

Aproximações Teóricas Entre o Campo Religioso Profestante

*e o Contexto
Educativo das
Juventudes na
América Latina*

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães¹

RESUMO: O presente artigo busca aproximar os aspectos sociológicos, educacionais, territoriais, religiosos, simbólicos e culturais de jovens universitários latino-americanos que integram os movimentos religiosos evangélicos, especialmente os de linha pentecostal e neopentecostal. A religião, portanto, é apresentada como um fenômeno social que sintetiza habitus, representações e práticas simbólicas de uma determinada sociedade, sendo que tais conceitos religiosos são forjados por meio de processos educativos que perpassam o discurso religioso, mas também traz implicações no modo de vida social, urbano e cultural, que por vezes se mostra em diálogo e tensão com as questões educacionais de cada tempo histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes. América Latina. Protestantismo.

1 Doutorando em Educação pela Pontifícia
Universidade Católica de Goiás
(vs.seabra@gmail.com | + 55 (62) 9 9694-9494)



Abstract: The present article seeks to bring together the sociological, educational, territorial, religious, symbolic and cultural aspects of young Latin American university students who are part of the evangelical religious movements, especially those of the Pentecostal and Neo-Pentecostal lines. Religion, therefore, is presented as a social phenomenon that synthesizes habitus, representations and symbolic practices of a given society, and such religious concepts are forged through educational processes that permeate religious discourse, but also have implications for the way of life social, urban and cultural, which sometimes shows itself in dialogue and tension with the educational issues of each historical time.

KEYWORDS: Youth. Latin America. Protestantism.

O presente artigo visa construir um percurso teórico-metodológico capaz de aproximar as discussões acerca da condição juvenil na América Latina e da sua relação com o campo religioso protestante latino-americano, marcado, majoritariamente pela pobreza e a desigualdade social. O problema a que se propõe a responder é: quais as aproximações teóricas possíveis entre o campo religioso protestante e o campo educacional das juventudes na América Latina? Entendendo que a escola, assim como a religião, vale-se da pobreza como campo simbólico de atuação social.

No intuito de construir as etapas de pesquisa recorrem-se aos estudos de Max Weber (1864-1920), e sendo assim a proposta não é apenas explicar um determinado fenômeno, mas sim compreender o sentido de determinada ação social. O termo sentido, na compreensão weberiana, “é o responsável pela unidade do processo de ação e é somente através dele que poderemos apreender os nexos entre os enlaces significativos de um processo particular de ação e reconstituir tal processo numa unidade” (AMORIM, 2001, p. 75). Logo, o motivo e o sentido são os fundamentos da ação social, que por sua vez é imprescindível para se conceber uma análise de cunho sociológica e educativa.

A base teórico-referencial também reporta aos estudos de Peter Berger, porém não se restringem à percepção do próprio autor como dado nas obras *O Dossel Sagrado* (1985) e *A Desseccularização do Mundo* (2000), que ainda ecoam dos estudos das décadas de 1950 e 1960. Entretanto e por isto, entendemos que tais categorias carecem extrapolar as percepções temporais do autor no fim do século XX e integrar-se à dinâmica religiosa do início século XXI, contextualizando especificamente ao cenário ocidental, latino-americano, protestante, de passagem do pentecostalismo para neopentecostalismo, de modernidade tardia e de economia neoliberal.

A partir dos estudos de Peter Berger são propostas as seguintes categorias: a) secularização - processo intrínseco à modernidade que põe em tensão a subjetividade da fé em detrimento da objetividade das novas condições urbanas e as realidades da vida cotidiana; a secularização não erradica os elementos místicos na religiosidade moderna, mas os põem em relativa suspensão, confronto e adequação com os novos paradigmas do tempo presente. b) dessecularização - processo intencional de afastamento e imposição de limites fronteiriços entre a religiosidade e a modernidade, portanto, entre o sagrado e o profano; a dessecularização é uma tentativa de supervalorização dos elementos místicos/mágicos da religiosidade dentro do próprio campo da religiosidade e a

supervalorização da fé no campo do transcendente e do espiritual, ou seja, é um intencional afastamento da modernidade como está posta na atualidade. c) desvinculação social - processo sociológico, coletivo ou individual, de não identificação e negação da própria condição de sujeito histórico-social que se representa a partir da territorialidade; o processo de desvinculação social dado pelo viés religioso implica diretamente na absorção de um novo padrão religioso, que não apresenta relações diretas com a condição social e territorial dos seus adeptos.

