliação dos editores, as páginas da referida revista “tornar-se-ão, assim, um meio eficiente ao intercâmbio cultural do Círculo de Estudos com os diversos núcleos intelectuais e institucionais oficiais do país” (p. 1).

No período de 1934 a 1939, a publicação da revista foi ininterrupta, ou seja, ocorreu o lançamento de um número a cada ano. Desde então a periodicidade foi descontínua. Em 1939, foi publicado o primeiro número do tomo segundo. Os demais números foram lançados nos anos de 1941 (n. 2), 1944 (n. 3), 1949 (n. 4), 1954 (n.5). Na nossa avaliação tal alteração deve-se em grande medida à pulverização da ação do laicato católico paranaense que, a partir da década de 1940, passou a atuar de maneira direta na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Tal hipótese é evidenciada por Loureiro Fernandes em seu pronunciamento de 1945 por ocasião da “festa da cumieira” da sede própria do CEB⁹, no qual rememorou a afirmação de Lacerda Pinto:

O ciclo inicial de sua vida [CEB], como o de maior alvoroço na produção de trabalhos a serem lidos nas sessões realizadas sem desfalecimentos, todos queriam numa justa emulação dar provas do seu ardor. Nem faltou a justificar essa denominação de **crístãos novos** o cenário apropriado das **catácumbas** que assim chamava o nosso Revmo. Conselheiro [Pe. Miele] aquelas salas da Rua José Loureiro, onde estivemos alojados por largos nove anos (REVISTA DO CÍRCULO..., 1949, p. 544, grifo no original).

A este período o locutor demonstrava nostalgia

⁸ Nasceu em Curitiba no dia 10 de janeiro de 1916. Formado em Direito pela Faculdade de Direito do Paraná.

⁹ Este pronunciamento foi publicado no número quatro, tomo 2, da Revista do CEB.

ao expressar “quão distantes sentimos aquelas humildes e serenas catacumbas da nossa alvorada” (p. 544). Além disso, indica a existência de outro momento da história deste centro cultural: “o seu segundo período de vida, nesse balanço quinquenal, é período de transição, o Círculo, ao consolidar o seu ideal de formar homens de convicções, vê seus componentes, por fidelidade a nobres ideais, derivarem grande parte da sua atividade para outros setores culturais” (p. 544). Tais atividades consubstanciam a própria pulverização das ações dos católicos. “Nas atividades culturais do Museu Paranaense e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras podemos bem caracterizar esse benefício, reflexo de uma ação sempre circunscrita a roteiro de cultura sistematizada” (p. 545).

Nas páginas da Revista muitas temáticas foram publicadas. Ao objetivo deste artigo destacamos as reflexões promovidas sobre os aniversários de dez, de vinte e de vinte e cinco anos do CEB. Em 1939, no editorial, Bento Munhoz da Rocha Neto fez exposição comemorativa do primeiro decênio de fundação deste centro cultural¹⁰. Ele reafirmou o ideal cultural que norteou a fundação do CEB, bem como as atividades que foram desenvolvidas ao longo da década de 1930. Reiterou que o CEB “instituiu acima da vacuidade das fórmulas aceitas e dos conceitos sovados, um roteiro de cultura sistematizada, que alguma coisa de nova vinha instaurar no marasmo ambiente” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1939, p. 3). Movido pelo sentimento bandeirante, o CEB foi um “desbravador ao abrir clareiras na massa de preconceitos medularmente burgueses, retalhos de ideologias liberais e agnósticas” (p. 3). Ao ser “enamorado da unidade e da ordem, disseminou, em curso regular, preceitos definitivos do tomismo. Pregou na hora delirante dos imediatismos e dos êxitos, o primado eterno do espírito” (p. 3). Na visão do editor o CEB:

Deu acolhida a todos os homens de boa vontade: aos que já possuíam a formação essencial dos seus princípios; aos que vinham cansados do exclusivismo das culturas especializadas, exigidas pelos misteres profissionais; aos que não criam nos mitos agonizantes; aos que aspiravam por uma referência doutrinária, para localizar e definir a atitude mental do autor do último livro; aos hesitantes; aos disponíveis (p. 3-4).

Além disso, destacou que “certo de que as verdades imutáveis são verdades sob todos os prismas, dentro de sua hierarquia, não traçou fronteiras ao pensamento, nem erigiu setores impenetráveis à curiosidade” (p. 4). Em termos mais precisos, indicou que o CEB “ensinou o que é renovável e o que fica. O que envelhece e o que é sempre atual. O que pode ser preferido numa época ou numa região, e o que é idêntico em todas as épocas e em todas as regiões” (p. 4). Finaliza sua intervenção ao asseverar que “em dez anos, o Círculo fez muito. Mas, no limiar deste segundo decênio de vida, novas exigências se apresentam e novas perspectivas se ampliaram. O entusiasmo é o mesmo de há dez anos. Os ‘bandeirantes’¹¹ continuarão” (p. 7). As observações de Munhoz da Rocha Neto visavam monumentalizar uma representação positiva do CEB, portanto enfatizavam as suas contribuições intelectuais, os desafios e o entusiasmo de seus membros.

Em 1949, o editorial escrito por José Loureiro e Homero Batista de Barros fez referência aos vinte anos do CEB. O tom comemorativo do vigésimo aniversário enfatizou a inauguração da sede própria deste centro cultural. “No segundo decênio, os ‘bandeirantes’, procurando não desmerecer nobres propósitos, nortearam as atividades no sentido de consolidar a sua casa para a nobre e vital função de verdadeiro ‘círculo de estudos’” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1949, p. 361). Os editores ponderam que “longos intervalos ocorreram entre as datas do aparecimento dos quatro números do tomo segundo, mas nesses períodos, fiéis ao seu ideal de cultura, prosseguiram os ‘bandeirantes’ sem esmorecimentos sua obra radicada fundamentalmente na verdade cristã” (p. 361). Em comparação, “nos dez primeiros anos caracterizou sua atuação em nosso meio pela continuidade dos estudos e conferências

¹⁰ Manoel Lacerda Pinto fez pronunciamento do “discurso na sessão comemorativa do transcurso do primeiro decênio do Círculo de Estudos Bandeirantes”. Para fins deste artigo, dialogaremos com o editorial

¹¹ O grupo católico do CEB denominava-se, em muitas situações, de bandeirante. Pe. Miele assim se expressava sobre o nome do CEB: “Bandeirantes! Pois não era, acaso, o projetado Círculo uma nova ‘bandeira’ *sui generis*, que se arrojava para os sertões do saber, a cata das verdes esmeraldas e das áureas pepitas da verdade [...]” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1949, p. 553). Este termo traduzia metaforicamente o sentido desbravador dos católicos em alusão aos bandeirantes paulistas que desbravaram as terras brasileiras.

e pela divulgação de publicações periódicas, com as quais consolidou o intercâmbio cultural com instituições nacionais e estrangeiras” (p. 361). Diferentemente do discurso da “festa da cumieira” da sede do CEB proferido em 1945, no qual reclamava da ausência dos associados nas atividades deste círculo cultural, na redação do editorial, Loureiro Fernandes e Homero de Barros justificaram que a diminuição das palestras e a descontinuidade da publicação da revista deviam-se ao processo de criação da sede própria. Tal contradição expressa o lugar de onde os locutores se pronunciavam. No editorial, a característica da intervenção é comemorativa. No pronunciamento da “festa da cumieira”, Loureiro Fernandes sofreu um menor grau de censura, uma menor interdição discursiva. Desse modo, tais pronunciamentos não são contraditórios, pois expressam os múltiplos posicionamentos dos intelectuais. Encerram o editorial referindo-se aos contínuos combates já empreendidos pelos membros do CEB e conclamando para os “caminhos a serem palmilhados [...] para [o] mais apreciável serviço ao bem comum através de todos os esforços em prol da recristianização da intelectualidade dos tempos presentes” (p. 361-362).

Em 1954, ano de comemoração do jubileu de prata do CEB, foi lançado o número cinco da revista. Este número foi uma edição especial comemorativa do 25º aniversário de fundação daquele centro cultural. As atividades comemorativas foram realizadas no dia 11 de setembro de 1954, as quais consistiram em: 1) saudação do Conselheiro Emérito Pe. Luis Gonzaga Miele; 2) pronunciamento de Liguaru Espírito Santo (Vice-presidente do CEB); 3) pronunciamento de Bento Munhoz da Rocha Neto (governador do estado do Paraná). O editorial deste número foi escrito por José Loureiro (redator da revista). Na avaliação do editor,

marcou-lhe assim uma época, pois, não há negar, a obra de equilíbrio, realizada, neste segundo quartel do século XX, pelo ‘Círculo de Estudos Bandeirantes’, criando em nosso meio, em alto padrão intelectual, um núcleo de estudos, no qual a obra civilizadora do cristianismo tem podido ser estudada à luz serena da verdade histórica (REVISTA DO CÍRCULO..., 1954, p. 561).

Assevera também que “é o Círculo de Estudos hoje, um instituto de alta cultura, cooperando com

núcleos congêneres, na defesa do patrimônio intelectual do Paraná” (p. 562). O pronunciamento oficial do CEB em decorrência dos seus 25 anos foi promovido por Liguaru Espírito Santo, no qual apresentou uma resenha das atividades desenvolvidas durante este tempo. Na parte conclusiva sustentou que o “Círculo de Estudos é, na sua feição cultural, um verdadeiro Instituto Universitário, ou, pelo menos, um Instituto de Extensão Universitária, e é neste sentido que deve continuar o seu labor, concorrendo para a formação do Homem paranaense” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1954, p. 769).

Na festividade dessa data, Bento Munhoz da Rocha Neto fez seu pronunciamento enfatizando que “o Círculo foi o caminho da verdade e a disciplina intelectual de uma geração. Nasceu humilde na casa de Ascensão Fernandes e a humildade do seu nascimento garantiu o êxito do seu destino” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1954, p. 772)¹². Na avaliação do bandeirante e governador do Paraná, o CEB “foi um destino sério, longe do academicismo, longe do formalismo, longe do pensamento divulgado da intelectualidade convencional e grã-fina, longe da encenação aplaudida, das igrejinhas literárias [...]” (p. 772). Ele recuperou o sentido da fundação do CEB: combate aos acatólicos. “Gonzaga Miele castigou há vinte anos essa mediocridade, e durante vinte e cinco anos o Círculo de Estudos Bandeirantes foi um inconformado com a mediocridade angustiante” (p. 772). Rocha Neto conclamou: “temos de apontar à nova geração intelectual, o seu dever, o dever dos moços, o eterno dever dos moços que é o inconformismo. E quando me refiro aos moços, aludo à idade sociológica e não à idade cronológica. Há moços de todas as idades e velhos de todas as idades” (p. 773). Por fim, em tom performativo declarou que moços “são aqueles que amam sua terra, trabalham e concorrem para o seu progresso. Mas o progresso verdadeiro, no seu sentido essencial, na sua dimensão justa que é a espiritual, e não apenas a técnica. O progresso técnico pode ser destruído, mas o progresso espiritual é eterno” (p. 773).

O CEB constituiu-se no principal espaço de discussão e de formação intelectual do grupo

¹² O CEB organizou suas atividades de 1929 a 1938 na casa do pai de José Loureiro Fernandes.

católico paranaense. No início da década de 1930 o número de sócios do CEB cresceu significativamente. Já no primeiro ano (até 26/06/1930), trinta e sete personalidades associaram-se a este centro cultural. Tal fato indica que o grupo diretor desta instituição incorporou muitas personalidades da capital do Paraná. Em carta, Pe. Miele expressava que “a admissão dos sócios efetivos estaria sempre na dependência da aprovação do Conselho, ao qual caberia velar pela ortodoxia dos candidatos” (Correspondência do Pe. Miele a Loureiro Fernandes, 6 de julho de 1956).

Manoel de Lacerda Pinto passou a ser membro após a criação do CEB, tornando-se um dos principais representantes do laicato paranaense. Na sua juventude fora seguidor do grupo neopitagórico de Curitiba, coordenado por Dario Vellozo. Convertido ao catolicismo, compôs o grupo do CEB. Era formado em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo e professor na Faculdade de Direito do Paraná. No dia 3 de janeiro de 1933, Lacerda Pinto foi eleito presidente do CEB, por meio de sessão do Conselho. Tal eleição foi promovida para substituir a vacância do cargo em virtude da transferência do Pe. Miele para São Paulo, motivada por problemas de saúde¹³. A direção de Lacerda Pinto durou até novembro de 1933, quando renunciou para assumir o cargo de deputado estadual. Em seu lugar assumiu Antonio de Paula. Em junho de 1934, foi eleito Artur Martins Franco – membro associado após a criação do CEB –, detentor de titulação acadêmica (Engenharia) e de título de professor da Faculdade de Engenharia do Paraná.

O CEB nem sempre expressou um ambiente de cordialidade entre os membros e entre o laicato e o clero. A partir de 1933, a direção do CEB passou integralmente às mãos do laicato católico. As correspondências entre Loureiro Fernandes e Pe. Miele indicam que houve conflitos entre as pretensões do laicato e os objetivos do clero católico paranaense. Tal celeuma explicita-se em carta datada de 12 de junho de 1956, na qual Loureiro Fernandes relata que “vem o Pe. Alberton, jesuíta que comanda as Federações [marianas] com singular proposta de construir em terreno do círculo salões para cursos e funcionamento da Federação”. Na referida carta, Loureiro Fernandes assevera que [...] “não estou no ânimo de entregar o Círculo aos marianos, coman-

dados pelos jesuítas, recém arribados a esta terra”. A indisposição de Fernandes em relação ao poder dos jesuítas é muito grande: “revolta-me tudo isto, são poderosos hoje, com a Faculdade de Filosofia e com as múltiplas congregações religiosas de que dispõem e pretendem ainda absorver o Círculo, para cuja obra não contribuíram com uma só parcela neste difícil primeiro quarto de século de sua existência”. Esta passagem é muito obscura, pois em princípio o autor refere-se ao poder dos jesuítas, entretanto faz observações sobre o movimento católico do clero em geral. A contraposição de Loureiro Fernandes é ao movimento de controle clerical sobre o CEB, pois sua trajetória estava profundamente marcada pela defesa do catolicismo. Na década de 1950, foi um dos principais protagonistas da criação da Faculdade Católica de Medicina do Paraná. Contudo tinha clareza da natureza específica do CEB e das instituições de ensino superior. Na sua avaliação o sentido da obra da Congregação Mariana era muito diferente da vocação do CEB. Aquela tinha um caráter religioso. O último tinha vocação cultural, embora confessional. Na referida correspondência Loureiro Fernandes sustenta que procedeu sempre “para dar ao Círculo a sua genuína feição de centro cultural, sem exclusão, é claro, de nenhum assunto religioso, mas também sobretudo interessado em mantê-lo dentro da sua precípua finalidade”. Em outra passagem ele julgava: “diante da leviandade do padre Alberton em afirmar que o Círculo é uma entidade ‘confessional’, temo pelo desvirtuamento de sua finalidade. Tenho que levar o caso ao Conselho, não levarei enquanto não tiver sua opinião [de Miele]”.

Em 6 de julho de 1956, Pe. Miele envia sua resposta a Loureiro Fernandes, na qual faz a seguinte observação sobre a presença dos jesuítas no cenário cultural paranaense: “quanto à proposta do Padre Alberton, parece-me estar vendo o meu caríssimo (sincera, profunda e cordialmente caríssimo)

¹³ Miele ingressou no Seminário Menor de Pirapora, no qual estudou humanidades. Posteriormente fez noviciado em Petrópolis, na Congregação da Missão de São Vicente de Paulo (Padres Lazaristas). Mais tarde foi para a França, onde estudou Filosofia em Dax e Teologia em Paris. Foi enviado à Curitiba, destinando-se para a comunidade lazarista do Ginásio Paranaense, no qual foi professor, secretário e vice-reitor. Por causa da perda de audição foi para São Paulo trabalhar na Cúria Metropolitana (1934-1973). Em 1973, passou a conviver com seus familiares em São Bernardo do Campo. Em 10 de julho de 1973, Miele faleceu.

Loureiro algo atarantado com ela, já por vir de um jesuíta (*horresco referens!*)¹⁴, já a favorecer aos marianos”. Pe. Miele e Loureiro Fernandes mantinham profunda relação de amizade. Mesmo após a ida de Miele para São Paulo, o grupo do CEB, particularmente Loureiro Fernandes, encontrava neste missionário vicentino (Congregação de São Vicente de Paulo) o baluarte intelectual e moral dos bandeirantes¹⁵. Na correspondência a Miele (12 de junho de 1956), Loureiro rememorava as observações deste padre gravadas em carta escrita em novembro de 1949. Nesta, de acordo com Loureiro Fernandes, o Pe. Miele teria orientado os diretores do CEB a não estabelecerem a função de um assistente eclesiástico. É interessante observar que a ideia de incorporar ao CEB um representante do clero como assistente eclesiástico partiu de Pedro Ribeiro de Macedo Costa (fundador), o que indica que entre o laicato havia divergência de entendimento sobre a própria natureza deste centro cultural. Em 1949, segundo Loureiro Fernandes, Miele teria escrito: “não é o Círculo nenhum sodalício religioso”. No entanto, na carta datada em 6 de julho de 1956 Miele asseverava: “eu modificaria, hoje, aquela minha opinião (expressa na carta a respeito do assistente eclesiástico), pois tenho notado que outras instituições similares (por exemplo: o Centro Dom Vital, aqui em São Paulo bastante conceituado e muito ativo) têm o seu assistente eclesiástico”. Emendava o filho de São Vicente: “não interfere este [assistente] no movimento específico da instituição: aconselha, sugere e, se for o caso, adverte. É uma segurança da ortodoxia católica da instituição, pois é grande mal, mesmo no campo da cultura, o despropósito, a heresia e a falsidade”. A posição de Miele explicita o lugar de onde produz a enunciação performativa. Na carta de 1949, seu posicionamento não se confrontava diretamente com o interesse da hierarquia católica, pois a solicitação de um assistente eclesiástico foi oriunda do laicato. Já em 1956, a pretensão de assumir o controle do CEB partiu do próprio clero. Estas circunstâncias são determinantes para compreender a mudança no enunciado de Miele. Os enunciados do clero expressam a posição institucional da Igreja Católica. Dessa forma, a revogação do parecer emitido em 1949 evidencia a assertiva de Bourdieu: “o poder das palavras é apenas o poder delegado do

porta-voz cujas palavras [...] constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 2008, p. 87). O porta-voz do enunciado é a Igreja Católica. É possível identificar a censura na forma e no conteúdo do enunciado de Miele. De acordo com Bourdieu (2008, p. 132), “a censura alcança seu mais alto grau de perfeição e invisibilidade quando cada agente não tem mais nada a dizer além daquilo que está objetivamente autorizado a dizer [...]”.

Outras passagens da carta de Miele reafirmam com agudeza o grau de censura presente no seu enunciado. “Calma! Não conheço pessoalmente o Padre Alberton, mas presumo seja como outros muitos jesuítas que conheço. Não são homens tão ruins como certa gente imagina. Pelo contrário! Há entre os jesuítas homens de valor intelectual, cultural, social, ou mesmo simplesmente humano”. Em consonância com as interdições discursivas, Miele postula que os jesuítas são homens de vanguarda intelectual e moral nos grandes países da Europa. Ele ordena: “não tenha receio o meu caríssimo Loureiro”. Miele julga: “talvez haja ouvido ‘lendas’ ou lido ‘histórias’ que os [jesuítas] pintem mal e os caricaturam...”. Ele indaga: “será?”. Fica assombrado: “num intelectual do seu porte, isto me causaria espanto”. Em tom declarativo e de indagação assevera: “se não é o Padre Alberton que lhe causa temores, talvez seja a Federação das Congregações Marianas”. Em enunciado performativo expositivo declara que os marianos, “descontados os descontados, são gente boa que mira a um alto ideal e trava o bom combate da Fé e porfia por melhorar o mundo. Merecem o respeito de todos. E alguns até a nossa admiração. Não desdenhamos, pois, os ‘marianos’”.

A centralidade de Pe. Miele entre os fundadores do CEB deve-se a sua condição de representante do clero. A coordenação deveria estar no próprio clero. A rigor, a prevalência do clero sobre os leigos é constituída pela própria lógica do funcionamento

¹⁴ A expressão latina *horresco referens* significa literalmente “tremo ao contá-lo”. Em termos aproximados: “tenho pavor em ter que dizê-lo”.

¹⁵ Miele exercia uma espécie de orientação eclesiástica e filosófica aos membros diretores, pois continuou na condição de associado emérito do CEB.

da Igreja, pois “a prática sacerdotal e, ao mesmo tempo, a forma e o conteúdo da mensagem que ela impõe e inculca são [...] inerentes ao funcionamento de uma burocracia que reivindica com êxito mais ou menos total o monopólio do exercício legítimo do poder religioso sobre os leigos [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 66). A esta estratégia Bourdieu denomina de coerção interna, por meio da qual se deseja “confiar o exercício do sacerdócio [...] a funcionários intercambiáveis do culto e dotados de uma qualificação profissional homogênea adquirida por um processo de aprendizagem específica [...]” (p. 65-66). A atividade do laicato era definida pela Igreja Católica como auxiliar ao projeto de romanização. A aproximação do clero aos leigos ocorria em razão das forças externas ao campo religioso, as quais se referem:

Aos interesses religiosos dos diferentes grupos ou classes de leigos capazes de impor à Igreja concessões e compromissos mais ou menos importantes segundo o peso relativo a) da força que podem colocar a serviço das virtualidades heréticas contidas em seus desvios com relação às normas tradicionais [...] e b) do poder de coerção envolvido no monopólio dos bens de salvação [...] (BOURDIEU, 1998, p. 66).

O segundo fator é decorrente do primeiro, pois diz respeito à formação acadêmica dos representantes do clero. Os integrantes do CEB não detinham formação formal em letras e/ou filosofia. Nesse sentido, a presença de Miele era a principal referência para discutir as temáticas da filosofia católica. A saída do Pe. Miele representou uma lacuna. Tal problema foi minimizado com a presença do Pe. Jesus Ballarin Carrera, principal representante da filosofia católica no interior do CEB na década de 1930 e no início da década de 1940.

Filosofia católica: alicerce do pensamento dos bandeirantes paranaenses

A filosofia católica teve nas mãos do Pe. Jesus Ballarin Carrera sua referência principal no decorrer da década de 1930 e início da década de 1940. Os membros deste círculo cultural manifestavam de modo recorrente a necessidade de estabelecer um curso de filosofia para eles próprios, bem como promoviam a defesa da filosofia como área básica

e fundamental no processo de formação da juventude. Entre 1934 e 1936, sob a regência de Ballarin Carrera, o CEB organizou um curso de filosofia tomista destinado aos bandeirantes.

Entre os enunciados que declaravam a necessidade da filosofia no processo de formação da juventude destacamos a oração de paraninfo pronunciada por Manoel de Lacerda Pinto no Instituto Santa Maria, em 1932¹⁶. Na posição de paraninfo, Lacerda Pinto sustentou que “nunca há de adquirir uma verdadeira cultura quem não possuir o espírito filosófico, a que se referem as palavras citadas pelo Pe. Lahr no seu curso: ‘o melhor sinal do espírito filosófico é amar todas as ciências’” (PINTO, 1944, p. 25). Para este bandeirante, as ciências têm necessidade da filosofia, principalmente

Hoje, em consequência do desenvolvimento das ciências, o sábio é obrigado, sob pena de permanecer superficial, a se meter numa especialidade cada vez mais restrita, pelo que deve, se não quiser falsear o seu espírito, tornando-se exclusivo, elevar-se de quando em quando acima do seu objeto próprio, para ter uma vista de conjunto e respirar o ar puro dos princípios (PINTO, 1944, p. 25).

No dizer deste católico, a época moderna exigia que os intelectuais se ocupassem de objetos específicos para que a pesquisa tivesse maior profundidade. Entretanto, a formação científica não poderia prescindir da formação filosófica. Esse posicionamento apregoava a necessidade da filosofia tomista para melhor compreender o papel das ciências modernas.

O fragmento que melhor explicita a natureza do projeto intelectual do laicato católico paranaense é aquele que conclama os estudantes a buscarem no filósofo Sertillanges o espírito de um intelectual, as condições e os métodos para se tornar um pensador. Na avaliação de Lacerda Pinto, “ele [Sertillanges] dirá da necessidade imperiosa de uma cultura geral, explicando-vos que ‘toda ciência, cultivada à parte não só não se basta, senão que oferece perigos que todos os homens de senso têm reconhecido’” (PINTO, 1944, p. 26).

¹⁶ A referência a esse discurso aparecerá como Diretrizes à juventude (orações de paraninfos), uma coletânea comemorativa organizada em 1944, com diversos discursos pronunciados aos formandos do Instituto Santa Maria de Curitiba.

Para o grupo católico trilhar o percurso de uma cultura geral, lastreada na filosofia, seria a condição necessária a uma compreensão unitária do conhecimento. Era preciso um conhecimento que possibilitasse aos jovens percorrer o caminho dos saberes, e no olhar do bandeirante que parafrazeou Maritain “é a Filosofia de Santo Tomás de Aquino, essa grandiosa arquitetura do pensamento humano, consagrada pela Igreja, em recomendações reiteradas de todos os Sumos Pontífices, principalmente de Leão XIII até S. Santidade Pio XI” (PINTO, 1944, p. 26). O grupo católico propôs um projeto intelectual que primava em primeiro lugar por uma rígida formação filosófica tomista, o que segundo a tradição católica consistia num conjunto de ideias essenciais/universais que preparariam o espírito humano para compreender melhor os diversos campos da ciência. O dominicano Sertillanges afirmava, segundo Lacerda Pinto que:

Ninguém poderia contestar a utilidade de possuímos, tão cedo quanto possível, até mesmo desde a partida, um conjunto de ideias diretrizes que formem corpo, conjunto esse que seja capaz de, como o imã, atrair e subordinar a si todos os nossos conhecimentos. Quem isso não tenha, no mundo intelectual, cairá facilmente no ceticismo, por frequentar tantas civilizações disparatadas e tantas doutrinas adversas (PINTO, 1944, p. 27).

Para o grupo católico, a desordem intelectual em que se encontravam os meios acadêmicos modernos persistia em razão da própria organização das instituições, que privilegiavam uma formação fragmentada, ignorando o conhecimento no seu conjunto. Esta ideia foi sustentada à luz de Sertillanges:

Essa desordem é uma das grandes desgraças do tempo presente. Afastarmo-nos dela, por força do equilíbrio intelectual que uma segura doutrina proporciona, é incomparável benefício. Ora, a tal respeito é o tomismo soberano. Dir-se-ia que ele foi criado, com sete séculos de antecedência, para saciar a nossa sede (PINTO, 1944, p. 27).

Em meados da década de 1930, o grupo católico organizou o primeiro curso tomista. A medida que o grupo paranaense constituía-se e se fortalecia, a Diretoria do Círculo de Estudos sentia a necessidade de dispor de um curso de filosofia tomista

para os integrantes desta sociedade cultural. Este curso foi ministrado entre os anos de 1934 e 1936 pelo Pe. Jesus Ballarin¹⁷, cuja formação recebera na Universidade de Cervera,

Onde, durante os anos de 1919-1921, forma-se em Filosofia e Ciências, defendendo a tese de Filosofia no fim do terceiro ano. Na Faculdade de Teologia e Direito da mesma Universidade, cursou os cinco anos de Teologia Dogmática, Moral e Direito Canônico, nos anos de 1922-26, defendendo no fim do quinto ano a tese de Teologia (REVISTA DO CÍRCULO..., set. 1949, p. 368)

Na mesma época “frequentou os cursos livres de Direito Civil e Direito Comparado; Cursos livres de Sociologia e Economia Política, História das Religiões, Arqueologia, Pedagogia” (p. 368). Quando chegou ao Brasil foi nomeado professor de Filosofia no Seminário Cordimariano, primeiro em Rio Claro, no estado de São Paulo, e posteriormente em Curitiba, entre 1929 e 1936, tendo sido lente de várias disciplinas, dentre as quais ressaltamos Metafísica, Teodiceia, Filosofia Moral e Social, Sociologia, Filosofia Natural, Psicologia e História da Filosofia. No mesmo artigo saudou-se Ballarin Carrera por aceitar o convite da Diretoria do CEB para coordenar o curso de Filosofia Tomista para os bandeirantes, no período de 1935-1936, com uma ou duas conferências semanais, com ênfase em Lógica e na Filosofia Natural.

Para a sua lição de filosofia proferida por ocasião do encerramento das aulas do curso ministrado, houve sessão extraordinária, com a presença de D. Ático Eusébio da Rocha, arcebispo de Curitiba, e do Sr. Marcel Godefroid, Cônsul da Bélgica. Nessa sessão, Pe. Ballarin Carrera proferiu a conferência que se intitulava *O tomismo e o neotomismo e o Cardeal Mercier*. A sua intervenção iniciou com comentários gerais a respeito do CEB e do Cardeal Mercier, ao afirmar que:

Este recinto é o templo da cultura – regido por sábios Estatutos em cujo frontispício se vê a legenda: ‘Círculo de Estudos Bandeirantes – Sociedade de

¹⁷ Padre Jesus Ballarin Carrera (Claretiano) nasceu em Chia (Huesca-Espanha) em 21 de janeiro de 1902. Diplomado pela Faculdade de Filosofia e Teologia da Universidade de Cervera (Lérida/Espanha). Ele foi um dos principais responsáveis pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938), juntamente com Loureiro Fernandes. Em 6 de julho de 1942 ele faleceu.

Cultura'. E, como sociedade de cultura abre hoje as portas do seu templo para cultivar dentro dos seus muros um dos maiores espíritos de cultura da nossa época, a figura excelsa do grande cardeal DESIDERIO MERCIER (REVISTA DO CÍRCULO..., set. 1939, p. 21).

Ballarin Carrera destacou uma passagem de Mercier que demonstrava a importância da filosofia tomista:

Sabeis que a doutrina de Santo Tomás de Aquino produzirá sempre frutos opimos¹⁸ e sazonados, uma vez que seja tratada com a difusão e a clareza devidas, investigando e analisando todas e cada uma das suas partes. Todas elas, numa harmonia admirável, constituem um corpo único de doutrina, mas não é possível que um só professor as possa penetrar e abranger todas (CARRERA, 1939, p. 27).

Esta passagem de Mercier deve ser compreendida no contexto geral da época, qual seja: Leão XIII havia ordenado que as instituições católicas de ensino voltassem a adotar a filosofia tomista como doutrina orientadora de seus ensinamentos. Em 1880, o pontífice solicitou ao Cardeal Gossens, Arcebispo de Malines, que fosse criado na Universidade Louvaniense um curso especial de filosofia tomista. O responsável pelo primeiro curso de filosofia tomista foi o Cardeal Mercier. Daí o sentido de seu pedido para que a hierarquia da Igreja constituísse um grupo de pesquisadores e professores da filosofia tomista. Ballarin Carrera, usando as palavras de Wulf, um dos principais discípulos do Cardeal, afirmou que “Mercier foi o iniciador principal da renascença do Tomismo; chamou a atenção de todos sobre o neotomismo elevando-o até ocupar um lugar entre os sistemas a serem escolhidos por qualquer espírito avisado do século XX” (CARRERA, 1939, p. 38).

Mercier era uma das referências neotomistas para o laicato católico no Paraná, além de Jacques Maritain. Lacerda Pinto sintetizava que Maritain era considerado pelo grupo católico “o maior neotomista da França atual” (PINTO, 1944, p. 28). O curso ministrado por Ballarin Carrera procurou estabelecer entre os intelectuais católicos paranaenses uma compreensão ampla da filosofia tomista, a fim de que se compreendesse a relação entre a filosofia/metafísica de São Tomás de Aquino e o conhecimento científico.

De acordo com Ballarin Carrera, a primeira preocupação do filósofo Mercier era sistematizar uma crítica à filosofia moderna, pois ela caracterizava-se pela “independência excessiva de qualquer autoridade doutrinária, e pelo menosprezo completo da tradição científica” (CARRERA, 1939, p. 32).

Para Carrera a filosofia moderna:

Separa a Filosofia da Teologia que embora distintas devem todavia estar associadas no homem concreto, na vida intelectual total, e na evolução histórica; separa a Filosofia da tradição e da ciência; a verdade da realidade, a prática da teoria, estabelecendo insolúvel antinomia entre a concepção do mundo e a lei da vida, entre o pensamento e a ação, entre a ciência e a sabedoria, entre ser e querer, entre a ordem material e a ordem moral, entre a ontologia e a deontologia, entre a metafísica e a moral (CARRERA, 1939, p. 32).

Esta ação da filosofia moderna expressava-se nas diversas correntes, entre as quais destacamos o positivismo, o empirismo, o racionalismo, o agnosticismo, o relativismo, o historicismo, o marxismo. Segundo Ballarin Carrera (1939, p. 33), Mercier denunciou os limites dessa filosofia quando afirmou que “o fenômeno sensível não é, nem pode ser toda e a única realidade; e que, sem princípios universais e necessários torna-se impossível a própria interpretação dos fatos”. Para o filósofo neotomista não era possível “seguir esses sistemas incompletos; por isso descobria-lhes a insuficiência e punha de manifesto o perigo a que ficavam expostas as verdades fundamentais sobre que se esteia a vida intelectual e social, moral e religiosa da humanidade” (CARRERA, 1939, p. 33-34).

Ballarin Carrera afirmava que a restauração do tomismo era o grande ideal de Mercier. De acordo com Carrera, o tomismo de Mercier postulava:

a) a utilização dos sentidos e da razão com a subordinação dos primeiros à segunda; b) a submissão a um ideal único, constante de verdade, de bondade, luz e força; e) União sem absorção nem exclusão da natureza e do sobrenatural, da razão e da fé, da liberdade e da graça, da família, do estado e da Igreja. Ou ainda mais claramente: o respeito fiel e a sujeição do entendimento aos ensinamentos da Revelação;

¹⁸ A expressão “frutos opimos” é latina. Em sentido figurado, na língua portuguesa é adjetivada por frutos em abundância.

perfeita e prudente harmonia entre a investigação pessoal e o respeito à Tradição; harmônica unidade entre a observação e a especulação racional, entre a análise e a síntese. (CARRERA, 1939, p. 34-35)

De acordo com Ballarin Carrera, Mercier procurou privilegiar duas questões no seu percurso de restauração do tomismo: o confronto com as filosofias modernas e a harmonização do tomismo com o progresso científico. No que diz respeito ao segundo aspecto, pronunciava-se o filósofo:

A filosofia faz coro com a ciência sendo apenas desenvolvimento natural da mesma. A Cosmologia deve-se apoiar nas ciências físicas e matemáticas, a Psicologia nas naturais ou biológicas, a Criteriologia nas históricas, a Filosofia moral e social nas ciências morais, econômicas e políticas (CARRERA, 1939, p. 36-37).

Esta preocupação que estava presente no pensamento do Cardeal Mercier teve impacto marcante entre a elite intelectual católica paranaense. Em termos mais precisos ainda, é possível afirmar que o laicato católico estabelecia os limites da filosofia moderna e postulava a necessidade de se conciliar a ciência com a filosofia tomista. Ele acreditava na ideia de que:

Unicamente a Filosofia de Santo Tomás soube conservar – através das constantes ruínas dos sistemas que temos constatado nos três últimos séculos – a estabilidade de suas primeiras teorias e afirmações, encontrando-se por isso, de presente, suficientemente sólida para servir de base e princípio de unidade aos resultados obtidos pelas ciências modernas (CARRERA, 1939, p. 37).

O grupo católico compreendia que a tradição intelectual moderna privilegiou a especialização em uma determinada área do conhecimento. Nesta situação são vistos pontos negativos e pontos positivos: a formação intelectual poderia preparar profundos conhecedores de determinadas áreas, porém não ensina o sentido daquele conhecimento para a humanidade, ou ainda, a relação daquele saber com a condição humana. O laicato católico compreendia que a ciência estava a serviço do ser humano, isto é, o conhecimento científico deveria ajudar o homem a viver melhor. Portanto, a ciência não deveria ser tomada como um fim em si mesma, mas como meio para contribuir à vida humana.

Para Lacerda Pinto somente com uma sólida formação filosófica tomista se chegaria “um dia a assistir, neste Paraná de tão promissor futuro, à inflorescência magnífica da formação intelectual dos católicos, preconizada pelo Cardial Mercier e, ainda agora, em nosso meio, por Tristão de Ataíde, na sua **Política**, livro que merece ser lido e meditado” (PINTO, 1944, p. 27-28, grifo do autor). Em 1954, por ocasião do 25º aniversário do CEB, Bento Munhoz da Rocha Neto arrematou que “no curso de Filosofia do Pe. Jesus Ballarin Carrera, ele nos obrigava a estudar, sistematizando nossas atividades intelectuais” (REVISTA DO CÍRCULO..., 1954, p. 771). Além disso, continuava Rocha Neto, “foi de fato, extraordinário, que na dispersão e na anarquia do pensamento moderno, pudéssemos ter a felicidade da disciplina filosófica” (p. 771). A oração de paraninfo de Lacerda Pinto e o curso de filosofia organizado para os sócios do CEB constituíram dois momentos típicos de defesa da filosofia tomista na capital do Paraná na década de 1930.

À guisa de conclusão

Este artigo objetivou discutir a ação do laicato católico paranaense entre as décadas de 1930 e 1950, particularmente suas intervenções no Círculo de Estudos Bandeirantes. Este centro cultural foi constituído pela ação conjunta do clero e do laicato católico, visando combater o movimento anticlerical curitibano, bem como estudar e divulgar o pensamento católico entre a elite paranaense. Ao longo da década de 1930, tal instituição consolidou-se como principal locus de formação cultural e política da juventude, assim como o mais importante espaço de sociabilidade da elite católica, constituída por um conjunto de personalidades com formação universitária – notadamente em Engenharia, Direito e Medicina. A partir da década de 1940, o CEB dividiu com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a responsabilidade pela discussão e formação cultural dos curitibanos. Na década de 1950, com a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba, os diretores do CEB veem seus membros assumirem outras atividades acadêmicas, o que determinou um processo de minimização de sua função originária. A rigor, as ações dos intelectuais pulverizaram-se, no entanto

o CEB continuou presente no cenário cultural da capital do Paraná.

Nesta narrativa a ênfase foi discutir o papel do CEB no processo de constituição do projeto de romanização da Igreja Católica no Paraná. Nesses termos, o lugar do ensino superior não foi abordado. Foi no CEB que os católicos constituíram-se como grupo intelectual comprometido com a filosofia tomista e estabeleceram um espírito de fraternidade religiosa, acadêmica e política. Foi também neste espaço que se formou uma geração de intelectuais que passou a ocupar as principais funções profissionais, acadêmicas e políticas do estado do Paraná. Deste ambiente, o movimento católico eclipsou a

ação anticlerical que tinha relativa força no início do século XX. Tal assertiva evidencia-se na medida em que ao longo das décadas de 1920 a 1950 a classe política tinha forte vinculação com a Igreja Católica, com destaque aos governos de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928) e Bento Munhoz da Rocha Neto (1951-1955). Evidencia-se também pelas fileiras de professores (membros do CEB) que ingressaram na FFCL e na FCFC (docência/direção), bem como na Universidade do Paraná (reitoria). Portanto, a significativa presença do laicato católico nas atividades acadêmicas e nas funções políticas indica que o projeto romanizador da Igreja teve grande êxito no Paraná.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CARRERA, J. B. Otomismo e o neotomismo e o Cardeal Mercier. **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**. Curitiba, t. 2, n. 1, set. 1939.
- CÍRCULO DE ESTUDOS BANDEIRANTES. Conselho Diretor. Ata de fundação do Círculo de Estudos Bandeirantes realizada em 12 set. 1929. **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**. Curitiba, n. 3, p. 59-60, dez. 1929.
- FERNANDES J. L. **Correspondências de José L. Fernandes**: arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes. 1929-1973.
- MIELE, L. G., Pe. **Correspondências do Pe. Luis G. Miele**: arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes. 1929-1973.
- PINTO, M. de L. Oração de paraninfo. In: **Diretrizes à juventude**. Curitiba: [S.:n.], 1944, p. 15-30.
- REVISTA DO CÍRCULO DE ESTUDOS BANDEIRANTES. Curitiba, 1934-1954.

Enviado em 30.08.10

Recebido em 23.01.11

REEDUCANDO LA MIRADA. REFLEXIONES SOBRE LA REFIGURACIÓN DE NOCIONES CATÓLICAS ENTRE PRACTICANTES DE TERAPIAS ALTERNATIVAS EN BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Alejandra Giménez*
María Mercedes Saizar**

RESUMEN

En el presente artículo, las autoras analizan las transformaciones y refiguraciones de algunas nociones propias de la cosmovisión católica desde la perspectiva de usuarios de disciplinas de la Nueva Era en la ciudad de Buenos Aires. Para ello, indagan en el relato de hombres y mujeres que, habiendo sido socializados en los valores y la cultura de la Iglesia Católica, han iniciado un camino de búsqueda en diversas prácticas alternativas. Dicho proceso de aprendizaje y aprehensión ha implicado la sumatoria de nuevas perspectivas cosmovisionales, y por ende, la resemantización de parte de las tramas de sentido que explican y fundan la eficacia de los medios de redención y las reglas del acercamiento a Dios.

Palabras clave: Catolicismo – Terapias alternativas – Buenos Aires– Argentina

ABSTRACT

RE-EDUCATING WORLDVIEWS. REFLECTIONS ON THE RE-ASSIGNMENT OF CATHOLIC'S KNOWLEDGE BETWEEN ALTERNATIVE THERAPIES PRACTITIONERS IN BUENOS AIRES (ARGENTINA)

In this article, the authors analyze the meaning of the re-assignment of knowledge of the catholic worldview from the users of disciplines new age's point of view in Buenos Aires (Argentina). In order to this, they analyze the narratives of men and women who, having socialized in the values and the culture of the Catholic Church, have initiated a way search in New Age's practices. Throughout them work, the authors empathized that the process of learning and apprehension has implied a mix of different perspectives, and therefore, the re assignment from the sense that explain and found the effectiveness of redemption and the rules of the God approach.

Keywords: Catholicism – Alternative Therapies – Buenos Aires – Argentina

* Doctoranda en Cultura y Sociedad, Instituto Universitario Nacional del Arte/Centro Argentino de Etnología Americana. Dirección postal: Avenida de Mayo 1437 1° "A" (CP 1085) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. E-mail: alev@uolsinectis.com.ar.

