

# **OS ENTRE-LUGARES NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM UM CONTEXTO RELIGIOSO: A SALA DE AULA ENQUANTO ESPAÇO DE VIDA**

**XAVIER,** Marcia Rejania Souza - UEL

**GT:** Educação Popular /n.06

**Agência Financiadora:** CNPq

Na América Latina, a Educação de Adultos de âmbito do Estado tem refletido a pedagogia do colonizador ao contrário da não-formal, que envolve uma série de opções que surgem onde o Estado deixou de ter presença específica e inclusiva. Efetivam-se em oposição ao oficial, na luta pela conquista de melhor qualidade de vida para a totalidade da população, e que implica em uma epistemologia própria. Para Torres e Gadotti (1992), um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana.

A intenção neste texto é discutir a religião como parte deste senso comum, que assume importância na epistemologia dos sujeitos aprendentes, na inter-relação das pessoas em sala de aula e na organização das ações educativas. A opção temática se evidenciou no envolvimento com o Projeto de Educação de Adultos em Comunidades Evangélicas – PEACE, caracterizado como projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina (1997 a 2000), com o objetivo de prestar assessoria pedagógica às igrejas, voltadas à alfabetização de adultos, que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, que buscavam a leitura enquanto possibilidade de participação das atividades proporcionadas pela utilização da Bíblia.

## **Sobre os Entre-lugares**

A sala de aula como um espaço de vida caracteriza-se por um espaço dinâmico, em movimento; que engloba as ‘atividades ensinantes’, as de caráter socializante e a construção subjetiva e intersubjetiva dos homens e mulheres que a transformam em espaço vivo. As pessoas que dele fazem parte estão em inter-relações constantes e complexas. Constantes, porque apesar de acontecerem naquele espaço, não iniciam e nem terminam ali, pois enquanto

seres inacabados, os homens e mulheres trazem para as suas relações o que foram, o que estão sendo e o que poderão vir a ser. Complexas, porque o que somos, e como nos relacionamos com os outros, é o resultado de muitos encontros, com outras pessoas, outros saberes, outros espaços. O encontro em sala de aula envolve uma rede de relações que se inter cruzam numa dinâmica de vida, na qual são inevitáveis os embates e as ambivalências.

Segundo Bhabha (1998, p.20), as ambivalências são perceptíveis nos entre-lugares, que são espaços alternativos, criados a partir de embates entre contrários:

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationnes], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressa como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrente de comunidade em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável?

Para Geertz (2001), o “encontro” entre os diferentes é um espaço pedagógico, propiciador de conflitos de valores. O aspecto pedagógico consiste em evidenciar a importância de ambos os lados apreenderem o que significa estar no outro lado, e, portanto, o que significa estar no seu. Representa a possibilidade de as pessoas imaginarem, em meio ao mistério da diferença, como seria possível contornar uma assimetria moral autêntica. No entanto, Geertz (2001) adverte para aquilo que tende a acontecer no escuro: o uso da força, para garantir a conformidade aos valores dos detentores da força; ou uma tolerância vazia, que, não comprometendo, também não modifica; ou ainda, um escoamento para um fim ambíguo. Ele fala das “lacunas” que definem as fronteiras do *self*. Lacunas instantâneas entre mim, e os que pensam diferente de mim; que enunciam a necessidade de um certo reajuste de nossos hábitos retóricos e nosso sentimento de missão, que impulsiona homens e mulheres para a percepção de que o terreno é irregular, cheio de súbitas passagens perigosas, onde os acidentes podem acontecer e de fato acontecem; atravessá-lo ou tentar atravessá-lo contribui pouco para transformá-lo numa planície nivelada, segura e homogênea, apenas tornando visíveis suas fendas e contornos.

O trabalho da pedagogia não é nivelar as diferenças, mas possibilitar instrumentos para que os diferentes se confrontem de maneira menos destrutiva; e, para isso, é preciso explorar o caráter do espaço que separa os diferentes, a lacuna, o entre-lugar. Exige pensar sobre, aprender sobre e ensinar sobre. Segundo Geertz (2001), é preciso pensar na

diversidade de modo diferente, visto que as abordagens seriamente distintas da vida estão se misturando em espaços mal definidos, espaços sociais cujos limites não têm fixidez, são irregulares e difíceis de localizar.