Os conceitos de secularização e dessecularização, como dispostos nos parágrafos anteriores, favorecem a compreensão do processo sociológico e pedagógico de absorção de práticas sociais, de institucionalização da vida coletiva e de cotidianização da vida. Portanto, de forma sintética, neste artigo aplica-se a categoria secularização à diminuição dos espaços entre o sagrado e o profano, sendo que de contrapartida, a categoria dessecularização aplica-se ao distanciamento do sagrado e o profano. Entendendo, porém, que cada movimento religioso, em cada época histórica, redefine, categoriza e rotula o que vem a ser sagrado e/ou profano.

A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES E O CONTEXTO RELIGIOSO

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), vigente segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, define como criança aqueles que têm idade de doze anos incompletos até dezoito anos incompletos, conforme disposto no Artigo 2º. Contudo, em seguida, pelo Parágrafo Único dispõe que a abrangência desta lei se aplica, também, a pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. A referida lei não cita, em qualquer momento, o termo jovem. Entretanto, no ECA é utilizada inúmeras vezes a expressão juventude, no singular, se referindo ao grupo beneficiário dessa lei.

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), instituído pela Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 no Artigo 1º, Parágrafo 1º, considera jovem a pessoa com idade entre quinze e vinte nove anos. No Parágrafo 2º, designa o termo adolescente para aqueles que tenham idade entre quinze e dezoito anos aos quais se aplica o Estatuto da Criança e Adolescente.

A ONU celebrou, em 1985, o Ano Mundial da Juventude (International Youth Year - IYY). Ao longo daquele ano, foram realizadas atividades em torno da temática da juventude, sendo que o principal evento foi o Congresso Mundial Sobre La Juventud, realizado na Barcelona, Espanha, de 8 a 15 de julho. Nesse ano, por força da resolução nº 40/14 e reafirmado pela resolução nº 50/81 de 1995, a ONU definiu que jovens são aqueles que têm faixa etária entre quinze e vinte e quatro anos.

Segundo Hermann (2011), essa faixa etária é a mesma utilizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). Pierre Bourdieu (2007a) também se vale dessa mesma classificação etária (15-24 anos), especificamente na obra *A Distinção*. Entretanto, ele critica os sistemas de classificações vigentes, inclusive o etário. Isso fica notório numa entrevista que ele concedeu em 1978 que, posteriormente, em 1983, foi adaptada para a forma de livro, especificamente no capítulo intitulado *A “juventude” é só uma palavra*. Ai, o autor pondera que:

Os cortes em classes de idades, ou em gerações, são tão variáveis e são uma parada em jogo de manipulações [...] O que quero lembrar é muito simplesmente que a juventude e a velhice não são dadas mas construídas socialmente, na luta entre jovens e velhos. (BOURDIEU, 2003, p. 152).

Para Bourdieu (2003), portanto, a noção de adolescência, juventude e velhice é uma construção social que delimita limites sociais invisíveis entre si. Para o autor, o propósito final dessa categorização etária é desenhar uma divisão de poder e controle social. Portanto, a definição de juventude traz consigo efetivas implicações simbólicas, variando de acordo com as representações sociais, exceptivas e intentos de uma determinada sociedade. Posto isso, o conceito de juventude não pode ser atrelado apenas a faixa etária, pois extrapola tal delimitação. Segundo Cassab (2001), Pais (2003), Martins (2004), Dayrell (2005), Garcia (2009) e Duarte (2012), não há um consenso acerca da definição e delimitação da categoria juventude, pois o termo evoca tanto uma condição quanto uma representação social, além de margear fatores cronológicos de faixa etária.

Para Pais (2003), a “juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (p. 37). Por essa razão, compreende-se que a formação da cultura juvenil se dá por meio de significações construídas social e historicamente. A partir do contexto das juventudes, parte-se, também, do pressuposto que a religião é uma instância socializadora das juventudes (SOFIATI, 2009), é um fenômeno social (BERGER, 1985) e é um espaço educacional intencionalmente constituído para institucionalizar a vida social (BERGER, 1973) e legitimizar habitus, sendo este espaço regado de características simbólicas capaz de tonificar as representações sociais de um determinado grupo.