** Doctora en Cultura y Sociedad, Instituto Universitario Nacional del Arte/Centro Argentino de Etnología Americana. Dirección postal :Avenida de Mayo 1437 1° "A" (CP 1085) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. E-mail: mercedessaizar@conicet.gov.ar.

Introducción

Las relaciones entre el ámbito de lo sagrado y lo terapéutico ha sido un tema de relevancia tanto para la antropología como para la sociología, sobre todo en las últimas décadas. Hoy en día, pensar el campo religioso implica dejar de lado las divisiones rígidas que delimitaban las afiliaciones individuales, para pensar en contextos en los que se manifiestan nuevas fronteras, donde lo popular, lo masivo y lo culto se diluyen, desarmando los límites estrechos que antes separaban a distintos grupos (MALLIMACI, 1999, p. 84); manifestándose la existencia de nuevas formas de relacionarse con lo sagrado, que se caracterizan por postular relaciones estrictamente personales con lo sagrado y no mediadas por las instituciones (DE LA TORRE, 2006) y en las cuales las búsquedas de salud y de sentido frente al dolor son parte central del fenómeno de imbricación de ambos campos. En este contexto, donde nuevas propuestas y prácticas religiosas son renovadas, transformadas, importadas y resemantizadas, las bases socioculturales del cristianismo sirven de plataforma de creación de nuevas configuraciones dinámicas, en las que puede tomarse un poco de cada filosofía y crear marcos de comprensión del mundo totalmente nuevos y/o resignificados.

Las elecciones destinadas a optar por un tipo de filosofía o práctica religiosa, así como las estrategias de combinación que pueden realizarse en el contexto de una amplia y diversa oferta, no surgen al azar sino que son resultado de una serie de factores, entre ellos los coyunturales y estructurales (FASSIN, 1992), los culturales, religiosos, sociales, económicos, políticos y étnicos (IDOYAGA MOLINA, 2002), el surgimiento de nuevos estilos de pensar que privilegian lo holístico y armonioso (DOUGLAS, 1998), los alcances y límites de la biomedicina en el tratamiento de las nuevas enfermedades (LAPLANTINE, 1999) y en las consiguientes búsquedas de sanación y sentido de la enfermedad.

Dichas instancias implican procesos de aceptación y/o rechazo de las posibles ofertas religioso-terapéuticas, produciendo diversidad de trayectorias personales que responden a ciertos estilos de pensar (DOUGLAS, 1998), y que pueden ser consideradas como itinerarios de consumo (DE LA TORRE,

2006); procesos de búsquedas espirituales que manifiestan la existencia de nebulosas esotéricas (CHAMPION, 1990) o como parte de diversas búsquedas de sanación frente al tratamiento de la enfermedad y la dolencia, entendida ésta en un sentido amplio. Parte de estas trayectorias involucran la preferencia por alguna o varias de las llamadas terapias alternativas (IDOYAGA MOLINA, 2002), recientemente incorporadas en las sociedades occidentales y provenientes, en su mayoría, de Oriente. El fenómeno del impacto y difusión de estas terapias ha sido analizado considerándose parte de los movimientos sociales asociados a la Nueva Era (ALBANESE, 1990 y 92; BARROSO, 1999; CAROZZI, 1999; SHIMAZONO, 1999); como el nacimiento de nuevas industrias culturales (DE LA TORRE, 2006); parte del surgimiento de religiones alternativas provenientes de distintas corrientes espirituales, técnicas holísticas y terapias heterodoxas provenientes de orígenes socioculturales diversos (CARINI, 2004); respuestas a búsquedas de terapias delicadas, de carácter holístico y no invasivo (DOUGLAS, 1998); selecciones terapéuticas coherentes con definiciones totalmente diferentes a las propuestas por el modelo biomédico en lo que respecta a la etiología de la enfermedad, la salud, las desviaciones y el poder terapéutico (MC GUIRE Y KANTOR, 1988), como manifestación de procesos de construcción de nuevas identidades, en términos distintivos a partir de otros enfoques médicos (BORDES, 2009) y como parte de las ofertas terapéuticas de un sistema etnomédico (IDOYAGA MOLINA, 2002).

Si bien las mencionadas perspectivas presentan diferencias en su tratamiento del tema, los autores coinciden en que la presencia de las terapias de rai-gambre oriental o Nueva Era es cada vez mayor en Occidente, que su oferta se multiplica y diversifica constantemente y que su uso es cada vez más frecuente no sólo entre individuos de sectores medios y altos instruidos sino también entre individuos pertenecientes a los denominados sectores medios y bajos, manifestando la construcción de nuevos estilos de pensar la salud y la aflicción que adhieren a una preferencia por lo delicado, lo holístico, lo armonioso y a una búsqueda personal de experiencias con lo sagrado, es decir, sin la intermediación de los especialistas religiosos.

En el caso de la Argentina, las terapias alternativas han sido apropiadas en un contexto social y cultural tradicionalmente ligado a los valores y creencias del catolicismo, cuyas categorías – tal como la de las corrientes filosóficas occidentales –, implican dicotomías esenciales tales como *bien y mal*, *pecado y castigo*, *material y espiritual* y *muerte y resurrección*, categorías inexistentes en las filosofías orientales que han dado origen a la mayoría de las prácticas nueva era que en esta oportunidad nos ocupan.

En esta oportunidad nos parece interesante indagar en las refiguraciones que las nociones de la cosmovisión católica han sufrido como parte de los procesos de apropiación de las cosmovisiones orientales, enmarcadas en el contexto de la Nueva Era, prestando especial atención al relato de los actores sociales. Como veremos en el desarrollo del trabajo, estos procesos no implican vías paralelas o caminos únicos de transformación, sino que por el contrario, manifiestan una importante diversidad en los modos posibles de resemantización y una vía doble de transformaciones, en las que tanto el catolicismo se ve impactado por las terapias alternativas como éstas por él.

Para llevar a cabo el presente trabajo, nos basamos en el material original proveniente de diversas entrevistas abiertas, extensas y recurrentes a individuos que, habiendo sido socializados en el contexto del catolicismo y reconociéndose como católicos, manifiestan una nueva perspectiva a partir de su incursión en el campo de las terapias alternativas. El trabajo de campo fue realizado en Buenos Aires durante el período 2008-2010, habiéndose entrevistado a individuos con diversidad de nivel de instrucción y de ingresos económicos, siendo el factor común que nos permite hablar de un grupo homogéneo el hecho de que todos son practicantes de terapias alternativas y que han sido socializados en contextos católicos.

Las terapias alternativas en contextos católicos

Los corpus cosmovisionales tradicionales de Oriente han sido refigurados a partir del contacto con Occidente, sumando una lógica moral de bien y mal y una noción de persona centrada

fuertemente en la de idea de individualidad (AMARAL 1999; BARROSO, 1999). Estas apropiaciones han implicado la elaboración y reelaboración de categorías que, pensadas desde sus marcos filosóficos generales, son imposibles de comparar, no sólo por las contradicciones que presentan sino fundamentalmente porque implicaría comparar categorías que incluso no existen en una de ellas. Dada la complejidad del tema mencionado, y en virtud de que en esta oportunidad nos hemos propuesto analizar las refiguraciones y no las nociones originales de cada marco, mencionaremos sólo aquellas que han merecido un lugar destacado en las reflexiones de los entrevistados¹.

Más allá de las diferencias notables entre una y otra cosmovisión, es un hecho que las disciplinas de raigambre oriental han impactado en nuestras sociedades, siendo partícipes de un proceso de numerosos cambios en lo que respecta a sus nociones, en las que ciertos contenidos son resemantizados en la asimilación, otros desconocidos y otros rechazados. A continuación, presentaremos los relatos de los practicantes de diversas terapias alternativas. Con un fin organizativo, para dar mayor claridad al texto, distinguiremos 3 líneas de análisis: 1) los cambios en la noción de Dios y en la relación del sujeto con la/s deidad/es; 2) las nociones de enfermedad y las experiencias asociadas a la búsqueda de sentido y, 3) los símbolos del catolicismo como elementos terapéuticos de las terapias alternativas.

1- La idea de Dios

Los nuevos contextos de religiosidad se caracterizan por la pluralidad de ofertas existentes, que incluyen desde las diversas prácticas que se dan al interior del catolicismo, los tradicionales y nuevas manifestaciones del protestantismo, pasando por las religiosidades afro-americanas y las enmarcadas en el movimiento de la Nueva Era. En tal sentido, como ha notado Frigerio (1998), se manifiestan numerosos cambios en la

¹ Sobre filosofías orientales y las categorías que atraviesan dichas cosmovisiones recomendamos leer Eliade (1999), Masson Oursel (1962) y Zimmer (1973)

perspectiva y experiencia de los sujetos en lo que hace a la intervención de lo sobrenatural en la vida cotidiana, transformando la vivencia de los acontecimientos extraordinarios en fenómenos posibles que se presentan de manera continua y no excepcional; facilitando la comunicación con la Divinidad, al hacer innecesaria la participación de los intermediarios, tanto en contextos rituales como fuera de ellos. La cercanía de la relación con Dios es – junto con la protección divina y el amor filial – una de las características más relevantes y valoradas por los practicantes que adhieren a estas nuevas perspectivas. Siguiendo al autor, los aspectos relacionados a la expresión de las emociones y de los afectos es una variable de suma importancia, que como se observará en los relatos que presentaremos, les permite a los practicantes viabilizar contenidos que antes aparecían censurados o subsumidos en lo institucional.

Un elemento importante de este tipo de síntesis es la acepción de que lo sagrado y sus manifestaciones no pueden ser clasificados y diferenciados entre sí de acuerdo a los compartimentos estancos que implicarían los sistemas de creencias de diversos credos. La idea de que existe una presencia de lo divino como unidad es un rasgo característico de la asimilación de elementos de estas diferentes raigambres, tal como refieren los entrevistados:

Es tan importante agradecer, porque es de alguna manera reconocer tu lugar en el universo, agradecerle a esa Fuerza Universal, yo le digo fuerza universal, pero puede ser Dios, Cristo o Mahoma, no importa, es una fuerza que le da vida al universo. Si vos sos agradecido, siempre es mejor, ejercitás así tu humildad y eso te hace más digno y más feliz. (Susana)

Por ejemplo, una de las primeras cosas que aprendí cuando empecé con esto (terapias alternativas) es que Dios no está afuera que esta dentro de cada uno de nosotros que no hay un destino marcado, y que nosotros podemos elegir la realidad que queremos vivir. (Martha)

Por eso creo que las personas buscan caminos diferentes, y se alejan de la iglesia, porque se dan cuenta que el secreto lo tiene uno mismo y el poder también. Dios nos hizo a su imagen y semejanza. Y buscándolo a él sin intermediarios consigue lo que quiere [...] (Julia).

Respecto a la relación del hombre con lo sagrado, es frecuente la distinción que, al interior de estos grupos, se realiza en el modo de denominar a la teofanía: cuando se lo hace de manera general, se denomina Dios, mientras que cuando se alude a una experiencia particular de encuentro mediante el rezo, la meditación o una manifestación, es denominado como Jesús. También el carácter que se les atribuye es diferente: mientras que a Dios se lo asocia con la figura mítica del antiguo Testamento -poderoso, distante e implacable en su relación con los hombres, capaz de vengarse si sus deseos no son cumplidos-, a Jesús se lo asocia con la compasión y al amor y se le atribuye una conducta paciente y atenta frente a los pedidos y requerimientos de sus fieles, sean éstos asociados a la salud, el amor, el trabajo, la economía familiar o los estudios. Lo mismo puede decirse de los episodios míticos que se refieren para dar cuenta de la eficacia terapéutica de ciertas prácticas rituales, ocasiones en que los informantes seleccionan aquellos episodios de la historia bíblica que contienen relatos de la vida de Jesús, es decir, del Nuevo Testamento. Asimismo, de entre todos los episodios que constituyen el ciclo mítico de la vida de Jesucristo (IDOYAGA MOLINA, 2001), se priorizan aquellos que se asocian a la manifestación de alegría, amor y compasión hacia los semejantes, mientras que se dejan de lado aquellos que mencionan episodios de dolor y muerte, tales como el vía crucis y la crucifixión de Cristo.

Específicamente, en lo que hace a los contextos rituales presentes en estas configuraciones religiosas, es interesante señalar que los espacios consagrados del catolicismo son valorados positivamente por los practicantes de terapias alternativas, quienes les atribuyen una energía especial resultante de la presencia de un ser superior, que puede ser el Dios católico, los santos, la virgen o inclusive figuras del catolicismo que parecen recuperar cierto protagonismo entre estas sensibilidades, como es el caso de ángeles y arcángeles. En referencia a los espacios utilizados para llevar adelante los rituales terapéuticos, es la cualidad potente de las deidades del catolicismo la que posee la capacidad de transformar cualquier ambiente profano en un ámbito propicio para la terapia, siendo frecuente la utilización conjunta de figuras de deidades de

diversas raigambres en un mismo altar, situación que no genera contradicciones desde la perspectiva de los actores sociales.

Las nociones en torno a la enfermedad

Desde la perspectiva de los practicantes de las terapias alternativas, la enfermedad es siempre un fenómeno amplio que involucra una serie de factores que superan lo meramente biológico. En este sentido, lo orgánico es sólo una de las posibles manifestaciones de la dolencia, en tanto también ésta puede revestir aspectos de lo espiritual, lo emocional, lo laboral y hasta lo económico. En tal sentido, diversos autores han notado que la etiología de la enfermedad es una noción atravesada por factores culturales, económicos, religiosos, políticos, identidades étnicas (IDOYAGA MOLINA, 2002), en cuya percepción intervienen tanto factores macro como micro sociales.

La atribución de la causa real de la dolencia al funcionamiento meramente biológico del cuerpo es dejada de lado por considerarse que, no sólo implica la ausencia de otros aspectos de relevancia en la vida del individuo, sino que atribuye al doliente la responsabilidad última de lo que le sucede. En lo que hace a la etiología de la enfermedad, es mucho más importante el papel que cumplen las emociones individuales y los vínculos con los otros, en tanto se consideran factores disparadores de la mayoría de los bloqueos energéticos que, una vez consolidados en el tiempo, se manifiestan en el nivel de lo corporal. Estos cúmulos de energía resultan de diversos conflictos que se suceden al interior del individuo -como resultado de la interacción con la familia y la comunidad- y que no han podido ser resueltos, transformándose en áreas de estancamiento del monto energético, denominado en estos ámbitos como aura o campo magnético².

Desde esta perspectiva, la enfermedad aparece expresada en un doble sentido, es decir, como manifestación corporal de un bloqueo emocional y, a la vez, como posibilidad de deshacerlo mediante el aprendizaje de nuevas conductas y formas de resolución. Esta noción de enfermedad implica, a su vez, un doble proceso que integra la instancia de diagnóstico con la de sanación, en tanto se designa

el conocimiento de la “causa” como el primer paso para deshacer la enfermedad. En otras palabras, sin conocimiento no hay sanación. En este sentido, las técnicas de la biomedicina son consideradas ineficaces, puesto que sólo se ocupan de las manifestaciones biológicas del mal y no de las causas reales, de orden espiritual, emocional o vincular, tal como se refiere en los siguientes relatos:

¿Crees que una persona se puede curar o cambiar algo de su vida solo con la medicina tradicional (biomedicina)? Creo que no porque sino se cura lo que causo la enfermedad, ésta vuelve a presentarse hasta que se cure la causa. (Martha)

Sabia que me iba a curar igual, porque yo comprendí porque vino esa enfermedad y di un vuelco de ciento ochenta grados, un vuelco total, en carácter, en actitud, en creencias. Porque yo iba comprendiendo todo, como venía desarrollándose todo. (Julia)

Yo trato de ayudar a la gente, de los que buscan solucionar problemas personales dependiendo la solución de sus problemas, de las creencias que tengan cada persona. Si hay una apertura y una comprensión de lo que está pasando, solucionan, sino lo mismo pasará tantas veces hasta que comprendan por que sucede lo que sucede. (Susana)

² Los practicantes de disciplinas que se asocian a corrientes filosóficas tradicionales en Oriente, como es el caso del yoga, el reiki, la acupuntura, el feng sui, entre otras, aluden al aura para explicar la existencia de una extensión de la persona que contiene su energía vital; mientras que los adherentes a terapias originadas en Occidente y que, retomando concepciones orientales, realizan una sumatoria entre nociones biomédicas, del campo psicológico y de las tradiciones filosóficas de occidente, tales como la metafísica, la meditación trascendental o el toque terapéutico, aluden a este mismo contenido bajo el nombre de campo magnético. Amaral (2000:64) refiere que, para el caso de Brasil, las principales nociones sobre la persona y el universo pertenecientes al movimiento de la Nueva Era fueron fuertemente influidas por las teorías de Antón Mesmer (1734-1815) y Swedenborg (1688-1772). De acuerdo a la autora, el primero postulaba una teoría sobre la existencia del fluido invisible, ubicado entre el éter y la materia elemental, que permearía y ligaría todas las cosas y los seres, incluyendo a los seres humanos, posibilitando la manipulación intencionada y por ende, la influencia -tanto positiva como negativa- de ese magnetismo sobre los objetos y los seres vivos. El segundo, refiere Amaral, se declaraba un emisario espiritual de los ángeles -las almas de los muertos- quienes le habrían revelado la estructura de la vida después de la muerte y las leyes universales que dirigían el orden del cosmos, con el fin de que instruyera a los hombres ignorantes de tales verdades. Tales revelaciones las obtuvo a través de sus viajes místicos, donde podía explorar tanto el cielo como el infierno, planos cósmicos inaccesibles al hombre común, ignorante de la mutua correspondencia entre los planos celestes y terrestres.

De acuerdo a los relatos recogidos entre nuestros informantes, en el caso de que el enfermo sólo utilice la biomedicina para el tratamiento de la dolencia, logrará eliminar las consecuencias pero no la causa de la enfermedad. Por el contrario, si lo que quiere lograr es la recuperación total de ese episodio y evitar el desarrollo de otros próximos, deberá acceder a los motivos reales de su dolencia. El conocimiento no implicará necesariamente la solución social de esos problemas, es decir, la desaparición de los conflictos sociales o laborales, pero sí su resolución al interior del individuo, el que, al conocer las causas puede deshacer los bloqueos energéticos que provocaron su mal.

En lo que hace a la responsabilidad del hombre y al sentimiento de la atribución personal que se genera frente a la enfermedad y el dolor, es interesante destacar la diferencia que, desde el relato de los actores sociales, se realiza en lo que se refiere a las distinciones entre la perspectiva de la religión católica y la de las disciplinas propias de la Nueva Era, puesto que si bien muchas de las nociones permanecen a pesar de los procesos de refiguración, en este caso en particular se connotan distinciones considerables:

Volviendo al tema de las religiones, te hacen trabajar con la culpa, psicológicamente te hacen mal. Desde los 15 hasta los 18 años, trabaja en una iglesia católica de Castelar, en Cáritas todos los fines de semana, ahí me di cuenta que quería ser trabajadora social, pero al mismo tiempo hacia retiros espirituales, hoy lo miro con una cierta distancia y me doy cuenta lo mal que hacen, te encerrás un fin de semana alejado de todos tus seres queridos, y reflexionas sobre tu vida, y te trabajan a nivel psicológico mostrándote que cosas haces mal, claro al estar lejos de tu familia y aislado te hacen sentir como una basura y después salís y quieres pedirle perdón a todos por lo que hiciste. En un par de días se va esa emoción y seguís haciendo tu vida normal. (Julia)

La culpa, el rencor no nos sirven, cuando nos hacen algo malo, la religión te va imponer hay que amar a tu prójimo como a ti mismo, o poner la otra mejilla, yo pienso diferente, creo que no es poner la otra mejilla, sino que perdono porque mi cuerpo se contamina de toxinas, si pienso de lo malo que me hicieron solo le doy más energía al problema, contamina mi cuerpo y me enfermo. De esa forma dejo que el universo o Dios solucionen el problema, y yo entro mi energía a

la solución. Y te aseguro que las cosas se solucionan. Pero no del buen samaritano, sino porque busco mi bien estar. Estando bien yo puedo estar bien con los demás. (Roberto)

De acuerdo al interés de este trabajo, podemos distinguir dos ejes de análisis que se reflejan en los mencionados relatos. Por un lado, la contraposición de la idea de libre albedrío – propia del catolicismo–, con la de ignorancia – propia de las filosofías orientales.

La iglesia católica considera que el hombre es responsable de sus acciones y de los resultados de éstas frente a la deidad, quien juzgará en última instancia la conducta del hombre, de acuerdo a la adecuación de ésta al cumplimiento de las pautas morales reflejadas en los diez mandamientos. Diferente es la perspectiva de las disciplinas de la Nueva Era, desde las cuales – más allá de ciertas divergencias– se distinguen las acciones realizadas por el hombre de los resultados que de ellas se obtienen, en tanto las consecuencias negativas que puedan serles atribuidas no son pensadas como intencionadas – en un sentido tanto positivo como negativo–, sino como el resultado de la ignorancia y de la falta de evolución espiritual.

Por otra parte, un segundo eje de análisis nos devela las diferencias en las posibilidades de atribución de sentido en lo que refiere al sentimiento de culpa. Mientras que para las terapias enmarcadas en la Nueva Era la culpa es una emoción que enferma y que no produce resultado positivo alguno, para la iglesia católica es signo de contrición y sincero arrepentimiento por los pecados cometidos, manifestación de la conciencia del hombre respecto del lugar que ocupa frente a la deidad. Al respecto, nos parece interesante retomar las consideraciones de Illouz (2010) quien refiere que las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de las acciones, no porque no contengan suficiente cultura y sociedad, sino porque contienen demasiado de ambas. En tal sentido, al interior de las nociones de la cosmovisión católica, se suele atribuir a las experiencias de dolor y enfermedad un significado asociado a las pruebas que el hombre debe sortear como parte de su camino de salvación, la vía de paso para merecer la vida eterna en compañía de la deidad y de los santos. La eficacia de estas pruebas se manifiesta no en el hecho de sortearlas sino en

la aceptación de su devenir, en la creencia de que existe un significado trascendente al dolor:

Por eso creo que la metafísica es una buena combinación, no dejas de pedirle a Dios ni creer en el poder superior, pero te das cuenta que lo malo que pasa no es una prueba de él. Porque con el tiempo me di cuenta de esto, Dios es el padre de todos, hacemos a la inversa yo soy padre, le haría algo a mi hijo para que pase una prueba y se fortalezca, no. Porque como padre trataría de ayudarlo, aun en los momentos que se equivoca. Esa figura de que son pruebas se disuelve, de igual forma las promesas que uno hace, ningún padre te pide algo a cambio para darte algo bueno. Es un amor incondicional. (Verónica)

Otro punto a diferencia de las creencias religiosas y las nuevas medicinas o de la Era New Age, es que la creencia religiosa te hace ver y sentir que todo lo malo que pasamos en una cruz que hay que llevar o una prueba que Dios nos pone para saltar, que una vez pasado eso seremos más fuertes. Desde la programación neurolingüística, control mental o metafísica o la física cuántica que es todo relacionado a la Ley de Atracción, nos muestra que las cosas malas que pasamos es porque nosotros las buscamos nos tenemos que preguntar ¿Qué estamos pensando que nos sucede eso? Al pensar siempre en el problema la energía alimenta al problema y ese se hace más grande, entonces tenemos que cambiar el pensamiento, lo negativo pasarlo en positivo, desde las enfermedades, asuntos profesionales, amor de parejas o desde lo económico, si yo pienso que no tengo una buena pareja y que la relación es conflictiva seguramente va hacer así y peor, pero si cambio mi pensamiento y visualizo que tengo una relación armoniosa lograré eso. Lo bueno de esto es que uno se tiene que hacer cargo de lo que te pasa en tu vida y no darle la culpa a otra persona. Si te enfermas vos ocasionas esa enfermedad, algo esta pasando que tu cuerpo manifiesta la enfermedad de esa forma. (Verónica)

Como puede observarse, la idea de bienestar y salud se asocia a numerosos estratos de la experiencia, en la que los aspectos corporales son sólo una manifestación y seguramente, la menos importante, en tanto que los aspectos de la vida afectiva – tanto familiar como de pareja –, las relaciones y logros en el ámbito laboral, los éxitos o fracasos económicos son factores de importante consideración en la percepción de los estados saludables y en los que denotan su ausencia.

Finalmente, la cosmovisión asociada a las terapias alternativas propone una idea de persona en la que el resultado de sus actos se valora y cualifica en las manifestaciones de la vida cotidiana, en la capacidad para sobreponerse a los problemas que surgen y en la habilidad para encontrarles solución. Si esto no ocurriera, la imposibilidad del cambio es atribuida a distintas razones, entre ellas la dificultad para responsabilizarse de las acciones y ejercer un proceso de transformación de perspectiva, asignado a un reciente estado de evolución en el crecimiento espiritual. Con ello queremos connotar que no hay idea de lo irremediable, todo puede solucionarse en mayor o menor medida en la vida presente. En aquellas oportunidades en que la dolencia no puede ser sanada, se brindan una explicación que atribuye a la excesiva antigüedad de la causa, la aparente ineficacia terapéutica del autoconocimiento. Sin embargo, aún posponiendo la resolución de los conflictos y la subsiguiente sanidad a existencias futuras – en el contexto de la creencia en las reencarnaciones –, bajo ningún aspecto se atribuye a la deidad la responsabilidad de lo que al hombre le sucede.

La apropiación de los símbolos del catolicismo

La importancia de las imágenes aprendidas y experimentadas en el contexto del catolicismo parecerían recobrar intensidad en la relación con lo sagrado a partir del aprendizaje de técnicas de meditación, visualización o inclusive en los rezos que se llevan delante en distintos espacios terapéutico-rituales de las terapias alternativas. Imágenes de vírgenes o santos cumplen un rol importante, no sólo en los rezos propios de la tradición católica, sino en las prácticas de meditación y técnicas que requieren de un proceso de aprendizaje tanto en contextos propios del catolicismo más recientes – como seminarios o talleres de sanación y encuentros carismáticos – o en ámbitos propios de las prácticas orientales – como el yoga, el reiki –, o algunas disciplinas creadas en Occidente sobre la base de la combinación de filosofías occidentales y orientales, – como la meditación trascendental, la metafísica, angeología, etc.

Las imágenes pueden tener un rol terapéutico porque se logra un estado de conciencia que permite acceder a la interioridad. Por otro lado, estos estados, que son a su vez canales de expresión de lo numinoso (OTTO, 2001), pueden implicar vivencias premonitorias, rasgo típico de la sensibilidad promovida en contextos de tipo carismático y compartido por muchas de las terapias alternativas.

Chicas, a partir de ahora vamos a empezar a hacer meditaciones en casa, si es posible todos los días, mucho mejor, si no, al menos tres veces en la semana. Cuando hacen las meditaciones, apoyen un rosario, una estampita, sobre el chakra que sientan bloqueado, eso les va a dar alivio, va a permitir liberar eso que está bloqueando (Ines)

Cuando medito, muchas veces me ha pasado de ver cosas que no entiendo y que después, conversando con mis compañeros de meditación, comprendo que son imágenes de lo que vendrá...premoniciones que aparecen como pantallazos de películas (María)

Cuando me inicié en Reiki, como terapeuta, el arcángel san Rafael fue el ser de luz que se me apareció para ayudarme, guiándome en el camino de la energía universal. Siempre tuve predilección por él, y él por mí, en distintas oportunidades críticas de mi vida sentí su presencia a través del olor a jazmín, que es su manera de hacernos notar que esta presente, cerca nuestro, ayudándonos (Adriana)

En este último relato se observa la importancia dada a las imágenes familiares que fueron parte de la socialización en el catolicismo como elementos de primer orden a la hora de realizar ejercicios como la meditación propia de las técnicas orientales. La utilización de santos o deidades del catolicismo como auxiliares terapéuticos de distintos especialistas alternativos es un hecho frecuente. Así, por ejemplo, entre muchos terapeutas de reiki, Jesús, los arcángeles y otras deidades del catolicismo son vividos como la fuente de poder – en sentido de sagrado – que se asocia a la noción de energía que está en juego en tales prácticas y que fundamenta la eficacia terapéutica. Los auxiliares del terapeuta reikiano, – en oriente deidades –, son aquí asimilados a la figura de los arcángeles o santos del catolicismo, a los que se les agrega la capacidad de manipular energías. En los relatos de los actores sociales, la deidad aparece representada

en términos de potencia generalizada, es decir, como un poder que no es propio de las personas u objetos pero que se manifiesta en ellos.

En este sentido, parecería ser que las terapias alternativas tienen un nivel alto de flexibilidad para asimilar cosmovisiones religiosas, ello le permite resignificar, para el caso, las nociones y experiencias arraigadas en los diversos catolicismos presentes en el área. Al mismo tiempo, parecería desmarcar elementos que tienen que ver con lo numinoso; formas de relacionarse con lo sagrado que debido a la invisibilidad de tales manifestaciones no tenía canales explícitos de expresión, brindando soportes culturales para tales experiencias. Ello no implica siempre una transformación radical de los estilos de vida ni procesos de conversión profundos, por el contrario, como menciona Barroso (1999), la idea de aprender a vivir en el mundo tal como es se vuelve un punto a favor de la adhesión de los practicantes a estos grupos, que sin alterar sus hábitos y sus estilos de vida, tiene a su alcance una llave para la entrada al mundo espiritual.

Meditar significa concentrar tu pensamiento en un punto, focalizar tu atención. Para eso, existen técnicas propias del yoga que te permiten lograrlo. La idea es buscar una imagen, cualquiera, y pensar en ella, dejar que los pensamientos fluyan a su alrededor, lo que quiere decir que logras un estado en que no te estancas ni enganchas en ninguno de los pensamientos que te cruzan por la mente, sino que la idea es dejarlos fluir. Para focalizar tu mirada y por ende tu pensamiento, puedes focalizar en una baldosa, en un picaporte de una puerta, lo que fuera. Pero se usan sobre todo imágenes poderosas, porque recibís su energía y su bondad al concentrarte en ellas. Yo uso la imagen de Jesús Niño, me permite relajarme y sentirme acompañada en ese proceso de ir hacia dentro de mí (Elena)

Rezar puede ser una forma de meditación que se utilice tanto en el contexto de la práctica del yoga como de otras terapias alternativas que hacen uso de esta técnica para lograr estados de conciencia diferentes, tales como el reiki, la eutonía, el healing touch o la reflexología, entre otras. A modo de ejemplo, en el contexto de prácticas del yoga es común que se utilicen imágenes de deidades católicas – la Virgen María, Jesús, Santa Teresita del Niño Jesús- para la visualización, que se enuncien como

*mantras*³ vocablos asociados desde la perspectiva de los usuarios a la religión católica, como fe, esperanza y caridad – las virtudes cardinales –, y que se utilicen rosarios y estampas de santos católicos como un poderoso medio equilibrante de la energía de los *chakras* o centros energéticos.

Al mismo tiempo, algunos relatos hacen referencia al poder de las figuras del catolicismo como el Jesús o la Virgen, que en el sistema de creencias católico es vivida como una deidad con particulares atributos de poder. En estos relatos, se vuelve a poner de manifiesto la articulación de la tradición católica con contextos específicos pertenecientes a las prácticas alternativas en relación con una estrategia terapéutica. Este hecho implica la combinación de técnicas corporales específicas, la selección de imágenes católicas como facilitadores y potenciadores de la meditación y la concentración, la asimilación de concepciones alternativas tales como la energía con nociones católicas como la de bondad, la utilización de objetos calificados en el catolicismo – como imágenes impresas de santos o rosarios – como elementos con poder en contextos alternativos.

En cuanto a los símbolos, es interesante destacar que se observa una selección que privilegia ciertas imágenes y deshecha otras. En tal sentido, las imágenes de la Virgen María – en sus distintas manifestaciones –, las del Niño Jesús, las de diversos ángeles y arcángeles y la de los santos que no atravesaron muertes trágicas, son elegidas para actuar como mediadores entre el hombre y lo sagrado, mientras que todas las imágenes de Cristo crucificado y de santos mártires son claramente rechazadas, por atribuírseles relación directa con el dolor y la muerte.

Conclusiones

En el contexto de una oferta religiosa terapéutica cada vez más amplia y diversa, hemos intentado dar cuenta de un particular campo de traslape, como es el que se configura en torno a la relación del hombre con lo sagrado, la perspectiva de salud y enfermedad y la utilización de símbolos religiosos de diversas raigambres, en contextos sociales tradicionalmente católicos y hoy en día, adherentes

a prácticas alternativas en el marco de la Nueva Era. En tal sentido, el análisis propuesto permitió distinguir aquellas ideas que, siendo parte de la formación en el catolicismo, son ahora aceptadas, rechazadas o refiguradas en el proceso de construcción de nuevas identidades, como resultado de la adscripción a nuevos sistemas de creencias.

En primer término, observamos que las terapias alternativas tienen un nivel alto de flexibilidad para asimilar cosmovisiones religiosas, permitiéndoles resignificar las nociones y experiencias arraigadas en los diversos catolicismos presentes en el área. Al mismo tiempo, este hecho desmarca elementos que tienen que ver con lo numinoso que, en el marco del catolicismo entre los sectores medios no tenía suficientes canales manifiestos de expresión. En tal sentido, el marco de creencias en que se insertan las disciplinas alternativas provee a los sujetos de la posibilidad de adherir a nuevas prácticas y asumir nuevas perspectivas sin implicar necesariamente el abandono o rechazo de las pautas anteriores de vida y relación con lo sagrado. Asimismo, también observamos que la adherencia a estas nuevas prácticas no sólo no contradice las anteriores en que lo sujetos fueron sociabilizados, sino que por el contrario, muchas veces les permite rescatar antiguas experiencias de su tránsito por la religión católica que habían sido vivenciadas de manera negativa y resignificarlas positivamente bajo una nueva mirada.

En segundo término, y en lo que hace las distinciones que se realizan entre ambos campos, diremos que las terapias alternativas postulan una relación directa del hombre con las deidades, que éstas pueden pertenecer a distintos panteones y sistemas religiosos y sin embargo, convivir sin contradicciones en la vivencia de lo numinoso, que tanto la salud como la enfermedad son nociones

³ El *mantra* es una palabra que se utiliza como medio de fijación mental, al repetirla verbal o mentalmente en lapsos similares. El *mantra* más conocido es *aum*, que se pronuncia *om* estirando el sonido de la consonante como si se quisiera hacer resonar. Cada individuo posee su propio *mantra*, el que le es dado por un especialista en un ritual especial, o bien le es revelado durante una instancia de meditación en soledad. De acuerdo a Eliade (1999) el *mantra* es la modalidad sonora del universo, mientras que para Zimmer (1979) es el sonido-palabra que contiene la esencia divina. Van der Lew (1964) refiere que la sílaba hindú *om* es originalmente un sonido numinoso primitivo, la ampliación nasal de la *o*.

fuertemente atravesadas por contenidos emocionales que poco tienen de realidades biológicas. Respecto a las formas terapéuticas, se consideran eficaces aquellas que implican el compromiso del doliente en su recuperación, entendida ésta como la posibilidad de conocer las causas reales de la enfermedad y la asunción de nuevas conductas. Asimismo, todas las acciones terapéuticas se relacionan con el campo de lo sagrado, tanto si se realizan en contextos rituales como por fuera de ellos. Esta esencia de lo sagrado encuentra su fundamento en la manipulación de la energía individual y universal, manifiesta como potencia generalizada. En un sentido contrario, la religión católica propone desde lo formal una relación hombre/Dios mediada por la institución Iglesia, postula criterios de moralidad que distinguen claramente la calidad de las acciones de acuerdo a su intencionalidad y adecuación a las pautas fijadas por la deidad y predica la adoración de un solo dios verdadero.

Finalmente, mientras que en el contexto del catolicismo el sacrificio personal, la pobreza, la culpa por el pecado, el castigo como redención y la aceptación del dolor y de la enfermedad se presentan como medios de redención y exculpación de pecados, vías de salvación y acercamiento a Dios y al logro de la vida eterna, los marcos filosóficos de las terapias alternativas proponen un rol mucho más activo del individuo, en el que la enfermedad aparece como una manifestación de los errores cometidos por ignorancia –voluntaria o involuntariamente-, en el que el dolor no es algo deseable ni aceptable, y en el que el individuo es responsable de la superación de las condiciones de pobreza, hecho que se logra por medio del desarrollo y crecimiento personal. En tal sentido, la importancia del “aquí y ahora” es típico de las prácticas alternativas, mientras que para el catolicismo la vida en la tierra es sólo una “espera” de lo que vendrá.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, Catherine. **Nature religion in América**: from the Algonkian indians to the new age. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1990.

_____. The magical staff: quantum healing in the New Age. In: MELTON, J. Lewis y J. (Comp). **Perspectives in the New Age**. Albany: State University of New York Press, 1992.

AMARAL, Leila. Sincretismo em movimento: o estilo Nova Era de lidar como o Sagrado. In: CORAZZI, M. (Comp.). **A Nova Era no Mercosul**. Petrópolis: Vozes. 1999.

_____. **Carnaval da alma**. comunidade, essência e sincretismo na Nova Era. Petropolis: Vozes. 2000.

BARROSO, Maria. **A construção da pessoa “oriental” no Ocidente**: um estudo de caso sobre o Siddha Yoga. Dissertação (Mestrado) - Museu Nacional, PPGAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

BORDES, Mariana. Análisis de la construcción de la identidad terapéutica “alternativa” en el contexto del campo de la salud en Buenos Aires. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n.2. p. 343-354, jul./dic. 2009.

CARINI, Caton. El Budismo Zen en la Argentina. In: CONGRESSO VIRTUAL DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA, 4., 2004. [Buenos Aires]. **Anais eletrônicos ...** [Buenos Aires], 2004. http://www.naya.org.ar/congresso2004/ponenciais/caton_carmi.htm. acesso em: [16.12.2010]

CAROZZI, Maria Julia. La autonomía como religión: La nueva Era. **Alteridades**, ano 9, n. 18, p. 19-38, 1999.

_____. **Nueva Era y terapias alterativas**: construyendo significados en el discurso y la interacción. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina, 2000.

CHAMPION, Françoise. **De l'émotion en religion**: renouveaux et traditions. Paris: Centurion, 1990.

DE LA TORRE, René. Circuitos mass mediáticos de la oferta neoesotérica: new age y neomagia popular en Guadalajara. **Alteridades**, v. 16, n. 32, p. 29-41, jul./dic. 2006.

DOUGLAS, Mary. **Estilos de pensar**. Barcelona: Gedisa. 1998.

ELIADE, Mircea. **Técnicas de yoga**. Buenos Aires: Kairos. 1999.

- FASSIN, Didier. **Pouvoir et maladie en Afrique**. Paris: PUF. 1992.
- FRIGERIO, Alejandro. Desregulación del mercado religioso y expansión de nuevas religiones: una interpretación desde la oferta. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 22., Caxambu, 1998. **Anais...** Caxambu, 1998.
- IDOYAGA MOLINA, Anátide. Lo sagrado en las medicinas tradicionales del NOA y Cuyo. **Scripta Ethnologica**, v. 23. p. 9-75, 2001.
- _____. **Culturas, enfermedades y medicinas**: reflexiones sobre la atención de la salud en contextos interculturales de Argentina. Buenos Aires: IUNA. 2002.
- ILLOUZ; Eva. **La salvación del alma moderna**: terapia, emociones y cultura de la autoayuda. Buenos Aires: Katz, 2010.
- LAPLANTINE, Francois. **Antropología de la enfermedad**. Buenos Aires: Ediciones del Sol. 1999.
- LEEUW, Gerard van der. **Fenomenología de la religión**. México: Fondo de Cultura Económica. 1964.
- MALLIMACI, Fortunato. A situação religiosa na Argentiniana urbana do fim do milênio. In: ORO, Ari Pedro ; STEIL, Carlos Alberto (Comps). **Globalização e religião**. Petropolis: Vozes. 1999. p. 73-92.
- MASSON OURSEL, Paul. **El yoga**. Buenos Aires: Eudeba. 1962.
- MC GUIRE, Meredith B. ; KANTOR, Debrah. . **Ritual Healing in suburban America**. New Brunswick: Rutgers University Press. 1988.
- OTTO, Rudolf. **Lo santo**: lo racional y lo irracional en la idea de Dios. Madrid: Alianza Editorial. 2001.
- SAIZAR, María Mercedes. **De Krishna a Chopra**: filosofía y prácticas del yoga en Buenos Aires. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.
- SHIMAZONO, Susumu. New age movement or new spirituality movements and culture. **Social Compass**, v.46, n.2, [S. n.], 1999.
- ZIMMER; Henry. **Filosofías de la India**. Buenos Aires: EUDEBA. 1979.

Recebido em 02.10.10

Aprovado em 07.12.10



“DEUS É QUEM SABE”: TRANSCENDÊNCIA DA VERDADE E EDUCAÇÃO

Giorgio Borghi *

RESUMO

Baseado numa reflexão sobre a dimensão hermenêutica da racionalidade humana, este artigo analisa como, na filosofia antiga, destaca-se a transcendência da verdade, e mostra que a visão da educação muda profundamente quando não se admite tal transcendência, como no caso dos sofistas. Essas considerações fundamentam o esboço de uma “espiritualidade do conhecimento”, para um saber que não elimine o Mistério, porque morar num mundo humano significa morar no Mistério da alteridade: alteridade da natureza, dos outros, do Outro. Para este fim, recorre-se à história e figura bíblica de Moisés, como paradigma de uma nova atitude de relação com a verdade, alternativa à busca das certezas que caracteriza a modernidade. Na procura dessas certezas, queremos definir, conferir, possuir; mas isso prejudica a possibilidade do encontro com uma verdade que não se deixa encerrar nas nossas certezas e que permanece sempre inesgotável. Por isso, uma educação que admite a transcendência da verdade será uma educação que ajuda as pessoas a aprender a pensar. E hoje sabemos que o pensar humano não leva à certeza, como queria Descartes, mas à capacidade de lidar com as incertezas.