No âmbito da escola, Esteban (2000) caracteriza a sala de aula como um espaço de fronteira dotado de entre-lugares, de espaços simbólicos que guardam as ambivalências, onde permanecem os aspectos diferentes, opostos e contraditórios. A ambivalência expressa a dinâmica da relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade de reduzir o movimento permanente a algumas de suas manifestações. No contexto do PEACE, a sala de aula era um espaço de vida, dotado de entre-lugares que emergiam da relação entre educação e religião, atravessadas pela relação de poder que envolve o conflito de gênero, classe social, raça, idade. Era evidente o hibridismo cultural e, em meio às contradições era perceptível a ambivalência, quando os/as alunos/as se organizavam e encontravam saídas para suas dificuldades, mas ao mesmo tempo tinham expectativas em relação ao trabalho ali desenvolvido. Por sua vez, as professoras esperavam que a universidade trouxesse soluções e explicações para as questões referentes à educação e alfabetização de suas alunas e alunos adultos.

[...] preparação a gente não teve, foi mais descobrir, foi um desafio. Eu sentia falta dessa preparação, principalmente para aula. Teve dia de eu falar para Noemi, eu não sei o que eu faço. Sabe o que eu fiz? Comprei 'palavras cruzadas coquetel evangélicas', e tirava exercício dali. Eu tinha que passar alguma coisa e não podia ser complicada, tinha que ser bem simples. A não formação dificultou porque a gente não tinha experiência, mas num ponto foi bom porque a gente conseguiu ser criativo, na dificuldade a gente começou criar, a se virar. (Profa. Rosemeire)

A tarefa das professoras, precisou ser repensada em função do contexto que pedia cuidado, já não era significativa uma ação fatigante de trabalhar um conteúdo de forma autoritária e engessada. A tarefa de ensinar os conteúdos é atravessada pela relação de poder, em que a professora representa a autoridade, detentora do saber que precisa ser ensinado aos/as alunos/as, que estão em posição contrária às primeiras, pelo menos no que concerne à leitura e a escrita. Este impasse vivenciado pelos contrários, representa uma lacuna, um entre-lugar, um espaço onde as coisas começam a acontecer.

Surgem novas emergências educativas, posto que o espaço educacional neste caso, diferencia-se do espaço oficial, para o qual os educadores são supostamente formados em seus cursos. A respeito de tal situação, o pensamento de Sacristán (2002) adverte que a visão idealista na educação nos impede de perceber que nossos estudantes são infelizes nas escolas, não são compreendidos, nossos bons desejos chocam-se com realidades refratárias às boas intenções,

a face oculta da escolaridade, pode ser justamente o revés de nossos propósitos, ou que o que fazemos é relativo:

Eu estudei na escola da igreja por pouco tempo. Eu me sentia bem, porque ninguém tirava sarro, a gente conversava, contava coisas. Às vezes tinha festinha, a gente levava bolo, refrigerante, se divertia, cantava. Era muito legal, eu gostava. (Dona Severina)

A sala de aula ganha relevância para a vida dessas pessoas pois as dificuldades que os/as alunos/as enfrentavam eram socializadas e discutidas. Quando não se achava uma solução, pelo menos aquelas pessoas encontravam força para resistir a partir da discussão coletiva visto que, possibilitavam ao grupo, a tomada de consciência quanto à condição de exclusão, marginalização e opressão em que se encontravam. É também na viabilidade de uma metodologia dialógica que a sala de aula se torna um lugar de fronteira, visto que ecoam as vozes de relações entre contrários, enuncia e denuncia situações de discriminação e de repressão, tanto no campo individual, quanto coletivo. Prestar atenção nesses embates representa para o/a educador/a um potencial para a organização da prática pedagógica.

Percebemos, em situações como estas, o que Sacristán (2002) chama de “*experiência direta limitada sobre o mundo*”, onde a “*experiência pessoal direta necessita da de outros*”. A subjetivação - enquanto processo de aquisição e de adaptação dos indivíduos à cultura que os transformam em membros de uma certa comunidade cultural e social - é construída somando-nos a um processo de expansão de experiência compartilhada, de forma que cada um utiliza parte do que outros viram, acreditaram, sentiram e disseram sobre o mundo. Sacristán (2002, p.37) diz que a nossa subjetividade está inevitavelmente “*deslocalizada*” em relação ao tempo e espaço em que existimos.

As experiências diretas dos sujeitos sobre o mundo produzem a “subjetividade deslocalizada”, e se caracterizam como construções pessoais que utilizam as contribuições de outros, as sociais. São experiências facilitadas e condicionadas pela cultura, que darão lugar à construção de “um mundo interior que é um conglomerado híbrido, o qual nos separa de alguma forma do exterior”. Neste caso, a riqueza das experiências dependerá da amplitude do mundo interior, dos significados adquiridos e interiorizados previamente. Seremos a medida de nós mesmos, onde o visível e o inteligível dependem do que viu e entendeu, a consciência com seus conteúdos é o que marca uma parcela particular para cada um que distingue o dentro e o fora. Sacristán utiliza o termo “não-lugares” para falar que o estudo da Antropologia na pós-modernidade, que ele chama de supermodernidade; não tem correspondência com um ser humano

ligado a territórios localizados, mas com um ser cada vez mais itinerante dos “não-lugares”. E aponta como inerente à educação ultrapassar e ir além do cotidiano, do imediato e do local.