A religião, neste prisma, segundo Berger (1985), se apresenta como uma construção social e histórica de exteriorização, objetivação e interiorização da própria sociedade, atribuindo significados para além do mero simbolismo e efetivamente moldando as práticas sociais. Neste processo de integração com a religião os jovens compartilham valores que moldam suas práticas coletivas, isto porque segundo o Scott (2004), “a religião interage com outras dimensões da existência humana, criando propensões para ações por ela dirigidas” (p. 378). Por esta razão, é sensato considerar que os movimentos religiosos juvenis apresentam elementos que interagem com os campos da Sociologia e da Educação por meio de manifestações que perpassam as práticas e as relações existentes na vida coletiva cotidiana, legitimando a religião como uma instância socializadora e também educativa/formativa das juventudes.

Nos estudos de Scott (2004) e Franch (2008), ambos autores consideram que a religião na modernidade pode ter concentrado demasiada atenção nos grupos juvenis por ser este um grupo potencialmente desordeiro e com fortes relações com a desordem social do status quo. Desta forma, para ambos autores, a religião funciona como uma espécie de regulador e catalizador das juventudes, adequando-os e moldando-os aos padrões socialmente aceitos e considerados como legítimos para determinada sociedade.

Os processos ritualísticos e litúrgicos, inerentes aos movimentos religiosos, favorecem e fortalecem determinados habitus que circunvizinham as mais variadas esferas da vida urbana, podendo assim agregar resistência, aceite e/ou transformação social, entendendo ser este um intencional processo educativo e formativo, ainda que institucionalizado e espiritualizado. Para tanto, segundo Scott (2004), os jovens que fazem parte de movimentos religiosos tem propensão a serem influenciados no que tange a namoro, família, amizades, questões de gênero, trabalho, tempo livre, música e expectativa social.

Na concepção de Weber (2004) o sacerdote, o profeta, a noção de autoridade e o próprio significado da religião trazem consigo elementos mágicos e ritualísticos de transcendência e se representam nas lideranças carismáticas dos movimentos religiosos, culminando a priori na necessidade de um salvador da própria condição social e histórica dos seus adeptos. Segundo o autor, é nas camadas sociais mais baixas que emerge, enfaticamente, a necessidade de religiosidade embasada nas doutrinas de salvação, como é o caso do Cristianismo, religiosidade esta em que se desdobrará o presente artigo. Concordando com tal perspectiva, Sofiati (2009) considera que o principal motivo que estimulam as pessoas a buscarem uma religião está “na necessidade de resolver suas dificuldades materiais e espirituais” (p. 60).

Na perspectiva weberiana os caminhos de salvação trazem influência sobre a condução da vida cotidiana, afetando as percepções dos sujeitos nas esferas sociais, simbólicas, educativas, econômicas e culturais. Por esta razão, é sensato ponderar que a religião, com certa frequência, rompe a barreira do campo estritamente religioso e se interpõem junto à realidade social, quer seja para reafirmar ou se opor a determinadas práticas, sendo este um processo pedagógico e formativo, ainda que informal e notadamente religioso.

A própria concepção da modernidade como um tempo de fracionamentos sociais e um estágio de liquidez (BAUMAN, 2011), pode ter favorecido a aproximação das juventudes com o religioso, ou seja, a religião pode servir como fuga da própria noção de modernidade, ou inversamente, pode se tornar uma tentativa de compreensão da esquizofrênica modernidade em que se está inserido. Endossando esta perspectiva, para Sofiati (2009), “a principal característica da modernidade é a sua situação de instabilidade e falta de perspectiva de futuro” (p. 18), sendo que é neste vácuo de suposta desesperança que a religiosidade moderna se instaurou. Então, entre religiosidade, juventude e modernidade há elementos que tornam as juventudes os novos atores sociais.

Nos anos de 1950 e 1960, Peter Berger (1985) acreditava que a religião no mundo moderno estava por findar ou ao menos minimizar sua relevância, pois, para o autor, o racionalismo, o secularismo, a modernidade e o crescimento do cientificismo iriam ganhar evidência nas práticas sociais modernas. Entretanto, posteriormente, o próprio autor (BERGER, 2000) reconsidera que a religião não perdeu relevância, nem teve redução da carga mística, talvez até tenha ganhado maior evidência, configurando-se em um cenário de dessecularização.