Palavras-chave: Racionalidade – Transcendência – Verdade – Certeza – Educação

ABSTRACT

“GOD KNOWS”: TRANSCENDENCE OF TRUTH AND EDUCATION

Based on a reflection on the hermeneutic dimension of human rationality, this article examines how, in ancient philosophy, it highlights the transcendence of truth, and shows that the vision of education is profoundly changed when one does not admit such transcendence, like on the philosophy of the sophists. These considerations underlie the outline of a “spirituality of knowledge” to know that one does not eliminate the mystery, because to live in a human world means living in the mystery of otherness: otherness of nature, others, the Other. To this end, we resort to history and the biblical figure of Moses as a paradigm of a new attitude of seeking truth, seeking an alternative to the certainty that characterizes Modernity. In pursuit of these certainties, we want to define, give, possess, but it undermines the possibility of finding a truth that is not confined in our certitudes and that always remains inexhaustible. Therefore, an education that acknowledges the transcendence of truth will be an education that helps people learn to think. And today we know that human thinking does not lead to certainty, as wanted Descartes, but the ability to cope with uncertainty.

Keywords: Rationality – Transcendence – Truth – Certainty – Education

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Bolonha. Professor adjunto da Universidade Católica do Salvador. Coordenador dos cursos de Filosofia e Teologia da Faculdade São Bento da Bahia. Endereço para correspondência: Avenida Oceânica 2353, Apt. 804, Ondina - 40140-131 Salvador-BA. E-mail: giorgioborghi@hotmail.com .

“Deus é quem sabe”. Esta frase, que na linguagem popular declara um não saber, uma incerteza, encontra-se nada menos que no diálogo platônico *Apologia de Sócrates*, e traduz toda uma visão filosófica da verdade e, conseqüentemente, da educação, sobre a qual este artigo entende tecer algumas considerações, situando o tema da educação no contexto humano em que ela se desenvolve e que abrange inevitavelmente a temática da racionalidade humana e do conhecimento.

Desde o seu aparecimento na face da terra, o ser humano, enquanto ser racional, caracteriza-se justamente pela sua constante tentativa de “significar” o universo, por meio de um processo interpretativo de tudo o que observa e vive. As mais antigas narrativas míticas, como tudo o que revela o aparecimento do *homo sapiens*, testemunham este traço característico daquilo que chamamos racionalidade humana. Uma racionalidade que se manifesta não só no processo de adaptação criativa ao meio ambiente, mas também, e sobretudo, na busca incessante de uma “significação” da própria vida e do próprio mundo, que inevitavelmente desemboca numa dimensão ultrassensível e transcendente.

Quero aqui analisar alguns momentos da reflexão filosófica da Grécia Antiga, que mais destacaram esta dimensão transcendente do conhecimento e que têm direta repercussão sobre a visão e a prática da educação. Neste percurso, nos deparamos continuamente com visões e atitudes que, afinal, reportam-se a duas lógicas sempre em constante confronto e tensão dialética, e que poderíamos sintetizar na alternativa entre “possuir” e “respeitar”, no seu significado etimológico de contemplar sem querer tomar conta, originado do latim *respicere*.

As origens da filosofia apresentam-se como uma tentativa humana de tomar finalmente conta da realidade por meio de um conhecimento que elimine o inexplicável, de tipo mítico, recorrendo a um princípio explicativo que, com método científico, possa ser encontrado na própria natureza física.

Tales, o fundador de tal filosofia, diz ser a água (é por isto que ele declarou também que a terra assenta sobre a água), levado sem dúvida a esta concepção por observar que o alimento de todas as coisas é

úmido e que o próprio quente dele procede e dele vive (ARISTÓTELES, 1979, p.16-17).

Nesta passagem da metafísica de Aristóteles, encontramos a descrição do novo método científico inaugurado por este novo tipo de racionalidade. Até aqui, o ser humano, que não consegue satisfazer-se com a simples constatação do ‘quê’, procurava o ‘porquê’ das coisas da natureza (*physis*) e da vida numa dimensão mítica, mágica, religiosa, mas, de qualquer forma, sempre transcendente, externa à própria realidade física. Agora começa a pensar que este ‘porquê’ possa encontrar-se dentro da própria realidade do mundo físico e por meio de um caminho (em grego: *metá odos* = método) que se caracteriza justamente como caminho (método) científico, segundo aquela primeira descrição dele que acabamos de ler no texto aristotélico: “levado sem dúvida a esta concepção por observar que...”.

Essa é a base do método de todas as ciências, quando visam a estabelecer princípios explicativos de valor universal (concepções partilhadas), baseadas na observação empírica e na experimentação. Este novo tipo de racionalidade filosófico/científica apresenta-se como alternativa às formas de racionalidade anteriores, que podemos considerar mais “teológicas”, enquanto recorrem a elementos explicativos transcendentais.

Com certeza, esse novo método deve ter empolgado bastante os pensadores originários da Jônia, mas, já no final do mesmo século que viu aparecer os primeiros filósofos, encontramos Xenófanes de Colofão, que parece querer redimensionar a empolgação desta nova forma de racionalidade, lembrando que “não há nem haverá jamais homem algum capaz de alcançar a verdade sobre os deuses e sobre todas as coisas de que falo” (Fragmento 34, OLIVA; GUERREIRO, 2000.).¹

Questionando o antropomorfismo da mitologia grega, Xenófanes escreve:

Tivessem os bois, os cavalos e os leões mãos e pudessem com elas pintar e produzir obras como os homens, os cavalos pintariam as formas dos deuses semelhantes à dos cavalos, e os bois à dos bois,

¹ Os fragmentos dos Pré-socráticos são citados com a tradução adotada por OLIVA, A. / GUERREIRO M. *Pré-socráticos*. A invenção da Filosofia, Campinas, SP: Papirus, 2000.

e fariam seus corpos como cada um deles o tem (Fragmento 15, idem).

Esta contundente crítica à mitologia torna-se indiretamente um aviso aos navegantes da nova racionalidade filosófico-científica, que podem correr o risco de construir também a própria verdade à imagem e semelhança deles. Qual é, então, a alternativa proposta por Xenófanes? É um monoteísmo que se opõe decididamente a qualquer forma de idolatria e de politeísmo antropomórfico, na elaboração interpretativa do mistério: “Existe um só deus, o maior dentre os deuses e os homens, em nada semelhante aos mortais, nem no corpo, nem no pensamento.” (Fragmento 23, idem). Esta colocação de Xenófanes, aparentemente relacionada apenas ao âmbito religioso, na realidade assume um significado gnosiológico mais amplo e, provavelmente, influencia o pensamento de Parmênides, que não só elabora a primeira reflexão filosófica sobre o Ser, mas também desenvolve expressamente um discurso sobre o conhecimento humano, em que contrapõe a via da verdade à via da opinião. A Verdade, diz Parmênides, encontra-se no caminho do Ser, cujas características lembram os atributos do deus de Xenófanes: é “um só” (Fragmento 23, idem); “Todo ele vê, todo ele pensa, todo ele ouve” (Fragmento 24, idem); “Permanece sempre no mesmo lugar, imóvel” (Fragmento 25, idem).

Assim, a verdade escapa à busca imediata e empírica do conhecimento sensível e requer um esforço interpretativo que se abre ao mistério do Ser; e isso tanto em Parmênides como no contemporâneo dele, Heráclito. Não obstante a elaboração filosófica aparentemente contrária, estes dois grandes pré-socráticos movem-se na mesma perspectiva gnosiológica: a busca da verdade do Ser, escondida atrás das aparências da unidade ou da multiplicidade, da imobilidade ou do devir absoluto. Também o deus de Heráclito, como o de Xenófanes, é “em nada semelhante aos mortais”, porque “é dia e noite, inverno e verão, guerra e paz, saciedade e fome” (Fragmento 67, idem). Trata-se da tensão e da união dos opostos que, de novo, abre a uma visão misteriosa da verdade do *logos*. “Quanto a esse *logos* que é eternamente, os homens são eternamente incapazes de o compreender, tanto antes de terem ouvido falar dele,

como após terem-no ouvido pela primeira vez” (Fragmento 1, idem). Não podemos aqui analisar a fundo os vários sentidos que pode assumir a palavra *logos* nos fragmentos de Heráclito, mas, pelo conjunto do pensamento dele, podemos entender esta passagem do Fragmento 1 como testemunha da convicção do nosso filósofo de que a totalidade da verdade (o *logos* que é eternamente) está interdita a uma compreensão humana que, como “o mestre cujo oráculo está em Delfos, não declara, não oculta, mas dá sinais” (Fragmento 93, idem); e os sinais são, por natureza, ambíguos. Palavras e coisas são como enigmas e o conhecimento é um processo de decodificação de enigmas que, porém, nunca poderão ser decodificados totalmente. Essa dimensão hermenêutica da racionalidade, e consequentemente da verdade, recupera algo que se encontrava já presente no sentido originário da *alétheia* (verdade) grega.

A marca fundamental da *a-létheia* é que ela aponta necessariamente para um além, para algo que a ultrapassa e que ao mesmo tempo a funda. Mas este fundamento, que é ele próprio oculto, não nos esclarece, por oposição, a natureza da *alétheia*. *Lethe*, positivo contrário de *alétheia*, designa o silêncio, o esquecimento, a noite ou a própria morte. Ao contrário da nossa verdade, que pretende ser transparente, a *alétheia* dos gregos era portadora de uma sombra essencial, e isto não por defeito ou imperfeição, mas por uma exigência de completude (GARCIA-ROZA, 1998, p.36).

A realidade permanece sempre ambígua e enigmática, precisando ser constantemente decifrada, e este é também o sentido de “Mistério”, algo que nunca pode ser “possuído”, mas somente “interpretado”. A realidade é Mistério. “O amor pela verdade é, pois, desconfiado e inquiridor, sempre pronto a identificar os signos que denunciam a traição do dado” (GARCIA-ROZA, 1998, p.9).

No mundo grego do V século a.C., nos encontramos depois com aquele que podemos considerar o símbolo de uma nova atitude do conhecimento filosófico, que envolve imediatamente uma nova atitude de prática educacional: Sócrates. Em polémica com a visão sofista de verdade como *doxa* (opinião), Sócrates resgata a antiga ideia de verdade como *alétheia*. Sim, a verdade é transcendente, “divina”; nos precede, independe de nós e nós todos

podemos encontrá-la por meio do diálogo irônico e maiêutico. Diferentemente da *alétheia* da Grécia arcaica, à qual tinham acesso apenas os Mestres da Verdade, a *alétheia* socrática está ao alcance de todos os que sabem se “esvaziar” das opiniões, para engravidar de uma verdade que nos precede e nos envolve. O filósofo/educador é aquele que se considera depositário de uma missão recebida do próprio mistério; que a essa missão permanece fiel até o fim e, até na hora da última viagem, deixa ao mistério a última palavra sobre a vida e sobre a morte. “Mas eis, é chegada a hora de ir, eu a morrer e vós a viver. Quem de nós caminha para o melhor é fato desconhecido por todos, menos pelo deus” (PLATÃO, 1996, p.97). A superior sabedoria do filósofo Sócrates consiste em reconhecer que não sabe e que “deus é quem sabe”.

Quem sabe é apenas o deus, e quer dizer, com seu oráculo, que pouco ou nada vale a sabedoria do homem, e, dizendo que Sócrates é sábio, não quer referir-se propriamente a mim, Sócrates, mas apenas usar meu nome como exemplo, como se tivesse dito: “Ó homens, é sapientíssimo entre vós aquele que, como Sócrates, tenha reconhecido que sua sabedoria não possui nenhum valor” (PLATÃO, 1996, p.71).

Pelo que podemos perceber nos escritos platônicos, a partir de Sócrates não existe mais nenhum receio de falar em “deus” para indicar este fundamento do conhecimento humano que nem por isso deixa de ser um conhecimento filosófico/científico; pelo contrário, o conhecimento precisa justamente disso para ser um conhecimento não sofisticado, no sentido atual da palavra. A própria teologia aparece inicialmente não como discurso sobre deus em sentido religioso, e sim como dimensão constitutiva desta nova forma de conhecimento que é o filosófico/científico.

O verdadeiro conhecimento (a sabedoria) pertence ao deus: a verdade, como construção sofisticada puramente humana, não tem valor. Platão, desenvolvendo ulteriormente as convicções e intuições socráticas, elabora a hipótese das ideias como princípios formais prototípicos de qualquer conhecimento verdadeiro e imagina a ideia do Bem como síntese e referencial supremo da Verdade e da Justiça. Ele compara esta ideia ao sol que ilumina e é fonte de vida de todas as coisas. Sem a luz, não

adianta ter bons olhos: não conseguiremos enxergar nada. Assim, se a nossa racionalidade não for iluminada pela luz do Bem, não é possível nenhuma humana sabedoria.

No mundo das Ideias, a ideia do Bem é aquela que se vê por último e a muito custo. Mas, uma vez contemplada, esta ideia se apresenta ao raciocínio como sendo, em definitivo, a causa de toda a retidão e de toda a beleza. No mundo visível, ela é a geradora da luz e do soberano da luz. No mundo das ideias, a própria ideia do Bem é que dá origem à verdade e à inteligência. Considero que é necessário contemplá-la, caso se queira agir com sabedoria, tanto na vida particular como na política (PLATÃO, 1973, p.110).

Nesta grande corrente da filosofia grega, o percurso conduz à teoria do Motor Imóvel de Aristóteles, que, embora rejeitando o dualismo platônico, não pode dispensar o recurso à ideia, para ele cientificamente necessária, de um Ser perfeito que não pode possuir as características do mundo físico. O filósofo e cientista Aristóteles não desconhece minimamente a importância de um conhecimento científico; pelo contrário, poderíamos dizer que é o pensador que sistematiza a fundamentação da racionalidade científica, pela elaboração da lógica formal, que é a primeira grande elaboração de “metodologia científica”. Mas a cientificidade, para evitar as “argumentações sofisticadas”, tem que chegar logicamente até a fundamentação transcendente do Motor Imóvel, que ele considera, filosoficamente, como deus.

Monoteísmo filosófico e educação

Depois dessas breves reflexões sobre a filosofia antiga, podemos elaborar algumas considerações sobre o que tudo isso significa em relação à educação. Os sofistas, contemporâneos de Sócrates, são os primeiros a perceber e a tematizar a importância e a centralidade da educação na constituição da *polis*. É muito conhecida a frase de Protágoras que resume, em modo lapidário, o pensamento sofista: “O homem é a medida de todas as coisas.” Observando como vinha estruturando-se a convivência na cidade que inventou a democracia, os sofistas evidenciam um elemento de importância funda-

mental: quem determina os rumos dos públicos debates e das assembleias, onde se decide como devem ser as coisas, não é mais um sacerdote, um adivinho ou um soberano inquestionáveis, e sim o homem que sabe falar e argumentar da forma mais convincente. Nada é predeterminado, é o homem que se torna medida do que é verdadeiro ou falso, do que é justo ou injusto, por meio do *logos*.

Os sofistas descobrem algo que até hoje constatamos a cada instante: saber e saber falar é poder. Hoje podemos verificar a verdade disso considerando o poder que tem a comunicação, mediante os meios, cada vez mais sofisticados, que permitem a exploração do poder criativo da palavra, da imagem, do som. Isso é um fato: o ser humano tem a possibilidade de tornar-se medida do próprio mundo por meio do conhecimento e da manipulação e comunicação desse conhecimento. A consequência que os sofistas tiraram desta constatação foi óbvia: para exercer cidadania na cidade democrática, é preciso ter conhecimento e aprender a falar de forma a poder convencer os outros; portanto é necessário investir na educação. Que tipo de educação? Para eles, a educação que interessa é aquela que habilita a argumentar de forma eficaz sobre qualquer assunto, para poder apresentar como verdadeira qualquer opinião que se considere como mais conveniente para a convivência humana na *polis*. Sim, porque para os sofistas a verdade é criada pelo *logos*, como resultado de uma convenção, de um acordo. Se o homem é a medida de todas as coisas, será verdadeiro e justo o que a maioria considerar como tal, e pronto. Se alguém tiver conhecimento e habilidade retórica suficiente para ganhar o apoio da maioria, a verdade e a justiça poderão também ser outras, porque dependem única e totalmente de convenções políticas estabelecidas entre cidadãos que exercem a própria soberania por meio do *logos*.

Se os sofistas destacam a importância decisiva da educação para o exercício da cidadania, não se dão conta, porém, que o relativismo gnosiológico e ético que marca o pensamento deles pode ameaçar o efetivo exercício da cidadania e tornar-se muito perigoso para a própria sobrevivência da democracia. É o que percebe muito claramente Platão. Quando a democracia ateniense decidiu, por maioria, que o seu amado mestre Sócrates devia ser condenado

à morte, ele entendeu, de forma traumática, que a simples maioria não pode ser a medida da verdade e da justiça. Lembrou dos ensinamentos de Sócrates, que nisso sempre tinha discordado dos sofistas, sustentando a tese de que a verdade não se inventa, mas encontra-se, porque já existe antes de nós.

Sócrates concordava com os sofistas sobre a importância decisiva do uso inteligente do *logos* para o exercício da cidadania, mas não concordava quanto à finalidade desse uso que se expressava no diálogo (*diá-logos*). Enquanto para os sofistas o diálogo era um artifício de criação da verdade, que acabava favorecendo os mais espertos e eventualmente os mais desonestos e charlatões, o diálogo socrático era um diálogo maiêutico, isto é, o exercício de uma arte parecida à da parteira e que visava ajudar as pessoas a descobrir e trazer à luz a verdade escondida nas entranhas da vida. Nesse sentido, o diálogo socrático era bem mais democrático do que o diálogo sofista: no diálogo socrático o saber e o saber falar não se colocam a serviço do que é mais conveniente para os mais sabidos, mas colocam-se a serviço de uma Verdade que transcende os limites do nosso conhecimento e que é igual para todos. Por isso, o diálogo socrático comporta uma atitude de consciência dos próprios limites (sei que nada sei) e de abertura ao Mistério inesgotável de uma Verdade que não é posse exclusiva de nenhum sabido, mas que se deixa vislumbrar por todos aqueles que a procuram dia-logando democraticamente.

Para Platão, de forma coerente com a visão socrática do conhecimento, a educação torna-se o esforço empregado para tirar o ser humano das certezas ilusórias do próprio mundinho, no fundo da caverna, ajudá-lo a encarar a íngreme subida que leva para a luz e, ali, aceitar o desafio de, inicialmente, não enxergar nada e de acostumar-se gradativa e pacientemente a contemplar, sem querer esgotar, a luz da verdade e do bem, e orientar para esta luz todo o seu ser. Nesta perspectiva, a educação não é a pretensão de dar a visão a olhos cegos, nem tampouco uma simples transmissão de conhecimentos, e sim um verdadeiro processo de “conversão da alma” para poder contemplar o Bem.

A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais

fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção (PLATÃO, 1973, p.111).

Aristóteles (1996, p.308), por sua vez, retoma a famosa frase do sofista Protágoras (“o homem é a medida de todas as coisas”), corrigindo-a com o simples acréscimo de um adjetivo: “As pessoas boas, enquanto boas, são a medida de todas as coisas”. E quando Aristóteles fala em pessoas boas, enquanto discípulo de Sócrates e de Platão, está referindo-se a pessoas que têm “sanidade” mental. Ser bom identifica-se com ser inteligente, e ser inteligente significa ser capaz de contemplar a verdade para poder viver conforme o intelecto, que é “algo divino” em nós.

Então, se o intelecto é divino em comparação com as outras partes do homem, a vida conforme ao intelecto é divina em comparação com a vida puramente humana. Mas não devemos seguir aquelas pessoas que nos instam a, sendo humanos, pensar em coisas humanas, e sendo mortais, a pensar no que é mortal; ao contrário, devemos tanto quanto possível agir como se fossemos imortais, e esforçar-nos ao máximo para viver de acordo com o que há de melhor em nós (ARISTÓTELES, 1996, p.312).

Dizer que o intelecto é algo divino em nós significa colocar o selo da dimensão transcendente no código genético da racionalidade humana, tanto na sua manifestação gnosiológica como na sua manifestação ética, e confirmar a educação como um esforço “para viver de acordo com o que há de melhor em nós”, baseando-se numa atitude contemplativa que pressupõe e reconhece a dimensão transcendente da verdade, que, de Sócrates em diante, os grandes filósofos gregos identificam como “deus”.

Resulta extremamente interessante este monoteísmo filosófico num contexto religioso politeísta como era o mundo grego. O deus (singular), do qual várias vezes Sócrates/Platão e Aristóteles falam, não se identifica com nenhum dos deuses da religião grega, mas faz referência àquela transcendência da verdade e do bem, que comporta, no processo do conhecimento, uma espécie de espiritualidade, constitutiva da racionalidade filosófica.

Uma racionalidade que, na busca do conhecimento, não exclui o mistério, mas articula-se como processo hermenêutico e maiêutico dele, nas entranhas da história humana.

Para uma espiritualidade do conhecimento

No contexto da Modernidade avançada ou Pós-modernidade no qual nos encontramos, o tema em questão assume as características de um desafio: o desafio de trazer de volta o humanismo para as instituições e os processos educacionais. Não se trata tanto de trabalhar novos conteúdos ou novas sistematizações, mas de buscar um novo tipo de saber que perpassa todos os conteúdos e as sistematizações, para superar aquela dicotomia entre cultura humanista e cultura científica que, de um lado, leva a um humanismo irrelevante para a realidade humana e social e, de outro lado, a um cientificismo sem sabedoria humana, com o resultado que as possibilidades de compreensão e reflexão atrofiam-se e a inteligência humana torna-se inconsciente e irresponsável. Tentarei agora repensar o tema da transcendência da verdade como busca de uma nova atitude gnosiológica e ética nos processos educacionais.

A racionalidade científica moderna funda suas raízes na vontade de poder da racionalidade lógico-matemática, esquece a dimensão transcendente do conhecimento e experimenta a emoção de tornar-se medida do mundo não só por meio do discurso, como também pela técnica. Mas, no momento em que o homem moderno sente-se poderosamente sujeito do próprio mundo, descobre que a palavra “sujeito” tem também o sentido de “submisso”, prisioneiro dos paradigmas lógicos que ele próprio criou e da angústia da sua liberdade criadora. Na experiência inebriante da subjetividade moderna, o homem contemporâneo depara-se com a vertigem do nada e com a descoberta de uma complexidade que a razão lógica (e técnica) não sabe mais administrar.

Descobrimos que existe uma diferença entre racionalidade e racionalização. A racionalização pretende formatar o universo todo dentro de paradigmas lógicos e ontológicos coerentes e onicom-

preensivos².

Acontece que a realidade transborda de todos os lados das nossas estruturas mentais: “Há mais coisas sobre a terra e no céu do que em toda nossa filosofia”, Shakespeare observou, há muito tempo. O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade (MORIN, 2001a, p.191).

Esse desafio da complexidade, amplamente estudado, entre outros, por Edgar Morin, pressupõe um novo pensar que integra a lógica com a dialógica. A racionalidade é uma estratégia de conhecimento e de ação que se fundamenta no diálogo. Não só no diálogo entre pessoas, mas também no diálogo com o universo. Um diálogo em que a razão renuncia para sempre a querer racionalizar tudo, a querer encerrar tudo dentro de uma estrutura de ideias logicamente coerentes, e aprende a localizar-se no deserto das incertezas, do irracionalizável, do supra e do infrarracional que sempre nos acompanha.

“Ser racional não seria compreender os limites da racionalidade e da parte de mistério do mundo?” – pergunta-se hoje Edgar Morin (2001b, p.57). E ele mesmo responde nestes termos: “A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério” (MORIN, 2002, p.23). Morin fala insistentemente da necessidade de uma “reforma do pensamento”; uma reforma que não se limite simplesmente a ajustes estratégicos que possam nos permitir dar conta da complexidade do conhecimento no contexto atual, mas sim de uma reforma de pensamento que leve a um novo tipo de saber.

Um saber que não seja finalizado a promover um relacionamento respeitoso com os nossos semelhantes e uma convivência harmoniosa com a natureza é um saber mortífero. Quanto maior é hoje o nosso *know-how*, tanto maior deve ser o nosso cuidado para orientar humanamente tal conhecimento. Para isso, é indispensável um saber que não elimine o Mistério, porque morar num

mundo humano significa morar no Mistério da alteridade: alteridade da natureza, dos outros, do Outro. Sem esta disponibilidade a conviver com o Mistério, o nosso compromisso para a construção de um mundo mais justo e mais pacífico continuará a fracassar. Esta disponibilidade é uma dimensão de espírito que podemos chamar de espiritualidade e que podemos encontrar no âmbito da visão humanista de educação. O nosso mundo precisa de espiritualidade e a educação deveria contribuir na criação e na difusão de uma espiritualidade do conhecimento, que não pressupõe necessariamente uma espiritualidade “religiosa”, mas que com ela dialoga e articula-se.

Descartes *versus* Moisés

Somos filhos da modernidade, que se estrutura com a busca quase que obsessiva da certeza, do indubitável. Para constatar isso, basta recuperar as primeiras três “regras para a direção do espírito” da obra de Descartes que leva este título, na qual retornam com insistência expressões como “juízos firmes e verdadeiros”, “conhecimento certo e indubitável”, “intuição clara e evidente”, “deduzir com certeza”.

Regra I

Os estudos devem ter por finalidade a orientação do espírito, para que possamos formular juízos firmes e verdadeiros sobre todas as coisas que se lhe apresentam (DESCARTES, 2003, p.73).

Regra II

Convém lidar exclusivamente com aqueles objetos de cujo conhecimento certo e indubitável o nosso espírito é capaz de alcançar (DESCARTES, 2003, p.75).

Regra III

Acerca dos objetos considerados, deve-se investigar não o que os outros pensaram ou o que nós próprios suspeitamos, mas aquilo do que podemos ter uma intuição clara e evidente, ou que podemos deduzir com certeza, pois de outro modo não se adquire a ciência (DESCARTES, 2003, p.77).

² Que compreendem tudo, tanto no sentido de incluir tudo, como no sentido de explicar tudo.

Para tornar certo e objetivo o conhecimento é preciso potencializar o sujeito, de modo que ele possa se tornar “senhor e possuidor da natureza”, controlando tudo por meio da sua racionalidade. “Mas esta é uma antiga, eterna história”, escreve Nietzsche (2000, p.15) a propósito de outros filósofos. Quando uma filosofia começa a acreditar em si mesma, “ela sempre cria o mundo à sua imagem, não consegue evitá-lo; filosofia é esse impulso tirânico mesmo, a mais espiritual vontade de poder, de ‘criação do mundo’”. Elaborando algumas reflexões sobre uma espiritualidade do conhecimento que possa orientar as nossas práticas educativas, quero reler isso à luz da história e da figura bíblica de Moisés.

A Bíblia nos apresenta a vida de Moisés dividida em três períodos de quarenta anos cada. O primeiro período corresponde à infância e juventude, e apresenta Moisés como um ser humano privilegiado por ser criado pela filha do Faraó, tendo assim uma formação humana e intelectual de alto nível. Este primeiro período culmina com a tentativa de Moisés de tornar-se libertador do seu povo, maltratado na escravidão do Egito. Ele imagina poder tudo, contando com a sua inteligência e a sua força; mas não deu certo e teve que fugir amedrontado e decepcionado (Cfr. Êxodo 2:11-15). Este primeiro período pode ser considerado como correspondente à empolgação da modernidade, com a sua convicção de poder tomar conta, de forma definitiva, de um conhecimento que se coloque acima de qualquer dúvida e que liberte finalmente a humanidade das trevas da ignorância.

O segundo período da vida de Moisés desenrola-se no deserto de Madiã, para onde ele fugira, e podemos compará-lo à crise da modernidade, com a percepção dos limites da razão e das consequências desastrosas a que levou certa racionalidade lógico-matemática das certezas. No caso de Moisés, o jovem forte e inteligente torna-se “imigrante em terra estrangeira” (Êxodo 2:22). Meio perdido num mundo totalmente diferente da corte de Faraó, conduz os rebanhos do sogro, e a vida de pastor proporciona-lhe oportunidades desconhecidas de repensar o já conhecido e de descobrir novos e mais amplos horizontes.

Nos últimos quarenta anos da vida de Moisés a gente encontra representada a realidade das pessoas

de hoje de um lado, fortalecidas com o sofrimento do deserto, mas, do outro lado, inseguras em relação ao novo caminho (método) a ser trilhado. É neste contexto de deserto que Moisés depara-se com a sarça que arde no fogo sem consumir-se, e com a qual se abre a terceira e mais importante fase da vida de Moisés.

Apascentava Moisés o rebanho de Jetro, seu sogro, sacerdote de Madiã. Conduziu as ovelhas para além do deserto e chegou ao Horeb, a montanha de Deus. O Anjo de Iahweh lhe apareceu numa chama de fogo, do meio de uma sarça. Moisés olhou, e eis que a sarça ardia no fogo, e a sarça não se consumia. Então disse Moisés: “Darei uma volta e verei este fenômeno estranho; verei por que a sarça não se consome” (Êxodo 3:1-3).³

Moisés, depois de quarenta anos no deserto, aventura-se “para além do deserto”, em busca de algo mais, e lá, na montanha do Mistério, encontra um fogo que arde e não consome, justamente como o desejo de verdade que descobrimos em nós. O que acontece na vida e no mundo vem ao nosso encontro como algo que nos questiona, nos interpela, nos incomoda como um fogo interior que nunca se apaga. Fazer o que? O jeito é chegar mais perto e tentar entender. A busca pela verdade, como todo filosofar, começa e continua com a capacidade de deixar-se mover pelo “espanto” deste fogo interior que arde sem parar.

O espanto é páthos. Traduzimos habitualmente páthos por paixão, turbilhão afetivo. Mas páthos remonta a páskhein, sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se con-vocar por. É ousado, como sempre em tais casos, traduzir páthos por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e nos con-voca por um apelo. (...) Somente se compreendermos páthos como dis-posição (dis-position) podemos também caracterizar melhor o thaumázein, o espanto. No espanto detemo-nos (être en arrê). É como se retrocedêssemos diante do ente pelo fato de ser e de ser assim e não de outra maneira. O espanto também não se esgota neste retroceder diante do ser do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante do que recua. Assim o

³ Os textos bíblicos são citados segundo a tradução portuguesa da *Bíblia de Jerusalém*, São Paulo: Paulus, 2002.

espanto é a dis-posição na qual e para a qual o ser do ente se abre (HEIDEGGER, 1996, p.38).

O espanto, do qual se origina e no qual consiste o filosofar, é a mesma atitude da qual se origina todo o diálogo de fé de Moisés com o Mistério: aproximar-se para entender o “porquê” manifesta-se de novo como aquela busca inevitável de significar tudo aquilo que, de alguma forma, relaciona-se com a nossa vida; busca que nos abre a horizontes sempre mais amplos, que, ao mesmo tempo, nos fascinam e nos assustam. É por causa desta sarça, que arde dentro de nós e não se consome, que se articula a aventura do conhecimento humano. Um conhecimento que, em sentido bíblico, move-se na direção de um encontro para uma comunicação/comunhão total da qual nasce nova vida.

A sarça que arde e não se consome simboliza uma busca humana que não se satisfaz e não se esgota com nenhuma resposta já alcançada, mas a tentação da busca de certezas continua, como se a gente quisesse acabar com esta “queimação” que nos acossa. Na busca de “certezas”, queremos definir (queremos saber o nome), queremos confeir (queremos ver o rosto), queremos tomar conta (queremos possuir a terra). Com isso, porém, a nossa inteligência atrofia-se e fica comprometida a possibilidade de ter acesso à verdade.

Supondo que a verdade seja mulher – não seria bem fundada a suspeita de que todos os filósofos, na medida em que foram dogmáticos, entenderam pouco de mulheres? De que a terrível seriedade, a desajeitada insistência com que até agora se aproximaram da verdade, foram meios inábeis e impróprios para conquistar uma dama? (NIETZSCHE, 2000, p.7).

Queremos saber o nome

O direito dos senhores de dar nomes vai tão longe que se poderia permitir-se captar a origem da linguagem mesma como exteriorização de potência dos dominantes: eles dizem “isto é isto e isto, eles selam cada coisa e acontecimento com um som, e, com isso, como que tomam posse dele” (NIETZSCHE, 1996, p.342).

Quando o ser humano deixa-se incomodar e convocar pelo fogo do Mistério, entra numa aventura infinita. Como Abraão, parte “sem saber

para onde” (Hb 11:8). Mas não pode renunciar à tentativa de “nomear” o que encontra pelo caminho, embora isso não seja sempre tão simples, sobretudo quando se buscam significações vitalmente decisivas. Esta dificuldade corresponde a uma luta noturna que todo grande espírito conhece por experiência e que é bem retratada na luta de Jacó, narrada em Gênesis 32:23-30. Depois de uma noite de luta, sem falar, entre Jacó e o Desconhecido, o confronto físico termina com um golpe baixo e começa o confronto verbal, que se trava justamente sobre a questão do nome.

Ele (o Desconhecido) lhe perguntou: “Qual é o teu nome?” – “Jacó”, respondeu ele. Ele retomou: “Não te chamarás mais Jacó, mas Israel, porque foste forte contra Deus e contra os homens, e tu prevaleceste”. Jacó fez esta pergunta: “Revela-me teu nome, por favor.” Mas ele respondeu: “Por que perguntas pelo meu nome?” E ali mesmo o abençoou (Gênesis 32:28-30).

Depois de uma noite de luta, Jacó tenta arrancar o nome do Mistério, mas tudo o que consegue é uma coxa deslocada, uma nova compreensão do próprio nome e uma bênção. Jacó não podia querer mais e continua seu caminho mancando, por causa da coxa deslocada, mas carregando o nome glorioso de quem não se subtraiu à luta com o Mistério.

Na busca da significação suprema, Moisés parece obter algo a mais do que Jacó; talvez porque procura descobrir o nome do Mistério não tanto por curiosidade intelectual, mas para podê-lo transmitir aos outros na missão libertadora que acabara de receber. Se isso pode motivar a aceitação de uma missão libertadora, então “assim dirás aos israelitas: ‘EU SOU me enviou até vós’” (Ex 3:14). São diversas as interpretações que exegetas e teólogos deram desta revelação do nome divino, mas, na nossa leitura filosófica, o que é relevante é destacar o uso, no texto original, de um verbo que corresponde, na nossa língua, à primeira pessoa do indicativo e não à terceira pessoa nem ao infinito. O nome do Mistério é “Eu sou”, não “Aquele que é”, nem “o Ser”.

O Mistério, cuja significação desafia a nossa racionalidade, não é simplesmente uma realidade ontológica de tipo parmenideano, mas relaciona-

se com o ser humano de forma pessoal. Nisso se esconde o fascínio do conhecimento, que não se satisfaz com jogos de palavras ou de conceitos impessoais, mas considera-se a serviço da própria Verdade, encarada como instância transcendente pessoal. O meu filosofar, diz Sócrates, “é ordem do deus e estou persuadido de que não exista para vós maior bem, na cidade, que esta minha obediência ao deus” (PLATÃO, 1996, p.81).

Queremos ver o rosto

Moisés respondeu a Iahweh: “Rogo-te que me mostres a tua glória”. Ele replicou: (...) “Não poderás ver a minha face, porque o homem não pode ver-me e continuar vivendo”. E Iahweh disse ainda: “Eis aqui um lugar junto a mim; põe-te sobre a rocha. Quando passar a minha glória, colocar-te-ei na fenda da rocha e cobrir-te-ei com a palma da mão até que eu tenha passado. Depois tirarei a palma da mão e me verás pelas costas. Minha face, porém, não se pode ver” (Êxodo 33:18-23).

Na busca humana do conhecimento, é inevitável e compreensível o desejo de poder realizar um encontro revelador face a face com a totalidade da Verdade. Mas não tem jeito: podemos experimentar o Mistério como uma mão que nos segura e nos envolve por todos os lados, mas não podemos desvendá-lo totalmente. Nunca poderemos alcançá-lo no nosso caminhar histórico. Ele estará sempre um pouco mais à frente e, assim, poderemos vê-lo só pelas costas. Não é pouca coisa, pois o seu caminhar à nossa frente nos indica a direção, e o desejo de alcançá-lo motiva e estimula a nossa busca. Mas os traços definidos do rosto do Mistério permanecem, por enquanto, desconhecidos.

Edgar Morin indica como um dos sete saberes necessários para a educação do futuro, um saber que saiba conviver com as incertezas. A verdadeira racionalidade dialoga sempre com um real que lhe resiste, uma realidade complexa que comporta sempre o obscuro de uma mão que, enquanto nos segura, nos impede porém de ver todo o esplendor da verdade. A verdadeira racionalidade dialoga com o mistério e o irracionalizável e predispõe-se a um tipo de conhecimento complexo, que aceita a incerteza como “desintoxicante”.

Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo (MORIN, 2002, p.31).

Isso fundamenta uma atitude gnosiológica imprescindível de todo educador, que hoje, na assim chamada pós-modernidade, estamos felizmente redescobrimos: a atitude dialógica. A grande filosofia ocidental começa com os diálogos socrático-platônicos. E o método dialógico fundamenta-se na convicção de que poderemos nos aproximar da Verdade só “dia-logando”, isto é, partilhando entre nós o *logos*. É interessante observar que nos diálogos de Platão nunca o grande filósofo coloca-se como protagonista. Quase a dizer que a verdade que ele procura pode ser encontrada só com a contribuição de muitos dialogantes, do passado e do presente, inclusive de “estrangeiros”, isto é, de quem traz um *logos* que fala outra linguagem, expressiva de outro contexto cultural.

A rejeição de qualquer monólogo exclusivista na busca da Verdade é bem expressa num texto bíblico do livro dos Números.

Dois homens haviam permanecido no acampamento: um deles se chamava Eldad e o outro Medad. O Espírito reposou sobre eles; ainda que não tivessem vindo à Tenda, estavam entre os inscritos. Puseram-se a profetizar no acampamento. Um jovem correu e foi anunciar a Moisés: “Eis que Eldad e Medad”, disse ele, “estão profetizando no acampamento”. Josué, filho de Nun, que desde a sua juventude servia a Moisés, tomou a palavra e disse: “Moisés, meu senhor, proíbe-os!” Respondeu-lhe Moisés: “Estás ciumento por minha causa? Oxalá todo o povo de Iahweh fosse profeta, dando-lhe Iahweh o seu Espírito!” (Números 11:26-29).

O educador sabe que falar em nome da Verdade (profetizar) não é privilégio exclusivo de quem se encontra nos sagrados recintos do saber consagrado, na tenda da cultura oficial. Ele alegra-se para todas as sementes da Verdade que podem germinar e produzir frutos em todos os acampamentos da humanidade. A própria inesgotabilidade do Mistério comporta esta atitude dialógica macroecumênica, na busca da significação do mundo e da vida.

Queremos possuir a terra

Moisés subiu, então, das estepes de Moab para o monte Nebo, ao cume do Fasga, que está diante de Jericó. E Iahweh mostrou-lhe toda a terra (...). E Iahweh lhe disse: “Esta é a terra que, sob juramento, prometi a Abraão, Isaac e Jacó, dizendo: Eu a darei à tua descendência. Eu a mostrei aos teus olhos; tu, porém, não atravessarás para lá.” E Moisés, servo de Iahweh, morreu ali, na terra de Moab, conforme a palavra de Iahweh. E ele o sepultou no vale, na terra de Moab, defronte a Bet-Fegor; e até hoje ninguém sabe onde é a sua sepultura. Moisés tinha cento e vinte anos quando morreu; sua vista não havia enfraquecido e seu vigor não se esgotara (Deuteronômio 34:1-7).

A narração da morte de Moisés, no último capítulo do Deuteronômio, constitui uma maravilhosa alegoria dos limites inerentes à nossa busca do conhecimento e da “conquista” da verdade. Moisés labutou quarenta anos, desde a saída do Egito, e agora finalmente pode admirar, da altura do monte Nebo, a terra prometida que motivou todo o caminho anterior. Só o pequeno Rio Jordão interpõe-se entre ele e a conquista definitiva de toda a sua labuta. Mas justamente ali, a um passo de chegar à terra prometida, ainda no vigor de sua inteligência e de suas forças físicas, Moisés morre, “conforme a palavra de Iahweh”.

O encontro definitivo com a Verdade não pode acontecer em nenhuma terra prometida, histórica ou geograficamente determinada, mas consome-se na obediência à palavra do Mistério, quando nos presenteará com um ingresso gratuito para a verdadeira terra prometida em que poderemos dialogar face a face com a Verdade. Afinal, a morte de Moisés a um passo de entrar na terra prometida constitui um especial reconhecimento de sua grandeza, que é destacada também da descrição do seu sepultamento: é o próprio Mistério que “o sepultou no vale”, mas “até hoje ninguém sabe onde é a sua sepultura”. Não existem túmulo nem monumento na terra de Moab para quem não podia satisfazer-se somente com a conquista dela.

Assim o educador nunca se considerará satisfeito com nenhuma meta, nenhuma “terra” historicamente alcançada. Entrar e tomar posse dela se constituiria como uma banalização de toda a sua

busca, um interromper o caminho rumo à totalidade da verdade, perdendo assim a oportunidade de encontrar-se no cume da montanha na hora em que chegar o convite para entrar numa outra terra prometida: aquela em que finalmente conheceremos o Mistério assim como o Mistério desde sempre nos conhece.

Peregrinos do deserto

Para finalizar estas reflexões, retomo um texto de Emanuel Carneiro Leão, que elabora uma distinção interessante entre atitude de aprender e atitude de estudar.

Muitas são as diferenças entre a atitude de aprender e a atitude de estudar. Quem vai estudar quer mais conhecimentos e informações para saber mais, para poder mais, para assegurar-se mais. Quem vai aprender quer esvaziar-se mais (...) para arriscar-se mais a ser mais. (...) Quando se estuda, cresce o receituário, isto é, o repertório das receitas; aumentam, em consequência, as possibilidades de fazer. Quando se aprende, crescem as possibilidades de ser e realizar-se (LEÃO, In: FERREIRA, 2003, p.32-33).

Aprender não é acumular conhecimentos. Muito se fala hoje em sociedade do conhecimento, mas isso evidencia a realidade de uma sociedade mais preocupada com o poder e o fazer do que com o ser. Mais que simplesmente acumular conhecimentos, o importante é aprender a pensar. A sociedade do conhecimento vive muitas vezes numa assustadora indigência de pensamento. Na sociedade do conhecimento, as pessoas têm acesso a uma infinidade de informações, mas não sabem pensar. Conhecem quase tudo sobre “como” fazer quase tudo, mas continuam analfabetas em relação ao “por que”, “para que”, “para quem” fazer ou não fazer. Sobre conhecimento, falta pensamento.