No contexto do PEACE, a sala de aula, vista deste ângulo, se torna um espaço de vida, móvel e fluído, possibilitador de eventos que podem re-significar a Educação de Adultos. Uma educação pautada na cultura popular e tendo como mediação a religião, que se tece num processo de construção da leitura e da escrita. Esta atividade torna-se rica porque considera, não apenas as referidas habilidades de ler e escrever (o imediato e local), mas, principalmente, os intervalos construídos a partir da experiência intercultural, intersocial e inter-religiosa dos homens e mulheres que compõem este contexto. A escolarização torna-se um invento social para tornar a aprendizagem das culturas mais extensa, mais profunda e mais rápida, provocando-a, tornando-a mais flexível e decidida com algum plano:

A escola é o lugar para a experiência desterritorializada e destemporalizada, não-atual e quase sempre emprestada de outros. Uma cultura necessária, inclusive, para decifrar o presente e o próximo. Devemos ir à escola porque ali vemos o que não conseguimos ver com nossos próprios meios, porque nos “contam” coisas acontecidas, pensadas ou sentidas por outros, em lugares e tempos não-acessíveis para nós. Nessa condição reside sua função universalizadora ou globalizadora e nela está a origem de suas dificuldades: procurar que a ordem do universo cultural que se expande tenha uma ordem no interior do sujeito que aprende a experiência que em sua origem, não é sua. (SACRISTÁN, 2002, p. 38)

O desafio está em organizar a prática pedagógica de tal forma que possibilite, ao/as educadores/as, a compreensão da subjetivação, dos eventos que emergem dos “entre-lugares”, de que só a partir da mediação é possível ter e entender as experiências diretas dos sujeitos sobre o mundo.

### **Sobre o Idealizado**

As professoras do PEACE eram preparadas para trabalhar em sala de aula com uma metodologia balizada nos pressupostos filosóficos de Paulo Freire. Para tanto deveriam possibilitar o desenvolvimento de habilidades como falar, ouvir, ler e escrever; com as atividades pedagógicas organizadas para seguirem quatro etapas: 1. Caracterização da aluna e do aluno adulto, com o objetivo de conhecer a realidade, onde as pessoas tinham oportunidade de falar umas para as outras, umas com as outras, umas das outras; de ouvir a si próprias e aos outros; de contar suas histórias; de dizer o que são e o que gostam, porque estão ali e o que desejam. 2. Apresentação do alfabeto aos alunos para que pudessem identificar as letras que o compõem à partir daquilo que é significativo para eles/as: nome de cada um, nome de familiares, nome dos

livros da Bíblia, rótulos e embalagens utilizados em atividades cotidianas. 3. Avaliação dos níveis silábicos com testes baseados na teoria de Emília Ferreiro com o objetivo de conhecer o pensamento do/a aluno/a adulto quando entra em contato com a leitura e a escrita, que hipóteses elabora quando está conhecendo a palavra escrita. 4. Desenvolvimento dos temas geradores, escolhidos a partir das características do grupo, da leitura que as professoras faziam da realidade, onde a religião tinha relevância. Os/as alunos/as falavam o que conheciam sobre o tema (conhecimento do senso comum), discutiam o tema à luz da Bíblia (a cultura do grupo), discutiam o tema à luz da ciência (estudo sistematizado feito pelas professoras, o conhecimento científico), desenvolviam atividades de construção da leitura e da escrita, pelo registro escrito, individual ou coletivo.

As dificuldades encontradas para a execução desta proposta diz respeito ao fato das alunas e alunos adultos serem pessoas idosas e, na sua maioria trabalhadores, desistirem, em função da saúde ou do cansaço, ou mesmo mudança de moradia ou de emprego:

Eu queria estudar para vê se aprendia alguma coisa [...] fiquei um ano [...] a minha cabeça não ajudava, por isso eu parei. O tempo que eu estava lá, eu aprendi [...] estava indo até bem, comecei a esquecer tudo de novo (Dona Maria Marques) [...] mas aí, começou a aumentar o trabalho, alguns dias eu tinha que sair correndo às dez horas, porque tinha que pegar no trabalho as onze, eu ficava muito preocupado, tive que sair. (Sr. Fernando) Eu também parei, porque não estava agüentando mais, trabalhava muito.