Na concepção de Berger (2000) a religião no mundo moderno consegue permanecer como agente formativo (educativo), dentre vários motivos, por causa do discurso de dessecularização inerente a tais movimentos, culminando em ritos e rituais místicos/

mágicos de transcendência. Nesta perspectiva há de se destacar o movimento pentecostal evangélico como um dos principais movimentos religiosos que apregoa o distanciamento dos adeptos junto às práticas sociais, sendo tais intentos norteados por uma suposta preservação da fé, valorização da noção de santidade e a não contaminação com as práticas consideradas mundanas/profanas. Isto se torna notório por meio de uma liturgia que valoriza elementos de transcendência como a glossolalia, batismo com o Espírito Santo, e evidências dos dons espirituais.

O tempo livre dos jovens religiosos é outro fator que merece atenção, pois é quase que exclusivamente consumidos pelas atividades religiosas e escolares, conforme observa Franch (2008). Segundo a autora, as atividades desenvolvidas pelos jovens religiosos no tempo livre geralmente se dão dentro do templo, que, então, tendem a não serem praticadas nos bairros em que moram, pois a igreja que congregam, geralmente, não é no Setor em que moram, o que favorece ainda mais o distanciamento dos jovens com as tramas sociais do Setor que residem.

Desta forma, os referidos jovens não mais querem uma religiosidade dessecularizada, mas contraditoriamente depositam às cegas suas expectativas numa secularização desconectada com a sua própria condição social, criando igualmente uma suspensão relativamente transcendente, fomentando a percepção de serem estas igrejas como que uma “empresa de serviços mágicos” (MARTINS, 2015, p. 49). O termo mágico aqui não pode ser entendido apenas pelas vias do discurso religioso, é preciso considerar que é mágico por ter a capacidade de gerar uma ilusão, neste caso ilusão de ascensão social nos adeptos, perspectiva que está em consonância com o intento do capitalismo neoliberal e neopentecostal.

O encantamento juvenil com o neopentecostalismo esconde as estratégias de expansão do mercado religioso com o capitalismo e a condição social individualizante desta modernidade tardia. A desvinculação religiosa com o bairro é apenas um dos tentáculos da desvinculação social que tende a fracionar os indivíduos e enfraquecer a coletividade social. Por esta razão, mui recentemente, há autores como Lemos (2009), Morais (2013), Martins (2015) e Kreher (2016), que consideram o neopentecostalismo como uma forma velada de absorção e expansão do discurso neoliberal.

Na perspectiva de Souza (2012), a América Latina e mais especialmente no Brasil, “o pentecostalismo foi capaz de atender as demandas de uma nova periferia urbana que se formava em virtude de uma maciça migração do campo para a cidade” (p. 316). Para este autor, existe uma evidente relação entre a formação das periferias e os discursos religiosos, por isto considera que “o catolicismo mágico que dominava o mundo rural perdeu seu espaço na periferia urbana para o pentecostalismo mágico, marcante no neopentecostalismo” (p. 316).

Desta forma, a religião neopentecostal se amoldou aos novos padrões urbanos da sociedade moderna deste tempo. Tal lógica enfatiza um trânsito gradual de católicos para pentecostais, e agora de pentecostais para neopentecostais, sendo que tal perspectiva acompanha as mudanças sociais, políticas, ideológicas e econômicas da própria sociedade brasileira.

Neste contexto, pesquisar sobre uma Organização do campo religioso protestante que se articula junto aos movimentos

de juventude universitária na América Latina se torna relevante na compreensão das práticas simbólicas, educativas, sociais e culturais.

No propósito de compreender a formação social da América Latina se faz necessário avaliar o processo de urbanização e colonização praticado neste contexto. Neste sentido, é preciso considerar que o que favoreceu a urbanização das cidades, especialmente na América Latina, foi a relação de comercialização colonialista com os países do Norte, que se tornou, por meio da “indução industrial” (SANTOS, 1982, p. 153) uma dependência às necessidades da modernização industrial dos países do Norte. Por essa razão, o autor insiste, por vezes, em associar o processo de globalização ao que ele chama de “fábrica de perversidade” (SANTOS, 2001, p. 21).