O conhecimento é a matéria-prima do pensamento: mas o conhecimento adquire todo o seu valor quando administrado pela capacidade de pensar. Por isso, é fundamental que a educação ajude as pessoas a aprender a pensar, para poder valorizar o conhecimento. Neste sentido, diz-se que aprendemos a vida toda, porque durante a vida toda somos desafiados a pensar e a repensar o já pensado, na busca incansável de algo melhor para

nós e para o nosso mundo. E hoje nós sabemos que o pensar humano não leva à certeza, como queria Descartes, mas à capacidade de lidar com as incertezas.

O pensador não é aquele que colhe a verdade, já pronta, no mundo. A própria imagem do filósofo como amante da sabedoria nada tem a ver com a de um ser de boa vontade que, tranquilo, goza da bem-aventurança da verdade. Como todo amante, ele é um inquieto, um ciumento pronto a decifrar as palavras da amada, a hesitação da sua voz ou a “insignificante” troca de palavras que denuncia o oculto. O amor não nos retira da roda do tempo para nos remeter a um lugar nirvânico de plenitude e gozo, ele nos mantém no interminável das repetições. O amor pela verdade é, pois, desconfiado e inquiridor, sempre pronto a identificar os signos que denunciam a traição do dado. A condição fundamental para o amante e para o pensador (o que vem a dar no mesmo) é afastar-se da pasmeira da boa vontade do dar e do receber (GARCIA-ROZA, 1998, p.9).

Recuperando a figura de Moisés, podemos dizer que hoje estamos caminhando no deserto: como o Israel do Êxodo, saímos ou estamos saindo de uma terra de cebolas e melancias, com a esperança de encontrar uma terra “onde corre leite e mel”. Só que agora não podemos usufruir nem de uma nem de outra. A experiência do deserto, também em relação à educação, é justamente a experiência de não ter mais aquele “punhado de certeza” que instintivamente a nossa vontade de saber nos leva a preferir “a toda uma carroça de belas possibilidades” (NIETZSCHE, 2000, p.16) e, ao mesmo tempo, não poder ainda experimentar o gozo de uma terra prometida cujo sonho não nos abandona.

Nessa condição de peregrinos do deserto, não raramente nos sentimos perdidos, fragilizados, atemorizados. Mas quem disse que o destino humano seja pertencer a alguma terra definida ou alcançar alguma posse definitiva? E se a nossa condição

humana fosse, pelo contrário, aquela mesma de peregrinos no deserto, numa “terra de ninguém” (*no men's land*) na qual seja necessário repensar profundamente a nossa educação, para reformular os paradigmas interpretativos da existência humana no mundo?

Quero recuperar aqui dois pensamentos, surpreendentemente convergentes, que considero muito sugestivos a este respeito. O primeiro é de um monge trapista, que escreve: “Se alguma coisa se faz necessária hoje, é de homens que sabem se localizar no deserto, homens que podem compreender o que se passa lá dentro, que podem interpretar e lidar com o deserto” (ROSZAK, In: UNGER, 2001, p.152). O segundo pensamento é de Edgar Morin (2001a, p.232): “Não podemos mergulhar na escuridão total do inconcebível, reservada às pessoas em êxtase. Mas podemos entrar numa *no man's land*, bem mais extensa do que pensamos, entre a ideia clara, a lógica evidente, a ordem matemática e a escuridão absoluta”.

Educar provém do latim *e-ducere*: conduzir fora. Quero entender este conduzir fora em dois sentidos: no sentido socrático de ajudar a dar à luz a verdade que cada um carrega dentro de si; e no sentido de conduzir fora dos porões cheirando a mofo de preconceitos, ideologias, certezas, hábitos e sistemas hegemonicamente estabelecidos e considerados intocáveis. Conduzir fora de tudo isso, para caminhar no deserto, lugar que se encontra entre o “não mais” das várias formas de escravidão e o “ainda não” da terra prometida. Para quem leva a sério a transcendência da verdade, educar é conduzir fora e permanecer fora, no deserto que representa a nossa condição de peregrinos da vida, no deserto em que não há caminho já traçado e no qual é preciso aprender a orientar-se unicamente com a referência do sol e das estrelas, escutando a voz do vento que sopra onde e quando quer.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

- GARCIA-ROZA, L.Alfredo. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. **Qu'est-ce que la philosophie?** São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- LEÃO, Emanuel Carneiro. A História na filosofia grega. In: FERREIRA, Acylene Maria Cabral (Org.). **Fenômeno & sentido**. Salvador: Quarteto, 2003.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. **Para a genealogia da moral**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- OLIVA, Alberto; GUERREIRO Mario. **Pré-socráticos: a invenção da filosofia**. Campinas: Papirus, 2000.
- PLATÃO. **A República**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1973.
- _____. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo: Cortez ; Campinas: Unicamp, 2001

Recebido em 30.09.10

Aprovado em 22.12.10



EDUCANDO (COM) OS SENTIDOS: ESCRITA, ORALIDADE E ESTESIA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Roberto Conduru *

RESUMO

Com o objetivo de estudar os processos educativos nas religiões afro-brasileiras em paralelo à educação escolar, são analisadas cantigas e outros objetos, práticas e seres que participam da iniciação religiosa em terreiros de umbanda e de candomblé no Rio de Janeiro, associados a reflexões sobre as religiões afro-brasileiras publicadas em livros e revistas. Observa-se a crescente presença da escrita nesse contexto formativo, embora com a dominância da oralidade e de outros meios de comunicação, os quais demandam a constante educação dos sentidos. Estas práticas de educação continuada baseadas na estesia sugerem a articulação das mesmas às práticas de educação formal nas escolas.

Palavras-chave: Escrita – Oralidade – Estesia – Educação continuada – Religiões afro-brasileiras

ABSTRACT

EDUCATING (WITH) THE SENSES: Writing, orality and aesthesia in Afro-Brazilian religions' process of permanent education.

Aiming to study, in parallel, educational processes in African-Brazilian religions and school education, this paper analyzes songs as well as objects, practices and beings participating in religious initiation of the *umbanda's* and *candomblé's terreiros* in Rio de Janeiro, in the light of reflections upon African-Brazilian religions published in books and periodicals. One can note the growing presence of the writing form in this educational context, but still with the dominance of orality and other media, which require constant education of the senses. These practices of permanent education based on aesthesia suggest the articulation of these practices with formal education in schools.

Keywords: Extended education – Writing– Orality – Aesthesia – Afro-Brazilian religions

* Doutor em História pela UFF. Professor nos Programas de Pós-graduação em Educação (ProPEd) e em Artes (PPGArtes). Diretor do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rua São Francisco Xavier, nº 524, 11º andar, bloco E, Maracanã, Rio de Janeiro-RJ, CEP 20.550.013, E-mail: rconduru@uol.com.br

Canto, crítica e educação em terreiros

“Com tanta escola nesse mundo, / Porque eu ainda não aprendi a ler? / Maria Conga já aprendeu feitiçaria – minhas almas! – / Na mesa do canjerê.”

Repetida enfaticamente, essa é uma das cantigas ouvidas na Tenda Espírita *Ajuda Quem Tem Fé*, localizada no bairro de Quintino Bocaiúva, no Rio de Janeiro, em 22 de maio de 2010. Uma audição mais atenta, assim como de outros cânticos semelhantes, logo permite concluir que as cantigas da umbanda não estão soltas, perdidas no tempo e no espaço, nem vinculadas somente ao contexto da religião. Elas não se referem apenas a mitos religiosos africanos e afro-brasileiros. Ao contrário, esses cânticos estão vinculados ao processo histórico no qual seus autores (anônimos, em grande parte), cantores e ouvintes estão inseridos. E mais: muitas vezes chegam a comentá-lo de modo crítico e irônico. Assim, refletindo sobre o contexto social, são intervenções nele.

Esse é o caso da cantiga que abre esse texto, a qual remete às relações entre as religiões afro-brasileiras e o campo da Educação. A esse respeito, seus versos são bastante claros. Ao contrapor a quantidade de escolas existentes à persistência do analfabetismo entre as pessoas que cantam, ela é uma crítica direta à exclusão escolar sofrida pelos umbandistas, em geral, e pelos afrodescendentes, em particular. Como não há especificação de quando foi feita e passou a ser cantada, essa crítica refere-se a um tempo amplo que abarca desde um passado indefinido, que se estende para além de quando a umbanda foi anunciada publicamente, no início do século XX, e alcança o período da escravidão no Brasil, do tráfico negreiro e da diáspora africana, até o presente, quando continua a ser cantada a plenos pulmões em muitos terreiros das cidades brasileiras. Nessa abrangência temporal e ao falar nas escolas “pelo mundo”, a cantiga delinea uma espacialidade também vasta, que, abarcando regiões longe do Rio de Janeiro, a partir de onde a umbanda foi divulgada, conecta Brasil, África e além. Em uma leitura livre, é possível entrever nesse cântico um protesto contra todo e qualquer processo de exclusão.

A primeira parte da cantiga, com dois versos, é explicitamente um questionamento do *status quo*, com sua pergunta firme sobre a manutenção da carência para uns em meio à fartura para outros. O trecho seguinte, também com dois versos, deixa igualmente evidente o seu sentido, de valorização da cultura do terreiro. Entretanto, com relação à música, essas partes são um tanto contrastantes. O primeiro segmento é homogêneo e linear, preparatório do seguinte, que é mais diferenciado, pois o ritmo acelera enquanto os tons variam, sobem e descem, sobretudo na expressão “minhas almas”, que na transcrição foi posta entre travessões e com um ponto de exclamação ao final, de modo a traduzir graficamente a interjeição que nomeia os espíritos cuja proteção é invocada. Essa variação rítmica e tonal caracteriza a segunda parte como clímax da cantiga, segmento no qual se defende o terreiro como lugar de ensino e aprendizagem, bem como os seus integrantes como sujeitos ativos nesses processos sociais. Em síntese, a cantiga diz que, embora não aprendam a ler (e a escrever), os membros do terreiro não deixam de produzir, transmitir e preservar conhecimento.

A citada Maria Conga é uma das entidades que incorporam em alguns membros do culto em giras de preto velho. Homem ou mulher, esse tipo socio-cultural é muito caro às culturas afro-descendentes no Brasil que se constituem valorizando os vínculos com a ancestralidade, apoiando-se em suas matrizes africanas. Nesse contexto, pretos velhos e pretas velhas representam resistência, sabedoria, resignação e humildade. São figuras fundamentais no processo de geração, salvaguarda e transmissão de ideais, valores, saberes e fazeres nas comunidades que ajudam a constituir, os terreiros, e naquelas às quais estes se vinculam, seja a vizinhança próxima ou distante. Na cantiga, Maria Conga é apresentada como detentora de conhecimentos que foram adquiridos por meio de uma aprendizagem específica, em comparação a quem não tem oportunidade de aprender a ler, a despeito das muitas escolas existentes. Portanto, Maria Conga é uma sábia nesse contexto. É também uma mestra, pois tem muito a ensinar “na mesa do canjerê”.

O Dicionário Houaiss apresenta “canjerê” como “agrupamento de pessoas para prática de feitiçarias” e como “ato de feitiçaria; bruxaria, feitiço,

mandinga” (HOUAISS). Nei Lopes diz ser a “antiga denominação das reuniões religiosas dos negros no Brasil; feitiço, mandinga” (2004, p.163). Na cantiga, a “mesa do canjerê” caracteriza, portanto, as instalações do próprio terreiro, permitindo ver como a escola e o terreiro estão conectados também por meio do mobiliário, da cultura material. Com o quê é possível concluir que, na mesa do terreiro, assim como nas carteiras escolares, é possível aprender e ensinar.

Desse modo, a segunda parte da cantiga defende o terreiro como lugar e seus membros como sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. O que afirma a feitiçaria como um saber. Um saber que é praticado pelos adeptos da religião no contexto social, em paralelo aos ensinamentos adquiridos por outrem na escola. Nessa comparação, o feitiço não é apenas uma via de acesso aos espíritos de progenitores míticos e de ancestrais cultuados, pois também auxilia os membros do terreiro em suas inserções no contexto social que os exclui. Assim, a cantiga apresenta o terreiro como uma escola de feitiçaria que é tanto uma escola religiosa quanto uma escola para a vida.

Articulando a escola e o terreiro como lugares de ensino e aprendizagem, a cantiga abre caminho para comparar os efetivos papéis dessas instituições na capacitação das pessoas, em geral, e dos afro-descendentes, em particular, como sujeitos sociais. E abre a reflexão sobre serem antagônicas ou complementares essas instituições, bem como sobre distâncias e proximidades em seus modos de ensinar.

Oralidade e escritura nos terreiros

Com base em um exemplo como o dessa cantiga, na qual críticas e princípios são expressos e inculcados por meio do canto e da audição, seria fácil dizer que os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a vida religiosa nos terreiros são baseados na oralidade, diferenciando-se da escola também em seus meios educativos. O que seria, também, um tanto incorreto. Com certeza, na diáspora africana, a transmissão oral de conhecimentos foi e tem sido um modo fundamental de preservar conhecimentos de uma geração a outra, da África ao Brasil, do século XV aos dias atuais. Nos terrei-

ros brasileiros não tem sido diferente. Entretanto, não se pode dizer que a escrita esteja ausente das práticas religiosas afro-brasileiras. Talvez tenha estado, em um tempo distante e difícil de precisar. Contudo, a escrita não está mais ausente.

No Ilê Axé Onan Ayê Omi, uma comunidade de candomblé que também realiza rituais de umbanda, localizada no bairro de Quintino Bocaiúva, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, a escrita aparece desde o muro exterior, sua face pública urbana, no qual está incrustada uma placa em formato de lápide em que se pode ler o nome do terreiro sulcado no mármore e pintado de azul claro. No interior, no caminho que conduz do portão de entrada ao salão de rituais religiosos e outras atividades, públicas e privadas, há impressos indicando os banheiros feminino e masculino. No salão, em meio a diversos objetos, pode-se detectar um quadro negro, similar aos usados nas escolas, com informações sobre as próximas festas da casa, bem como impressos com indicações sobre a utilização preferencial de alguns setores do recinto por visitantes, babalorixás (pais e mães-de-santo) e ogãs (auxiliares masculinos do culto), bem como placas com palavras de boas vindas aos visitantes. Em uma sala interna, usada para fins diversos, sobretudo para reuniões e refeições, há um quadro de avisos que ostenta diferentes papéis afixados, sejam manuscritos produzidos no terreiro, sejam impressos diversos, com calendários, mensagens e ensinamentos do babalorixá, comunicados sobre o funcionamento do terreiro, listagens de itens à espera de contribuição, convites para festas, cartões de visita, recortes de jornais com notícias relacionadas às religiões afro-brasileiras, folhetos de campanhas sociais e de propaganda comercial. Em outros cômodos, há impressos com indicações escritas sobre as práticas ali permitidas, toleradas e proibidas.

Além dos vários textos afixados à arquitetura, na observação do cotidiano nesse terreiro não é difícil ouvir referências a vários elementos nos quais a escrita faz-se presente: listas de compras e outros itens, cadernos com anotações manuscritas, apostilas fotocopiadas, livros, revistas, jornais, sítios eletrônicos. Meios diversos para registro, ensino e aprendizagem de ideais, valores, mitos, práticas, costumes e história das religiões afro-brasileiras, que participam do dia a dia da comunidade religiosa.

Uma das mulheres iniciadas nesse terreiro, M., tem um caderno escolar no qual anota tudo que tem aprendido sobre a religião. Em entrevista, ela contou que o caderno vem sendo composto desde quando foi iniciada e se adensou em uma série de “aulas” que o babalorixá, a pessoa que a iniciou e cuida de sua formação religiosa, deu para os membros do terreiro durante certa época, há alguns anos. “Aulas” que, segundo ela, reestruturaram o salão de cerimônias como uma sala de aula escolar, com o já mencionado quadro negro, algumas mesas e bancos funcionando como carteiras escolares, e cada iniciado com seu caderno.

Observando o seu agir, pude perceber que ela não utiliza seu caderno ostensivamente, não se vale dele em suas ações cotidianas. Entre as pessoas do terreiro, ao perguntar sobre os usos dos cadernos no dia a dia, ouvi relatos sobre outra mulher ali iniciada, não nomeada, cuja prática de trazer sempre o caderno junto ao corpo, sob as vestes, para que pudesse anotar cada novidade que visse, da qual participasse ou lhe contassem, foi bastante criticada e cerceada. Ao contrário, M. disse que guarda seu caderno em seu armário e a eles se dirige quando julga ser pertinente e necessário salvaguardar algo que aprendeu por meio da anotação escrita, do registro grafado. E que também o leva para casa e a ele recorre caso precise lembrar-se de algo aprendido e ainda não de todo memorizado. Quando perguntei a M. sobre a possibilidade de acesso a seu caderno, ela respondeu que se dispõe a exibi-lo para consulta, mas não para empréstimo, a alguns de seus irmãos e irmãs no terreiro, mas não para toda e qualquer pessoa. Em suma, o caderno de anotações escritas é um elemento pessoal, algo privado, diferenciado dos demais cadernos existentes no terreiro, compostos por outras pessoas, e tem caráter auxiliar em sua vida religiosa.

Entretanto, a presença da escrita e do caderno no terreiro não é um fenômeno recente, nem está circunscrito ao Rio de Janeiro. Um exemplo disto é o livro *Cadernos de odu*, no qual Agenor Miranda Rocha apresenta os caminhos do destino anunciados pelo jogo de búzios. Na introdução da obra, Reginaldo Prandi informa que, em 1928, Rocha “escreveu tais ensinamentos para que eles não fossem esquecidos, para preservar um tesouro que recebera de sua mãe-de-santo, Ana Eugênia dos

Santos, também conhecida como mãe Aninha, que foi a fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador e no Rio de Janeiro. E informa:

Como eram muitos os irmãos e irmãs de santo e outras pessoas queridas que precisavam desse saber difícil de memorizar, Agenor, durante várias gerações, copiou e deixou copiar seu caderno do jogo de búzios.

E acrescenta:

Muitas cópias desse caderno foram feitas e presenteadas a sacerdotes e sacerdotisas que recorrem ao professor Agenor para o jogo de búzios, tanto para jogar com ele, quanto para aprender com ele (ROCHA, 1999, p.7, 9-10).

Prandi ainda destaca a importância do caderno de Rocha e seu papel central nos processos de sedimentação escrita e difusão de conhecimentos do candomblé no Brasil:

O texto de Agenor, com o nome de *Caminhos de Odu*, contendo local e data da redação, mas sem o nome do autor, manuscrito, datilografado, xerocopiado etc., circulou apócrifo por muito tempo entre sacerdotes e estudiosos do candomblé, tendo sido a principal fonte escrita (...) ao longo de muitos anos e muitas obras (ROCHA, 1999, p.12).

Outro exemplo de transmissão de saberes religiosos por meio da escrita é a correspondência enviada, entre julho de 1935 e outubro de 1937, pela já referida mãe Aninha, de Salvador, para suas filhas de santo Agripina e Filhinha, no Rio de Janeiro, onde ela as deixara cuidando do terreiro que antes fundara na cidade (TOBIOBÁ, 2007). A leitura das 21 cartas e do telegrama a elas enviados por mãe Aninha leva a concluir que cartas também foram enviadas a ela por essas suas filhas residentes na então Capital Federal, pressupondo formação religiosa à distância, intermediada por correspondência. Tanto João Batista dos Santos, Tobiojá, que guardou as cartas a pedido de mãe Agripina e apresenta a edição da correspondência de mãe Aninha, quanto Reginaldo Prandi, que cuidou da edição para publicação do caderno de Agenor Miranda Rocha, informam que Aninha e Agenor eram chamados de professora e professor, respectivamente. O que novamente nos permite ver conexões entre os mundos do terreiro e da escola. Na “Nota do editor” da revista na qual a corres-

pondência da referida ialorixá foi publicada, Luis Nicolau Parés defende que não há certeza sobre “o grau de domínio da escrita de mãe Aninha” e que “as diferentes caligrafias dos originais sugerem que não era ela quem escrevia e que delegava essa função a pessoas de seu entorno mais próximo” (PARÉS, 2007, p.272). Entretanto, pode-se dizer que, mesmo que não houvesse o pleno domínio da escrita no caso de mãe Aninha, o seu uso contribuiu no processo de distinção e afirmação de Aninha e Agenor no contexto das religiões afro-brasileiras.

A preservação e a divulgação desses documentos permitem perceber como a escrita participava das práticas religiosas afro-brasileiras já nas primeiras décadas do século XX. Entretanto, é possível afirmar que a escrita ocupava e ainda ocupa uma função complementar, embora com presença crescente, nessas religiões. Salvo poucas exceções, nem tudo era mencionado em suas cartas por mãe Aninha. Segundo Parés, o alcance calculadamente parcial da escrita nessa correspondência deve-se tanto ao “clima de repressão ao candomblé existente nos anos 1930”, quanto à “necessidade de manter o segredo ritual” (PARÉS, 2007, p.273-274). Também Agenor, ao sistematizar graficamente os caminhos indicados pelos búzios, deixa espaço para que a escrita seja complementada pelo saber de quem os joga. Dessa forma,

Cada caminho divide-se em três partes: 1) ebó, 2) mito; e 3) interpretação do oráculo. É interessante que a lista dos ingredientes para a oferenda é sempre concluída com um “etc.”. Disse o Professor que cabe ao olhador complementar a receita, juntando alguma pequena coisa adicional que possa ser necessária em função da ocasião, da gravidade do problema, das condições da pessoa para quem se joga e assim por diante. Disse ele: “A mãe ou pai-de-santo está com os búzios na mão, então joga e pergunta se é o caso de por mais alguma coisa. O olhador tem de ter sabedoria para desvendar o Odu completamente, porque nenhuma receita geral é assim completa. Cada caso é um caso” (PRANDI, 1999, p.14-15).

Ou seja, tanto para mãe Aninha quanto para Agenor Miranda Rocha, a escrita nunca abarca o todo. E muito menos pode tudo revelar.

Um ponto extremo nesse processo de registrar e publicar as práticas do candomblé é o livro *Awó: o mistério dos orixás*, escrito por Gisèle Ominda-

rewá Cossard. A dimensão polêmica dessa obra, que “pretende dar uma visão dessas três pontas do candomblé (as tradições Ketu, Jeje e Congo/Angola), mostrando tanto as suas identidades quanto as suas diferenças, especialmente aquelas que regem os rituais” (COSSARD, 2006, p.13), começa já no título, ao associar as palavras “awó”, que significa segredo, e “mistério”, que deixariam de sê-lo com as revelações feitas na obra. Na visão da autora, as práticas religiosas afro-brasileiras deixaram de ser segredo, mistério, há algum tempo. Como ela diz:

Anteriormente, o candomblé era visto como um mundo oculto, para iniciados. Aos poucos, pesquisadores, especialistas e até sacerdotes começaram a divulgar este conhecimento de forma fragmentada. Acredito que, na verdade, tudo já tenha sido dito, mas de forma dispersa e muitas vezes com interpretações intelectuais, que reconstróem uma visão fora da realidade do candomblé. O candomblé deve ser abordado com humildade e é preciso deixar que seus valores falem por si. Por isso procurei não interpretar, não criar fantasias, nem tão pouco reconstruir imagens distorcidas ou surrealistas (COSSARD, 2006, p.13).

Em verdade, ela reconhece a impossibilidade de tudo contar e registrar, ao dizer que não pretende “mostrar uma verdade única e absoluta”, pois sabe ser impossível, seja porque “o mundo do candomblé é multifacetado”, seja porque sabe que apresenta uma versão parcial dele, apoiada em seu ponto de vista (COSSARD, 2006, p.13). Além disso, vale lembrar as palavras de Rocha: “cada caso é um caso” (ROCHA, 1999, p.15).

Reconhecendo a impossibilidade de a escrita registrar e reger a dinâmica religiosa, bem como a sua subordinação à iniciação e à vivência religiosas, Cossard afirma:

Os que lerem esse livro poderão pensar que as receitas dadas aqui farão qualquer um improvisar o papel de babalaô, babalorixá e ialorixá. No entanto, tenho certeza de que somente quem passou pelos rituais, pelo sacrifício, pela iniciação, terá força e eficiência para se tornar um verdadeiro sacerdote. Sem isto, estará apenas representando (COSSARD, 2006, p.13).

Em síntese, não se pode dizer que a escrita estivesse e esteja ausente nos processos de produção

e difusão de conhecimento no terreiro, mesmo que não fosse e não seja o meio dominante de transmissão de conhecimento, ainda que não consiga tudo abarcar, não obstante depender de outros meios, aos quais se articula na transmissão dos saberes.

Educando com os sentidos

As práticas do terreiro envolvem outros sistemas de comunicação que não apenas os orais e os escritos. Além de cânticos, preces e falas, que podem ser registrados em suportes variados (cadernos, apostilas, livros, pautas musicais, discos, fitas cassetes, CDs, arquivos eletrônicos), o cotidiano do terreiro é permeado por coisas, muitas coisas. Múltiplos, díspares e, não raro, estranhos objetos que são constituídos em rituais e são imprescindíveis nos mesmos.

Os terreiros são constituídos por uma plasticidade extensiva, pois, além dos objetos facilmente conectáveis às tradições escultural e arquitetônica, deve ser destacada a especial indumentária neles preservada e aprimorada: vestes, adereços, fios de contas. Extensão que totaliza ao relativizar. Cada um dos elementos usados nessas religiões é, ao mesmo tempo, um todo e uma parte, constituindo o paradoxo instigante da coisa íntegra que participa da caracterização dos artefatos e acontecimentos aos quais se conecta e integra, tornando-se uma parcela, sem perder sua inteireza. A um olhar mais atento e aberto aos outros sentidos, nas práticas das religiões afro-brasileiras emerge uma plasticidade que nunca está dissociada do acontecer e da vivência. A amplitude dessas práticas pode, portanto, conectar os objetos utilizados nos ritos às artes visuais, mas também, obrigatoriamente, às artes cênicas, à indumentária, à música, às artes da narrativa, à culinária.

Em verdade, boa parte dessa cultura material e imaterial permanece inacessível; muitas peças e acontecimentos são mantidos longe do contato de boa parte dos membros das comunidades de terreiro e, especialmente, do público leigo. Entretanto, deve-se ressaltar o modo especial como as práticas auditivas, expositivas e performáticas participam dos rituais dessas comunidades: quando são dadas a perceber, é em meio a ritos e, geralmente, de modo

nada ostensivo.

Com efeito, a dicotomia existente na cultura moderna ocidental entre exibição e performance, que pode ser polarizada nas diferenças entre as práticas no museu e no teatro, não é observada nas comunidades de terreiro, cujos ritos não se desenvolvem sem o uso e a apresentação de determinados objetos, a audição de certos cânticos, a participação de corpos em ação, os quais são elaborados e dados a perceber em rituais específicos. O que faz sobressair conjuntos de estruturas simbólicas (plástico-visuais, musicais, performáticas) não restritas a seus suportes materiais e imateriais, por estarem conectadas entre si e, sobretudo, ao acontecer, à permanente incorporação de divindades, que são representadas em pessoas e fora delas. Além de serem cristalizadas em instigantes assentamentos, as divindades personificam-se, excepcionalmente, nos iniciados durante os rituais de atualização dos mitos, além de se fazerem representar cotidianamente em seus corpos, por meio de escarificações e outras lembranças corpóreas da iniciação religiosa, assim como do coexistir com o ancestral mítico. Pois objetos e acontecimentos são dependentes de seres – humanos, animais e vegetais –, com seus corpos, em processos interativos que pressupõem sons, imagens, cheiros, gostos, texturas. Desse modo, coisas, fazeres e agires, indissociáveis nos rituais, demandam os sentidos humanos – visão, audição, tato, paladar, olfato – associados a faculdades como percepção, raciocínio, memória, intuição, imaginação.

Essa cultura material e essas práticas falam para quem sabe ler e para quem quer aprender a ler, de acordo com o que cada um sabe e com o que é possível a cada um saber. Como entender o que dizem essas peças sem dominar suas linguagens e códigos? Não só o leigo torna-se parcialmente cego, surdo e mudo diante delas. Mesmo um iniciado no culto pode não captar todos os sentidos implicados pelas diferenças de forma, cor, posição, quantidade e articulação dos seus elementos. Esse sistema de representação não é cifrado à toa. Em verdade, muito, praticamente tudo está evidente, mas nada é explícito. Além dos olhos e ouvidos abertos, é preciso ter os demais sentidos despertos e disposição para, humildemente, aprender a ler, aprender a dominar diferentes sistemas de escrita e leitura. É

preciso ter paciência, além de intuição e esperteza, na procura do entendimento das múltiplas formas significantes, no domínio de tempo e espaço que pode levar à plena comunhão com os encantos e forças da natureza.

Como disse Cossard (2006, p.10), “por sua tradição, o candomblé não dispensa um aprendizado sistemático e organizado para seus filhos”. O que configura a iniciação e o viver nas religiões afro-brasileiras como um exemplo de educação continuada, por toda a vida. O respeito aos ditames religiosos é fundamental para conquistar, preservar e bem conduzir o encanto poderoso da natureza. O que exige vivência profunda, cultivo de saberes que, como tudo na religião dos orixás, iniques, voduns e encantados, não são recebidos prontos, mas, ao contrário, devem ser conquistados ao longo do tempo e no espaço. Aconteceres cotidianos e excepcionais que obrigam a pessoa que se insere e é iniciada nessas religiões a estar predisposta à contínua aprendizagem, mantendo os sentidos continuamente despertados. Essa vivência religiosa também é um exemplo de educação processada com os sentidos e não apenas com a razão. Pois não se trata apenas de dominar a semântica de elementos estranhos e a sintaxe de processos de significação algo exóticos. É preciso mobilizar os sentidos ao refletir, com eles pensar. O que faz a dimensão estética ser constitutiva dessas práticas religiosas. Se a questão estética é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem que constituem a vivência religiosa nos terreiros religiosos afro-brasileiros, é preciso observar a circunscrição a limites éticos que evitem a estetização dos objetos, a transformação da liturgia em espetáculo. Nesse sentido, é preciso pensar no processo em curso de “hipertrofia ritual das religiões afro-brasileiras”, conforme qualifica Reginaldo Prandi a ostentação dos aparatos físico, musical e performático em razão da ênfase ritual excessiva (2000).

No entanto, é preciso distinguir entre a estetização dos cultos, que decorre do abandono dos valores éticos e da conseqüente redução dos significados a meras aparências e efeitos momentâneos, e a dimensão estética intrínseca a essas religiões, o valor fundamental dos sentidos na vida religiosa cotidiana dos terreiros.

Estranheza e plenitude que, somadas, produzem

encantamento, surpreendendo e instigando os sentidos, ativando o corpo com formas, movimentos e ritmos inesperados. É cegueira, contudo, prender-se apenas à bela e pujante multiplicidade sensorial dos rituais. Para entender o encanto e a potência que esses objetos e práticas almejam, instituem, é preciso, ao mesmo tempo, ativar e ir além dos sentidos corpóreos. Potencializando os sentidos humanos, mas recusando a sua autocelebração, esses objetos e práticas visam a fins mais amplos e profundos.

Educando os sentidos

A vivência nas religiões afro-brasileiras constitui um processo continuado de educação com os sentidos. Processo que não visa apenas ao domínio de outros modos de fazer, compreender e fruir cânticos, falas, objetos, alimentos, gestos, sons, silêncios. Mais do que aprender outros meios de comunicação, múltiplas linguagens, trata-se da permanente educação dos modos de sentir e de sua inserção no viver. Em suma, um processo de educação dos sentidos. Educação que começa pelo corpo. Mas o que é o corpo humano? É algo compreendido universalmente de modo unívoco? Não, como pode ser visto na exposição *Qu'est-ce qu'un corps?* (O que é um corpo?). Apresentada no Musée du Quai Branly, em Paris, em 2006, essa mostra estruturava-se com reflexões de antropólogos sobre diferentes concepções do corpo em contextos sociais da África ocidental, Europa ocidental, na Amazônia e Nova Guiné (BRETON, 2006).

Nas religiões de matrizes africanas no Brasil, o corpo também é entendido de modo específico, particular. Segundo Cossard, no processo de iniciação religiosa no Candomblé, para que se estabeleça uma ligação estreita entre a pessoa e a divindade, é preciso “fazer o assentamento do Orixá, para dar uma base tangível que, depois de sacralizada, vai criar um vínculo espiritual entre os dois” (COSSARD, 2006, p.173).

Ao renascer no culto, a pessoa desdobra-se, portanto, em outros corpos, em assentamentos de seus ancestrais míticos: pai e mãe, mais outros membros de sua família espiritual, conforme cada caso. Esses assentamentos não devem, contudo, ser

considerados como meros modos de representação dos iniciados, pois são verdadeiras extensões de seus corpos. Algo que tem precedentes míticos, pois, segundo Rocha, as pedras que Xangô guarda no seu *labá*, um saco de couro, “são pedaços do seu próprio corpo” (ROCHA, 2000 [1994], p.64). Ou seja, nessa religião, após a iniciação, a pessoa experimenta o transbordamento do corpo que a constitui desde quando foi concebida e nasceu.

E são instigantes esses assentamentos que consubstanciam as divindades e as conectam aos iniciados: desde imagens menos ou mais naturalistas, influenciadas pela imagética ocidental, até conjuntos insólitos de coisas e elementos díspares que, a princípio, nada parecem significar, híbridos a reunir ícones, formas abstratas e elementos *in natura*. Ao olhar leigo, sobressaem as misturas insuspeitas que conciliam composições calculadas e associações ao acaso, feitas em ritos com deslocamentos e conjunções de coisas díspares, materiais inusitados, de diferentes tipos e origens, da natureza (provenientes dos reinos mineral, vegetal e animal) e fabricadas, algumas banais, outras raras. Assim, embora sejam tridimensionais, os assentamentos não podem ser considerados imediatamente como esculturas artísticas.

Nessa dinâmica, o corpo da pessoa iniciada passa a estar ligado a outros corpos, a indivíduos compostos de outra carne. Corpos que devem ser tratados como ela cuida do seu, já que os assentamentos demandam abrigo, asseio, alimentação, convívio. Em sua maioria, esses corpos permanecem inacessíveis, mantidos longe da visão e do contato do público externo, e até de certa parte dos membros das comunidades de terreiro. Para eles são construídas casas e outros dispositivos arquitetônicos e espaciais, bem como peças de mobiliário e vestimentas. Eles são limpos e alimentados periodicamente, cada qual com sua dieta. Com eles se ora e conversa, pedindo e agradecendo, ou reclamando... Com eles se festeja. Processo que pode levar-nos a pensar em um sistema fragmentador e fetichista, no qual o indivíduo subdivide-se e concentra em objetos. Ao contrário, em vez de dividir-se, a pessoa iniciada multiplica-se; em vez de diluir-se, reforça os traços de sua personalidade por meio da conexão aos seus ancestrais. Em vez de focar em coisas, o indivíduo reafirma suas relações pessoais. Pois

essas práticas são centrífugas e integradoras: em vez de focar em objetos, a pessoa iniciada deve, por meio deles, conectar seus corpos aos de outros indivíduos, antepassados e contemporâneos. Processo que conduz a outra consciência de si.

Nessas religiões, além de sua família natural, o indivíduo recupera sua família mítica e ganha uma família religiosa. Ao tornar-se múltipla, por intermédio dessas representações, a pessoa afirma sua personalidade e a da comunidade à qual se integra. Conexão estabelecida durante e após a vida, pois alguns assentamentos são preservados, mantidos pelos descendentes como ancestrais cultuados, divinizados, em um processo contínuo de atualização da memória coletiva. Encarnados e encantados, esses assentamentos são potências e demandam práticas que implicam constante educação e integração social. Processo contínuo de educação dos sentidos que implica a revisão tanto do entendimento do que é o corpo quanto da consciência e do sentimento do próprio corpo.

Fraturas, conexões

Não se pode dizer que o mundo exterior, a escola nele incluída, não solicite e mobilize os sentidos humanos, especialmente com a onipresença das imagens na cultura contemporânea. Nem se pode reduzir a especificidade da experiência das religiões afro-brasileiras ao exotismo constituído historicamente para tradições africanas e brasileiras que foram postas à margem do ambiente escolar, assim como de outras instituições no país. Reside no próprio animismo, que fundamenta essas religiões, uma vinculação indissociável entre seres, matérias, ações e coisas que difere e contrasta radicalmente com outros modos de ativação dos sentidos, bem como distingue os processos educativos correlatos.

Fratura que é sentida por pessoas formadas simultaneamente nos mundos do terreiro e da escola, especialmente por quem nasce e se forma no contexto do terreiro, quando, a partir de determinado momento, ingressa na vida escolar. Discrepância também sentida por pessoas formadas na escola e que, a certa altura da vida, com mais ou menos idade, iniciam-se nas religiões afro-brasileiras.

Entretanto, em todos esses casos é evidente a dominância do mundo exterior ao terreiro, este é tido como uma exceção.

Exceção especialmente para quem nasce no terreiro e lá se inicia quando se depara com a marginalização e a invisibilidade a que são submetidas as práticas religiosas afrodescendentes no Brasil. O que pode ser exemplificado com um acontecimento na vida do menino N., que foi iniciado e tem o cargo de ogã no Ile Axé Onan Ayê Omi. Na escola pública situada no mesmo bairro do terreiro, em uma aula de ensino religioso, quando ouviu a professora perguntar à turma qual santo usa coroa,

ele logo se apressou em responder, em alto e bom som: “Xangô!” À felicidade de quem acreditava acertar uma resposta sucedeu o espanto com o riso dos colegas e a desconsideração da professora, que tratou de remeter a pergunta especificamente ao campo do catolicismo, silenciando sobre as demais religiões praticadas naquele contexto.

Exemplo a indicar que permanece como desafio para a sociedade brasileira a inclusão, na escola e nas demais instituições oficiais públicas, de outros imaginários. A conexão, o diálogo e as trocas com outras instituições e seus modos de ensino e aprendizagem, além de tornar a escola mais coerente com o campo social em que se situa, só enriquecerá suas práticas com outras maneiras de criticar e cantar, com outros modos de agir, pensar e sentir.

REFERÊNCIAS

- BRETON, Stéphane (Editeur). **Qu'est-ce qu'un corps?** Paris: Musée du quais Branly, 2006.
- COSSARD, Gisèle Omindarewá. **Awó: o mistério dos orixás.** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 17 ago. 2010.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora negra.** São Paulo: Selo Negro, 2004.
- PARÉS, Luis Nicolau. **Afro-Ásia,** Salvador, UFBA, v. 36, p. 271-274, 2007.
- PRANDI, Reginaldo. Hipertrofia ritual das religiões afro-brasileiras. **Novos Estudos Cebrap,** São Paulo, n. 56, p. 77-88, mar. 2000.
- ROCHA, Agenor Miranda. **Caminhos de Odu.** Rio de Janeiro: Pallas, 1999.
- _____. **As nações Kêtu: origens, ritos e crenças: os candomblés antigos do Rio de Janeiro.** 1994. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.
- TOBIOBÁ, João Batista dos Santos. 21 cartas e um telegrama de Mãe Aninha a suas filhas Agripina e Filhinha, 1935-1937. **Afro-Ásia,** Salvador, UFBA, v. 36, p. 265-310, 2007.

Recebido em 30.08.10

Aprovado em 28.11.10



NOTAS SOBRE O APRENDIZADO NO CANDOMBLÉ

Miriam C. M. Rabelo *

Rita Maria Brito Santos **

RESUMO

Este artigo tem por objetivo examinar o processo de aprendizado no candomblé. Partindo da noção de aprendizado como treino da atenção, proposta pelo antropólogo Tim Ingold, procura mostrar os meios, técnicas e relações por meio dos quais os novos ingressos em um terreiro vêm a se tornar membros experientes. O artigo está fundamentado em pesquisa de campo realizada em terreiros de Salvador, incluindo observação de atividades e realização de entrevistas. Aprender no candomblé envolve o desenvolvimento de habilidades diversas por meio de um engajamento ativo do corpo em contextos multissensoriais carregados de significado. Embora a sujeição aos mais velhos defina o contexto relacional em que os novatos aprendem, a dinâmica de aprendizado no candomblé abarca relações variadas (que incluem as próprias entidades), nas quais os papéis de aprendiz e instrutor mostram-se móveis e são frequentemente invertidos.

Palavras-Chave: Aprendizado – Candomblé – Educação da atenção, corpo e sensibilidade

ABSTRACT

NOTES ON LEARNING IN THE CANDOMBLÉ

This paper examines the process of learning in Candomblé. Following Ingold's analysis of learning as "training of attention", it aims to shed light on the modes, techniques and relations through which new members of Candomblé become experienced participants. The paper is based on fieldwork among terreiros (Afro-Brazilian cult centers) of the city of Salvador, Bahia. It shows that learning in Candomblé involves the development of skills through an active engagement of the body in contexts which are both sensuous and meaningful. Although submission to elders defines the relational context through which new members learn, the dynamics of learning involves a complex web of relations (including those with the gods themselves) in which the roles of novice and master are often inverted.

Keywords: Learning – Candomblé – Education of attention, body and sensibility

* Professora Doutora (PhD) do Departamento de Sociologia e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, FFCH/UFBA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Ciências Sociais e Saúde (ECSAS/UFBA). Endereço para correspondência: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Estrada de São Lázaro, 197, Federação, Salvador-BA, CEP 40.210-730 – Salvador (BA). E-mail: mcmrabelo@uol.com.br

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, FFCH/UFBA. Cientista Social. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Ciências Sociais e Saúde (ECSAS/UFBA). Endereço para correspondência: Estrada de São Lázaro, 197, Federação, Salvador-BA, CEP 40.210-730 – E-mail: rbrito07@yahoo.com.br

Introdução

A questão do aprendizado religioso certamente não é nova na antropologia e está articulada a um conjunto de temas clássicos das ciências sociais como socialização e interiorização de padrões culturais, formação de saberes especializados, modos de transmissão e preservação da tradição. Embora cada um destes temas esteja associado a um quadro próprio de conceitos e generalizações e embora a própria noção de aprendizado seja alvo de formulações bastante distintas (às quais nos voltaremos em breve), é possível dizer que todas estas abordagens reconhecem duas dimensões básicas do fenômeno que visam explicar: seu caráter processual, ou mais especificamente o transcurso temporal pelo qual um certo saber ou prática é apropriado, memorizado ou dominado de forma competente; e as relações que são desenvolvidas neste transcurso e que possibilitam o aprendizado.