A dificuldade mais contundente, no entanto, residia no aspecto do trabalho pedagógico, visto que o conceito que as professoras tinham sobre a educação do aluno adulto, em geral, estava preso ao modelo idealizado de educar, e, principalmente, de alfabetizar. Tinham como único parâmetro, a escola formal, longe das verdadeiras necessidades dos Movimentos Sociais e de Educação Popular. Algumas ainda que fossem detentoras de uma retórica que partia de uma lógica libertadora, compromissadas com uma prática transformadora, resistiam em romper velhos paradigmas e mostravam-se receosas ao novo. Esta resistência não era algo deliberado, mas fruto da própria formação que recebemos na escola e em casa e que está enraizada na forma de ser e estar do/a educador/a.

### **Sobre o Realizado... Uma Ação Educativa Desveladora**

No campo da educação existe uma questão que é histórica e que tem sido alvo de discussão daqueles e daquelas que com ela se envolvem. É a relação entre teoria e prática educativa. O empenho de muitos educadores é para que se supere a dicotomia entre esses dois implicados momentos da educação. No entanto, o tratamento dado a esta questão depende, em

parte, da visão que se tem sobre educação. Neste sentido, o caminho de ida e volta entre a teoria e a prática torna-se relevante para esta tarefa, permite refletir sobre o que se faz como educador/a, e, principalmente, em como se pode fazer ainda melhor:

O magistério, na época que eu estudei, foi diferente do modo de dar aula aqui. Na sala brotava, a gente fazia um plano de aula e de repente mudava tudo. Eles traziam alguma coisa de casa, e a gente dava aula a partir dali. Você prepara uma coisa, só que eles vinham com experiências de casa. Falando de histórias que aconteciam, e a gente já pegava essas histórias e programava uma aula. Às vezes eu queria ensinar uma letra diferente e eles já vinham com outra coisa. Eu tinha que ensinar totalmente diferente, mas usando aquilo que já tinha preparado, de outro jeito. Meus planos de aula estão aqui, às vezes tinha que mudar tudo, mesmo as lições da Bíblia, em função do que eles traziam. (Profa. Jael)

Com as classes populares, este papel é ainda mais complexo e desafiador. O/a educador/a que tem a tarefa de ensinar nestas circunstâncias, precisa fazê-lo com um compromisso ainda maior com a dimensão humana e com a dimensão política. Isso porque tem à sua frente realidades que revelam situações de opressão de toda natureza e que exigem uma ação desveladora. Exige uma ação pautada em uma teoria, implicada e implicando em uma prática, que tenha como princípio a desocultação da verdade, que deve implicar na libertação das pessoas. Requer uma ação que tenha como princípio, instrumentalizar as pessoas a saírem da situação crítica. Na perspectiva de Freire (1992), a prática pedagógica de opção progressista tem esse caráter de desocultadora da verdade, pois possibilita às classes populares perceberem o aspecto de resistência/alienação. E cabe ao educador/a a tarefa de, por meio da análise política, séria e correta, desvelar as possibilidades, não importando os obstáculos para a esperança, sem a qual, “pouco se pode fazer, pois quando se luta, enquanto desesperançado ou desesperado, a luta é suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo”. No contexto do PEACE esta tarefa é ainda mais complexa, visto que está presente o encontro entre religião e educação. É complexa por que, se por um lado, tem-se a perspectiva de que a religião é um instrumento em grande parte de alienação<sup>1</sup>, como poderia desvelar a verdade e ser um instrumento de libertação?<sup>2</sup>. Por outro

<sup>1</sup> A propósito da resistência das classes populares, via questão religiosa, Parker (1995) desenvolve estudos sobre a religiosidade popular Latino Americana, a partir da modernização capitalista. Ele discute categorias como rebeldia, submissão, resistência, sincretismo, e analisa a religião popular como ópio e/ou resistência ao capitalismo modernizante. Ver também Löwy (2000) que revisitando Marx e Weber discute a relação entre religião e política.

<sup>2</sup> Em parte esta situação foi superada pelo Movimento da Teologia da Libertação, reconhecido como de resistência. Löwy (2000) reconhece a Teologia da Libertação como a expressão de um movimento social que se enraíza na vida e na cultura dos excluídos latino-americanos, analisa as relações entre política e sociedade durante as últimas três décadas. Mediante uma sociologia da cultura, inspirada em Marx e Weber, Löwy propõe uma interpretação desse movimento, designado como “cristianismo da libertação”.

lado, o movimento religioso é um grande promotor da esperança, que é uma grande alavancadora da luta, e, portanto, da resistência.