Para Santos (2001), a globalização é o auge da “internacionalização do mundo capitalista” (p. 23) e tende a matar a noção de solidariedade. O cenário caótico, como descrito, apenas denuncia a lógica de exploração existente na relação entre países ricos e países pobres, reiterando que a pobreza continua sendo funcional e útil ao sistema vigente.

O referido autor prefere usar o neologismo “globalitarismo” (Idem, p. 38), fazendo menção ao autoritarismo e à violência que o processo de internacionalização traz por si só, pressuposto partilhado por Bourdieu (1998, p. 50) ao se referir ao que ele chama de mito da “mundialização”, que, na sua visão, é “uma volta a um capitalismo selvagem”. Para Santos (2001), “a globalização atual é muito menos um produto das ideias atualmente possíveis e, muito mais, o resultado de uma ideologia restritiva adrede estabelecida” (p. 159). Para o autor, essa relação desigual fragiliza os países subdesenvolvidos criando a dependência destes ao sistema capitalista globalizado.

Para Zandonai (2005), existem várias maneiras de se medir a linha da pobreza, a saber: pelo consumo calórico, pelo custo das necessidades básicas, pelo enfoque no salário mínimo, pela linha da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e pelo método Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI). Para cada método, existe um caminho específico para se mensurar e se categorizar o estado de pobreza.

A pobreza também pode ser entendida como absoluta ou relativa, conforme considera Zandonai (2005). A autora distingue essas formas de pobreza da seguinte maneira: a pobreza absoluta remete à condição de vida das pessoas que estão em níveis inferiores aos critérios de pobreza estabelecidos universalmente. A pobreza relativa é uma abordagem que mensura e classifica o estado de pobreza a partir de critérios de comparação de cunho regional ou nacional. Para Demo (2003) e para a CEPAL (2015), é necessário distinguir também entre a condição de pobreza e a condição de indigência, sendo que, para os autores, a indigência é a situação de extrema miséria. Dessa forma, há de se perceber que o estado de pobreza não é único, mas encontra, em suas múltiplas manifestações, uma diversidade de estágios distintos.

A CEPAL é uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi criada em 25 de fevereiro de 1948 pelo Conselho Econômico e Social. Esse órgão, a partir da publicação do “Panorama Social da América Latina” (2012), apresenta as seguintes perspectivas sobre mensuração da pobreza:

Para fins de análise, a população pobre se subdivide em dois grupos: indigentes e pobres não indigentes. Por sua vez, a população não pobre se subdivide em vulneráveis (pessoas com uma renda per capita acima da linha de pobreza, mas inferior a uma vez e meia esse umbral) e não vulneráveis. [...] A pobreza é um fenômeno que pode ser medido e analisado de distintas perspectivas. Uma delas é a de pobreza monetária relativa, que expande o conceito tradicional de pobreza absoluta para incorporar mais plenamente as necessidades associadas à adequada participação das pessoas na sociedade a que pertencem. (CEPAL, 2012, pp. 15-18).

A CEPAL, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desenvolveu o “Guia para Estimar a Pobreza Infantil” (CEPAL, 2013). Tal cartilha apresenta uma abordagem para medir e mensurar a pobreza, especificamente a infantil. Baseado no relatório, para os referidos órgãos internacionais, a pobreza se dá a partir da ausência ou escassez dos seguintes elementos: nutrição, água potável, saneamento, saúde, condição de vida, educação e informação. O cruzamento dessas variáveis é que daria condições de se medir a situação de pobreza e desigualdade social.

Para Santos (2001), os países subdesenvolvidos, incluindo a América Latina, conheceram na última metade do século XX, três formas de pobreza: 1) pobreza incluída, que é, para o autor, aquela acidental ou sazonal; 2) marginalidade, que, segundo o autor, é a pobreza ocasionada pela formação citadina e 3) pobreza estrutural, que é a pobreza engrenada na cosmovisão moral e política das sociedades, sendo que nesta condição há o estado de naturalização da pobreza. Entretanto, o autor não propõe uma naturalização do estado de pobreza; pelo contrário, enfatiza que “a pobreza é situação de carência, mas também de luta [...] os pobres não se entregam” (Idem, 2001, p. 132). Para o autor a pobreza faz parte da história dos países da América Latina, o que torna de grande valia investigar sobre como se constrói a cultura de classes populares e suas relações com o poder imposto pelas culturas dominantes.