Neste artigo pretendemos abordar estas questões com base em uma discussão do aprendizado no candomblé. Iniciaremos nossa exposição examinando o processo geral pelo qual os adeptos aprendem a conviver com as pessoas e entidades que fazem parte de um terreiro, bem como a desempenhar as atividades práticas que lhes são exigidas enquanto membros do grupo. Em seguida, voltaremos nossa atenção para as relações que garantem ou sustentam o percurso do aprendizado no candomblé. Estes dois aspectos do aprendizado, é claro, estão intimamente associados. Sua separação por tópicos serve apenas para facilitar a exposição.

O processo de aprendizado no candomblé

A preocupação com a dimensão processual da experiência religiosa constitui, assim, um solo comum aos estudos sobre aprendizado religioso. Para a maioria dos autores que se dedicam ao tema é preciso ir além de uma noção de que as pessoas religiosas “têm” crenças ou certas habilidades, disposições e motivações para agir, rumo a um entendimento dos modos, procedimentos, relações e contextos pelos quais as pessoas “tornam-se” religiosas (crentes, habilidosas, dispostas ou motivadas religiosamente). Conforme observam

Berliner e Sarró (2007, p.7) em coletânea recente sobre o tema, a ênfase desloca-se dos conteúdos que constituem um determinado *corpus* religioso (e que são transmitidos aos novos e jovens adeptos) para os processos mesmos de transmissão e aquisição destes conteúdos. No âmbito da antropologia da religião, estudiosos têm chamado atenção para a diversidade de contextos, formas e técnicas de aprendizado. A maioria dos autores reconhece o papel importante dos rituais, ocasiões extracotidianas e emocionalmente carregadas, na dinâmica de formação e renovação de atitudes e ideias religiosas.

Embora o tema do aprendizado reúna cientistas sociais preocupados em teorizar sobre os processos, procedimentos e contextos pelos quais a religião é apropriada e efetivamente incorporada à experiência vivida, há vastas discordâncias no que toca a natureza destes processos. Para Ingold (2000) é possível discernir duas perspectivas divergentes no estudo do aprendizado. A primeira abrange desde as abordagens mais clássicas ao tema até novas vertentes de orientação cognitivista e está orientada por uma visão do aprendizado enquanto aquisição de regras ou esquemas de percepção e entendimento. Nesta concepção, aprendizado é enculturação ou internalização de padrões culturais. Enquanto uma primeira leva de estudiosos tendia a tratar estes processos como recepção de conteúdos inculcados nos sujeitos mediante formas diversas de educação, psicólogos e antropólogos cognitivistas empenharam-se em superar a ideia de aprendizado como recepção passiva, ressaltando a atividade dos sujeitos (ou os processos mentais) na aquisição de conteúdos. Para estes últimos, estudar o aprendizado equivale a estudar os mecanismos de processamento de informação, a identificar os procedimentos pelos quais ideias religiosas são adquiridas e retidas na mente (cf. Boyer, Whitehouse etc.) de modo a orientar o comportamento. A despeito das diferenças que os separam (e da sofisticação dos modelos propostos no âmbito da antropologia cognitiva), todos esses autores comungam de uma visão de cultura como conjunto de representações e/ou esquemas de entendimento do mundo (e da religião como conjunto de crenças e conceitos como divindade, bruxaria, renascimento, pecado etc.). Esta visão, argumenta ainda Ingold

(2000, p.416), está assentada sobre uma separação artificial entre aprendizado – o processo de aquisição – e ação – a aplicação do saber adquirido, de tal modo que a ação supõe a aquisição prévia de conteúdos (regras, planos ou guias).

Contrapondo-se às premissas de tal abordagem, Ingold (2000) propõe que a definição de aprendizado como enculturação – aquisição de ideias, regras ou esquemas cognitivos – seja substituída pela de aprendizado como *enskilment* – desenvolvimento de habilidades, ou, nas palavras do autor, de “capacidades para ação e percepção do ser orgânico como um todo, situado em um ambiente ricamente estruturado” (2000, p. 5). Nesta acepção, transmissão não é o termo adequado para se entender o processo de aprendizado. Um praticante experiente não transmite ao noviço ou principiante um corpo de conhecimentos; seu papel é, antes, o de prover os contextos em que aquele possa desenvolver a proficiência. Habilidades (*skills*) não são transmitidas, mas refeitas (ou cultivadas de novo) nas várias situações em que principiantes são levados (ou guiados) a engajarem-se com os lugares, seres e coisas que compõem um mundo comum – são sempre desenvolvidas em contextos de engajamento ativo.

Ingold encontra inspiração importante na fenomenologia de Merleau-Ponty e na psicologia de J.J. Gibson. Ambos enfatizam a imbricação fundamental entre percepção e ação e, assim fazendo, oferecem um caminho interessante para tratar o aprendizado como educação da atenção via engajamento ativo no ambiente (que geralmente inclui a presença de entidades ou seres diversos: outras pessoas, objetos, animais etc.). De modo muito semelhante a Ingold, H. Dreyfus e S. Dreyfus (1999) recuperam a contribuição destes autores para discutir o aprendizado, construindo um esquema interessante dos estágios pelos quais a proficiência em certa prática é gradualmente adquirida. Central no seu argumento é a ideia de que a percepção da situação e os modos de intervenção sobre ela constituem-se mutuamente no processo do aprendizado: “na medida em que refinamos nossas habilidades para lidar com as coisas, estas se nos aparecem como solicitando nossas respostas habilidosas, de modo que na medida em que refinamos nossas habilidades, encontramos mais e mais

solicitações diferenciadas para agir” (DREYFUS & DREYFUS, 1999, p.104). Proficiência implica uma sintonia fina entre o ator e a situação – sintonia que se adquire, argumenta Ingold (2000; 2010), via educação da atenção.

A ideia de aprendizado enquanto treino da atenção parece descrever com acuidade o modo pelo qual se aprende em uma religião como o candomblé¹. Conforme os estudiosos das religiões afro-brasileiras têm observado, o aprendizado procede pela participação e envolvimento gradativo em contextos de prática (especialmente ritual) e raramente envolve transmissão sistemática de conteúdos (COSSARD, 1981; GOLDMAN, 1987; 2007). Nos terreiros a “educação da atenção”, que gradativamente transforma os participantes em membros experientes, dá-se de muitas formas e em situações diversas: festas, consultas, conversas, atividades práticas como cozinhar, tratar bichos, arrumar o barracão, preparar oferendas. Destacaremos brevemente apenas dois destes contextos: os trabalhos de limpeza a que se submetem clientes e adeptos para solucionar aflições diversas e a iniciação ou feitura. Os ebós² de limpeza envolvem uma série de operações. Pratinhos com grãos variados são passados ao redor do corpo do cliente, o conteúdo despejado sobre sua cabeça, enquanto ele pisa descalço no chão (às vezes sobre folhas ou sobre fatias de berinjela). Seus braços e dedos das mãos são esticados e sacudidos. Seu tronco, costas e ombros recebem o impacto de galhos de folhas, que mãe ou pai de santo segura e movimentam vigorosamente ao seu redor. Findo este processo, toma banho e em seguida é banhado com infusão de folhas. Deixa a água secar sobre o corpo sem auxílio de toalha e, vestido de branco, é envolvido pela fumaça do incenso que queima numa latinha balanceada à sua volta. Sua testa, punhos, tronco, costas e pés são marcados com pomba³. Pode voltar para casa, mas deve seguir por alguns dias

¹ Vale notar que a proposta de tomar o aprendizado como desenvolvimento de habilidades via engajamento ativo em um dado ambiente não é “aplicável” apenas a contextos em que se aprende “fazendo”, ou em que não há transmissão de um corpo letrado de conhecimento. Qualquer tipo de aprendizado – seja da religião, da arte, da medicina ou da ciência – envolve treino da atenção, via cultivo dos sentidos.

² Ebós são oferendas para os orixás, destinadas a atender a algum pedido (de saúde, dinheiro, amor, etc.)

³ Tipo de giz natural ralado, que é soprado e/ou passado no corpo das pessoas para defesa ou proteção.

um resguardo prescrito pela ialorixá⁴. Seu corpo não poderá ser submetido a locais ou atitudes que impliquem contato com energias desordenadas, ou muito fortes, como ocorre no contato físico íntimo com outras pessoas. Assim, podemos dizer que, se o ritual acabou, continuará solicitando a atenção da pessoa por uma semana, ao menos. O efeito do ebó então interpenetra o cotidiano, não ficando restrito ao ambiente do terreiro ou ao tempo de ritual.

Outros ritos mais elaborados retomam estes procedimentos de repouso e limpeza do corpo, desenvolvendo-os em direção a uma maior inserção do participante no terreiro. Em grande medida os rituais são espaços privilegiados de aprendizado no candomblé. Entretanto, para entender como o aprendizado se processa nos ritos é preciso atentar para os modos pelos quais as performances solicitam e engajam o corpo dos presentes. As festas do candomblé envolvem espectadores e participantes em contextos carregados de sons, cores, cheiros e movimentos; alguns ritos transformam-nos em alvos diretos de medidas sobre o corpo: a repetição e, em muitos casos, o detalhamento dessas operações dificilmente passa despercebido por seus observadores. Da fumaça e perfume do incenso, do banho de folhas que seca no corpo e do descanso na esteira à reclusão na camarinha e submissão radical do corpo a novas rotinas – parte da iniciação – os rituais mobilizam o corpo enquanto campo unificado dos sentidos. Aprender nestes contextos não é primeiramente adquirir um domínio intelectual do que se passa, é ajustar-se à cena, ser capaz de responder corporalmente a seu apelo e, desta forma, tornar-se parte dela. É um processo em que sensibilidades são despertadas, desenvolvidas e canalizadas rumo à formação de hábitos e disposições mais duradouras para agir.

A iniciação ou feitura⁵ ajuda-nos a compreender este ponto. Durante o período da iniciação o aprendizado corporal que já se iniciou com a participação na vida do terreiro – e em outros ritos que marcam etapas de inserção – ganha nova dimensão. Aí é refeita, passo a passo, a história da pessoa que está para nascer. Na iniciação o noviço é retirado do mundo das ações e certezas do cotidiano, recolhido na camarinha para aprender os modos de ser da religião. A camarinha (ou roncó) é local de sofrimento e provação, fundamentais para que o noviço possa

renascer enquanto filho de um determinado orixá. Durante o período de reclusão, a iaô⁶ tem seus movimentos restritos, passa a maior parte do tempo deitada ou sentada na esteira, junto ao chão. Deve dormir e sonhar. Como criança, não tem poder de decisão e está sob o domínio dos mais velhos que se movimentam livremente e a quem ela vê sempre de baixo. Seu corpo é assim disciplinado, mas também objeto de muitos cuidados, “amolecido” com banhos, alimentado e vestido.

Boa parte do tempo em que permanece recolhida a iaô é mantida virada no erê. Os erês são entidades infantis, bastante apreciadas no terreiro, brincalhonas e comilonas. O aprendizado dá-se, assim, em uma atmosfera emotiva muito peculiar. A iaô nova, quando sai da camarinha, também ela é como criança, devendo obediência e respeito aos mais velhos da casa, seus superiores na hierarquia do terreiro, principalmente a sua mãe de santo. Como criança, tem pouco ou nenhum poder de decisão, e muita gente pode mandar nela. Senta-se sempre em um tamborete baixo ou no chão, dorme ainda na esteira, durante algum tempo não pode manter relações sexuais, beber ou ir à praia. Renascida como filha de um orixá, sua relação com a divindade é cultivada no corpo também pela obediência a certas proibições alimentares e comportamentais, que são quizilas do seu orixá (alimentos, bebidas ou atos que lhe causam repugnância)⁷. A memória que assim se consolida pode ser um conhecimento “falho” de conteúdos intelectuais – traz, por exemplo, lacunas no que toca aos eventos ocorridos durante a iniciação (já que a pessoa passa boa parte do tempo em estado de possessão), mas é extremamente rica em conteúdos corporais e afetivos que serão reiterados durante todo o resguardo.

⁴ Ialorixá é a palavra yorubá para mãe de santo; babalorixá, para pai de santo.

⁵ Também referida como processo de “fazer o santo”.

⁶ Da iniciação até a realização dos ritos que marcam a “obrigação” de sete anos, o adepto é iaô – termo yorubá que significa jovem esposa e que aponta para um período marcado por forte sujeição à autoridade dos mais velhos e às regras do terreiro. Depois que realiza a obrigação de sete anos, torna-se ebômim (irmã mais velha), e passa a ter um status de membro sênior no terreiro. Considerando a presença marcante de mulheres no candomblé, neste artigo usaremos no feminino os termos que designam as várias modalidades de adeptos, quando empregados no singular.

⁷ Em alguns casos há quizilas especiais relativas ao orixá particular da pessoa, mais uma marca de individualização.

O aprendizado abarca, assim, medidas sobre o corpo que visam a prepará-lo para um novo estilo de prática e convivência. Estas medidas envolvem tanto a sujeição e “amolecimento” do corpo (posto em estado de passividade, cercado de cuidados e totalmente concentrado em atividades básicas como dormir, comer e banhar-se) quanto seu gradual despertar (sensível e motor) para o convívio com os espaços diferenciados e os seres diversos que compõem a vida no terreiro: pessoas humanas, orixás, caboclos. Exige também um esforço por parte dos novos adeptos para se ajustarem às demandas dos lugares abertos pela inserção religiosa, para aprender um conjunto de posturas, gestos e rotinas destinadas a atender a essas demandas. Quanto mais podem contar com um acervo prévio de experiências para desenvolver suas competências religiosas, mais facilmente aprendem.

Em seu estudo sobre a inserção de indivíduos de camadas médias escolarizadas no candomblé de Salvador, Duccini (2005) abordou as dificuldades envolvidas no aprendizado da religião, quando se trata do desenvolvimento de habilidades e sensibilidades alheias ao *habitus* de classe dos adeptos. Se os filhos de santo de classe média mostravam forte identificação com o *corpus* mítico da religião e, em especial, com os seus orixás, vivenciavam dificuldade na incorporação de gestos, posturas e movimentos alheios a seu *habitus* de classe, mas definidores das competências práticas exigidas dos que vinham a participar dos rituais e a inserir-se no cotidiano do terreiro – habilidades tanto relacionais e interativas quanto técnicas (mover-se com grande quantidade de roupa, dormir em esteira, permanecer acocorada, depenar galinhas, tratar bichos). Conforme Duccini (2005, p.175), tratava-se para esses sujeitos “de muito mais do que uma mudança de representações. Era preciso aprender a interagir, a se situar bem diante do outro dentro das regras do grupo”.

O aprendizado da possessão

Parte importante do aprendizado no candomblé diz respeito à convivência com os orixás. Embora não seja acessível a todos os adeptos a possessão é o modo por excelência pelo qual os orixás se fazem presentes entre as pessoas e interagem com

elas (BASTIDE, 1973; AUGRAS, 1983; PRANDI, 1991). Aqueles cujos corpos servem de veículo para os orixás são chamados rodantes – rodam com o santo –, termo que aponta para a centralidade do movimento na possessão. Diz-se de alguém possuído que virou no santo, está virado, que o santo “pegou” ou baixou. A possessão envolve aprendizado. Tanto o adepto quanto o orixá precisam ser instruídos nos modos corretos de proceder. As músicas, passos de dança, posturas de repouso e espera, devem ser aprendidos, memorizados. Há um conjunto elaborado de expectativas estabelecendo as situações em que a possessão é não só desejável, mas obrigatória. Estas variam de acordo com a posição do fiel na hierarquia do terreiro, o tempo medido pelas obrigações já realizadas. Em linhas gerais pode-se dizer que à medida que o fiel avança na escala hierárquica (determinada pelo tempo de iniciação que é confirmado por obrigações específicas), a expectativa com relação à possessão também varia.

Não há uma regra clara regulando a possessão entre as abiãs (frequentadores que ainda não fizeram a iniciação). Qualquer entidade pode apossar-se de uma abiã, em momentos também bastante variáveis. Após o ritual de iniciação, entretanto, a situação muda drasticamente. Há expectativas bastante definidas no que diz respeito à possessão entre as iaôs de uma casa. Quanto menor o tempo de iniciação de uma iaô, mais numerosas são as ocasiões em que o orixá irá se apossar de seu corpo, dentro e fora do terreiro, durante as festas ou no exercício de atividades mundanas. Várias dessas ocasiões expressam diretamente seu status subordinado. Diferentemente das iaôs novas, as ebômins – “irmãs mais velhas” ou adeptos que já realizaram a obrigação de sete anos – viram no santo com pouca frequência, em geral em festas relacionadas ao seu próprio orixá ou ao da mãe de santo.

As primeiras experiências de possessão de uma pessoa são em geral acompanhadas de muito sofrimento. As aflições vividas por uma abiã são, em parte, consideradas um chamado do seu orixá, pedindo a feitura (iniciação). Entretanto podem também sinalizar a interferência de distintas entidades ao mesmo tempo. Em alguns terreiros diz-se que, no começo, o orixá não vem sozinho; sua energia aparece misturada com a de eguns

(espíritos de mortos) e exus. Quando têm que lidar com abiãs em semelhante condição, mães e pais de santo buscam tanto individuar as entidades que estão manifestando-se – fazendo-lhes oferendas e sacrifícios –, quanto abrir o corpo para o chamado do orixá – limpando, banhando, colocando em repouso, apresentando os contextos sensíveis relacionados ao orixá e sensibilizando o corpo para responder a tais contextos. À medida que esses cuidados e procedimentos avançam em direção à feitura, multiplicam-se as situações em que o orixá se apossa do corpo de sua filha ou filho. O mundo da vida cotidiana transforma-se em um imenso reservatório de apelos ou chamados do santo. As abiãs temem ser tomadas pelo orixá e evitam deixar o terreiro. É como se qualquer elemento – sons, movimentos, cores, objetos, relações – que participe ou evoque os contextos para os quais foram sensibilizadas fosse capaz de trazer para o presente esses contextos e, portanto, as respostas corporais a eles sintonizadas; a relação com qualquer desses elementos por si só instala lugares, definidos pela presença do orixá ou caboclo.

A iniciação, ao mesmo tempo em que permite superar essas experiências mais dolorosas, dá continuidade ao processo de abertura e sensibilização do corpo ao orixá, dono da cabeça. As experiências de ritmo indistinto, características dos primeiros eventos de possessão, transformam-se cada vez mais em movimentos ritmados específicos que, em sintonia com a música, desenham (e marcam no chão) o lugar do orixá. Conforme já observamos, esse é um processo delicado que exige boa dose de submissão do noviço. A passagem da posição de abiã para a de iaô, dramaticamente vivida na iniciação, traz consigo mudanças importantes no que toca a possessão. No caso da iaô, esta é regulada por um conjunto de expectativas relativamente rígidas; espera-se que a iaô “vire” quando em contato com elementos especificamente associados não só ao seu orixá de cabeça, mas àquele da mãe de santo e mesmo de sua mãe ou pai pequeno⁸ (toques e cantigas, oferendas, certas saudações e gestos). A possessão da iaô é bastante frequente se comparada tanto à experiência das abiãs quanto a dos ebômins, mas está longe de ocorrer de modo caótico ou em contextos inesperados. É sinal de sua subordinação aos orixás e ao terreiro: a iaô tem pouco controle sobre seu corpo.

À medida que tanto a filha de santo quanto seu orixá amadurecem, suas relações tornam-se mais pessoais e rotinizadas. Ebômins viram no santo com bem menos frequência que iaôs, em geral apenas durante as festas para seu(s) orixá(s) ou para o(s) orixá(s) da mãe/pai de santo, o que certamente é indicativo de sua posição elevada na hierarquia do terreiro (GOLDMAN, 1987). A experiência de virar no santo é também distinta. Os orixás aproximam-se gradualmente e as ebômins reconhecem os sinais desta aproximação. Tornar-se íntimo com o orixá é aqui não o apagar total da distância, mas justamente o resultado de um processo em que se aprende a cultivar certa distância, em que se aprende a conhecer o outro (orixá) enquanto outro e orientar-se frente a ele de forma habitual. Vale notar que embora uma série de expectativas institucionalizadas sirva para marcar as diferenças entre iaôs e ebômins, o conhecimento a que estamos nos referindo é muito mais produto de uma experiência acumulada que de um corte radical entre posições hierárquicas. Assim, diferente da abiã – que se assusta e sofre ao ver-se tomada pelo santo – e da iaô nova – que é totalmente engolfada pela presença do orixá –, a filha de santo com mais tempo de feitura reconhece o seu orixá enquanto outro que é diferente, mas intimamente conectado a ela. Este reconhecimento dá-se antes de tudo como uma experiência sensível particular que lhe permite antecipar e até certo ponto também controlar a possessão.

O aprendizado corporal da iaô pode ser descrito como um refinamento crescente da sua sensibilidade para identificar e discernir nas várias situações vividas dentro e fora do terreiro os sinais do seu orixá (expressos em configurações de sons, cores, odores e mesmo nos movimentos e gestos de outras pessoas). Este refinamento é acompanhado pelo desenvolvimento de sua habilidade para responder a essas situações diferenciadas. Quanto mais sensível e habilidosa ela se torna, mais as situações descortinam-se como exigindo dela suas respostas competentes. A ebômim é uma praticante experiente, capaz não apenas de discernir diferenças sutis nas situações (e em seu próprio corpo, sintonizado

⁸ A mãe e pai pequeno de uma iaô são geralmente membros mais velhos do terreiro, que são diretamente responsáveis por cuidar e instruir a iaô durante a feitura, auxiliando a mãe ou pai de santo.

a estas situações), como também de exercer maior grau de controle na sua relação com a situação (e seus variados componentes).

As relações sociais do aprendizado

Quando tratamos de uma dinâmica de aprendizado, identificamos logo as duas posições-chaves de aprendiz ou novato inexperiente e mestre ou praticante competente, e supomos que o processo em questão resume-se à troca operada entre eles. Entre os ocupantes destas posições circula o conhecimento – do segundo em direção ao primeiro, é claro. As considerações feitas na seção anterior permitem já concluir que o aprendizado no candomblé desenrola-se por caminhos e relações bem mais complexas do que o percurso previsto neste quadro geral. A seguir iremos elaborar melhor este ponto.

Há muito que se aprender no candomblé, além das músicas e danças exibidas nas festas públicas e mesmo além da possessão, que descrevemos. Há uma etiqueta regulando as relações com os orixás e uma etiqueta das relações entre os adeptos situados em pontos diferentes da estrutura hierárquica do terreiro. Há um conhecimento particularizado de cada orixá, que inclui suas predileções e quizilas, e que regula o preparo de qualquer oferenda. Há um vasto corpo de cantos e rezas. Há responsabilidades diferenciadas de acordo com a posição de cada um. Os dois depoimentos abaixo, feitos por ebômins com mais de quarenta anos de iniciadas, ilustram bem esse ponto:

Tem o ogã⁹ de sala, tem o ogã de faca, que faz as matanças. E aí é coisa de muito respeito e de muita responsabilidade pra os ogãs que entram pra seita. Ele se adapta naquele regime, ele tem que responder respeitosamente todo o cargo dele. Tem axogun, tem tudo. As equedes, elas tomam conta dos santos na sala com as toalhas. Tem as da cozinha que vão responder pelas comidas das entidades. Candomblé não é graça, não. Candomblé é fundamento! Fundamento mesmo sério! (...) Gente chega, porque o ogã ele tem que saber responder as cantigas, ele tem que saber cantar. Uns é pra saber tocar, que vai pro couro, né. Vai pa, pa, pa, os atabaques. Eles cantam, eles sabem responder as cantigas. Tem muitos que não sabem. Quer dizer,

não se delibera. Porque tem que aprender. Tem os ensaios, tem tudo. (Dona Jandira)

Minha mãe Noélia ensinava as coisas à gente... Noélia ensinava como a gente ia fazer comida de Oxalá, comida de Ogun, tudo isso a gente aprendia com ela. Ela sentava para ensinar a gente a rezar, sentava pra ensinar as músicas do candomblé, ela tinha aquela dedicação de sentar pra ensinar. Se eu não me sento pra te ensinar uma reza, você não vai aprender, se eu não ensino a você cantar uma cantiga do candomblé, você não pode saber, então a única coisa que ela ensinava que eu nunca aprendi foi tocar atabaque. Mas ela ensinava a gente o que Oxalá comia, o que Oxalá pega. (...) Em si a gente acha que não, mas no candomblé você tem que ter leitura pra saber fazer as coisas, não é só você fazer o santo e acabou, dançou ali na roda e acabou, não a gente tem saber fazer as coisas, saber a reza. Por exemplo, eu no keto, minha mãe me deu a reza pra aprender, as cantigas de Exu, eu tenho aí vinte e uma cantigas de Exu. Tenho como é que se faz um bori, tenho por escrito tudo que ela me deu, como é que se toma o nome do santo... Você tem que saber como é que toma a benção a um zelador, ou uma zeladora, a gente sabe como é que faz. Tem a cartilha na angola, a gente tem que rezar aquela cartilha. (Dona Aidete, “Ominidê”¹⁰)

Ambas as ebômins chamam atenção para o complexo estoque de conhecimento a ser aprendido e dominado com responsabilidade pelos adeptos do candomblé. Diferente de Jandira, entretanto, ao enfatizar o trabalho dedicado da sua mãe de santo, Aidete ilumina as relações que tornam possível este aprendizado. Cabe, em primeiro lugar, à ialorixá ou babalorixá instruir seus filhos novos, proporcionar-lhes os contextos para que possam desenvolver as habilidades que são requeridas deles no dia a dia do terreiro.

⁹ Em um terreiro de candomblé, os adeptos que não vivenciam a possessão (que não são rodantes), dividem-se em ogãs (se forem homens) e equedes (mulheres). Os primeiros desempenham várias funções e diferenciam-se de acordo com elas: tem os alabês, que tocam os atabaques; o axogun ou ogã de faca, que faz os sacrifícios animais; os ogãs de sala, que recebem os visitantes etc. As equedes têm como responsabilidade cuidar dos orixás que baixam nos corpos dos rodantes, ajudar a vesti-los, limpar o suor de sua face, ajeitar suas vestimentas quando dançam e despachá-los quando necessário.

¹⁰ Ominidê é a dijina de Dona Aidete. Após a iniciação, todo filho de santo recebe uma dijina, nome ligado ao seu orixá de frente, pelo qual passa a ser tratado no terreiro. Neste trabalho, conforme solicitação de alguns de nossos informantes, após os seus nomes acrescentamos, entre aspas, suas dijinas.

O aprendizado no candomblé procede segundo as linhas que estruturam a vida social do terreiro. Aí domina uma hierarquia, marcada pelo princípio de senioridade: a autoridade e o conhecimento estão, ao menos idealmente, concentrados nas mãos dos mais velhos no santo (aqueles que já têm mais tempo de iniciação e de obrigações feitas, e que por sua própria trajetória são reconhecidos como os membros mais experientes). Não há aprendizado sem sujeição e respeito aos mais velhos – e em primeiro lugar, é claro, a mãe ou pai de santo. É obedecendo que a iaô aprende. Conforme se diz entre o povo de santo, a iaô escuta, não pergunta; não se aventura aonde não foi chamada; observa atenta para, quando for solicitada, saber fazer.

A submissão precisa ser aprendida. É possível dizer que aprender a respeitar e obedecer aos mais velhos é condição para que se aprenda no candomblé. Quando falam do seu período de iaô, muitos adeptos chamam a atenção para a dificuldade vivida de ajustar-se a esta exigência. Alguns aprendem com mais facilidade. Já outros contam como lhes era penoso ter que se deitar aos pés das ebômins para tomar a bênção, assumir as tarefas mais pesadas e cansativas do terreiro, manter-se humildes e aceitar calados as repreensões de seus pais ou mães de santo. Muitas das histórias contadas no candomblé sobre o processo de circulação e aquisição de conhecimento contrastam os terreiros de antigamente aos de hoje. Naqueles o conhecimento era mantido firmemente nas mãos dos mais velhos e a iaô sabia bem seu lugar. Nos relatos abaixo duas mães de santo iniciadas há muitos anos apontam para estas diferenças:

Jaô não tinha direito a conversar muito nem perguntar nada naquele tempo. (...) no meu tempo: iaô não sabia o dia que entrava [na camarinha, para ser recolhida], iaô não sabia o dia que saía, iaô não sabia de nada, iaô aceitava. Ela entrava e o pai de santo era responsável por tudo. Hoje não, a gente já vem vestido de santo, você é de tal santo, seu juntó é santo tal, essas coisa ta mais esclarecida, né¹¹? Mas naquele tempo não, eu vim saber [o meu orixá] depois do nome que eu era de Logun Edé, depois do nome do santo. (Mãe Beata, “Xaluga”, 39 anos de feita)

Beata: – Que eu [fiz o santo] sem saber de nada, mas graças a Deus, eu fiquei bem, porque eu [só

muito controlada]... não era fácil... naquele tempo, qualquer coisa virava no santo, qualquer coisa... tinha ximba, né, essas coisas todas. Agora não tem mais isso.

Miriam: – Não tem mais não?

Beata: – Não. Ninguém bate mais em iaô. (...) E se a gente errasse, mandava fazer o santo dá ximba na gente.

Miriam: – Ela mandava?

Beata: – Mandava.

Miriam: – E o santo dava?

Beata: – Dava, é claro! No meu tempo existia a disciplina, realmente a nossa religião é um mundo civil, a pessoa tem que abraçar a posição que lhe foi dada no axé cuidando e respeitando. Sendo que iaô que errasse era punido... era como escolinha, né? E hoje não tem mais isso. (...) E iaô respeitava. O povo da hierarquia transmitia a autoridade pelo olhar e se a gente errava era punido. (...) O tempo do meu aprendizado passou muito rápido, mas como sou filha de Tempo, que era orixá do meu pai de santo Miguel Arcaño Paiva, “Deuandá”, colhi bons resultados: retorno de saúde, tranquilidade e consciência que estava exercendo uma grande missão para cumprir com pulso forte e com a autoridade de uma sacerdotisa. A minha aprendizagem com a minha mãe Alaide Pereira dos Santos, “Lukeran”, foi de dominar com habilidade e ter capacidade de dar garantias no mundo civil. Minha meta é continuar servindo aos orixás com amor e respeito, peço a Olodumaré para direcionar meus filhos biológicos, meus filhos de santo, irmãos e amigos do axé, pois Olodumaré é o dono do destino, tem o saber do passado e do presente, e o futuro aos orixás pertence. Sigo firme a minha missão com a ajuda dos ministros do axé da minha comunidade: ogãs, equedes, babakekerê, yaotum, yagebé, yamorô, yacidagan, babaefum, enfim, todos os filhos. (Mãe Beata, “Xaluga”)

Naquele tempo o candomblé era muito diferente do de hoje. A própria Federação de Candomblé condena a gente se fizermos alguma coisa... Antigamente filho de santo apanhava e apanhava muito, e quando não apanhava deixava de erê ou de santo o dia todo, e hoje que tá mudado, somos nós que apanhamos

¹¹ Mãe Beata refere-se aqui ao fato de que as iaôs de hoje detêm um conhecimento que não era acessível às noviças dos terreiros antigos. Sabem, por exemplo, antes de entrar no roncó, a identidade de seu orixá de frente e mesmo do seu segundo orixá, ou juntó.

dos filhos de santo. Se a gente for agir de qualquer jeito, correm logo pra Federação. Ai hoje temos que deixar eles fazerem o que querem, eu mesmo deixo eles fazerem o que querem. (Mãe Raimunda de Oxossi, 50 anos de feita).

Mãe Beata define bem a condição de submissão da iaô, particularmente notável nos candomblés antigos. Privadas de acesso ao conhecimento, estavam nas mãos de seus pais ou mães de santo, e deviam confiar inteiramente neles. Como crianças eram sujeitas à punição caso não se comportassem conforme as expectativas e, algumas vezes, eram castigadas pelos seus próprios orixás¹². Nestes casos os orixás eram chamados para punirem, por meio de possessões violentas, as chamadas ximbas, os filhos faltosos. Ao contar casos do seu passado, a mãe de santo tece uma avaliação interessante da situação atual. Vê positivamente o fato de que, atualmente, não há mais lugar para alguns dos excessos que marcavam a relação dos pais e mães de santo com seus filhos. Entretanto, também percebe que a maior tolerância dos primeiros pode ter repercussões negativas sobre o aprendizado dos mais novos. Livres de controles mais rígidos, as iaôs acabam por não aprender a desempenhar corretamente e com responsabilidade suas obrigações. Ao descrever o estilo de mando de seu pai de santo, ressalta como seu aprendizado no candomblé dependeu da postura rígida do pai. Miguel Deundá delegava-lhe responsabilidades, mas, sempre atento, cobrava o cumprimento exato daquilo que lhe havia incumbido de fazer:

Chamava atenção, reclamava, era muito rígido, né? Mas como pai de santo maravilhoso, eu agradeço a ele, senão como é que eu estava hoje? Não sabia nada... Porque o pai de santo que não se liga muito, tá por fora. Mas ele era rígido, nas obrigações dele, se ele confiasse cinco galinhas e [quando você trouxesse os axés¹³ preparados] tivesse quatro corações, você era responsável pelo coração que sumiu, você tinha que dar providência, nem que fosse em uma galinha, pra tirar aquela coração. O axé só ia pra mão dele pronto... eu tinha que ser responsável. Que hoje em dia, tem gente (pai ou mãe de santo) que não liga muito, lhe dá aquilo pra fazer, você largou e jogou pra lá... [Ele] não, [delegava] mas depois ele contava tudo, coração, fígado, a moela. Se o santo é Iemanjá, eu vou ter nove galinhas, porque

tem oito corações? Você vai dar providência, e só arria o axé depois que tiver com os nove corações, então agente se sentia responsável. E a minha mãe Alaide com muito amor e carinho, criando a gente no santo e ensinando a ter responsabilidade com o cargo que eu exercia no terreiro, de agibonam (auxiliar da mãe de santo), era a rombona da casa, a primeira dofona¹⁴.

Xaluga teme também que o acesso descontrolado ao conhecimento sagrado e, portanto, sua consequente democratização (hoje muita gente aprende os procedimentos do candomblé via sites na internet e leitura de livros e revistas especializadas) venha a minar a estrutura de autoridade tão fundamental à vida no candomblé. De posse de “informação” que outrora não era facilmente acessível a adeptos na sua condição, os filhos de santo novos sentem-se cada vez mais em situação de avaliar e questionar a conduta dos mais velhos.

Embora, conforme observam muitos dos adeptos mais antigos, tenha havido mudanças nos modos de controle e circulação do conhecimento no candomblé, a obediência aos mais velhos (e, acima de tudo, à mãe ou pai de santo) permanece uma orientação dominante em todo processo de aprendizado religioso. Esse entendimento parece constitutivo da compreensão que os membros de um terreiro têm sobre o aprendizado, como enfatizado nas falas de dois ogãs, Jorge Anderson – “Kissenbu” e Carlos Moreira – “Lufandê”. Ambos afirmam que para aprender é preciso estar atento ao modo de fazer praticado pelos mais velhos. Jorge Anderson é filho da ialorixá Xaluga, tem 22 anos de confirmado e fez santo aos 8 anos. Nas suas próprias palavras:

Eu já nasci dentro do candomblé, mas não entrei necessariamente porque minha mãe era ialorixá,

¹² Não estamos aqui afirmando que todos terreiros adotam rigorosamente os mesmos procedimentos para instruir os novatos, ou que os castigos antigamente eram regra no candomblé.

¹³ Os axés são preparados com partes internas dos bichos sacrificadas para os orixás. Nestas partes está concentrado o axé, força ou princípio vital.

¹⁴ Dofona é a primeira iaô de um grupo de iniciandas (ou de um “barco”) a ter a cabeça raspada. Os demais membros do barco devem-lhe respeito, como mais velha. Rombona é a primeira dofona de um terreiro, i.e. a dofona do primeiro barco de iaôs.

¹⁵ Bori é o rito de dar de comer à cabeça, ori, que é sagrada no candomblé. Pode ser indicado como medida para trazer equilíbrio à pessoa e resolver problemas de saúde, mas é também um rito obrigatório em todo processo de iniciação.

entrei porque eu precisei entrar, porque aos 5 anos de idade eu tive um grande problema... Dei um bori¹⁵ e nunca mais tive nada. [Então] passei a me interessar e com oito anos pedi a minha mãe pra me levar numa roça (terreiro)... e lá aconteceu que o orixá me suspendeu (escolheu para ogã) na primeira vez que fui na roça. (...) No ano seguinte eu me confirmei¹⁶ graças a Deus... Eu gosto muito da religião, da cumplicidade... é uma energia muito boa que a gente recebe dos orixás... Tive meu padrinho Lenivaldo, "Tatamubenki" que foi muito importante na minha vida. Me ensinou tudo!!!

Moreira tem 5 anos de confirmado, fez santo com 57. É espanhol, veio para o Brasil com 11 anos de idade e diz que sempre teve uma "atração pelo candomblé". E assim define esta atração:

Inicialmente [fui] muito assim pela questão plástica e pela energia... fui muitas vezes a diversos terreiros de candomblé, assistir, participar, mas nunca me liguei, ainda que, estranhamente, desde muito jovem eu aprendi a usar branco nas sextas feiras. Eu nem imaginava que eu era de Oxalá... até que há uns anos atrás, numa festa de caboclo eu fui suspenso como ogã de Logunedê. A partir daí eu passei a prestar mais atenção, a partir daí eu percebi que eu tinha que aprender. E de lá prá cá tem sido um aprendizado constante, cotidiano, sou um pouco desligado (sorri), mas tenho aprendido bastante.

Kissenbu e Lufandê têm uma história bem diferente. O primeiro foi criado no candomblé, enquanto o segundo aproximou-se como alguém de fora, um estrangeiro atraído pelo mundo dos terreiros. Apesar disso, duas noções comuns dão o tom do seu relato. A primeira é de necessidade. Kissenbu ingressou como membro porque precisava solucionar um problema de saúde. Moreira aproximou-se por uma afinidade percebida com o candomblé, logo sentida como uma necessidade de estar no ambiente do terreiro. A segunda é a de sensação. Ambos ressaltam a sensação da energia dos orixás como marcando (ou motivando) o início do aprendizado, algo percebido na música, na plasticidade dos corpos, nas atividades rituais. Essa "sensação" é inicialmente uma percepção difusa do ambiente que, com o tempo e ajuda dos demais adeptos da casa (incluindo os próprios orixás), abre caminho para a percepção de diferenças mais sutis no mundo sagrado.

E o processo social do aprendizado? Kissenbu resalta o papel desempenhado por seu padrinho, ogã e filho biológico de sua mãe de santo, na sua formação religiosa. Chama atenção para outra face da aprendizagem no candomblé: aprender envolve também o cultivo da discricção, como atitude geral para evitar desentendimento e mal-estar em um ambiente sempre marcado pela presença próxima, íntima, de muitos outros:

Você tem alguns irmãos que quando você tá precisando dividem a experiência. Isso é muito importante, porque a gente não entra no candomblé sabendo o que a gente tem que fazer ou como deve ser feito, a gente só vai aprender com a prática, coma ajuda das pessoas que ali estão já tem um tempo. (...) [No candomblé os mais velhos estão] sempre frisando para mais novos: "aprende que um dia eu vou morrer e você vai ter que fazer". Então esse negócio é muito forte. (...) Meu padrinho me ensinou tudo... Vadinho. Ele me ensinou a tocar atabaque. Era um pouco rígido, mas eu entendo que era correto, porque tem que ter disciplina senão a pessoa acaba perdendo o foco. E eu tocava, e como eu era muito pequeno, eu às vezes pegava no sono. Ele me acordava, me chamava atenção, e isso foi muito importante para mim. Eu percebi que apesar da minha pouca idade eu tinha responsabilidade. E uma outra coisa que eu aprendi com meus irmãos e, principalmente, com minha mãe: a gente não sabe nada. Então ela me ensinou e ele [o padrinho] também que, mesmo você sabendo o que fazer, é interessante perguntar sempre aos mais velhos. Então, isso valeu para a minha vida também. Uma coisa interessante que ele [Vadinho] me ensinou: a gente não enxerga, não fala e nem escuta. Na verdade a gente escuta, fala e enxerga, mas não é necessário você expor os problemas que você vê ou que você escuta ou então que você fala. Então isso é muito interessante, porque você acaba evitando qualquer tipo de problema, porque onde tem muita gente, você é capaz de falar algo... é melhor você estar se policiando.

Lufandê fala da atenção e dedicação necessárias não só para o desenvolvimento gradativo das habilidades de ogã, como também para a conquista da confiança dos mais velhos, a quem cabe a decisão de dar acesso (ou não) ao conhecimento:

O candomblé utiliza da cultura oral, a transmissão

¹⁶ A iniciação de um ogã ou equede é chamada de confirmação.

oral é um aprendizado lento. Se diz no candomblé que as pessoas aprendem de acordo com os seus merecimentos, evidentemente quem mais se dedica, quem mais se interessa, quem mais participa das atividades, tende a aprender mais rapidamente. Mas, numa língua yorubá é mais complicado pra gente, né? Aprender por exemplo, rezas, cânticos é mais complicado. E também, como eu diria, os segredos do candomblé, os segredos vão sendo abertos paulatinamente à medida que a mãe-de-santo ou pai-de-santo considere que é a hora, chegou a hora de passar. É muito comum, às vezes você neófito num terreiro perguntar a uma pessoa que tem mais tempo no candomblé alguma coisa e a pessoa não lhe responde, e lhe remete para a ialorixá ou babalorixá: “você fala com minha mãe, você fala com meu pai” (risos). Ninguém quer se comprometer em passar qualquer informação, porque isso não é uma tarefa dessas pessoas, é uma tarefa de quem dirige o terreiro. E nem todas as perguntas que a gente faz são respondidas, às vezes são respondidas com evasivas. Num belo dia você descobre em conversas dentro do terreiro, ou porque um irmão, um ogã, por exemplo, chega e fala, explica, diz. Alguns falam, outros não falam, e a gente que tem uma cultura meio livresca, a gente também procura vasculhar nos livros, nas publicações o que existe, pra poder aprender alguma coisa mais. Mas aos poucos agente vai aprendendo. (...) Quando você está participando mais ativamente aprende mais, porque pela repetição você vai aprendendo as regras (...) vai acumulando, cumulativamente você vai aprender. Você participou de cem atividades, é diferente de quem participou de vinte atividades. É a mesma coisa em relação a matança, por exemplo, você fica sabendo pela participação que na hora que você vai destrinchar um bicho você dá cortes diferentes, a depender do orixá. Aprende ali na prática como melhor tirar o couro, já que esse couro vai ser utilizado, não pode ser furado, tem que ter o máximo de cuidado, você vai aprendendo aos poucos, né? Então é por isso que eu digo: quanto mais participação, quanto mais atenção, mais concentração maior o aprendizado. (...) A mesma coisa é nos toques, pra quem é alabê, à medida que ele se aventura em pegar os atabaques pra tocar; com o tempo ele vai aprendendo, e ele vai aperfeiçoando seus toques. Vai aperfeiçoando a sonoridade do toque é por aí, é a prática mesmo, é dia a dia, é a participação. A pessoa que se afasta, que fica participando em passant, que falha muito, principalmente no começo, vai demorar muito para aprender. E, evidentemente, a participação mais

constante infunde maior confiança nas pessoas hierarquicamente superiores... Isso também facilita o aprendizado porque as pessoas vão passando as informações: “Ó, isso não é aqui, isso é de outra forma, não é assim que faz, faça de outro jeito”. E se a pessoa é meio inconstante, não se entrega, não entrega sua energia neste processo, então as pessoas ficam meio que de pé atrás também, as pessoas também não passam a informação, seguram a informação, ééé é importante.