Para Freire (1996), algumas práticas em Educação Popular podem significar um elogio da resignação. No entanto, ele argumenta que na medida em que o futuro é problemático, e não inexorável, outra tarefa se nos é oferecida. A tarefa se revela no processo de discutir a problematidade do amanhã. Ao tornar a discussão tão óbvia, quanto é óbvio, a carência de tudo nas classes populares, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta, é uma forma de resistência física, a que se vai juntando outra, a cultural, “resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto”.

Para os homens e mulheres do PEACE, a experiência religiosa presente na sala de aula, representava a fonte de esperança, a possibilidade de enxergar o futuro como problemático e muito difícil, mas não inexorável, mas não impossível. Neste caso a resistência é em grande parte simbólica, em grande parte cultural, mas também física.

Neste contexto, as professoras do PEACE, na condição de organizadoras das atividades pedagógicas da sala de aula, têm o compromisso de transformá-la em um espaço de promoção da vida. Para tanto, é necessária a compreensão de que, no fundo, as resistências, na perspectiva apontada por Freire (1996), são ‘*manhas*’ necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. Contudo, apenas compreender não é suficiente. O compromisso humano e político do/a educado/a se revela na atividade técnica de ensinar a ler e escrever, quando se tem na resistência que preserva a vida, a compreensão do futuro como um problema, e, na vocação para ser mais, como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a rebeldia e não para a resignação em face das ofensas que destroem o ser. A afirmação, portanto, é feita na rebeldia, enquanto capacidade de se indignar, e não na resignação, que tende ao conformismo, à ocultação da verdade.

Ao falar do sofrimento do povo empobrecido, apresentando o caminho da fé, como possibilidade de resistência, a intenção não é colocá-lo como exemplo, como o fazem os que defendem a lógica neoliberal - ‘*vencer a qualquer preço*’. Sugerir a resignação como única possibilidade é negar ao pobre a necessidade de lutar pela justiça, de reivindicar seus direitos, de exercer sua cidadania. Se o povo pobre busca a religião como ‘*ópio*’, alguma coisa pode estar errada; e se de fato está, com certeza o erro não é apenas do povo pobre. As/os educadoras/es,



que almejam uma prática transformadora, têm o compromisso com a denúncia, mas pode ser também com um olhar mais curioso e atento para as brechas que estes eventos possuem, buscando novas lógicas para entender os fenômenos sociais em uma sociedade tão complexa. A indignação é necessária, mas não contra o povo sofredor que exercita a sua fé, nem contra a religião que cumpre o seu papel. A indignação é contra aqueles e aquelas, que usurpam do povo o direito de cidadania. O papel das professoras do PEACE passa pela necessidade de ser ponte, de ser passagem, que compreende a experiência religiosa como resistência simbólica e física, mas se afirma na mudança, na possibilidade de ser cada vez mais e melhor.

Para Valla (2001), é necessário, reivindicar que os governos invistam o dinheiro público para a qualidade de vida da sociedade. Mas por outro lado há que se olhar para o fato de que as classes populares acabam encontrando alternativas para resistir e superar a falta de atendimento na área social, inclusive na educação. Estas alternativas são geradas por uma força que permite resistir e vencer, denominada por Valla de “*empowerment*” e, por Vanistendael (1995) de “resiliência, enquanto a capacidade de capitalizar as forças do indivíduo no sentido de crescer superando os percalços”. Nesta lógica, os entre-lugares são compreendidos como processos, individuais ou coletivos, produzidos na articulação de diferenças culturais considerados como propiciadores de uma prática transformadora, que tem o compromisso com a desocultação da verdade. No contexto do PEACE, uma prática encharcada de esperança, conseguida na experiência religiosa, que possibilita o ‘empoderamento’ das pessoas.

### **Da Motivação e Predisposição Para a Aprendizagem**

As aulas no PEACE eram organizadas tendo como recurso didático os textos bíblicos. A motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita partia do desejo e necessidade de ler a Bíblia e usá-la como objeto de conhecimento para a participação da vida na comunidade, e para a vida pessoal. Esta assumia importância para os/as alunos/as porque era um tratado de ética que servia para regular o comportamento individual e social daquelas pessoas.