AS CONDIÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A condição dos jovens na América Latina é marcada por uma forte desigualdade social e com uma presença marcante da pobreza, cenário este que favorece o surgimento/manutenção de uma religiosidade que se nutre do pauperismo. São estas as mesmas condições que, por vezes, se produz a escolarização. Portanto, daqueles que conseguem romper as barreiras e limites sociais de serem jovens no contexto latino-americano, carregam com si toda uma historicidade social que se intensifica na medida em que vão avançando no campo educacional, deixando transpassar em suas próprias histórias os conflitos sociais e religiosos de seu próprio tempo. Por este motivo, centralizaremos a abordagem na lógica educativa das periferias pobres, entendendo ser esta uma realidade de grande parcela dos jovens latino-americanos.

As condições de escolarização dos jovens das periferias urbanas se dão entremeadas com os outros fatores histórico-sociais, a saber: o pauperismo, o estado de naturalização da pobreza,

a criminalização da pobreza, o capitalismo como força motriz da desigualdade, a representação social do trabalho informal, a urbanização da periferia como segregação planejada e a juventude como novos atores/expectadores no mundo contemporâneo. Tais categorias estão impressas nas trajetórias dos jovens de classes populares, sendo este o cenário em que a condição de estudante se desvela para eles.

Por essa razão, a escola, especialmente, a que está presente nos bairros das camadas populares, não é agente isolado ou neutro, mas sim um catalisador de toda a efervescência histórico-social de ser, no tempo presente, jovem pobre de periferia. A escolarização para os jovens pobres de periferia se desvela como a ponta de um iceberg, escondendo de forma submersa a estrutura sólida de uma realidade de pauperismo, por vezes negadas ou silenciadas. Por conseguinte, as trajetórias escolares dos jovens das classes populares são, corriqueiramente, marcadas por descontinuidades/rupturas, que, para Bourdieu (1997), culminará numa realidade perversa, pois “pela falta de capital cultural, estão votados a um fracasso escolar praticamente certo” (p. 220).

Para Schwartzman (2004), entretanto, o fato de os jovens desejarem entrar no mundo dos adultos pela via do trabalho não é uma questão apenas de sobrevivência pessoal ou de necessidade de complementação da renda familiar. Segundo o autor, há de se questionar a relevância da escola para os jovens na modernidade:

Ao contrário do que muitas vezes se supõe, o trabalho infanto-juvenil não parece ser, na maioria dos casos, uma forma de completar a renda das famílias, e sim um comportamento que se desenvolve pela má qualidade do sistema educacional, que tem grandes dificuldades de reter os jovens a partir da adolescência. (p. 11).

Para Bourdieu (2007b) a ação pedagógica transmite conteúdo, mas também transmite “a afirmação do valor do conteúdo” (p. 257). Por esta razão, afirma:

[...] A escola contribui, portanto, para reproduzir a estrutura das relações entre as frações das classes dominantes fazendo com que as crianças originárias de outras classes ou de outras frações não possam extrair de seus títulos escolares o mesmo lucro econômico e simbólico obtido pelos filhos da grande burguesia de negócios e do poder por estarem melhor colocados para relativizar os julgamentos escolares. (Idem, p. 265).

Segundo o autor, a formação escolar, assim como a diplomação/titulação escolar, está associada diretamente ao capital social do indivíduo. Por essa razão, “o diploma não passa, em última instância, de uma caução facultativa que serve para legitimar a herança” (BOURDIEU, 2007b, p. 334). Para exemplificar essa lógica da hereditariedade profissional condicionada à hereditariedade escolar, fruto direto de um capital global, o autor cita a profissão de médico como exemplo mais palpável. Ele escreve a partir do contexto da França, que neste quesito não se difere muito do contexto do Brasil, pois número considerável de acadêmicos de medicina são filhos de médicos, comprovando o processo de legitimação da herança do capital global.

As juventudes pobres da América Latina não apresentam capital global competitivo, ou, ao menos, há de se admitir que o

capital global partilhável nas classes populares é destoante dos esperados pela escola e pela cultura dominante. Então, segundo Duarte (2012), há uma descrença nos instrumentos estatais como reguladores de equidade e oportunidade, sendo, o Estado responsável pelo desinteresse dos jovens pela educação. O autor, numa perspectiva bourdieusiana, afirma que:

Observam-se, nos sistemas educacionais brasileiros, mecanismos sutis de exclusão dos jovens da escola, garantidos por um complexo discurso que preconiza a democratização da escola para todos, mas, na verdade, a poucos reserva a continuidade e o sucesso escolar. (DUARTE, 2012, p. 194).