Se os filhos de santo novos aprendem sob o comando mais ou menos rígido dos mais velhos, também são instruídos e disciplinados pelas próprias entidades. Já vimos, nas falas das ialorixás Beata e Raimunda, como os pais e mães de santo costumavam chamar os orixás das iaôs faltosas para castigarem-nas com ximba. Todavia, não raro o castigo é promovido pela própria entidade sem a intermediação de outro humano. O relato de Raimunda é bem ilustrativo:

Mas quem me pega mais é Boiadeiro e Sultão (caboclos). Quem me castiga mais é Sultão. (...) Mas apanhar também só foi mesmo uma vez, mas tinha razão de apanhar, pois nas festas eu era sempre a primeira a virar no terreiro e nunca via nada, aí que eu fiz, tomei dois dedos de cachaça com vinho pra não receber o santo, isso eu já arrumada, e fui dançar o candomblé. E todo mundo chamando e nada de meu santo vir e nada de ele aparecer, quando foi de madrugada, quando já tinha passado o efeito da cachaça, o caboclo me pegou e me quebrou toda a cara ate me acabar, nesse dia eu apanhei. Mas já passei por muitas além dessa, você nem imagina, teve uma certa vez mesmo que eu fui dizer que caboclo só comia coisa ruim, foi justamente no dia que eu tava dando comida pros meus caboclos. Nesse dia mesmo eu tava organizando a aldeia dos caboclos, aí de repente me deu aquela fome de uma pessoa que não come dois dias, e eu não via mais nada além do cansaço com fumo que o caboclo me fez comer pra eu aprender a nunca mais dizer que eles só comiam coisa ruim. Mas eu devo agradecer muito a esses caboclos, porque foram eles que me doutrinaram e que me ajudaram na minha natureza, porque eu lhe confesso, quando eu era mais nova dava trabalho. Só tenho a agradecer a esses caboclos... (Mãe Raimunda)

Raimunda sugere que as entidades não apenas castigam, mas disciplinam, dobram a natureza de

seus filhos. Conforme se ouviu dizer entre o povo de santo, na medida em que a pessoa adentra o mundo do candomblé, e principalmente depois da feitura, ela torna-se cada vez mais parecida com seu orixá. É como se este modelasse em seu corpo suas próprias características e inclinações. A relação sensível que descrevemos na seção anterior entre o indivíduo e seu santo não se resume ao evento da possessão – se faz gradativamente como incorporação de um estilo.

Até agora exploramos o aprendizado enquanto percurso que envolve a filha de santo, de um lado, e seus mais velhos ou entidades, de outro – ela aprendendo, eles ensinando. Vimos que este é um processo complexo, em que está em jogo muito mais que a transmissão de conteúdos, a própria construção da pessoa. Sumarizando a questão do aprendizado no candomblé, Goldman escreve:

[...] nesta religião... quem “ensina” é em primeiro lugar uma pessoa que foi assim constituída ao longo de muitos anos, através de um processo complexo de iniciação... Por outro lado, quem “aprende” é uma pessoa em processo de ser construída e seu sucesso depende de sua capacidade de suportar e desenvolver este processo, que envolve muito mais que simples “aprendizado”. Finalmente, o conteúdo a ser ensinado e aprendido está longe de ser um conjunto sistemático de princípios básicos, uma “doutrina” (2007:109).

Contudo, no candomblé as entidades também ocupam a posição de aprendizes. Fazem-se junto a seus filhos humanos e, como eles, precisam ser disciplinados, precisam ser introduzidas à dinâmica relacional do terreiro e aprender seu lugar nesta dinâmica. A maneira como são instruídas depende, é claro, de sua própria natureza e características. Ninguém aborda um erê ou um exu da mesma forma que um orixá – embora todos precisem em algum momento ser educados. O orixá trata-se com respeito. É com a voz pausada e muita calma – mas sempre na postura de autoridade – que a mãe de santo ensina o orixá da sua iaô recolhida como deve portar-se, que o pai ou mãe pequena guia seus primeiros passos de dança, que nas cerimônias mais fechadas mostram-lhe como responder a solicitações típicas.

O erê é criança e recebe o tratamento condizente com sua posição. Como já observamos, as iaôs re-

colhidas são mantidas durante boa parte do tempo no estado de erê. O vínculo que a iaô estabelece com o terreiro é o vínculo fortemente emotivo da criança com a casa e com seus adultos; é este vínculo que circunscreve todo aprendizado. Os erês recebem muita atenção dos membros do terreiro. Muita gente gosta de conversar e brincar com eles, de mimá-los com presentes (doces e brinquedos). Essas entidades infantis são brincalhonas e arteiras, estão sempre aprontando. Quando têm oportunidade roubam comida ou outros objetos do barracão, brigam entre si, falam demais. São admiradas por sua esperteza e criatividade, mas frequentemente também duramente repreendidas, colocadas em seu devido lugar. A relação que se estabelece com os erês revela outra faceta do aprendizado no candomblé: o objetivo é sem dúvida mostrar limites, mas fazê-lo de tal forma que não se sacrifique a arte ou criatividade de encontrar soluções inusitadas e explorar novas possibilidades. A iaô deve sujeitar-se – já vimos –, mas o erê nunca pode fazê-lo inteiramente (de fato, não deve).

Como os erês, exus e padilhas também frequentemente saem da linha e precisam ser educados. Estas entidades são conhecidas e apreciadas por suas qualidades transgressoras, notórias por habilidades de mediação que tanto podem prejudicar quanto trazer grandes benefícios aos seus filhos e clientes, os quais costumam contar com eles para assuntos usualmente não tratados com os orixás (como questões amorosas e sexuais, por exemplo). Contudo há sempre exus “descompreendidos” que ameaçam a paz do terreiro, se metem em assuntos fora de sua alçada ou “baixam” em contextos inapropriados. Mãe de santo de um pequeno, mas movimentado terreiro de Salvador, Roquinha conta que seu exu Sete Esquinas primeiro baixou numa festa de caboclo, quando ela ainda era iaô. Sua mãe de santo logo percebeu que a entidade que se apossara dela não tinha jeito de caboclo. Chamou-a para o canto e confirmou sua suspeita: tratava-se de um exu. Repreendeu a entidade e mandou-a embora, garantindo que seria muito apreciada se voltasse no dia da festa de exu. Sete Esquinas retornou na ocasião apropriada e foi recebido com muita animação. Hoje joga um papel importante no terreiro de Roquinha.

Ialorixás e babalorixás têm, assim, a difícil

tarefa de educar não só seus filhos de santo como também as várias entidades que fazem parte da vida do terreiro. Entretanto o papel de “zelador de orixá” (termo antigo, pelo qual muitos ainda se definem) exige deles também a habilidade de ouvir e aprender com as divindades. Seus orixás deixam-lhes recados ouvidos e posteriormente transmitidos pelas equedes, instruções sobre festas e procedimentos. Os orixás de seus filhos indicam-lhes suas preferências, ensinam como desejam ser cuidados. Na dinâmica do aprendizado as posições são móveis, o conhecimento flui em várias direções, frequentemente invertendo as posições de aprendiz e instrutor. Estrito senso não é nem mesmo correto dizermos que o conhecimento transita, como se equivalesse a uma matéria acabada, já constituída, que passa de mão em mão (ou de cabeça em cabeça, conforme alguns, de orientação mais cognitivista). Conforme vimos, o conhecimento no candomblé preserva-se e refaz-se a cada retomada – não pode ser desvinculado do seu aprendizado (ou da sua contínua apropriação).

Conclusão

Neste artigo examinamos algumas facetas re-

lativas ao processo de aprendizado no candomblé. Partindo da noção de aprendizado como treino da atenção, proposta por Ingold, procuramos mostrar como – por meio de que processos, técnicas e relações – os novos ingressos em um terreiro vêm a tornarem-se membros experientes. Em um primeiro nível podemos dizer que aprender no candomblé envolve memorizar rezas e cantos, incorporar posturas e gestos, desenvolver destreza no desempenho de várias tarefas práticas. Contudo, para aprender a desempenhar com competência estas atividades é preciso também aprender a ocupar a posição de aprendiz, ou aprender a aprender (sujeitando-se, por exemplo, tanto aos mais velhos quanto às divindades). É preciso cultivar uma atitude ou disposição à discricção, à obediência e à dedicação. As habilidades e disposições assim desenvolvidas vão soldando-se em um estilo mais geral de convivência e engajamento num ambiente que inclui, além de outros humanos, a presença de entidades como orixás, erês, caboclos e exus. Contudo, ao mesmo tempo em que este estilo forma-se na complexa dinâmica relacional do aprendizado, também constitui o pano de fundo que sustenta e garante o desenvolvimento de qualquer habilidade particular.

REFERÊNCIAS

- AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose**: a identidade mítica em comunidades nagô. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BASTIDE, Roger. Cavalos dos santos: esboço de uma sociologia do transe místico. In: BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BERLINER, David; SARRÓ, Ramon. On learning religion: an introduction. In: BERLINER David; SARRÓ Ramon (Orgs.). **Learning Religion**: anthropological approaches. New York: Berghahn Books, 2007.
- COSSARD, Gisele Binon. “A Filha de Santo”. In: MOURA Carlos Eugênio Marcondes de. (Org.). **Olórisà**: escritos sobre a religião dos Orixás. São Paulo: Ágora, 1981.
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart. The challenge of merleau-pony’s phenomenology of embodiment for cognitive science. In: WEISS Gail; HARBER Honi (Orgs.). **Perspectives on embodiment**. New York: Routledge, 1999.
- DUCCINI, Luciana. Diplomas e decás: re-interpretações e identificação religiosa de membros de classe média do candomblé. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2005.
- GOLDMAN, Márcio. A Construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé. In: MOURA Carlos Eugênio Marcondes de. (Org.). **Candomblé**: desvendando identidades. São Paulo: EMW, 1987.

GOLDMAN, Márcio. How to Learn in an afro-brazilian: possession religion: on ontology and multiplicity in Candomblé. In: BERLINER David; SARRÓ Ramon (Orgs.). **Learning Religion: anthropological approaches**. New York: Berghahn Books, 2007.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n. 1, p.6-25, jan./abr. 2010.

PRANDI, Reginaldo. A religião e a multiplicação do eu: transe, papéis e poder no Candomblé. **Revista USP**, março/maio, p. 133-144, 1991.

Recebido em 27.09.10

Aprovado em 07.12.10

RELIGIOSIDADE, FEITIÇARIA E PODER NA ÁFRICA E NO BRASIL

Valdério Santos Silva *

RESUMO

O texto fundamenta-se na premissa de que os referentes culturais influenciam na conformação das variadas modalidades de práticas religiosas. Diferente das concepções individualizantes de religião no Ocidente, as religiosidades de origem africana baseiam-se na experiência coletiva de cultuar os deuses. Dança, música, transe e as realizações positivas aqui na terra são fundamentais nessas religiosidades. Na atualidade, ainda que os discursos da modernidade estruturam e orientem parte das ações dos indivíduos, é significativa a influência das crenças e representações religiosas afro-brasileiras, inclusive a ideologia da feitiçaria, em nossa sociedade.

Palavras-chave: Religiões africanas e afro-brasileiras – Feitiçaria – Poder e modernidade

ABSTRACT

Religiosity, Witchcraft and Power in Africa and Brazil

The text is based on the premise that cultural referents shape the modalities of religious practices. Unlike western individualistic conceptions of religion, the religiosity of African origin is based on the collective experience of worshipping the gods. Dance, music, trance and the positive achievements on earth constitute the basic elements in this religious perspective. Nowadays, even if discourses about modernity structure and orientate part of the actions of individuals in Brazil, there still remains a significant influence of Afro-Brazilian religious beliefs and representations, including the ideology of witchcraft.

Keywords: Afro-Brazilian and African religions – Witchcraft – Power and modernity

Introdução

Possivelmente pela enorme influência da colonização católica portuguesa, a concepção religiosa hegemônica que parece prevalecer no Brasil é a mais ocidental e individualista, que pressupõe ser a religião um domínio que compete exclusi-

vamente às escolhas individuais. As concepções de religiosidade africana e afro-brasileira, aqui incluída a ideologia da feitiçaria, assuntos que serão discutidos neste texto, operam com o fenômeno da religiosidade com um sentido sociológico distinto, isto porque a religião para os adeptos dessas concepções é parte de sua experiência histórica, e as

* Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Professor de Sociologia do Departamento de Educação Campus I da UNEB. Endereço: Travessa do Paiva, 67 Ed. Rio Danúbio Ap. 204, Caixa D'Água, Salvador – Bahia, CEP 40.323-050. Email: valdeliosilva@hotmail.com, valdeliosilva@gmail.com

práticas religiosas obedecem a variantes culturais e étnicas ancestrais, por conseguinte, as escolhas religiosas não estão restritas à vontade ou desejo dos indivíduos. Talvez esse seja o motivo para ouvirmos com frequência dos cristãos discursos de que preferência religiosa não se discute, querendo isto dizer ser a religião algo privado, como são as presumíveis escolhas autônomas que se faz para uma relação afetiva ou para se torcer por um time de futebol. Entretanto, a percepção dos indivíduos familiarizados com as religiões e religiosidades africanas e afro-brasileiras diferem dessa presumida individuação das concepções religiosas hegemônicas no Brasil, notadamente as originadas do cristianismo.

Nos terreiros de candomblé, por exemplo, é habitual se ouvir que os indivíduos não procuraram os terreiros do qual fazem parte, pois foram os Orixás que os escolheram e os trouxeram. Nessa ideia está subtendida, por um lado, que a escolha religiosa não é privativa do indivíduo, pois ele faz parte de uma cultura que o obriga a aceitar as injunções estabelecidas ancestralmente; por outro lado, sugere também que cada indivíduo já nasce com certas predisposições (Ori) definidas por forças espirituais que comandam a sua ação.

A feitiçaria, uma das variantes mais complexas da religiosidade africana e afro-brasileira, é um fenômeno cultural universal e a sua incidência em diferentes partes do mundo tem sido largamente atestada pelos mais diferentes estudiosos. Embora no continente europeu a feitiçaria ou a bruxaria – termo mais usual na Europa – tenha sido formalmente extinta, há autores que consideram que o pensamento mágico ainda exerce grande influência na Europa, EUA e na Ásia industrializada, regiões nas quais se presumiria estar tal fenômeno proscrito (LABURTHE-TOLRA, 1999). O fato incontestável é que tanto na África quanto no Brasil a representação da feitiçaria continua tendo uma importante influência na sociedade.

Não há um consenso na antropologia e nas ciências sociais em geral sobre o que é a feitiçaria. Invariavelmente os autores utilizam-se, na ausência de uma definição mais categórica, de termos nativos empregados para descrever experiências particulares em lidar com o fenômeno. A falta de unanimidade parece refletir também certa tendência

desse fenômeno em assumir uma multiplicidade de formas e disfarces para se adaptar a cada realidade em que se faz presente. Como a feitiçaria é, de modo geral, uma ação contrária aos princípios morais das sociedades, e os feiticeiros indivíduos temidos, a dissimulação termina sendo um dos mecanismos para esconder a natureza das suas ações e a extensão e amplitude de suas finalidades. Conceber a feitiçaria, como o faz a maior parte da antropologia, como um atentado praticado por indivíduos maldosos e manipuladores de “forças ocultas” contra indivíduos indefesos, portanto, resume apenas uma das suas muitas facetas.

Segundo Evans-Pritchard, no seu livro clássico *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*, um “bruxo não pratica ritos, não profere encantamentos e não possui drogas mágicas. Um ato de bruxaria é um ato psíquico” (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 37). Nesta definição, está mais do que evidente que a feitiçaria ou bruxaria, como ele prefere designar em sua experiência entre os Azande, decorre da existência de uma força mágica que sugestiona os indivíduos a acreditarem nela como uma ação perigosa. Embora não haja dúvida de que a indução psicológica da crença seja de fundamental importância para a disseminação da feitiçaria, esse talvez não seja o seu principal nem o mais importante traço.

A feitiçaria, antes de qualquer coisa, é um fenômeno cultural e social. Dessa forma, é enganosa a conclusão peremptória de Pritchard de que não possa haver na *feitiçaria* ritos, encantamentos e o uso de substâncias mágicas. Em muitas culturas, inclusive na África Oriental e Central, como salienta Lucy Mair (1969), bruxaria e feitiçaria não têm essa distinção sugerida por Evans-Pritchard e, em outras culturas, como aqui no Brasil, a feitiçaria é praticada com o uso de todas as técnicas que o autor supõe fazer parte exclusivamente do arsenal da *bruxaria*. Ao invés de distinguir *bruxaria* de *feitiçaria*, talvez seja mais produtivo considerar que as duas modalidades de religiosidade são do mesmo *gênero*, sendo as suas distinções consideradas tipologias de como o fenômeno configura-se em cada situação concreta. Turner argumenta neste sentido, ao asseverar que as

crenças em bruxaria não podem mais – se é que

alguma vez puderam – ser agrupadas de forma útil em duas categorias contrastantes, bruxaria (no seu sentido estrito) e feitiçaria” (TURNER, 2005, p. 166).

Laburthe-Tolra e Warnier concordam com a ideia de Evans-Pritchard sobre o componente psicológico do enfeitiçamento. Eles argumentam que a eficácia do enfeitiçamento depende de o indivíduo estar “consciente de ser objeto de um malefício, ele se convence de sua desgraça, assim como todos que o rodeiam” (LABURTHE-TOLRA, 1999, p. 325). Ainda que a psicologia do enfeitiçamento deva ser considerada como um fator para a sua ocorrência e proliferação na sociedade, permanece a desconfiança que tal inflexão não passe de uma tentativa de explicar a feitiçaria pela interiorização individual desse fenômeno. Ao se superestimar esse viés, não se observaria a feitiçaria com base em seu caráter predominantemente cultural, ou seja, como um fenômeno que se incorpora à sociedade mediante uma crença poderosa e um discurso capaz de explicar eventos – como a doença, os resultados adversos na agricultura, na pesca, na caça e outros infortúnios – carentes de uma interpretação baseada em outra lógica de conhecimento.

A instituição, para a sociologia, é a permanência e a regularidade de certos costumes, etiquetas e práticas numa sociedade. Para Marcel Mauss, as “instituições só existem nas representações que a sociedade faz delas. [...] Tudo se passa na esfera da opinião pública; mas esta é propriamente aquilo que chamamos o sistema das representações coletivas” (MAUSS, 1981, p. 19-20). Uma prática social torna-se uma instituição social duradoura se ela se mantém inabalável, independentemente do juízo moral que os indivíduos façam dela. A feitiçaria, de acordo com esta concepção, é uma instituição social, inclusive no contexto da modernidade, pois, a despeito de todo o fascínio exercido pela racionalização da vida moderna, não conseguimos abandonar, mesmo que irrefletidamente, certos receios e temores tipicamente relacionados aos discursos da feitiçaria.

É comum em nossa sociedade, por exemplo, o medo do escuro, de ruídos estranhos na madrugada e de pessoas com aspecto lúgubre que fixem o olhar em recém-nascidos. Possivelmente, os nossos

temores podem estar relacionados à ideia que construímos socialmente de que existem indivíduos com *poderes e energias* capazes de provocar o mal. É por esse e outros motivos que a feitiçaria atravessou gerações e períodos históricos, e permanece com força no mundo contemporâneo, no qual se tornou uma instituição social. Portanto, é inadequado o diagnóstico de Mair de que as “crenças na bruxaria florescem naquelas sociedades que têm um conhecimento médico insuficiente [...]” (MAIR, 1969, p. 9). Neste juízo, está subtendido que a feitiçaria seria uma instituição incapaz de renovar-se e, portanto, sem condições de rivalizar com outras maneiras de explicar ocorrências naturais e sociais. Em outra parte deste texto, vou procurar demonstrar que o discurso da feitiçaria convive com a modernidade e que não há um antagonismo entre os dois discursos.

Por considerar a feitiçaria do ponto de vista da sua representação simbólica e da eficácia exercida por seu discurso nas relações sociais, somos inclinados a corroborar com a mesma proposição de Mary Douglas: ou “o poder da magia é pura ilusão [como queria Freud], ou não é. Se não é ilusão, então os símbolos têm o poder de operar mudanças. Deixando os milagres de lado, este poder pode atuar somente em dois níveis, o da psicologia individual e da vida social” (DOUGLAS, 1976, p. 89).

Roberto Da Matta, comentando o livro *Floresta de Símbolos*, de Victor Turner, corrobora com esta ideia de “que os símbolos fazem coisas e, com isso, transformam situações, estados e pessoas” (DA MATTA, 2005, p. 26). Nas duas assertivas referidas, tanto a de Douglas como a de Da Matta, reafirma-se a concepção de que os símbolos em geral, inclusive os mágicos, devem ser considerados nas duas dimensões em que eles influenciam: a da ação individual do sujeito (a dimensão psicológica) e a da determinação social de seu comportamento.

Ao descrever a tipologia dos símbolos, Victor Turner identifica “ainda que cada símbolo seja mais multirreferencial do que unirreferencial” (TURNER, 2005, p. 60-61). Isso quer dizer que, nos processos rituais, os símbolos podem ter diferentes impactos e significados na estrutura social. Assim, Da Matta e Douglas parecem concordar com as interpretações sociológicas de Turner, quanto à repercussão dos símbolos na vida social: os símbolos podem ser descritos “como ‘forças’,

na medida em que constituem influências determináveis que inclinam pessoas ou grupos para a ação.” (Idem, p. 68)

É a aceitação da feitiçaria como realidade balizadora da conduta dos indivíduos, isto é, pela força de sua ação simbólica, que a torna uma influente instituição nas relações sociais. Influência que enquadra e define a ação dos indivíduos. Reside aí a sua frequente associação com o *poder*, no mesmo sentido proposto por Giddens, como a “capacidade dos seres humanos de intervir em uma série de acontecimentos de modo a alterar o seu curso” (GIDDENS, 1998, p. 257). Por ser a prática usual da feitiçaria mais próxima da penumbra, espaço típico da liminaridade, *locus* da ambiguidade, no sentido de Turner, isto não significa que o feiticeiro não postule a condição de protagonista, sobretudo de ser visto e temido. E, talvez, seja essa a explicação por que as denúncias de feitiçaria são íntimas dos contextos em que ocorrem disputas políticas, tanto para alterar como para manter o poder.

A recusa em certos espaços da modernidade de se aceitar a realidade de instituições como a feitiçaria, inclusive no âmbito das relações com o poder, visto como espaço por excelência da racionalidade, tem uma boa explicação em Foucault: é “característico de nossas sociedades ocidentais que a linguagem do poder seja [a do] direito e não a [da] magia ou [da] religião” (FOUCAULT, 2005, p. 250).

Outro aspecto importante a ser considerado é que o *conhecimento* é um instrumento fundamental no universo da feitiçaria e do poder. E, neste sentido, Turner observou que entre “os Ndembu, conhecimento é ‘poder’ de forma muito mais literal que entre nós” (TURNER, 2005, p. 436). Entre os referidos povos africanos, segundo o autor, os feiticeiros reuniram conhecimentos iniciáticos ou transmitidos pela via do parentesco para manipular *forças* capazes de afetar negativamente pessoas ou alterar cenários.

No Brasil do século XIX, Nina Rodrigues nos conta uma história ilustrativa da relação da feitiçaria com o poder. Uma mulher negra fora se queixar a um senhor de engenho de que sua filha fora enfeitizada por obra de um africano escravizado na mesma fazenda. E vejamos qual foi o desfecho:

O proprietário mandou chamar o feiticeiro e

ameaçou-o de severo castigo; negou ele, porém, a autoria do fato, comprometendo-se, todavia, a pôr a mulher boa. E pouco tempo depois, estava ela completamente restabelecida. Este sucesso devia crescer ainda mais o prestígio do feiticeiro de que ainda hoje, morto como ele já é, falam todos com respeito (RODRIGUES, 2005, p. 64).

Não é apenas o temor vago que faz dos feiticeiros indivíduos poderosos em todas as sociedades em que predominam as crenças na feitiçaria. Eles são respeitados porque se acredita que são capazes de manipular *forças* que agem efetivamente para o bem e para o mal. Por serem as crenças na feitiçaria largamente compartilhadas nas sociedades em que estão presentes, os feiticeiros tornam-se indivíduos muito influentes. Por essa razão, a feitiçaria é considerada também por alguns teóricos como um instrumento de controle social.

O fato de a ideologia da feitiçaria ser capaz de influenciar os processos sociais provocando mudanças, não significa ser pacífica a sua relação com o poder. Na maior parte das sociedades, a feitiçaria é vista como uma ação temida por ser negativa e destrutiva. “Para os antigos beti, a sua fonte secreta [de poder] reside no próprio poder de agir mal, pelo uso antissocial da feitiçaria [...]” (LABURTHE-TOLRA, 1999, p. 133).

Na história da África Central, segundo Thornton, havia forte imaginário que associava a feitiçaria ao poder, e os congoleses tinham uma justificada desconfiança de ambos. A utilização do poder, de acordo com esse imaginário, poderia ser feita “abusivamente com propósitos egoístas e mal-intencionados, e como tal seria uma forma de feitiçaria política ou para o uso de interesse público[...]” (THORNTON, 2008, p. 93).

Em outras situações, os feiticeiros com as suas técnicas mortais ou usando a força de mobilizar certas divindades, voltam-se justamente para os que detêm o poder, não necessariamente para competir, mas com a finalidade de desafiar. É desse modo que Balandier assinala que entre os feitos de Legba incluem-se “a ironia, que desmoraliza o poder e as hierarquias, a rebelião, que mostra que o poder não é intangível, o movimento, que introduz a perturbação da mudança no âmago da ordem” (BALANDIER, 1997, p. 99).

A estreita relação entre *feitiçaria* e *poder* tem

como ponto de interseção a ambivalência, na qual ambos circulam com desenvoltura. Ao mesmo tempo em que poder e feitiçaria circulem preferencialmente na penumbra, paradoxalmente, os dois discursos aspiram à visibilidade, sobretudo após os resultados de suas maquinações. Desse modo, tanto a feitiçaria como o poder são, ao mesmo tempo, célebres cultuadores do silêncio, do segredo e da sombra, mas querem visibilidade para os efeitos, muitas vezes, devastadores de suas ações. Ainda sobre esse caráter ambivalente do poder da feitiçaria, Pierre Clastres nos diz que para a maioria das tribos indígenas sul-americanas, “os mesmos poderes que fazem dele [o xamã] um médico, isto é, um homem capaz de provocar a vida, permitem-lhe também dominar a morte: é um homem que pode matar” (CLASTRES, 1998, p. 100).

Evans-Pritchard observou em sua pesquisa entre os Azande que a magia era um poder concentrado, sobretudo, nas mãos dos homens e, justamente por esse motivo, quando as mulheres desconfiavam de estarem sendo enfeitadas, recorriam aos seus maridos (EVANS-PRITCHARD, 1978). Assim, o discurso da feitiçaria cria também desequilíbrio entre os indivíduos de sexos diferentes, introduzindo, desse modo, outra problemática no universo das relações sociais, que é o da desigualdade de gênero. Considerando ter a maior parte das sociedades africanas uma predominância masculina entre os feiticeiros, pode-se inferir ser a questão de gênero mais um elemento ensejador de relações conflitantes nas sociedades em que a feitiçaria se faz presente.

Acusações de feitiçaria na história do Brasil

O binômio feitiçaria e modernidade continua na ordem do dia da antropologia, ainda que essa relação possa parecer despropositada e extravagante. Por isso mesmo, é importante indagar: como explicar a permanência do discurso da feitiçaria por tanto tempo no mundo e o seu aparente rejuvenescimento e ampliação tanto na África como no Brasil?

É importante assinalar que as acusações envolvendo os malefícios provocados pela feitiçaria na sociedade brasileira não são recentes. Segundo alguns autores, isso ocorre desde a chegada ao Brasil

dos primeiros centro-africanos. Tanto as práticas mágicas relacionadas à feitiçaria como outras formas de religiosidades africanas teriam chegado até nós, de acordo com Kiddy, por meio dos “centros-africanos”, a exemplo das “irmandades religiosas leigas, um lugar ideal para reunir uma comunidade africana no Brasil” (KIDDY, 2008, p. 170).

Thornton lembra que os africanos da região central da África, entretanto, tinham uma ideia diferente da europeia acerca da polaridade *bem* e *mal*, como também era diferente a categorização que eles faziam da feitiçaria. Para os europeus, a feitiçaria era uma expressão da ação do diabo, ao contrário da ideologia africana, que creditava a sua força “nas intenções dos vivos, e não no *status* do sobrenatural” (THORNTON, 2008, p. 92).

As primeiras levas de africanos que chegaram ao Brasil, para Slenes, conseguiram superar hostilidades decorrentes das suas origens, nações e línguas e, pelo menos em Minas, Rio de Janeiro e São Paulo, “os escravizados africanos usaram seu passado para dar sentido ao presente e sua cosmologia lhe deu recursos para agir conjunta e decisivamente” (SLENES, 2008, p. 217). Isso explicaria o uso de conhecimentos ancestrais como o da feitiçaria, que poderia ser uma importante arma política em defesa dos interesses dos escravizados.

Laura de Mello Souza, em seu clássico *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*, argumenta que as crenças na feitiçaria trazidas pelos africanos durante a colonização foram indiretamente reforçadas pela filosofia religiosa portuguesa, que enxergava o mundo pela ação de “forças sobrenaturais” (SOUZA, 1986, p. 137). Ideia que teria influenciado a percepção de que o cotidiano da vida colonial fosse “impregnado de demônios” (Idem, 145). De acordo com esse olhar dos colonizadores, os índios e negros não poderiam ser portadores de uma humanidade semelhante à do europeu, visto serem os tais povos não apenas diferentes, e sim, ontologicamente inferiores.

Embora os portugueses e africanos se conflitassem filosoficamente sobre a origem do *mal*, alguns estudiosos consideram que as cosmologias religiosas de ambos, ainda que marcadas por essas diferenças antagônicas, se comunicaram e, muitas vezes, se mesclaram. Questão que remete para a

discussão sobre o sincretismo religioso no Brasil que, no entender de Ferreti e inspirado nas opiniões de Roberto da Matta, refletiria a “capacidade brasileira de relacionar coisas que pareciam opostas” (FERRETI, 1995, p. 17).

Miller argumenta que os povos centro-africanos escravizados que aportaram no Brasil já teriam sido fortemente influenciados pelo cristianismo (MILLER, 2008). Opinião compartilhada por Linda Heywood, embora esta autora defenda que as crenças cristãs tenham sofrido profundas transformações nas Américas, ao que ela chamou de *crioulização* (HEYWOOD, 2008).

Em vez de a fusão de crenças, subentendida na ideia de crioulização de Heywood, Kiddy considera mais apropriado o conceito de *adaptação*. Para a autora, o contato entre as duas culturas teria obrigado os africanos a operar uma espécie de tradução, na diáspora, dos seus conhecimentos tradicionais originados na África. Assim, ela retoma sutilmente uma conhecida concepção de que os africanos pretenderam de fato, por meio da criação aqui no Brasil de modelos organizacionais como os das irmandades religiosas, “recriar uma comunidade africana no Brasil” (KIDDY, 2008, p. 170).

Esta visão sugere também que o envolvimento dos africanos com o catolicismo pretendeu, de fato, dissimular as suas verdadeiras intenções de praticar a religiosidade ancestral que lhe era negada pelos colonizadores, ideia até hoje questionada por inúmeros estudiosos, inclusive Nicolau Parés, que afirma: “a participação [dos africanos e seus descendentes] nas irmandades não era apenas uma fachada ou uma estratégia de ocultação de suas ‘verdadeiras’ crenças, pois a devoção dos santos constituía também parte integral da sua religiosidade” (PARÉS, 2006, p. 111). A religiosidade de origem africana no Brasil, entretanto, segundo o autor, teria se reconfigurado com base em uma multiplicidade de elementos africanos e não africanos. Ele parece concordar, dessa forma, com a ideia de Mello e Souza, de ter sido “no cruzamento de concepções e discursos vários, que se elaborou uma feitiçaria colonial” (SOUZA, 1986, p. 378).

A demonização das diferentes formas de religiosidades negras e indígenas no período colonial foi uma estratégia corrente adotada pelos europeus em relação às práticas religiosas não europeias.

Tal estratégia, paradoxalmente, fortaleceu o uso político dessas religiosidades como armas da resistência escrava, conforme argumenta João José Reis (REIS, 2008). Os conhecimentos de feitiçaria, de acordo com o autor, “não apenas dava(m) armas aos escravos para moverem uma luta surda – muitas vezes, a única possível – contra os senhores como também legitimava(m) a repressão e a violência exercidas sobre a pessoa do cativo” (REIS, 2008, p. 204). Basta lembrar que a denúncia da existência de uma suposta escola de feitiçaria no período imperial do Brasil, por volta de 1871, levaria os acusados a serem condenados à prisão perpétua (COUCEIRO, s/d). A repressão, todavia, não diminuía a paranoia dos senhores de escravos diante das ações e ameaças dos feitiçeiros.

Durante a escravidão, a feitiçaria, na opinião de Luis Parés, teria jogado “um papel importante nas relações entre senhores e escravos, mas também intervinha amiúde nas esferas micropolíticas dos africanos, por exemplo, nas rivalidades pelo poder nas irmandades” (PARÉS, 2006, p. 112). Confirmando, assim, o caráter ambivalente da feitiçaria, que é uma das suas características marcantes. A feitiçaria tanto poderia ser uma ação socialmente positiva – ao ser utilizada com a finalidade de “amansar” o senhor –, como poderia servir aos interesses mesquinhos e egoístas para atingir indivíduos com *status* sociais similares, escravizados ou livres, nas disputas pelo poder ou por motivos fúteis.

Nos séculos XIX e XX, as acusações de feitiçaria são recorrentes. Coceiro refere-se a Juca Rosa que, na segunda metade do século XIX, tinha como especialidade “exercer um poder sobre as pessoas, que vinham lhe consultar e acabavam participando de sua rede de relações” (COUCEIRO, p. 7). A historiadora Gabriela Sampaio, que é uma estudiosa atenta desse personagem, destacou um aspecto importante a respeito da sua notoriedade: Juca Rosa era visto pela imprensa da segunda metade do século XIX como “um dos mais célebres feitiçeiros negros que o Rio de Janeiro já conheceu” (SAMPAIO, 2003, p. 387).¹ Ainda segundo a imprensa

¹ Cf. também SAMPAIO, Gabriela dos Reis. A história do feitiçeiro Juca Rosa – cultura e relações sociais no Rio de Janeiro Imperial. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UNICAMP, 2000.

da época, “Juca Rosa era a ‘questão mais na baila’, o ‘grande assunto nacional’ de então” (SAMPAIO, 2003, p. 388).

Note-se que esse ardoroso destaque com que Juca Rosa fora retratado pela imprensa ocorre no momento em que ele é preso, e sendo acusado de feitiçaria. Desse modo, fica evidente que o feiticeiro tinha influência política na sociedade de então, o que, para Gabriela Sampaio, não chega a ser a uma novidade, já que entre os clientes de Juca Rosa, além dos negros e pobres do Rio de Janeiro, havia “também políticos, ricos comerciantes, membros das classes dominantes brancas e letradas, que se deslocavam até sua casa em busca dos seus conselhos e prodigiosas curas...” (SAMPAIO, 2003, p. 388).

Ivonne Maggie, que considera a crença na feitiçaria um elemento “central” no imaginário da sociedade brasileira, relata a história de um curador no interior da Bahia, Manuel Paulo dos Santos, que ameaçara com feitiçaria um cliente que não cumprira um trato com ele. O cliente ameaçado, Generino Bispo dos Santos, tomado de medo de ser enfeitado, segundo a sua alegação em juízo, resolveu matar o curador. No julgamento do réu, o antropólogo Vivaldo da Costa Lima, na condição de perito, defendeu em juízo “separar a personalidade do réu de sua circunstância sócio-cultural” (MAGGIE, 2007, p. 78), subtendendo em seu parecer que a crença na feitiçaria é algo que, de fato, determina uma maneira de agir. O juiz acatou a alegação do advogado, naturalmente respaldado pela opinião do perito, de que seu cliente agira em “legítima defesa.”

Duas questões importantes devem ser realçadas neste relato de Maggie. A primeira é que a denúncia de feitiçaria envolve um “curador”, fato corriqueiro no Brasil e na África. A outra questão interessante, por sobressair a extraordinária força ideológica da feitiçaria, é que o réu, depois que fora solto, se dirigira ao advogado com a seguinte indagação: “Doutor, e se a alma dele voltar?” (MAGGIE, 2007, p. 82). Moral da história: Generino dos Santos livrou-se da prisão, mas não do medo da feitiçaria.

Jocélio Teles dos Santos discute denúncias de feitiçaria difundidas na Bahia no século XIX, pelo jornal O Alabama, envolvendo líderes de terreiros

de candomblés. O autor questiona se tais denúncias procediam e, sobretudo, se tais feitiços “precisariam ser feitos numa roça de candomblé” (SANTOS, 2005, p. 218). Entretanto é fato que, tanto no passado como no presente, denúncias de feitiçaria envolvendo curadores ou pais de santo foram e são comuns, embora eles sejam, teoricamente, os principais responsáveis por consultar os oráculos e identificar a ocorrência de enfeitamento e, desse modo, prescrever fórmulas para anular os malefícios remetidos a um cliente. Todavia, há justificadas razões para que o autor suspeite de serem algumas dessas denúncias forjadas para incriminar o candomblé, que durante muito tempo foi associado, de forma preconceituosa, à feitiçaria. Conforme demonstrou exaustivamente Braga (1999)², na primeira metade do século XX, a associação do candomblé à feitiçaria tinha a deliberada intenção de estigmatizar e negar a sua condição legítima de religião. Esse fenômeno repete-se ainda na atualidade, por meio das conhecidas pregações das igrejas neopentecostais que associam o candomblé à “bruxaria e ao diabo” (SILVA, 2007).

É importante lembrar também que, ao longo do século vinte, as denúncias de feitiçaria relacionadas ao candomblé baseavam-se na imputação de a mesma ser uma contravenção penal. A este propósito, o livro de Ivonne Maggie, *Medo do feitiço*, demonstra cabalmente que a ação do Estado brasileiro, desde 1890, ao enquadrar legalmente as práticas de magia, o espiritismo e o curandeirismo, pretendeu de fato criar “mecanismos reguladores” para normatizar as acusações de feitiçaria (MAGGIE, 1992).

Para a citada autora, os mecanismos reguladores da feitiçaria no Brasil foram implantados ainda durante a Colônia, e os antecedentes de perseguição contra as religiões originadas na África ocorreram desde a escravidão. A Igreja Católica procurou impedir que os africanos praticassem as suas religiões nativas por meio da catequização forçada, mas também associando as práticas religiosas dos negros ao paganismo. Paula Montero defende que

² Cf. também BRAGA, Julio. Na Gamela do Feitiço – *repressão e resistência nos Candomblés da Bahia*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

a feitiçaria, durante a colonização portuguesa, teria sido demonizada pela Igreja Católica (MONTERO, 2006).

É importante assinalar também que as acusações de feitiçaria durante a escravidão poderiam ser originadas das classes sociais mais baixas e também entre os próprios escravos. Nicolau Parés identificou acusações de feitiçaria contra africanos e seus descendentes na documentação histórica por ele utilizada. Segundo o autor, a “ameaça da feitiçaria persistiu ao longo dos séculos no âmbito das congregações religiosas jejes, aparecendo especialmente nos momentos das disputas sucessórias pela liderança dessas comunidades” (PARÉS, p. 112). Neste caso específico, observe-se que as acusações estavam relacionadas às disputas políticas entre os religiosos negros, confirmando, assim, o caráter multifatorial das acusações de feitiçaria.

No livro *Guerra de Orixá*, Yvonne Maggie relata que Pedro, um dos personagens envolvidos nos conflitos no terreiro de umbanda estudado pela antropóloga, reconhece que o uso da feitiçaria era um dos expedientes utilizados nas disputas pelo poder do terreiro, embora o líder religioso envolvido nas denúncias ressalve que “nós trabalhamos com a magia negra para defesa” (MAGGIE, 2001, p. 99). Pode-se inferir, deste depoimento, que aquele que sabe manipular um feitiço para defesa, pode fazê-lo igualmente com uma finalidade menos nobre.

Na sucessão do Terreiro Santa Bárbara Virgem de Laranjeiras, em Sergipe, minuciosamente estudado por Dantas, dona “Bilina era acusada de ter trazido um ‘cesto de feitiçaria da Bahia’ e acusava, também, a sua rival de tentar matá-la com feitiço” (DANTAS, 1988, p. 86).

Não é coincidência, portanto, que nos dois exemplos citados por Maggie e Dantas, a disputa pelo poder estivesse no centro das acusações de feitiçaria, reforçando a argumentação de que *feitiçaria e poder* são categorias indissociáveis.

Beatriz Dantas, citando o livro *Cidade das Mulheres*, de Ruth Landes, faz referências também às acusações da polícia contra o conhecido Martiniano Bonfim, que o “considerava feiticeiro de profissão e o vigiava” (DANTAS, 1988, p. 185). Neste caso de Martiniano, o importante a assinalar não é a acusação de feitiçaria feita pela polícia, muito comum à época contra os praticantes de

candomblés, mas o fato de a acusação recair sobre um dos mais importantes ogã e babalaô da história do Candomblé da Bahia.