Para Geertz (1989), as atividades religiosas induzem duas espécies de disposições: o ânimo e a motivação. Esta última é caracterizada como uma tendência persistente, uma inclinação crônica para executar certos tipos de atos e experimentar certas espécies de sentimentos em determinadas situações. No caso dos alunos e alunas do PEACE, a forma de

pensar, de agir e de se organizar deveria estar pautada nos princípios contidos na Bíblia, que uma vez apreendidos, deixam o fiel predisposto à ação:

Na Bíblia está escrito: as pessoas que são crentes não mendigam o pão<sup>3</sup>. Se você vai a um canto e vê que a situação está feia, Deus bota no coração. Então você fala: eu vou levar esse pacote de arroz para aquela pessoa, coitada. Não é só porque é crente, pode ser católico, pode ser um mendigo. É fazer o bem a quem precisa. (Sr. Fernando e Dona Maria Marques)

Para Geertz (1989, p.111, 112), a diferença principal entre disposições e motivações é que, as últimas têm um molde direcional, um certo caminho amplo, gravitam em torno de certas consumações, geralmente temporárias, e são tornadas significativas quanto aos fins para os quais são concebidas e conduzidas. Já as disposições são tornadas significativas no que diz respeito às condições a partir das quais se concebe que elas surjam, variam em intensidade, provêm de certas circunstâncias, mas não respondem a quaisquer fins. Em outras palavras, os motivos são interpretados em termos de sua consumação, e as disposições são interpretadas em termos de suas fontes.

Na fala destacada acima, o conhecimento e aceitação das promessas bíblicas como sendo de Deus, predispõe o fiel a evitar a situação de dificuldade, no caso a mendicância. Por já estar alerta, e também por evidenciar as ‘situações limites’ em que foi acolhido pela igreja, o fiel se põe em ação, age e ajuda a pessoa que está em dificuldade. A realidade é lida com os óculos da experiência religiosa. O fato de ter aprendido na igreja que o justo não deve pedir esmolas, coloca o fiel em alerta, procurando contribuir com a efetivação e cumprimento da promessa. A ação é direcionada para o próprio fiel, e para o outro, o próximo. O fiel se esforça para não necessitar, quando se predispõe a não desanimar diante da dificuldade financeira, e continua lutando. Para com o outro, o fiel divide o pouco que tem para que a promessa seja cumprida por Deus, por meio dele, na vida do outro. A experiência, interpretada desta forma, não tira a possibilidade de outras interpretações. A predisposição, enquanto ação humana, não anula a ação ‘não humana’, transcendental.

Em segundo plano, enquanto recurso didático, a Bíblia tem, para as classes populares, um caráter lúdico, pois as histórias nela contidas funcionam como narrativas, e estas

---

<sup>3</sup> Ver Bíblia Sagrada (1993): Salmos entoado pelo Rei Davi (por muito tempo perseguido e injustiçado) com o objetivo de reconhecer o livramento de Deus, mostrar ao povo que a felicidade dos perversos é temporária e que a justiça de Deus permanece para sempre: “O Senhor firma os passos do homem bom e no seu caminho se compraz; se cair, não ficará prostrado, porque o Senhor o segura pela mão. Fui moço e já, agora, sou velho, porém jamais vi o justo desamparado, nem a sua descendência a mendigar o pão. É sempre compassivo e empresta, e a sua descendência será uma bênção.” (SALMO 37:23-26).

têm uma importância relevante para as classes populares, cuja lógica é pautada na tradição oral. As histórias bíblicas giram em torno do reconhecimento, em que a caminhada é em busca de uma identidade perdida, o que se torna significativo no contexto dos/as alunos/as do PEACE. As histórias evocam as pessoas e os conflitos universais, tornando cotidiano o meio social, conciliando o tempo histórico com o tempo de vida cotidiana por meio desse outro tempo

Quando as professoras lançam mão das histórias bíblicas é acionado, em todos, um repensar dos conflitos, e é justamente neste espaço-tempo que os entre-lugares são facilmente percebidos. É o espaço onde as pessoas repensam os seus problemas amorosos, financeiros, familiares, de trabalho, de saúde; superam os medos; compensam suas frustrações; defendem-se da realidade obtendo forças para continuar; identificam-se com outros; libertam-se do aprisionamento simbólico. O papel das professoras é saber escolher as histórias de maneira que possa contemplar a instrumentalização da leitura e da escrita; o papel político e politizador da educação; a contextualização das histórias, considerando o tempo sócio-histórico no qual se passa a mesma; a dialogicidade e, principalmente, a realidade das alunas e alunos adultos.

### **Do Uso da Narrativa... Crescer Entre Narrativas**

A cultura oral é própria das classes populares. O caminhar epistemológico dessas pessoas flui com facilidade por meio de narrativas, de contar histórias. A narrativa é também um recurso utilizado na cultura religiosa evangélica, principalmente por via da oralidade, da memorização, da repetição, dos testemunhos. Jesus Cristo, na sua caminhada de ensinante, utilizou este recurso por meio das parábolas. Toda a tradição do Antigo Testamento está pautada na narrativa, como forma de perpetuação da cultura entre as gerações. No PEACE, as pessoas contavam histórias bíblicas, histórias sobre si, sobre os outros, o outro do presente e o outro do passado:

Nós aprendíamos muito com eles. Eu acredito que eles tinham consciência disso. A experiência de vida deles é muito grande e eles passavam isso para a gente. A gente aprende com as experiências dos outros, principalmente das pessoas mais velhas. O conhecimento que eles têm, mesmo não sabendo ler e escrever, é muito grande, e isso é muito importante para a gente, para o amadurecimento. Eles falavam muito dos filhos, dos pais, de quando eram crianças, da forma como foram criados e educados. A gente percebia que muitos traziam uma bagagem, algumas doloridas, outras nem tanto, dava para tirar da lição de vida deles muitas experiências para a nossa vida. Algumas boas, outra ruins. (Profa. Marilda)

As narrativas implicam um modo de pensar e uma expressão da visão de mundo. Na cultura das classes populares, a ‘não letrada’, a aprendizagem tem primado na

oralidade, nas experiências vividas e contadas, passadas de geração para geração. Para Geertz (2001, p. 171), as histórias são ferramentas, instrumentos da mente em prol da criação do sentido. Contar histórias sobre nós mesmos e sobre os outros, a nós mesmos e aos outros, é a maneira mais natural e mais precoce de organizar a experiência e o conhecimento. Crescer sobre narrativas significa contar e ouvir histórias: “as próprias, as dos professores, colegas, pais, zeladores e vários outros tipos de professores da realidade – é o palco essencial da educação”.

### **Do Ato de Conhecer Como Condição Dialógica**

Trabalhar na sala de aula na perspectiva das narrativas implica em considerar o diálogo como metodologia central no processo de construção do conhecimento. A dialogicidade envolve a participação de mais de um, em uma via de mão dupla, aonde pelo menos dois, num processo de idas e vindas, num processo de trocas, se movimentam epistemologicamente. Esta forma de conhecer exige muito mais do/a educador/a, tendo em conta que não deve se perder no espontaneísmo. Para Freire (1992, p.70) “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”.

É preciso considerar o compromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita, com a participação democrática de todos, com a transformação da realidade, com a interação entre o saber científico e o saber do senso comum. Trabalhar desta forma exige, por parte dos/as professores/as humildade e coragem para se colocar no confronto quando o caminho epistemológico dos alunos e das alunas assim exigir. Exige também posicionamento ético e político; respeito ao saber e ponto de vista do outro e da outra; competência técnica, mas também humildade e coragem para reconhecer quando não sabe ou quando os/as alunos/as sabem mais.

### **Do Desenvolvimento da Linguagem**

Trabalhar na sala de aula na perspectiva das narrativas, e tendo na dialogicidade o caminho para o conhecimento, possibilita o desenvolvimento da linguagem como condição para o exercício da cidadania:

[...] muitas pessoas vão a igreja, e por não saberem ler e escrever, aceitam tudo que é passado. Como elas vinham aqui e discutiam, algumas coisas viam que estavam erradas. Elas aprenderam a ter uma visão crítica a respeito das coisas, que interferia na vida delas, em diferentes atividades. Houve algumas mudanças. As pessoas procuravam ter um papel na sociedade, participar mais. [...] aprenderam a ver as coisas com um olhar mais crítico, fazer uma leitura de mundo (Profa. Elisângela)

Para as classes populares, acostumadas a não ter voz e nem vez, a palavra se torna uma arma poderosa, um poderoso caminho de invenção da cidadania, pois perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. A decisão de participar das atividades sociais, utilizando a linguagem como invenção da cidadania, representa a decisão de romper com o cansaço existencial, significa romper com a desesperança que se instala em função das muitas lutas que castigam as classes populares.

### **Do Ato de Transformar a Fraqueza em Força... A Resiliência**

No espaço da sala de aula, as fraquezas eram expostas, e as forças eram compartilhadas, os textos da Bíblia ganhavam vida ao serem transformados em possibilidade de esperança. Em meio às narrativas, os alunos e alunas diziam que era na fraqueza que o poder se aperfeiçoava, e que isso era um mandamento bíblico<sup>4</sup>. Os medos eram vencidos, e a consciência da situação impulsionava para a ação, para a transformação. Esta consciência acontecia como tarefa educacional, construída em parte na sala de aula, junto com as professoras. Para Freire (1992), a educação como prática libertadora, possibilita vencer o medo para enfrentar a realidade que inibe de lutar.