Na cidade de Salvador de hoje, é corriqueiro circular no universo do candomblé o “fuxico” de que certas autoridades religiosas ganham dinheiro “fazendo o mal”, o que evidencia, portanto, que as acusações de feitiçaria, inclusive no âmbito do candomblé, atravessaram os séculos e permanecem até os dias atuais.

Modernidade e feitiçaria

Alguns estudiosos de religião africana têm-se perguntado por que a realidade da feitiçaria conseguiu sobreviver na África em meio aos discursos e práticas sobre o que se concebe como modernidade. Por essa razão, é importante fazer uma breve referência a algumas abordagens em que a literatura pertinente sinaliza que o discurso da feitiçaria, para além do plano estritamente religioso, ramifica-se em outras dimensões da cosmologia africana e afro-brasileira. É neste plano geral que se pode perceber a existência de um contraste mais nítido entre o pensamento africano e ocidental. É importante salientar ainda que, em algumas situações sociais concretas, sobretudo na África, a relação entre modernidade e feitiçaria tem resultado em tensões, conflitos e até mesmo tragédias.

No pequeno distrito de Homoíne, Província de Inhambane, no Sul de Moçambique, por exemplo, a sua pequena população enfrenta uma curiosa situação de conviver entre a modernidade de uma sociedade movida pelo dinheiro e a permanência de crenças tradicionais. O que Luiz Passador conceitua de *moderno* em sua análise sobre as relações sociais em Homoíne remete, especificamente, ao modo de vida dos africanos que vivem nos perímetros urbanos desse povoado e mantêm uma relação estreita com as transações de mercado; já o conceito de *tradicional* está associado aos indivíduos que habitam o meio rural e pensam distintamente daqueles que vivem no meio urbano (PASSADOR, 2008). Tal taxonomia o autor atribui ao “legado de um colonialismo que gerou um ‘Estado bifurcado’ e uma sociedade dividida entre o urbano e o rural” (Idem, p. 7).

A *modernidade* está baseada particularmente

na lógica do mercado e na monetarização da sociedade, fato aparentemente incontestável. A lógica moderna na sociedade de Hemoíne, entretanto, não se aplica quando se é compelido a explicar eventos como o surgimento de doenças, a morte e a escassez de recursos. Embora no cotidiano os sujeitos sociais não façam uma divisão categorial rígida entre o que é *moderno* e o que é *tradicional*. Assim, a despeito da modernidade que impregna as relações cotidianas influenciadas pela monetarização da sociedade, a feitiçaria e o curandeirismo continuam sendo “saberes especializados que tanto atuam sobre os espíritos, quanto os que utilizam para desencadear processos sociais e interpessoais” (Idem, p. 11).

O autor demonstra que os sujeitos que vivem no meio urbano continuam usando os conhecimentos tradicionais, inclusive para agir e explicar fenômenos sociais com referentes na modernidade. Ele percebeu também que os costumes e crenças tradicionais estão sendo reatualizados. A ação dos curandeiros tem-se deslocado do ato de cura, por exemplo, para “a obtenção de benefícios pessoais ligados às exigências de uma vida ‘moderna’ marcada pelo dinheiro, pelo mercado e pelos bens de consumo, vinculando-os ao universo dos feitiços contemporâneos” (Idem, 14).

Para Renato Ortiz, a ideia que se construiu do mercado na atual modernidade, como uma coisa ou “uma entidade com vida própria” (ORTIZ, 2006, p. 163), possui a mesma lógica semântica da magia, ou seja, a representação do mercado tem-se investido de “características divinas” (Idem, p. 164). E o discurso que preside as relações no interior do mercado, da mesma forma que a feitiçaria, acrescento eu, “subsume impiedosamente os indivíduos” (Idem, p. 164), o que mostra que não há uma incompatibilidade absoluta entre as lógicas da modernidade e da feitiçaria, na medida em que ambas são construções sociais com pretensões aparentemente idênticas, ou seja, a de responder a aflições e desejos socialmente construídos.

A experiência de Hemoíne revela que o pensamento mágico é capaz de adaptar-se rapidamente às circunstâncias e, com isso, acompanhar a velocidade de como os indivíduos em sociedade produzem novas necessidades. A esse propósito, Eliade lembra que o homem moderno, embora procure

comportar-se com a intenção de viver no presente, pensar no presente e afirmar-se como “a-religioso, carrega ainda toda uma mitologia camuflada e numerosos ritualismos degradados” (ELIADE, p. 166). O que importa assinalar nesta observação do autor é que fracassaram as conjecturas filosóficas sobre a morte da religião na modernidade.

Na relação entre a doença e o sagrado, dimensões destacadas do discurso da feitiçaria, Laplantine percebeu que é falso o antagonismo que separa modernidade (ou o pensamento médico científico) da religião (ou o pensamento mágico). Essa relação passa a fazer sentido, argumenta o autor, quando se conecta à noção de “doença com o social” (LAPLANTINE, 2004, p. 217). Dessa forma, a influência da religiosidade contida na ação e no imaginário da medicina ocidental não deve ser desprezada. O autor lembra que a promessa de vida abundante após a morte, que é parte do repertório e dos discursos da maior parte das religiões, deveria ser contrastada com as análogas promessas da medicina moderna que, de maneira mais radical, “não mais se contenta com anunciar a salvação após a morte, mas afirma que esta pode ser realizada em vida” (Idem, p. 241).

O pensamento mágico-religioso no processo de cura, prossegue o autor, não deve, portanto, ser negligenciado, na medida em que ele é “a única interpretação totalizante do social, do individual e do universo...” (Idem, p. 225). Barros, que dialoga com as ideias de Laplantine, lembra que, na medicina tradicional africana, em grande parte influenciada pela religiosidade local, a relação entre saúde e doença está associada “à ideia de equilíbrio e interdependência dos elementos constitutivos (visíveis ou não) que se influenciam entre si...” (BARROS, 2004/5, p. 105-6). Consequentemente, no processo de cura não conta apenas os sintomas aparentes que se configuram no diagnóstico médico, pois elementos simbólicos devem influenciar na conformação do quadro diagnóstico geral do indivíduo doente. Barros assinala também que “os esquemas simbólicos de que dispomos para interpretar a dor e o adoecer tendem a transformar em caricaturas as interpretações que escapam à explicação científica...” (Idem, p. 109).

A distinção formal entre conceitos como *moderno* e *tradicional* depende, em grande medida,

portanto, do significado que os indivíduos atribuem ao interpretar fenômenos como a saúde e a doença. No Ocidente, as pessoas, quando adoecem, são orientadas pela experiência cultural a confiar de forma imperativa no diagnóstico prescrito pelos médicos, ainda que estes nem sempre tenham uma resposta satisfatória para aliviar as suas dores. Em outras fronteiras culturais, como entre os povos Ndembu, diante de algum infortúnio, eles consultam um sábio em identificar a origem do mal, mas, de antemão, a sua experiência cultural antecipadamente indicará que “toda doença persistente ou grave [deve ser] vista como sendo causada pela ação punitiva das sombras ou pela malevolência secreta dos feiticeiros ou das bruxas” (TURNER, 2005, p. 449).

É possível aproximar o pensamento científico das crenças mágico-religiosas? Aparentemente, sim. Tanto o pensamento científico moderno ocidental como os saberes tradicionais africanos e afro-brasileiros propõem-se a enfrentar um mesmo fenômeno – o diagnóstico e a cura das doenças – com base nas concepções e estratégias opostas. Nem por isso, contudo, deixam de ter muitos pontos de contatos e convergências. Cada um ao seu modo, e com a sua própria gramática, fala da influência que a cultura e a sociedade exercem sobre o físico e a mente dos indivíduos.

No conhecido estudo de Mary Douglas sobre as acusações de feitiçaria movidas pelos lele cristianizados – com o apoio ou a omissão da cúpula da Igreja Católica –, que resultaram em torturas e assassinatos de supostos feiticeiros, a autora faz uma observação pertinente a esta discussão: a “compreensão lele das tensões mentais e da cura psicológica merece um estudo sério tanto quanto o de outros povos congolezes” (DOUGLAS, 1999, p. 27). Neste mesmo sentido, Laplantine observa que o “recurso às plantas [muito comuns nas culturas de origem africanas] cujas diferentes utilizações estão longe de poder ser explicadas pelas propriedades estritamente médicas que lhes são atribuídas” (LAPLANTINE, 2004, p. 214).

Peter Fry faz uma interessante reflexão acerca das distinções entre as contribuições do pensamento religioso moderno e tradicional, ao estudar os discursos de certas igrejas evangélicas em Moçambique: “a ciência ocidental acrescentou muito

às respostas de *como* ocorre um infortúnio, mas é a cosmologia local que, ao mesmo tempo, exige e providencia uma resposta ao *porque* de cada evento particular” (FRY, 2000, p. 79). O recurso discursivo adotado pelos evangélicos em Moçambique, que identifica a “tradição africana”, aqui incluída a prática da feitiçaria e outras formas de religiosidades, como responsável pela pobreza e a presumível desorganização social da África, pretende, de fato, erigir a modernidade ocidental como referência única para a explicação dos fenômenos naturais e sociais nesta parte do continente.

A permanência da feitiçaria na modernidade africana, de acordo com o argumento de Peter Geschiere, pode ser muito bem explicada “porque o discurso da feitiçaria impregna e condiciona as formas pelas quais as pessoas tentam lidar com as desconcertantes mudanças modernas” (GESCHIERE, 2006, p. 30). Para os ocidentais, a chegada da luz elétrica na África, como um emblema de modernidade, talvez fosse capaz de suprimir o que se considera “tradicional”. Todavia, a tensão entre a modernidade e a tradição, leia-se feitiçaria, ainda está no centro das preocupações e dilemas de muitas sociedades africanas, a exemplo de uma região dos Camarões na qual indivíduos utilizam-se da feitiçaria contra o “desenvolvimento” (GESCHIERE, 1995).

A permanência da feitiçaria na África moderna, de acordo com o citado autor, deve-se também à dinâmica, flexibilidade e capacidade desse fenômeno de adaptar-se às mudanças: é isso que explica porque a feitiçaria relaciona-se à política atual, mas sem perder os laços com as tradições das relações de parentesco. Ele credita à antropologia inglesa a responsabilidade de ter descoberto essa ambivalência do discurso da feitiçaria, ao estudar tanto como uma tendência de pensamento conservador ou como uma ação inclinada à subversão, ainda que ambas contenham um forte viés moral.

A incidência do discurso da feitiçaria no Vale do São Francisco e os sentidos de religiosidades africanas e afro-brasileiras

Os discursos e as crenças sobre a feitiçaria estão igualmente presentes nas referências sobre a pre-

sença negra no Vale do São Francisco, Região Oeste da Bahia, onde há uma concentração importante de comunidades negras quilombolas.

As crenças na feitiçaria, identificadas por Donald Pierson e seus pesquisadores na primeira metade do século XX, são muito semelhantes às concepções africanas anteriormente mencionadas: “Acredita-se sempre que o ‘quebranto’ é lançado sobre a vítima por intermédio de um agente humano que possui como parte de sua natureza, esse ‘poder’ maléfico” (PIERSON, 1972, p. 174). O *quebranto*, uma das muitas modalidades de feitiçaria, era visto na região como uma energia negativa transmitida voluntária ou involuntariamente por uma pessoa, e era capaz de afetar “crianças, animais e plantas” (Idem, p. 174). O envio dessa energia tanto poderia estar, segundo o autor, relacionado à inveja, ao desejo de destruir alguém ou atingir um bem pertencente a outra pessoa. Neste sentido, a feitiçaria é uma ação humana essencialmente mesquinha e perversa.

Donald Pierson identificou também, no Vale do São Francisco, algumas outras modalidades de crenças mágicas muito próximas dos discursos e crenças relacionadas à feitiçaria.

O mais frequente, contudo, diz o autor, era atribuir o aparecimento de doenças ao *feitiço*, “palavra que parece permutável com ‘coisa feita’, ‘porcaria’ (em um dos sentidos da palavra), ‘malefício’, e ‘mão pregada’” (PIERSON, 1972, p. 183).

Note-se que nas ações atribuídas à feitiçaria há uma nítida referência à agência humana para ser eficaz à causação do infortúnio. Isso ocorre, segundo Pierson, porque se acredita “que certas pessoas têm o ‘poder’ de causar o mal usando magia negra, quer o desejem, quer não. E este ‘poder’ pode ser exercido mesmo contra a vontade da pessoa” (Idem, p. 184). Em contrapartida, para se evitar doenças e outros padecimentos físicos ou mentais provocados pela feitiçaria, é fundamental que se “feche” o corpo, o que requer o emprego de uma variedade de procedimentos prescritos por um especialista, que incluem banhos, chás, garrafadas e infusões, e o uso de plantas protetoras nos quintais e interior das casas. A “concepção popular é que o corpo humano, embora sempre ‘aberto’ ao mal, especialmente em certas condições, pode ser ‘fechado’ por meios mágicos a fim de protegê-lo em especial de certos efeitos” (Idem, p. 185).

Acredita-se que o feiticeiro, de acordo com Pierson, tenha “poder” de fazer o mal, do mesmo modo que o curandeiro será capaz de fechar o corpo do seu paciente; portanto, ambos são possuidores de um tipo especial de “poder”. Em conformidade com esse raciocínio, o processo de cura de um paciente tratado por um curador não deve ser atribuído tão somente “aos remédios que ele receita” (Idem, p. 252).

Na década de cinquenta do século XX, quando foi feita a pesquisa no Vale do São Francisco, Pierson acreditava que as práticas curativas baseadas nas crenças da feitiçaria fossem dissipadas com a urbanização das cidades e a consequente modernização da sociedade regional. As minhas pesquisas indicam, entretanto, que as crenças na feitiçaria permanecem e, de certa forma, ampliaram sua influência, tanto nas zonas rurais, onde estão situados os quilombos, como também nos centros urbanos modernos. Um exemplo empírico da ampliação dessa influência no meio urbano é o uso de plantas protetoras contra a feitiçaria, a exemplo de Comigo-ninguém-pode (*Dieffenbachia maculata*), nativa da Amazônia, e a Espada de Ogum (*Sansevieria cylindrica*), procedente das regiões tropicais da África, na fachada de empresas capitalistas e, até mesmo, na sede de Bom Jesus da Lapa da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF).

Como entender essa conciliação, de usar plantas protetoras de tradições religiosas africanas para resguardar instituições inegavelmente seculares e modernas? Seria uma explicação razoável o fato de as referidas simbologias africanas serem capazes de se atualizar e, dessa forma, conviverem sem antagonismo com as representações simbólicas da modernidade? Ou essas representações religiosas de origem africana foram infiltradas na modernidade mais como resíduo cultural, e sem qualquer referente, por conseguinte, com as crenças que as conceberam? Ou as duas explicações podem ter sido combinadas, intencionalmente ou não, pelos seus autores?

Qualquer que tenha sido a motivação dos que acolheram as plantas protetoras em seus estabelecimentos, não há dúvida de que as representações sociais contidas no emprego delas continuarão sendo as de uma religiosidade que acredita na feitiçaria.

Portanto, essa relação entre as duas expressões simbólicas – a religiosa e a secular – não necessariamente anula ou subsume as particularidades que conformam cada uma. Nem por isso também elas deixam de se comunicar de variadas formas, sempre mediadas pelo contexto cultural na qual estão inscritas.

As religiosidades africanas e afro-brasileiras³ têm um papel fundamental tanto na leitura da realidade social como também na interpretação das razões e causas dos infortúnios a que os indivíduos estão expostos.

Mais do que buscar um refúgio confortável após a morte, as diferentes formas de religiosidades africanas e afro-brasileiras estão mais preocupadas em dar respostas para os diferentes e complexos dramas humanos enfrentados pelos indivíduos aqui na terra.

No culto aos Orixás, um dos seus mais importantes referentes é a relação estreita e dialógica de *troca* e *compartilhamento* entre o fiel e sua divindade. Entre os yorubá, essa relação divindade/praticante é tão estreita que, de acordo com Karin Barber, acredita-se que os “homens criam os deuses”, isto é, o poder e a existência esplendorosa dos orixás são potencializados pelos cuidados (louvações, festas, oferendas) a eles dedicados por seus seguidores. A reciprocidade entre indivíduo e divindade assim se define: a cada benefício recebido pelo cultuador de orixá há uma retribuição, sob a forma de oferendas que, por sua vez, resultará tanto no fortalecimento da crença do fiel como também na notabilidade social do orixá: “O envolvimento pessoal e íntimo do devoto com o òrisà é mútuo. O òrisà possui o devoto, mas também o devoto, num sentido diferente, ‘possui’ o òrisà” (BARBER, 1989, p. 160).

Nas religiosidades judaico-cristãs, as crenças nos seres supremos são mediadas por autoridades religiosas que estabelecem regras (teologia) para se alcançar a felicidade eterna, portanto, antecedem a relação com o deus o respeito a uma hierarquia reverencial. Nas religiosidades de origem africana, incluindo o culto aos orixás, na comunicação entre deuses e homens – ainda que seja igualmente estruturada, mediante a iniciação, por autoridades religiosas – o sujeito praticante assume um papel ativo, do modo como foi descrito pela autora, e in-

divíduos e divindades se fortalecem mutuamente.

Nos candomblés da Bahia, em que o processo de iniciação fundamenta-se no complexo de oferenda e de reatualização dos mitos de cada divindade, a reciprocidade indivíduo/divindade é evidente. O culto de Exu nos terreiros de candomblés da Bahia, possivelmente, é a experiência de religiosidade que melhor ilustra a estreita relação entre fiéis e divindade.

Noutras variantes de religiosidades de possessão aqui no Brasil, como a Mesa Branca de inspiração umbandista presente no quilombo de Rio das Rãs, ainda que não haja a prática de sacrifícios rituais para as divindades cultuadas, como ocorre nos candomblés de Salvador e do Recôncavo da Bahia, a comunicação entre os fiéis e os seus deuses, que descem à terra por meio dos médiuns, a relação se dá sem maiores formalidades, mediante um diálogo verbal franco e direto. Os indivíduos buscam as divindades para se aconselharem quanto ao melhor caminho a seguir em decisões cruciais relacionadas à sua vida pessoal ou familiar, como pode solicitar ajuda para superar algum infortúnio que os atormenta, a exemplo de uma doença grave ou uma querela qualquer com um vizinho.

A crença do fiel na força e poder da divindade (Caboclo, Preto Velho, Nagô) constrói um vínculo de respeito que condiciona o crente a transformá-lo numa espécie de conselheiro. Contudo o fiel pode buscar ocasionalmente ajuda de outra divindade, na hipótese dos aconselhamentos não obterem o êxito desejado. E, neste exemplo, é notável a similitude entre a experiência religiosa dos yorubá com a dos quilombolas de Rio das Rãs e Mangal.

Não é incomum, em Rio das Rãs, que uma pessoa frequente mais de um Centro de Jurema. Essa procura pode estar relacionada às seguintes probabilidades: cotejar um diagnóstico já realizado com a de outro curador; desconfiança de que determinado curador possa estar por trás de um

³ Refiro-me especificamente aos cultos dos orixás das conhecidas e populares nações keto, jeje, angola e caboclo do Candomblé da Bahia; ao Xangô, de Pernambuco, Paraíba e Alagoas; ao Tambor de Mina do Maranhão; Batuque, do Rio Grande do Sul; Macumba, do Rio de Janeiro, ao Catimbó da região amazônica; Umbanda, do Rio de Janeiro e de São Paulo; e a variantes presentes no interior da Bahia e em outras regiões do Brasil conhecidas como Mesa Branca e “Centros Espíritos”, como também às crenças na feitiçaria e suas diferentes denominações êmicas, classificadas como *bruxaria*, *trabalho feito*, *macumba*, *coisa ruim*, *demandas*.

feitiço identificado ou a crença de ser a divindade de outro Centro mais capaz de dar uma resposta satisfatória à sua aflição.

Neste caso, tanto na África como em Rio das Rãs, o fortalecimento e a proeminência da divindade estão, presumivelmente, associados aos benefícios auferidos pelos seus devotos. Essa filosofia pragmática já havia sido notada por Evans-Pritchard entre os Azande, quando eles procuravam outro oráculo para aferir um diagnóstico ou curar de um mal que os afligia, “exatamente como fazemos quando não estamos satisfeitos com o tratamento do primeiro médico procurado.” (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 153). Esse mesmo sentido de religiosidade entre os africanos foi observado por Blakely, Van Beek

e Thomson, quando conceberam que a “religião é parte de uma estratégia de sobrevivência e serve a fins práticos, sejam imediatos ou remotos, sociais ou individuais” (THONSON, VAN BEEK, BLAKELY, 1994, p. 23).

Essas diferentes e intrigantes modalidades de religiosidades africanas e afro-brasileiras estão relacionadas ao pensamento tradicional africano em geral, como foi assinalado anteriormente, que constrói a prática religiosa com base na experiência e nos referentes étnicos e culturais dos seus praticantes, diferente do pensar ocidental, no qual a teorização da religiosidade, a teologia, influencia e determina a experiência religiosa dos seus afiliados.

REFERÊNCIAS

- BALANDIER, Georges. **O contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARBER, Karin. Como o homem cria Deus na África Ocidental: atitudes dos Yoruba para com o Órisà. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. (Org.) **Meu sinal está no teu corpo: escritos sobre a religião dos Orixás**. São Paulo: EDUSP, 1989.
- BARROS, Denise Dias. Medicina negro-africana: institucionalidade, saberes e sentido do adoecer e da loucura na África do Oeste e no Mali. **Revista Imaginário**, São Paulo: USP, ano 10, n. 10, 2004-2005.
- BRAGA, Julio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1995.
- BRAGA, Julio. **A cadeira de Ogã e outros ensaios**. Rio de Janeiro: PALLAS, 1999.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- COUCEIRO, Luiz Alberto. **A sedução do feitiço: Juca Rosa, Pai Gavião e acusações de feitiçaria no Império do Brasil**. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH, 13., Rio de Janeiro. **Trabalho apresentado...** Rio de Janeiro, [s.n].
- Da MATTA, Roberto. Apresentação liminar à obra e à graça de Victor Turner e à sua antropologia da ambiguidade In: TURNER, Victor. **Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu**. Niterói: EDUFF, 2005.
- DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1988.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DOUGLAS, Mary. Os Lele revisitados, 1987: acusações de feitiçaria à solta **Revista MANA: estudos de antropologia social**, v. 5, n. 2, out. 1999.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FERRETI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: EDUSP; São Luís: FAPEMA, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 2005.
- FRY, Peter. O Espírito Santo contra o feitiço e os espíritos revoltados: “civilização” e “tradição” em Moçambique. **Revista MANA**, v. 6, n.2, 2000.
- GESCHIERE, Peter. **Sorcellerie et politique em Afrique: la viande des outres**. Paris: KARTHALA, 1995.

GESCHIERE, Peter. Feitiçaria e modernidade nos Camarões: alguns pensamentos sobre uma estranha cumplicidade. **Revista Afro - Ásia**, n. 34, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

HEYWOOD, Linda M. De português a africano: a origem centro-africana das culturas atlânticas e crioulas no século XVIII. In :HEYWOOD, Linda M. (Org.) **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

LABURTHE-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia, antropologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KIDDY, Elizabeth W. Quem é o rei do Congo?: um novo olhar sobre os reis africanos e afro-brasileiros. In: HEYWOOD, Linda M. (Org.) **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGGIE, Yvonne. **Medo do feitiço: relações entre magia e o poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MAGGIE, Ivonne. **Guerra de Orixá: um estudo de ritual e conflitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAGGIE, Ivonne. O feitiço da antropologia. In: BACELAR, Jéferson, PEREIRA, Cláudio (Orgs.). **Vivaldo da Costa Lima: um intérprete do Afro-Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MAIR, Lucy. **La brujería en los pueblos primitivos actuales**. Madrid: Guadarrama, 1969.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

MILLER, Joseph. C. África Central durante a era do comércio de escravizados, 1490a1850. In : HEYWOOD, Linda M. (Org.) **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e espaço público no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 74, mar. 2006.

ORTIZ, Renato **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. Campinas: UNICAMP, 2006.

PASSADOR, Luiz Henrique. Dinheiro e feitiço numa vila moçambicana. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTOPOLOGIA ,20., 2008, Porto Seguro. **Trabalho apresentado...**Porto Seguro, 2008. Trabalho digitalizado.

PIERSON, Donald. **O homem no Vale do São Francisco**. Rio de Janeiro: SUVALE/MINTER, 1972.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RODRIGUES, Nina. **O animismo fetichista dos negros baianos**. Salvador: P555 Edições/Theatro XVIII, 2005.

SAMAPAI, Gabriela dos Reis. Tenebrosos mistérios : Juca Rosa e as relações entre crença e cura no Rio de Janeiro. In: CHALHOUB, Sidney et. ali. (Orgs.) **Artes e ofícios de curar no Brasil**. Campinas: EDUNICAMP, 2003.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Candomblés e espaço urbano na Bahia do século XIX. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves (Org.). **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SLENES, Robert W. A grande greve do crânio do Tucuxi: espíritos das águas centro-africanas e identidade escrava no início do século XIX no Rio de Janeiro. In: HEYWOOD, Linda M. (Org.) **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

THONSON, Dennis L., VAN BEEK, Walter E. A., BLAKELY, Thomas D. (Eds.) **Religion in Africa: experience**

e expression: introduction. London: Portsmouth; James Currey; Heinemann, 1994.

THORNTON, John K. Religião e vida cerimonial no Congo e áreas Umbundo, de 1500 a 1700. In: HEYWOOD, Linda M. (Org.) **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

TURNER, Victor. **Floresta de símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: EDUFF, 2005.

Recebido em 27.09.10

Aprovado em 20.12.10

JUAN SOLDADO, PROTECTOR SOBRENATURAL DE LOS MIGRANTES

Cándido González Pérez*
Alfonso Reynoso Rábago **

RESUMEN

Los trabajadores mexicanos han emigrado a Estados Unidos de América desde mediados del siglo XIX y como producto de la profunda tradición religiosa heredada de España, han buscado apoyo sobrenatural para lograr sus objetivos: cruzar la frontera de manera ilegal y obtener un puesto de trabajo que haga posible enviar recursos económicos a sus familiares. En este tenor se creó un “protector sobrenatural inédito”: Juan Soldado quien en vida había sido un asesino y violador confeso.

Palabras clave: migración, religión, ilegal.

ABSTRACT

JUAN SOLDADO: SUPERNATURAL PROTECTOR OF THE MIGRANTS

Mexican workers have migrated to the United States from the middle of the nineteenth century. As a consequence of the deep religious tradition herded from Spain, they have been looking for supernatural support in order to attain their objectives: to cross the frontier in an illegal way so to get a job which would make possible to send money to their family. In this context was created an “unedited supernatural protector”, Juan Soldado, who during his lifetime had been a confessed rapist and murderer.

Keywords : migration, religion, illegality

Introducción

En este trabajo se buscan cubrir dos objetivos principalmente: describir los procesos migratorios que viven nuestro país y los Estados Unidos como una forma de construir la globalización en estas latitudes, y resaltar el hecho de la creación popular de un protector sobrenatural de los trabajadores

migrantes llamados ilegales porque se introducen al vecino país eludiendo las leyes. Para su exposición, se ha separado la explicación de uno y otro objetivos; en esta primera parte se exponen las características específicas e históricas que le han dado forma a la migración de trabajadores, al final se presenta lo referente a Juan Castillo Morales (*Juan Soldado*), protector de los migrantes.

* Maestro en Sociología y Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Investigador del Departamento de Estudios Organizacionales del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Dirección para correspondencia: kilómetro 7.5 carretera Tepatitlán-Yahualica, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México, C.P. 47600. E-mail: candido195913@yahoo.com.mx

** Maestro y Doctor en Antropología, Profesor Investigador del Departamento de Estudios Organizacionales del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Dirección para correspondencia: kilómetro 7.5 carretera Tepatitlán-Yahualica, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México, C.P. 47600. E-mail: reynosoalfonso@hotmail.com

La migración de trabajadores mexicanos hacia los Estados Unidos.

Cuando el estado de Texas se separó de nuestro país e hizo su nación aparte en 1836, habían pasado solamente 15 años de que nos habíamos independizado de España; le siguieron luego los estados de California, Nuevo México y Arizona. La característica que le distinguía a toda esa región era la existencia de escasa población: en aquellas épocas, lo que ahora es el estado más grande de los Estados Unidos, Texas, contaba con 24,700 habitantes en total y de los cuales solamente 3,400 eran de origen mexicano¹. Es decir, perdimos la guerra con Estados Unidos y también un territorio deshabitado; al principio Texas formó un nuevo país pero al poco tiempo se anexó al naciente y floreciente país de los Estados Unidos. Desde 1848, año en que tuvo lugar el tratado Guadalupe-Hidalgo que constituyó el documento mediante el

cual los gobiernos de la época firmaron la entrega de lo que constituyó la mitad de nuestra naciente república y hasta 1882 que se inauguró la instalación de las vías ferroviarias porfiristas, la migración de mexicanos fue virtualmente insignificante; como puede observarse en la tabla número uno, de 1850 hasta 1880 se pudieron contar únicamente a 58,000 migrante de origen latinoamericano y de ellos, se considera que aproximadamente la mitad eran mexicanos: menos de 30 mil personas en treinta años (ver tabla). Es lógico que al pensar cuál era el avance de las comunicaciones a finales del siglo XIX, la movilidad de población se concentraba principalmente de las áreas rurales hacia las pequeñas ciudades, más no de país a país. En 1884 llegó el primer tren a Ciudad Juárez² proveniente del centro de México y con ello se inauguró también la migración de trabajadores en forma, claro, con cantidades correspondientes al desarrollo económico de la época.

Población en Estados Unidos por lugar de nacimiento (Inmigrantes)

Año	Total	Europa	Asia	África	Oceanía	América Latina	América del Norte
1850	2,202,625	2,031,867	1,135	551	588	20,773	147,711
1860	4,134,809	3,807,062	36,796	526	2,140	38,315	249,970
1870	5,563,637	4,941,049	64,565	2,657	4,028	57,871	493,467
1880	6,675,875	5,751,823	107,630	2,204	6,859	90,073	717,286
1890	9,243,535	8,030,347	113,383	2,207	9,353	107,307	980,938
1900	10,330,534	8,881,548	120,248	2,538	8,820	137,458	1,179,922
1910	13,506,272	11,810,115	191,484	3,992	11,450	279,514	1,209,717
1920	13,911,767	11,916,048	237,950	16,126	14,626	588,843	1,138,174
1930	14,197,553	11,784,010	275,665	18,326	17,343	791,840	1,310,369
1960	9,678,201	7,256,311	490,996	35,355	34,730	908,309	952,500
1970	9,303,570	5,740,891	824,887	80,143	41,258	1,803,970	812,421
1980	13,192,563	5,149,572	2,539,777	199,723	77,577	4,372,487	853,427
1990	18,959,158	4,350,403	4,979,037	363,819	104,145	8,407,837	753,917

Fuente: *US. Bureau of the Census.*

¹ Durand, Jorge y Arias, Patricia. *La experiencia migrante. Iconografía de la migración México-Estados Unidos.* México, Editorial Altexto, 2000.

² Taylor, Paul. Arandas, *Jalisco: una comunidad campesina.* En: *Migración México-Estados Unidos. Años veinte.* México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

Otro evento que es fundamental para entender cuáles han sido los procesos migratorios entre nuestros países, fue la aplicación de la *Ley de Exclusión China* que tuvo lugar coincidentemente en el año de 1882: se había contratado a gran cantidad de orientales para la construcción de vías férreas, la producción de minas y la agricultura en Estados Unidos pero originado por algunos conflictos en el área de San Francisco, donde se les señalaba por generar altos índices de prostitución e inclusive de prácticas de brujería, se les expulsó y se les sustituyó por mexicanos³, con eso se promovió aunque de manera involuntaria, la atracción de mano de obra internacional; se pagaba una proporción muy alta de salarios en comparación con los que se ofrecían en México.

El incremento de la población migrante

En esas circunstancias, la migración de mexicanos comenzó a crecer vertiginosamente⁴ y se les ubicó principalmente en cuatro estados de la Unión Americana: Texas, California, Arizona y Nuevo México, es decir, los perdidos entre 1836 y 1848. Durante la década de la Revolución Mexicana: 1910-1920 la población en nuestro país disminuyó no solamente por los muertos en batalla, sino también por el aumento al doble de la población migrante: de 221,915 pasó a 486,418. Aun con el aumento impresionante de la emigración, resalta el hecho de lo endeble que era la vigilancia y control de trabajadores por las fronteras: la ciudad de Tijuana, lugar donde se creó la figura del santo protector de los migrantes, contaba con un total de 733 habitantes en 1910⁵.

Con la cada vez creciente tendencia al aumento del flujo migratorio de México hacia Estados Unidos, en 1917 y coincidiendo con la fecha de la promulgación de la Reforma a nuestra Constitución, se hizo un intento, el primero en su género en la historia de nuestras relaciones diplomáticas, por regular la migración; con la promulgación de la *Ley Brunett* se pretendía condicionar la entrada de mexicanos que no supieran leer, quienes no hayan cumplido esa edad y estuvieran bajo esa circunstancia se les prohibía el ingreso, además se cobraban 8 dólares por persona por el simple

hecho de cruzar la frontera hacia el norte; la suma era considerable por tratarse de aquella fecha. Se hablaba de que era necesario llevar el registro de los movimientos de las personas y también para regular el flujo, aunque en el fondo de la situación puede interpretarse de que estaban siendo invadidos por grandes multitudes de europeos que provenían de las clases bajas y su nivel cultural era insuficiente al considerar sus posibilidades de desarrollo; resultaba más fácil reglamentar por sobre los grupos que estaban más cercanos y se les podía restringir el ingreso. La inmensa mayoría de los mexicanos era pobre y analfabeta, entonces, el cruce ilegal se fue convirtiendo desde entonces en una opción viable. A los 90 días de promulgada la ley se le agregó una modificación mediante la cual se exceptuaba a los trabajadores temporales tanto del cobro como de la demostración de que se sabía leer y escribir; se inició exceptuando a los trabajadores agrícolas que tanta falta les hacían y reconocían su trabajo los empleadores del ramo como sucede hasta la fecha, luego se extendió a la minería, los ferrocarriles y la industria cubriendo virtualmente la totalidad de las posibilidades. La fecha de nuestra Revolución coincide con la participación de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial, hecho que obligó a nuestros vecinos a contratar contingentes suficientes para trabajar en las áreas de producción de alimentos y armas⁶; los mexicanos proveían una parte, y otra, sustituían a futuros soldados, inclusive, se cuenta con la

³ Durand, Jorge y Arias, Patricia. *La experiencia migrante. Iconografía de la migración México-Estados Unidos*. México, Editorial Altex, 2000. González Pérez, Cándido; Reynoso Rábago, Alfonso. *La ambivalencia como característica en los procesos migratorios*. En: *Quinto Simposium Interdisciplinario de Los Altos de Jalisco*. México, Universidad de Guadalajara, 2007.

⁴ Ciento veinte años después, se tiene información de que por la frontera cruzan cada año 281 millones de pasajeros, 89 millones de autos y 4.3 millones de camiones de transporte; la inmensa mayoría de los movimientos se observan en las *ciudades gemelas*: Tijuana-San Diego, Nogales Sonora-Nogales Arizona, El Paso-Ciudad Juárez, Laredo-Nuevo Laredo, Reynosa-McAllen y Brownsville-Matamoros. Verduzco Igartúa, Gustavo. *La continuidad y el cambio de las migraciones entre México y Estados Unidos: una interpretación desde México*. En: *The Center for Migration and Development. Working Paper Series*. Princeton University. México, El Colegio de México, enero de 2005.

⁵ Durand, Jorge y Arias, Patricia. *La experiencia migrante. Iconografía de la migración México-Estados Unidos*. México, Editorial Altex, 2000.

⁶ Taylor, Paul. Arandas, Jalisco: una comunidad campesina. En: *Migración México-Estados Unidos. Años veinte*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

información de que 60,000 mexicanos participaron con las armas bajo la bandera americana. La historia de recibir y expulsar mexicanos ha sido constante desde esa época y para los expertos en el análisis de proceso migratorios, es lugar común el afirmar que las presiones por salir de un país se incrementan cuando existen épocas de “desgobierno” y de desconfianza colectiva⁷.

Poco tiempo después de iniciada la migración por la necesidad de mano de obra que tenía el vecino país, inmediatamente surgieron también las deportaciones en las épocas en que disminuían sus requerimientos productivos o cuando sufrían alguna crisis económica como la más conocida de todas y que se le denominó “La Gran Depresión” en 1929-1933, en esa ocasión los Estados Unidos tuvieron la tasa más alta de desempleo y deportaron mensualmente a 5 mil mexicanos durante los tres años. Para desgracia nuestra, en esas fechas recién había terminado la *Revolución Cristera* (1926-1929) y generado por ella, habían abandonado el país gran cantidad de trabajadores huyendo de la guerra: salieron de un conflicto, salieron, entraron a otro, regresaron. Las crisis, los conflictos religiosos y los políticos, han sido los mayores generadores de movimientos de población⁸ y no fueron la excepción las creadas en los años veintes y treintaes. Este decenio fue especialmente difícil para nuestro país porque coincidió con la aparición de la conocida *Revolución Cristera* con una duración de 3 años (1926-1929) y con presencia en la mayor parte del territorio nacional; los conflictos políticos y también los religiosos han tenido influencia muy importante para que las personas abandonen los hogares y separen a las familias.

El Programa Bracero

El decenio de los años cuarentas fue favorable para nuestro país y el más difícil de los que habían vivido los Estados Unidos ya que significó su ingreso a la Segunda Guerra Mundial. Se creó el famoso Programa Bracero que consistió en la firma de un convenio entre los dos gobiernos para contratar en México a los trabajadores que requirieran; se le denominó “bracero” porque significaba pagar el servicio de “brazos” para producir en el campo y sustituir la mano de obra de los jóvenes que se

enlistaron a la guerra. El primer documento se firmó en 1942 y el último en 1964, veintidós años consecutivos constituyeron el total del acuerdo; en total se contrataron alrededor de 5 millones de trabajadores y paradójicamente, se expulsó a una cantidad similar en los años que se mantuvo el convenio⁹.

Terminado el Programa Bracero, se reactivó el oleaje de ida y vuelta que en épocas favorecía la búsqueda de trabajo y en otras la dificultaba; entre 1965 y 1985 se redujo el flujo oficialmente, es decir, estaba prohibido el ingreso para trabajadores ilegales, aunque la realidad se imponía como muy diferente ya que no se sancionaba a los empleadores por las contrataciones, entonces, la negociación temporal oficial se transformó en compromiso definitivo e informal; en 1986 se aplicó la *Ley de Control y Reforma de Inmigración* que tenía entre sus principales características, tres preceptos que resultaron de gran relevancia para los mexicanos: primero, se dejó constancia que se iba a multar a las empresas que contrataran inmigrantes ilegales; segundo, se aumentó considerablemente el presupuesto destinado a la vigilancia de la frontera con México; y la más importante: la tercera, hizo posible que 2'800,000 mexicanos obtuvieran la formalización de su residencia permanente¹⁰ en

⁷ Alonso, José Antonio. *Emigración y Desarrollo, Implicaciones económicas*. España, Documento de trabajo de la Serie Desarrollo y Cooperación. Departamento de Desarrollo y Cooperación del Instituto Complutense de Estudios Internacionales, marzo de 2004.

⁸ Taylor, Paul. Arandas, *Jalisco: una comunidad campesina*. En: *Migración México-Estados Unidos. Años veinte*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991. Hirai, Shinji. *Nostalgias en un mundo transnacional. Hacia la reconstrucción del terruño, culturas e identidades entre California y Jalostotitlán, Jalisco*. México, Tesis de doctorado en ciencias antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Antropología, 2007.

⁹ Durand, Jorge y Arias, Patricia. *La experiencia migrante. Iconografía de la migración México-Estados Unidos*. México, Editorial Altexto, 2000. Durand, Jorge. *Programa de trabajadores temporales. Evaluación y análisis del caso mexicano*. México, Consejo Nacional de Población, 2007.

¹⁰ Es muy conocido el hecho de que gran cantidad de mexicanos aprovecharon un resquicio de la legislación de este tiempo porque establecía en una parte que se le deberían entregar visas a todas las personas que demostraran haber laborado en la agricultura por al menos 90 días durante el año anterior a la aplicación de la norma, el caso es que se “compraban” cartas a empleadores que “hacían constar” haber contratado por un período como el establecido a muchas personas que no conocían siquiera Estados Unidos, una cantidad imposible de cuantificar de mexicanos obtuvieron su residencia oficial bajo estas circunstancias. Véase: Durand, Jorge. *Programa de trabajadores temporales. Evaluación y análisis del caso mexicano*. México, Consejo Nacional de Población, 2007.

Estados Unidos al comprobar que habían vivido en el país desde el año de 1982¹¹. Posterior a esa que fue la principal reforma en lo que se refiere a trabajadores ilegales que normalizaron su situación laboral, se complementaron con otros tres cambios: la Ley de *Immigration Act* de 1990, la *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act*, de 1996, y la *Legal Immigration Family Equity Act* del 2000.¹²

La Etapa Ilegal

Durante este decenio, el de 1980-1990, se cambió el mayor flujo migratorio hacia los Estados Unidos: recibían poco más de cinco millones provenientes de Europa y cuatro millones trescientos mil latinoamericanos, para cambiar al final, en 1990, por 4 millones trescientos mil europeos y 8 millones cuatrocientos mil lati-

noamericanos, de entre los cuales la mitad eran mexicanos¹³. El proceso migratorio entre nuestros países es uno de los de mayor tradición mundial tanto por la cantidad como por el tiempo en que se ha realizado, con las importantes características además, de contar con poco más de 3 mil kilómetros de frontera¹⁴; que el flujo es unidireccional, ya que el 98 % es de ida y excepcionalmente un 2 % de americanos vienen a vivir a un pueblo donde reine la tranquilidad y lo económico de los servicios les haga posible vivir con holgura con sus fondos provenientes de su pensión económica. La tendencia global es que la población de origen nacional ha incrementado significativamente la proporción con respecto a otros países ya que en 1970 representábamos el 8.40 % del total de inmigrantes y para el 2005 somos ya el 29.50¹⁵; en 35 años hemos triplicado nuestra presencia en el país vecino (véase tabla).

Población residente en Estados Unidos por año de captación, 1970-2005

Año	Total	Estados Unidos	Total de inmigrantes	Región de nacimiento de los inmigrantes	
				México	Resto de inmigrantes
1970	202'786,846	192'347,977	10'438,869 100 %	878,680 8.40 %	9'560,189 91.60 %
1980	218'527,131	204'550,141	13'976,990 100 %	2'235,207 16.00 %	11'741,783 84.00 %
1990	247'195,782	226'569,332	20'626,450 100 %	4'409,033 21.40 %	16'217,417 78.60 %
2000	281'421,906	248'366,444	33'055,462 100 %	9'325,452 28.20 %	23'730,010 71.80 %
2005	288'398,819	250'561,169	37'837,650 100 %	11'164,770 29.50 %	26'672,880 70.50 %

Fuente: Estimaciones del Consejo Nacional de Población con base en el *U.S. Census Bureau*, 15-percent sample 1970, 5-percent simple 1980, 5-percent simple 1990, 5-percent sample 2000 y *American Community Survey*, 2005.

¹¹ Parra Ruíz José María y Gámez Frías Emilia. *La oferta de fuerza de trabajo mexicana en Estados Unidos: perfil socio-demográfico y movilidad espacial*. En: *Carta Económica Regional* número 98, Revista del Departamento de Estudios Regionales-Ineser. México, editorial Universidad de Guadalajara, México. Octubre-diciembre de 2006.

¹² Verdusco Igartúa, Gustavo. *La continuidad y el cambio de las migraciones entre México y Estados Unidos: una interpretación desde México*. En: *The Center for Migration and Development. Working Paper Series. Princeton University*. México, editorial El Colegio de México, enero de 2005. González Pérez, Cándido. *Cuéntame una de braceros*. México, Editorial Seminario Permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, 2009.

¹³ La cifra es de 4'409,033 de acuerdo a estimaciones del Consejo Nacional de Población en base a información recabada del *U.S. Census Bureau*.

¹⁴ Salgado, Nelly. *Motivaciones de la migración de mexicanos hacia Estados Unidos*. En: *Temas selectos de salud y derecho*, M.M. de Alba Medrano, Compilador. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. 2002.

¹⁵ González Pérez, Cándido. *Cuéntame una de braceros*. México, Editorial Seminario Permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, 2009.

Estados Unidos es un país construido por inmigrantes, en el año 2002 había 34 millones y medio de personas que nacieron en el extranjero, mismos que representaban el 11.5 % del total¹⁶ y para el año 2006 se contabilizaron cerca de doce millones solamente de trabajadores ilegales¹⁷, esto nos da una clara idea de las intenciones gubernamentales del otro lado de la frontera ¿si no requirieran esa mano de obra, permitirían que vivieran, trabajaran y se desarrollaran dentro de su territorio libremente? El pragmatismo de los americanos es muy conocido ¿podríamos pensar que no cuentan con los recursos económicos o los servicios de inteligencia para ubicar esa cantidad exorbitante y sustituirlos por trabajadores legales para equilibrar el mercado laboral? De acuerdo a estimaciones actuales, cada año cruzan para residir en Estados Unidos más de 450 mil mexicanos¹⁸ y representamos la primera minoría inmigrante en 31 estados.¹⁹

El origen de la creación de un santo popular: Juan Soldado.

Los migrantes que pasan por Tijuana han escuchado de Juan Soldado, un santo que les ayuda para cruzar la frontera, para obtener trabajo aun en su situación de ilegales o por lo menos para obtener la visa y poder entrar a Estados Unidos²⁰ como turista para luego quedarse a residir; algunos padres de familia le rezan en su capilla del cementerio número uno donde fue sepultado en 1938 para que sus hijos regresen con bien del país de las oportunidades y no caigan en los vicios ni se conviertan en pandilleros. Juan Castillo Morales, el nombre original de Juan Soldado, nació en un pequeño pueblo de Oaxaca: Ixtaltepec, ahí no saben nada de él, desconocen que en ese lugar nació un santo que protege a los desvalidos, que fue muerto por sus compañeros con motivo de una historia triste y horrible para ser contada:²¹ asesinó y violó a una niña de ocho años de edad en la ciudad de Tijuana en el año de 1938; él aceptó en los interrogatorios haberlo hecho, lo único en que sus dichos no coincidían con la necropsia practicada por el doctor a cargo, fue sobre si primero la asesinó y luego la violó o a la inversa; Castillo siempre afirmó haberla violado y después

asesinado de un golpe con un ladrillo en la cabeza y posteriormente haberla degollado con un vidrio que encontró en el lugar del asesinato.

Cuando se le juzgó, pudo conocerse por medio de testigos, que hacía proposiciones a chicas muy jóvenes. Había antecedentes. Se presentaron dos intentos de motines con más de mil personas en una población que en ese año contaba con 19 mil habitantes; las autoridades militares tenían planeado sacarlo de la ciudad y ubicarlo en una cárcel donde tuvieran mayor seguridad, no les fue posible y el futuro del joven soldado de 24 años de edad estaba muy cercano a su fin. La amasia fue presentada como testigo y se esperaba por sentido común que apoyara a su pareja, sin embargo se convirtió en el peor testigo de cargo al ofrecer testimonio de que ya con anterioridad había intentado hacer algo similar con una sobrina de ella; en los documentos que han podido revisarse no aparece el nombre, nunca se pudo conocer; denunció al enjuiciado, dijo que consumía mariguana, que constantemente estaba alcoholizado y que el día del crimen tenía sangre en sus manos y en sus ropas, informó que cuando le preguntó sobre lo sucedido, él contestó que había peleado con otra persona.

¹⁶ Verduzco Igartúa, Gustavo. *La continuidad y el cambio de las migraciones entre México y Estados Unidos: una interpretación desde México*. En: *The Center for Migration and Development. Working Paper Series*, México, El Colegio de México, enero de 2005.

¹⁷ Durand, Jorge. *Programa de trabajadores temporales. Evaluación y análisis del caso mexicano*. México, Consejo Nacional de Población, 2007

¹⁸ Verduzco Igartúa, Gustavo. *La continuidad y el cambio de las migraciones entre México y Estados Unidos: una interpretación desde México*. En: *The Center for Migration and Development. Working Paper Series*, México, El Colegio de México, enero de 2005.

¹⁹ Esta información corresponde al año 2005 de acuerdo a estimaciones del Consejo Nacional de Población basadas en el *U.S. Census Bureau*. González Pérez, Cándido. *Cuéntame una de braceros*. México, Editorial Seminario Permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, 2009.

²⁰ Rivera Delgado, José Gabriel y Saldaña Rico, José. *Religiosidad popular en Tijuana. El culto a Juan Soldado*. México, Documento de divulgación del Archivo Histórico de Tijuana, s/f.

²¹ Sobre la vida y desenlace de Juan Castillo Morales: *Juan Soldado*, existe un libro muy bien documentado y mejor escrito de Paul Vanderwood: *Juan Soldado: violador, asesino, mártir y santo*, editado en el año 2008, véase bibliografía. En lo relativo a este apartado, me baso en los relatos de Vanderwood, cuando hago referencia a alguna otra obra, aparece con citas a pié de página.

El proceso

Castillo había negado ser culpable la primera ocasión en que se le señaló, luego después, cubrió su cabeza con las manos, se agachó, sollozó y aceptó su culpa, dijo que cuando la niña había salido de la tienda, le pegó en la cabeza con una piedra, la abrazó y la llevó a un establo que estaba ahí cerca, la violó y luego la mató. Asustado, la llevó a esconder a un garaje y ya estando en ese último lugar, tomó un vidrio cortado y se lo pasó por el cuello. Pedía asustado que lo protegieran de la multitud porque la noticia ya la conocía toda la población y fueron a buscarlo a la cárcel municipal para intentar hacer justicia por sus propias manos. Por lo inusitado del hecho y por la gravedad que acarrearía, las autoridades militares no quisieron que se pensara en lo más mínimo que ellos intentarían protegerlo y mucho menos evadirlo, por lo que hicieron algo inusual para la época y también inusual por tratarse de autoridades castrenses: invitaron a la prensa a que lo interrogaran directamente en su celda. Con los reporteros, Juan Castillo admitió su crimen, aceptó ser violador y asesino; en las crónicas se decía que el preso no mostraba señales de sentir dolor y tampoco arrepentimiento, no se le veía tampoco abrumado y un reportero extranjero de “Los Ángeles Examiner” hizo mención de que lo encontró con una expresión inusitada: estaba sonriente y decía “Ah, sí, lo hice... pero no le hice nada a la niña cuando estaba muerta” siempre negó los resultados aportados por el médico forense en el sentido de que había sido violada después de muerta “todo lo que hice fue mientras estaba viva. Pero sí lo hice. Ya antes hice algo por el estilo” refiere el reportero que le dijo y así lo publicó. En Estados Unidos la noticia había tenido gran influencia porque se había presentado un hecho muy similar en la ciudad vecina de San Diego.

En México, en 1929 ya se había abolido la pena de muerte, en ese año se dio por concluida la *Revolución Cristera* que fue la última lucha armada de importancia en nuestro país posterior a la *Revolución Mexicana*. Tijuana se ubicaba en lo que políticamente se denominaba “Territorio”²² debido a que la cantidad de población era muy pequeña para considerar esa región como estado de la república, sin embargo, la abolición era, desde luego, extensiva a los territorios (Quintana Roo era otro territorio y

está ubicado precisamente al otro extremo de México). El militar a cargo de la protección de la ciudad era el general Contreras quien contaba con 600 soldados a su mando, una cantidad no determinada de policías, agentes aduanales y también un número importante de civiles que podían ser reclutados se pusieron a las órdenes del castrense. Era común en nuestro país y recién terminada la “Cristiada” que los llamados *agraristas* que eran campesinos pobres a quienes el gobierno les había proporcionado pequeñas parcelas de tierra, estuvieran armados y pagaran el favor al gobierno en el sentido de ponerse a las órdenes de las autoridades para ayudar en problemas como el que se suscitó con el actuar de Juan Castillo Morales. El general Contreras envió a cincuenta soldados y a los policías disponibles a que tomaran la posesión del palacio municipal que estaba siendo blanco de ataques de los manifestantes, ya que entre las acciones que tomaron, una fue el tratar de incendiarlo. Al parecer, más que tener esa verdadera intención, buscaban influir temor en las autoridades; había explosivos en el lugar y no estaba entre sus planes el generar una verdadera carnicería, sin embargo, el hecho sí llegó a mayores porque arrojaron bombas molotov que aun cuando estaban lejos de causar un gran daño, si provocaron una respuesta mayor.

Durante el segundo motín, los atacantes fueron repelidos y una instalación llamada “el fuerte” que fungía como comandancia de policía sí fue incendiada, lo que provocó la respuesta; los militares repelieron a la multitud y la trifulca fue grande. Al otro día los periódicos más radicales daban cuenta de la existencia de doce muertos y centenares de heridos, otros de solamente dos muertos y unos pocos lesionados y el gobernador del territorio, el coronel Sánchez Taboada, informó a la Secretaría de Gobernación que no hubo ningún muerto y sí la atención a seis heridos que provocó el tumulto que tuvo duración de toda la noche del 14 de febrero de 1938²³. Consultado el propio gobernador del

²² El nombre oficial era Territorio Norte de Baja California, se convirtió en Estado hasta el año de 1952.

²³ De acuerdo a otras fuentes y con información documentada, se detuvieron a 40 personas y se les dejó pronto en libertad, hubo 6 heridos y uno de ellos murió después. Rivera Delgado, José Gabriel y Saldaña Rico, José. *Religiosidad popular en Tijuana. El culto a Juan Soldado*. México, Documento de divulgación del Archivo Histórico de Tijuana, s/f.

Territorio sobre el origen de la reyerta, informó a la Secretaría de Gobernación que uno de los soldados del 14° batallón había asesinado una niña de 8 años de edad y que ya se le había encarcelado. La tropa había sido enviada para mantener el orden en la ciudad ya que se había visto en peligro por la insistencia de los trabajadores organizados en la Confederación Revolucionaria de Obreros de México (CROM) que reclamaban al gobierno federal el cierre de las cantinas y los casinos; es una historia larga y no fácilmente constatable ya que según los conocedores del asunto, el mismo gobernador Sánchez Taboada era uno de los propietarios y utilizaba prestanombres para mantener en funcionamiento las casas de juego y los centros de prostitución, por su parte, el presidente Cárdenas había aplicado una política exitosa del cierre de este tipo de negocios²⁴, sin embargo se contó con la resistencia en el Territorio Norte de Baja California porque en forma clandestina y para poner presión, el gobernador apoyaba a los empleados de los casinos quienes se manifestaban públicamente a favor de conservar sus puestos de trabajo. Era del dominio público en esas fechas las confrontaciones y posterior rompimiento definitivo que tuvo Lázaro Cárdenas con el “Jefe Máximo” de la revolución Plutarco Elías Calles y que este último contaba con uno de sus más asiduos seguidores el más conocido de los líderes de la CROM: Luis Napoleón Morones.

El resultado del proceso

Para darle finalización al caso Juan Castillo Morales, se llevó a cabo la corte marcial iniciando el día 16 de febrero a las cinco de la tarde en un edificio cercano al recientemente incendiado “El Fuerte” y donde habitaba también el general Contreras quien era el responsable de las fuerzas militares. Es imposible conocer en detalle sobre el procedimiento que tuvo lugar porque los expedientes desaparecieron, sin embargo, lo que sí se hizo pública fue la resolución. La inexistencia escrita del procedimiento, hace pensar en la posibilidad real del rumor que se esparció en la ciudad: que el gobierno de la república ordenó la máxima pena y su rápida aplicación para evitar levantamientos;

el juicio tuvo duración de 12 horas y se prolongó hasta la madrugada del día 17. La sentencia fue muerte por ejecución, la orden, supuestamente eso decía porque aun cuando no se llegó a conocer, ese fue el desenlace de los acontecimientos, además, debería de ser pública y para tales efectos se acondicionó el panteón municipal. El abogado defensor de apellido Martínez, pudo haber solicitado el perdón presidencial, que si bien, era lógico que no se lograría obtener, sí era un recurso oficial al que pudo haber aspirado con el único objetivo de ganar tiempo; era uno de los llamados “recurso legal”, que una vez solicitado, las normas procedentes obligaban a su revisión que duraba alrededor de un año; visto con ojos de abogados y propio de esos procesos, debería haberse solicitado el recurso, luego pedir el traslado del preso a “un lugar más seguro” y después de un año del suceso, podría pedirse que la pena se conmutara por cárcel vitalicia. No se solicitó el recurso, se invitó a la prensa y se informó del resultado de la corte marcial, se dijo que se iba a aplicar la “Ley Fuga” en un horario en que hubiera bastante claridad para que pudieran tomar fotografías con buena calidad. Se cree que en las escasas ocasiones en que se aplicó la Ley Fuga en México, debieron ser actos privados y en claustros militares; el caso de Juan Castillo Morales tenía el tinte de que se buscaba la satisfacción de la sociedad tijuanaense agraviada y por eso la aplicación de la pena de muerte debería ser un acto público.

El diario norteamericano *Los Angeles Examiner* dejó ver en sus páginas del día 18 de febrero la crónica del acto en que se dio muerte al sentenciado, la descripción da cuenta de que Juan Castillo ya no dejaba escapar los atisbos de sonrisa como cuando se le cuestionaba si era culpable, estaba asustado, decía que no quería escaparse seguramente pensando que algo a su favor podría obtener; al no lograr que se bajara del camión en que fue transportado al cementerio, sus compañeros le dieron piquetes de bayoneta y lo obligaron, pidió un cigarro, le fumó una vez, se volteó y corrió, brincó un pequeño cerco de alambre de púas al momento que se daba la or-

²⁴ Rivera Delgado, José Gabriel y Saldaña Rico, José. *Religiosidad popular en Tijuana. El culto a Juan Soldado*. México, Documento de divulgación del Archivo Histórico de Tijuana, s/f.

den de fuego, cayó, se levantó trastabillando cuando lo alcanzó la segunda descarga y lo obligó a caer definitivamente boca abajo, aunque se podía observar que infructuosamente trataba de levantarse, se dio otra orden de disparar y fue entonces que ya quedó inmóvil. El oficial a cargo se acercó, se inclinó y le disparó el tiro de gracia en la frente. Hubo alguna persona que hizo una exclamación de alegría, pero no la multitud que presenció el evento; se acercó un médico y declaró formalmente la muerte de Castillo Morales. Los soldados lo enterraron en ese mismo lugar, sin ceremonia alguna ya que inexplicablemente no fue invitado ningún sacerdote, que para estos casos fue una excepción más. En la crónica de *Los Angeles Examiner* tampoco se habla de que se haya dado lectura formal a la sentencia como lo ameritaba el caso. La multitud contaba con varios centenares pero no era ya incontrolable como cuando incendiaron “El Fuerte”, había más bien un gran suspenso, las personas no se movían de sus lugares, salvo muy pocas excepciones, nadie hizo exclamaciones ni pronunciamientos; se propaló una versión nunca confirmada de que al momento en que iba a correr cuando dejó caer el cigarro, que le hizo la señal a un niño que se hiciera a un lado porque venía de frente ignorando lo que iba a suceder. El sepulcro tuvo lugar a una veintena de metros de donde descansaban los restos de Olga Camacho, quien fuera su víctima unos pocos días antes. Se llegó a escuchar el rumor de que varios soldados habían disparado a propósito para no dar en el blanco aunque nunca se logró conocer la realidad ya que no hubo autopsia²⁵ donde podría haberse leído cuántos disparos recibió su cuerpo. De acuerdo a Vanderwood²⁶, en los ámbitos oficiales se niega en la actualidad que haya existido la aplicación de la Ley Fuga en Tijuana, inclusive el acta de defunción dice que la ocupación del ahora occiso era “labrador”.²⁷

Igual que como sucedió en la Revolución Mexicana, los oficiales americanos o influyen en la trayectoria de los hechos, o por lo menos están mejor informados que nuestros gobernantes; el cónsul Sonale que tenía su sede en Ensenada, se trasladó a Tijuana para conocer el estado de tres prisioneros americanos, el general Contreras le informó que no corrían peligro alguno y entonces preparó un informe para su embajada en la ciudad

de México el día 15 de febrero y un día después a la Secretaría de Estado en Washington en el cual, en forma resumida emite su opinión: dice que los conflictos tuvieron origen tanto por el conflicto entre la CROM y las autoridades federales por la expropiación del casino “Agua Caliente”, como por la violación y asesinato de una niña y se inclina a pensar que el primero de los hechos fue el fundamental ya que consideró al segundo más bien como la gota que derramó el vaso.

Nace un nuevo protector sobrenatural de los migrantes

El mismo día de la muerte del preso, aparecieron flores, veladoras y piedras en el lugar donde cayó abatido y desde esa fecha se le reza, se le piden favores y se le atribuyen milagros de la más diversa índole aunque uno de los más recurrentes es su apoyo a los migrantes; la tradición religiosa en México de colocar piedras en el lugar donde alguien murió es para indicar la cantidad de oraciones que se le han dedicado, cuando el cúmulo se hace mayor, se permite diseminarlas para iniciar un nuevo conteo. Se considera que a la fecha, la mitad de quienes acuden al panteón municipal número uno²⁸ en Tijuana, van para visitar la tumba de Juan Soldado. El editor de un periódico local, Antonio Morales Tamborrel, presentó un artículo unos días después de la ejecución “Había muerto un inocente clamando justicia” donde afirmaba que la muerte de Castillo Morales se debió a que era fuerte crítico del gobierno y esa había sido la causa de su deceso. Afirmaciones como esta que

²⁵ De acuerdo a otras fuentes, los médicos legistas Gilberto Sabina y Agustín Medina sí levantaron una autopsia en la que se puede leer que murió por lesiones provocadas por arma de fuego y lesionar órganos vitales. Rivera Delgado, José Gabriel y Saldaña Rico, José. *Religiosidad popular en Tijuana. El culto a Juan Soldado*. México, Documento de divulgación del Archivo Histórico de Tijuana, s/f.

²⁶ Vanderwood, Paul. *Juan Soldado: violador, asesino, mártir y santo*. México, El Colegio de San Luis, El Colegio de la Frontera Norte y El Colegio de Michoacán, 2008.

²⁷ Tijuana, Gobierno Municipal, Registro Civil, año 1938, número 40, 18 de febrero de 1938, en: Vanderwood, Paul. *Juan Soldado: violador, asesino, mártir y santo*. México, El Colegio de San Luis, El Colegio de la Frontera Norte y El Colegio de Michoacán, 2008.

²⁸ Ya existen más cementerios, en 1938 era el único por la cantidad de habitantes. Los padres de la niña Olga Camacho exhumaron los restos de la niña y los cambiaron para que no estuvieran físicamente cerca de su asesino.

quedó escrita y rumores que se esparcían en la población, dieron forma a la creación de un nuevo santo ignorando los antecedentes; Juan Castillo Morales contaba con 24 años cuando murió y en los anales de los hechos históricos relacionados con la creación de mitos, existe un paralelismo, guardando las proporciones: “el tiradito de Tucson” de quien no se cuenta con información fidedigna sobre su real existencia pero se halla una capilla en una calle del centro histórico de esa ciudad en Arizona donde se llevan veladoras, flores y también se le reza; se supone que fue hijo de un hombre de grandes recursos económicos de finales del siglo XIX y que habiéndose enamorado de su madrastra, fue descubierto por su padre y muerto a machetazos, luego, bajo sus órdenes, fue “tirado” en un canal de agua donde se localiza actualmente su tumba y ahí se le rinden tributos; llevaba por nombre Juan Oliveras aunque la Cámara de Comercio de Tucson lo promueve como “el tiradito”.

El caso de Juan Soldado en su conversión inopinada a protector sobrenatural es el caso típico del fenómeno conocido como religiosidad popular, que no sigue los cánones vigentes en las instituciones de la religión católica y que lleva por sus propios rumbos las tradiciones. La devoción hacia el violador y asesino fue paulatina y se inició desde el mismo día de su muerte; quienes dieron cuenta con sus testimonios en los diarios locales afirman que no hubo muestras de alegría entre la multitud que presenció los hechos como era de esperarse ya que días antes habían estado a punto de lincharlo cuando estuvo preso y en custodia de las fuerzas federales, lo que sí observaron fueron muestras de tristeza e inclusive de misericordia. Un hecho que debe considerarse de la mayor relevancia para el inicio de la inusitada devoción es cuando llevaron flores a la tumba, se sabe que fueron muchas personas quienes de manera disimulada fueron manifestando con esa actitud su constancia de “apoyo” a una persona desamparada; llama en extremo la atención cómo se transformó totalmente la furia social el mismo día de su muerte por un sentimiento de compasión. En gran parte abonó a esta situación el hecho de que en la prensa escrita en días posteriores a la aplicación de la Ley Fuga, se hayan manifestado de manera inédita y en abierto apoyo al “inocente” que había muerto “clamando

justicia”, no era posible considerar inocente a un asesino confeso con todas las ventajas que tiene un adulto al agraviar una niña de 8 años de edad y no existió ninguna versión a la cual se pueda llegar a afirmar que “clamó justicia”.

En México así se construye a los héroes sociales, por ejemplo, no lejos de Tijuana, en el estado vecino de Sinaloa se creó la figura de otro protector sobrenatural: Jesús Malverde de quien no se ha podido dar constancia de su verdadera existencia, sin embargo se ha creado la leyenda de la existencia de un mártir que robaba el dinero a los ricos y se los regalaba a los pobres y a quien se le atribuye desde 1909 (fecha de su supuesta muerte) la ayuda sobrenatural a sus seguidores. El día 3 de mayo que se ha fijado como la fecha de su supuesto asesinato por ahorcamiento público, se celebra en México el día de la Santa Cruz y por tradición es objeto de veneración de los trabajadores de la construcción (albañiles), entonces en un principio la devoción especial provenía de los integrantes de este gremio y como la nueva actividad delictiva del comercio a gran escala de la marihuana inició a finales del siglo pasado, no fue sino hasta entonces que se le encontraron nuevos devotos al santo, así actúa la religiosidad popular que contraviene las normas eclesásticas. El caso de Juan Soldado se transformó de manera similar al de Jesús Malverde, a un principio quienes pedían su mediación sobrenatural eran los presos porque existía el hilo directo: él fue preso aun cuando haya sido por unos cuantos días y debido a la condición fronteriza de la ciudad de Tijuana, cuando en 1964 terminó el Programa Bracero por medio del cual los migrantes cruzaban la frontera con un contrato en la mano y dio inicio el periodo conocido como la “etapa ilegal” y desde esa fecha los trabajadores pasan ocultos la frontera, fue como se dio el cambio de veneración. Tijuana es actualmente una de las ciudades más importantes de México en cuanto al número de habitantes pero sobre todo por ser uno de los cruces fronterizos más grandes del mundo. Un aspecto que no puede pasarse por alto en los análisis de corte social y en particular sobre la religiosidad popular, es que a la inmensa mayoría de los devotos, en este caso los migrantes, personas indefensas en un medio desconocido y que se ven obligada a actuar en la ilegalidad, no les interesa en absoluto indagar sobre

los antecedentes de quienes les van a apoyar en forma sobrenatural, la inmensa mayoría de ellos desconoce los orígenes de Juan Castillo, su creación como defensor extra-natural ha sido paulatina pero contundente, prueba muy palpable de ello es cuando puede observarse las fotografías de las ofrendas florales que se depositan en su tumba desde hace más de sesenta años y de los exvotos solicitando su intervención para obtener un beneficio. Otro caso especial que guarda paralelismo con la fidelidad hacia Juan Soldado, es la figura del mártir de la Revolución Cristera Toribio Romo, él fue fusilado por las fuerzas federales diez años antes que Juan Castillo y durante siete décadas pasó virtualmente inadvertido en el ámbito religioso oficial cuando en el año de 1992 fue beatificado junto con otro 25 mártires de esa conflagración religiosa y a partir de esa fecha, también por la influencia de la religiosidad popular se le ha venerado como otro protector sobrenatural de los migrantes (Reynoso, Et. Al. 2010: 2-4). La devoción es mayor en la actualidad a Santo Toribio Romo por parte de los migrantes que Juan Soldado, no obstante, fue a este último a quien se le encontraron esas virtudes un cuarto de siglo antes.

La religiosidad popular

Una de las versiones más conocidas sobre el análisis de la religiosidad popular, indica que quienes profesan la religión cristiana y en particular los católicos romanos, con frecuencia rebasan con su creatividad los límites de la pureza dictada por los estándares eclesiásticos y generan acciones fuera de lo común teniendo como característica que son un movimiento que marca distancia con respecto al poder eclesial, que forman parte de la modernidad, y que sus manifestaciones religiosas persiguen fines palpables y terrenales por sobre los espirituales; aun sin proponérselo, la religiosidad popular sustrae las responsabilidades a la élite y las convierte en laicas, y deja al descubierto las relaciones de poder, de negociaciones y consensos que existen dentro de los grupos que perviven al seno de la iglesia. “Pero no por este hecho las expresiones de religiosidad popular han de valorarse como manifestaciones de un catolicismo de segunda, practicado por el

pueblo, frente al catolicismo original o verdadero que proponen las élites. Ni se trata tampoco de manifestaciones religiosas del pasado que están a punto de extinguirse a medida que avanza la racionalidad hasta llegar al ‘desencantamiento del mundo’, entendido como el proceso de racionalización gradual para eliminar la magia como medio de salvación, vaticinado por Max Weber. Es decir que la religiosidad popular constituye una forma de expresión religiosa vigorosa en el presente y es tan válida como cualquier otra.” (Reynoso, Et. Al. 2010: 2-3). La religiosidad popular es muy cambiante y depende en forma directa de las relaciones de clases sociales, de las cuales, son más proclives a echar mano de ella entre quienes tienen más incertidumbres, menor seguridad de libre sobrevivencia en este mundo modernizado donde la tecnología ha demostrado grandes avances.

Conclusiones

Es una tradición que en la cultura religiosa del mexicano se rebase en ocasiones al proceder de las autoridades del culto y se generen historias basadas en algunos aspectos reales o inclusive totalmente inventadas (piénsese en el caso de Jesús Malverde el protector de los narcotraficantes) para crear defensores sobrenaturales. El caso de los migrantes hacia los Estados Unidos, que son personas desvalidas, creyentes desde sus orígenes y que al encontrarse desorientados en una frontera que además de inhóspita se convierte en lugar propicio para que se les persiga, robe, extorsione, que a las jóvenes se les viole o que inclusive algunos de ellos mueran perdido o ahogados, busquen el apoyo que no tienen físicamente, entonces, se acogen bajo la sombra protectora de los seres sobrenaturales en los cuales ellos confían porque así fueron formados desde su infancia en sus lugares de origen (generalmente en el campo mexicano). La creación de Juan Soldado como protector de los migrantes entre otras especialidades con que cuenta, ha sido en México una de las más grandes paradojas de la historia: aun cuando está documentado que en vida fue un violador y asesino confeso, características de las cuales su propia pareja fue testigo de tentativas previas, se le haya convertido en un

protector sobrenatural. Todo ello es atribuible a la tradición conocida como religiosidad popular que consiste en que la sociedad rebasa los límites oficiales que las representaciones eclesíásticas observan en sus áreas de influencia. La producción de una nueva devoción puede depender de rumores que al desarrollarse, generan leyendas; la reproducción es más sencilla, la sociedad se deja llevar muy fácilmente, cuando ya se conocen “los milagros” la población necesitada acude en procesiones, por tratarse de personas desvalidas que generalmente provienen de los niveles bajos de la división económica de la sociedad, son más

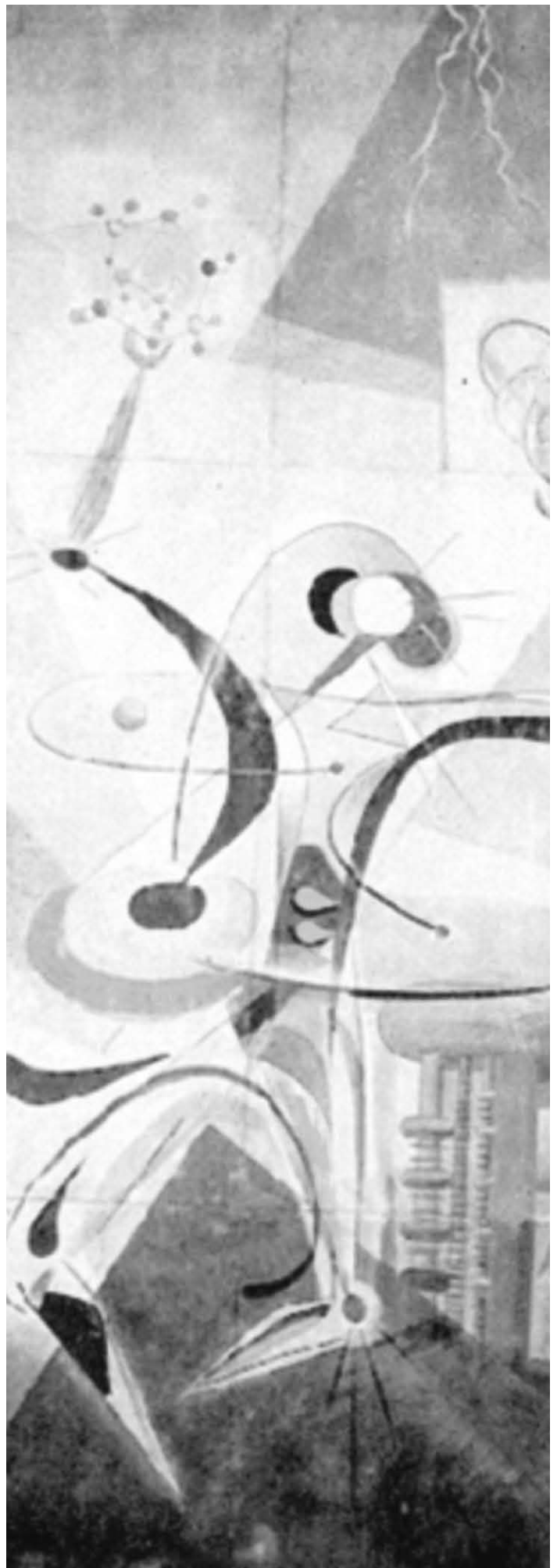
proclives a confiar en recibir ayudas sobrenaturales que busquen compensar sus atrasos y sus grandes necesidades; en este ámbito, los migrantes son un excelente caldo de cultivo para la diseminación de las ideas generadas en la religiosidad popular y que están hechas a su medida. La promoción de los milagros se expande de boca en boca, no requiere en absoluto la exposición de la historia de vida del nuevo santo, a más de setenta años de distancia del “nacimiento de un nuevo protector sobrenatural” lo que menos se conoce es su vida y obras, lo que importa son los resultados, lo más directo y supuestamente accesible.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, José Antonio. **Emigración y desarrollo: implicaciones económicas**. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales. 2004. (Documento de trabajo de la Serie Desarrollo y Cooperación).
- DURAND, Jorge ; ARIAS, Patricia. **La experiencia migrante: iconografía de la migración México-Estados Unidos**. Mexico: Editorial Alttexto, 2000.
- DURAND, Jorge. **Programas de trabajadores temporales: evaluación y análisis del caso mexicano**. Mexico: Consejo Nacional de Población, 2007.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Cándido ; Reynoso RÁBAGO, Alfonso. La ambivalencia como característica en los procesos migratorios. In: SIMPOSIUM INTERDISCIPLINARIO DE LOS ALTOS DE JALISCO, 5., 2007, México. **Anais...** Mexico, 2007.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Cándido. **Cuéntame una de braceros**. Mexico: Seminario Permanente de Estudios de la Gran Chichimeca, 2009.
- HIRAI, Shinji. **Nostalgias en un mundo transnacional. Hacia la reconstrucción del terruño, culturas e identidades entre California y Jalostotitlán, Jalisco**. Tesis (Doctorado en ciencias antropológicas) - Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades ,Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2007.
- PARRA RUÍZ, José María ; GÁMEZ FRÍAS, Emilia. La oferta de fuerza de trabajo mexicana en Estados Unidos: perfil socio-demográfico y movilidad espacial. **Carta Económica Regional** : revista del Departamento de Estudios Regionales-Ineser, México: Universidad de Guadalajara, n. 98,oct./dic., 2006.
- REYNOSO RÁBAGO, Alfonso. Santo Toribio Romo, protector de los migrantes indocumentados. CONGRESO LATINOAMERICANO SOBRE RELIGIÓN Y ETNICIDAD, 13., 2010, Granada. **Resumen...** Granada, 2010.
- RIVERA DELGADO, José Gabriel ; SALDAÑA RICO, José. **Religiosidad popular en Tijuana: el culto a Juan Soldado**. Mexico: Archivo Histórico de Tijuana, [2010.].
- SALGADO, Nelly. Motivaciones de la migración de mexicanos hacia Estados Unidos. In: **Temas selectos de salud y derecho**. M.M. de Alba Medrano Compilador. Mexico: Instituto de Investigaciones Jurídicas; Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- TAYLOR, Paul. Arandas, Jalisco: una comunidad campesina. In: **Migración México-Estados Unidos: años veinte**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.
- VANDERWOOD, Paul. **Juan Soldado: violador, asesino, mártir y santo**. México: El Colegio de San Luis, El Colegio de la Frontera Norte y El Colegio de Michoacán, 2008.

Recebido em:
Aprovado em:

**RESUMOS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES**





MACÊDO, Maria Dalva de Lima (Professora da Universidade do Estado da Bahia – Campus IV). Título: *Resistência Cultural de Estudantes Negros (as) da roça nas escolas públicas de Santa Bárbara –Ba.* Salvador, 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Data de defesa: 18 de março de 2011. Banca composta pelas professoras doutoras Livia A. Fialho Costa (orientadora - UNEB), Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB), Lucilene Reginaldo (UEFS).

A pesquisa é uma reflexão sobre a trajetória de estudantes negros/negras da roça e suas interações com a escola. Foi desenvolvida em Santa Bárbara, Bahia. O aporte teórico-conceitual utilizado é dos *estudos culturais*. Fomentou-se a reflexão sobre inter-relações entre roça, cultura, identidade, escola e resistência. Através do método da História Oral e de entrevistas individuais com estudantes/ex-estudantes da roça deste município, buscou-se responder à questão: quais estratégias os(as) estudantes negros(as) utilizam na escola como forma de preservação de costumes e tradições negras e rurais, como forma de resistência cultural? Uma das discussões de fundo ancora-se no significado da *roça*, espaço que experimentou um processo de reterritorialização. Alguns resultados confirmam achados de outros pesquisadores. A relação entre esses estudantes e a escola é marcada, de um lado, por preconceitos, estereótipos e discriminação e, do outro, por variadas formas de resistência cultural. Embora nem todos entrevistados se identifiquem como negros(as), há nos seus relatos trechos que contam experiências marcadas pela discriminação, pelo racismo, fenômenos camuflados em “brincadeiras” difundidas no espaço escolar. A resistência cultural se efetiva na escola através de estratégias que vão desde a aprovação à indisciplina, repetência e evasão. A escola se constitui num espaço contestado por meio de jogos cotidianos que deslocam e/ou seduzem a “Verdade”. A escola contemporânea vem experimentando efeitos de políticas públicas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, em Santa Bárbara, as políticas de ações afirmativas, voltadas para a reparação de desigualdades sociais, ainda não se tornaram efetivamente uma realidade.

Palavras-chave: negro(a) da roça – escola – resistência cultural

Cultural Resistance of Black Rural Students in a Public School of Santa Barbara –Bahia (Brazil)

This research is a reflection about black rural students and their interactions with school. It was realized in Santa Barbara, Bahia. It is rooted on cultural studies and promotes reflection about interrelations between *rural world*, culture, identity, school and resistance. We use oral history and private interview so that we could answer the following question: which strategies do the black students use to preserve their afro-brazilian and rural traditions in school, as ways of cultural resistance? One of the background discussions is based on the meaning of *roça*, a rural space of small agricultural production which is passing through a repossession process. Our results corroborate others found by other researchers. The relationship between these students and school is marked, on one hand, by prejudices, stereotypes and discrimination, and on the other hand, by many ways of cultural resistance,. However not all the interviewees identify themselves as blacks, we identified in their speeches parts that talked about their experiences of being racially discriminated through “jokes” that took place in the school. The cultural resistance manifests itself in school by strategies ranging from the indiscipline, repetition and dropout. The school constitutes itself in a contested space through daily games which camouflage the “Truth”. The present Brazilian school is experimenting public politics which aim a more fair and democratic society. At this time in Santa Barbara, however, affirmative action policies, toward social equality, have not yet effectively been enforced.

Keywords: rural afro-brazilian – school – cultural resistance

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio¹. **O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física**, 2010. f. 132. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, Brasília.²

Este estudo teve como objetivo analisar o lugar da pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica. Buscou-se compreender se a pesquisa é componente integrante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, além de analisar a concepção de pesquisa estabelecida no Projeto Político Pedagógico do curso de formação, e a percepção dos interlocutores sobre a inclusão da pesquisa no currículo do curso. Foram utilizados como procedimentos de pesquisa a análise documental, o questionário e o grupo focal. A pesquisa foi realizada em uma instituição localizada na cidade de Goiânia e os interlocutores foram docentes e discentes do curso. Foi compreendido que a pesquisa está incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do professor para Educação Básica como um dos seus princípios norteadores para o preparo e o exercício profissional, mas em uma perspectiva pragmática, aprisionada exclusivamente ao processo de ensino/aprendizagem e diferenciada da pesquisa científica. No Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física a pesquisa está incluída como um meio de produção de conhecimento e posta como princípio nuclear em uma relação indissociável com o ensino e a extensão em todas as disciplinas. Os interlocutores reconheceram a pesquisa como um importante elemento do currículo. Ficou evidente que a inclusão da pesquisa no currículo do curso de formação de professores de Educação Física superou a perspectiva pragmática estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica.

Palavras-chave: Pesquisa, Educação Física, Currículo, Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT: The Role of Research in the Program of Initial Formation for Teachers of Physical Education.

This study aimed to analyze the role of research in a program of initial formation for teacher of Physical Education for Basic Education. We tried to understand if research is an integral component of the National Curriculum for Teacher Training for Basic Education, and analyzing the research design established in the Political Pedagogical Project of the training course, and the perception of participants upon inclusion of research in the course program. We have used the following as research tools: document analysis, questionnaire, and focus group. The research was conducted in an institution located in the city of Goiânia (Goias, Brazil) with teachers and students of the course. It was understood that research is included in the National Curriculum Guidelines for training of teachers for basic education as one of its guiding principles for preparation and professional practice, but in a pragmatic perspective, restricted solely to the process of teaching and learning and differentiated from scientific research. In the Political-Pedagogical Degree in Physical Education, research is included as a means of knowledge's production and its indissoluble relation with education in all disciplines is set as a core principle. The speakers acknowledged the survey as an important element of the program. It was evident that the inclusion of research in the curriculum of teacher training in Physical Education overcame the pragmatic vision established in the National Curriculum Guidelines for the training of teachers in Basic Education.

Keywords: Research, Physical Education, Curriculum, Initial Teacher Training

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Endereço para correspondência: Rua R: 29 Qd. 29 Lt. 08 Conjunto Itatiaia II Cep: 74 690 540. Goiânia - GO. E-mail: nemsoju@bol.com.br.

² Orientadora Profa. Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB). Data da defesa: 22 de Março de 2010. Banca examinadora: Profa. Dr^a. Ilma Passos de Alencastro Veiga (UnB) e Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva (UFF).

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios**: estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa**: texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos**: análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas**: revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o endereço eletrônico da revista: refaceeba.dedc1@listas.uneb.br. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 60 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 30 mil caracteres com espaços. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Grupo Editor

E-mails: jmaior@uneb.br / jacqson@uol.com.br

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays**: theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results**: text based on research data
- **reviews of literatures**: ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers**;
- **abstract of PhD and master thesis**.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeaba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than

500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – Sending and presenting works

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address refaeedba.dedc1@listas.uneb.br. In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo** and **Abstract**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Papers should have no more than 60 000 characters and not less than 30 000 characters (including spaces). Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

Contact and informations:

Administration

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

phone : 71.3117.2316

Editors

E-mails: jmaior@uneb.br / jacqson@uol.com.br