Vanistendael (1995) fala desta característica do ser humano, chamando-a de resiliência, a capacidade que uma pessoa tem para fazer as coisas bem, apesar das condições de vida adversas. Cresce em um marco interativo entre a pessoa e seu entorno, não é um conceito absoluto nem temporalmente estável. É preciso fomentar a resiliência, sempre em um contexto cultural local específico e nunca poderá substituir a política social, mas deve funcionar para esta última como fonte de inspiração e, em ocasiões, instrumento reorientador. Em sendo assim, não são admissíveis a lei da selva, nem a sobrevivência a todo custo, pois não é um instrumento clínico, neutro em seu funcionamento. Na vida real, ela exige um quadro de referência moral.

No contexto do PEACE, a resiliência é evidenciada primeiro, pelo reconhecimento do aluno adulto como pessoa, é a reconstrução da identidade via religião que implica na busca da escolarização. A partir do momento em que se reconhece como filho de

---

<sup>4</sup> Ver Bíblia Sagrada (1993): carta do apóstolo Paulo para a Igreja de Corinto, ele usa uma linguagem metafórica, 'espinho na carne', para falar do próprio sofrimento, incentivando a referida igreja a vencer as dificuldades: "Por causa disto, três vezes pedi ao Senhor que o afastasse de mim. Então, ele me disse: A minha graça te basta, porque o poder se aperfeiçoa na fraqueza. De boa vontade, pois, mais me glorio nas fraquezas, para que sobre mim repouse o poder de Cristo. Pelo que sinto prazer nas fraquezas, nas injúrias, nas necessidades, nas perseguições, nas angústias, por amor de Cristo. Porque, quando sou fraco, então, é que sou forte." (II CORÍNTIOS 12: 8-10).

Deus, que se sente aceito pela comunidade da fé, que se inclui ainda que não saiba ler, resgata a dignidade humana. Em um segundo âmbito, ao desenvolver a capacidade de reconhecer o significado da vida, em estreita relação com a vida espiritual, é a experiência religiosa possibilitando a compreensão do cosmo e dando sentido à vida cotidiana e ao caos que vive como classe pobre. Os três últimos âmbitos são de ordem prática e uma consequência dos dois primeiros. À medida que esses homens e mulheres desenvolvem experimentam o fato de ter algum controle sobre a própria vida, deixam o vício, voltam a estudar, cuidam da saúde, organizam a família. Desta forma, resgatam a auto-estima e enfrentam a vida com um senso de humor que possibilita a resistência. Sem banalizar, e sem perder a capacidade de indignação, exercitam a alegria e resilientemente transformam a fraqueza em força.

Como seres inacabados somos privilegiados pela oportunidade de refazer, de pensar no que fizemos, no que estamos fazendo, e de como podemos fazer ainda melhor. A tarefa de repensar, de retomar, de ouvir a voz dos que sofrem, de nos comprometermos com eles, de organizar a prática pedagógica em função da promoção da vida, deve ser realizada com o envolvimento de todos, é um caminho de mão dupla, com idas e vindas. Com encontros, desencontros e confrontos, especialmente entre a religião e a educação. Para a primeira, concretizada na vida das igrejas enquanto comunidade da fé representa a possibilidade de pensar o seu papel junto à sociedade, por meio de uma ética pautada na promoção da justiça e no compromisso com as classes populares. Para a educação, concretizada nas escolas públicas e na universidade é a possibilidade de repensar seu compromisso social, por uma ação pautada em uma ética de inclusão de todos nos bens simbólicos construídos historicamente pela humanidade. Para a universidade é mais uma oportunidade de cumprir seu papel social, na promoção de um ensino implicado e implicando na pesquisa e na extensão. É a possibilidade de formar educadores e educadoras que possam ser sensíveis aos homens e mulheres que perderam a voz e a vez, e que buscam na escolarização a possibilidade de libertação, pelo menos do analfabetismo.

### **Referências Bibliográficas**

BHABHA. Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João F. de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2.ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

---

ESTEBAN, M. Teresa. **Avaliar:** ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu : ANPED, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre : Artmed, 2002.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses:** religião e política na América Latina. Petrópolis : Vozes, 2000.

PARKER, Cristián. **Religião popular e modernização capitalista:** outra lógica na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Carlos A; GADOTTI, Moacir (Orgs). **Estado e educação popular na América Latina.** Campinas: Papirus, 1992.

VALLA, V. Vicent. O que a saúde tem a ver com a religião? In: \_\_\_\_\_. **Religião e cultura popular.** Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 113-139.

VANISTENDAEL, Stefan. **Como crescer superando los percances, resiliência:** capitalizar las fuerzas del individuo. Ginebra : Oficina Internacional Católica de la Infancia , 1995.