Para Duarte (2012), a escola deveria ser capaz de dialogar com a realidade dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a realidade e refletir sobre suas condições... Segundo o entendimento histórico-social do bairro em que moram. Contudo, segundo postula, a escola é, contrária e intencionalmente, o principal agente de manutenção das desigualdades, inculcando nos jovens a obediência e a aceitação ao sistema vigente, assim como a não identificação com a realidade social, vivendo, em certa medida, uma amnésia histórico-social.

Nesse sentido, Nidelcoff (1980) defende que a função do professor deveria ser a de ajudar os alunos a compreender a realidade, a se expressar a partir dessa realidade e, por fim, se descobrir como elemento de mudança na referida realidade. Segundo a autora, “isto se fundamenta numa visão do homem como ser histórico que se realiza no tempo” (p. 6-7). Contudo, como assevera Duarte (2014), “a cultura escolar aparece distante da vida dos jovens, de suas necessidades, e muito pouco contribui para o desenvolvimento humano e social” (p. 89), o que dificulta demais a permanência dos jovens na escola.

Para Duarte (2012), a escola no contexto de capitalismo liberal desempenha um papel ideológico e, por vezes, utópico em relação à ascensão social das classes populares, ascensão esta que se daria, supostamente, por consequência direta do mérito e do esforço individual desses jovens, resgatando, assim, a mesma lógica do protagonismo, agora, porém, estabelecida a partir das relações escolares. Tal perspectiva reafirma, mais uma vez, a rota de colisão entre as expectativas subjetivas e as condições objetivas de ser jovem pobre. Segundo o autor, é por essa razão que se estabelece uma dialética perversa, que se desdobra em dois momentos: primeiro, no fracasso escolar dos jovens pobres e, segundo, no movimento de rejeição à escola.

Na perspectiva de Enguita (1989), o tempo de permanência na escola pode também sinalizar um agravante, pois considera que

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (ENGUITA, 1989, p. 116).

Na visão do autor, conforme citação acima, a escola apresenta outras facetas sociais, as de caráter coercitivo e de adestramento social. Por essa razão, para Bourdieu (2007b), a escola cumpre a função de consagrar a distinção por meio de uma violência

simbólica. Esse processo se dá porque “embora o sistema de ensino simule conhecer apenas os valores propriamente escolares [...], na verdade, está a serviço dos valores das classes dominantes” (p. 258). Dessa forma, os agentes escolares partem da ilusão de uma neutralidade ética e, sendo assim, os docentes julgam professar juízos escolares quando, na verdade, fazem juízos de classe.

Para Castel (2008), a escola até reivindica o princípio da igualdade, mas é “incapaz de garantir a paridade dos grupos sociais” (p. 50), perspectiva igualmente partilhada por Burawoy (2010), ao afirmar que “embora pareçam neutras, as escolas presumem a posse de um capital prévio” (p. 19). Para Bourdieu (2014), esse capital prévio é de origem elitizada e de classe dominante, o que marginaliza e violenta simbolicamente os jovens pobres de periferias.

O modelo escolar proposto pela sociedade moderna, especialmente aquele que é praticado junto às classes populares, é voltado, essencialmente, para o fornecimento de mão-de-obra para o mercado. Nesse contexto, os jovens pobres ocupam lugar de destaque, pois por estarem em condição de precariedade e insegurança social, se submetem a trabalhos em condições inadequadas, sem nenhuma seguridade empregatícia e em ocupações desvalorizadas socialmente. Isto porque, em sua grande maioria, é a única forma que o trabalho se mostra acessível para estes.

O cenário se agrava, segundo Zaluar (1994), quando o autor pondera que mesmo o jovem que frequenta cursos profissionalizantes ou de qualificação profissional ainda fica deslocado e muito em breve se torna inadequado para a realidade objetiva do mundo do trabalho. Esse processo força os jovens a entrar em ciclos intermináveis de educação formal, ficando os jovens, dessa forma, sempre precisando se qualificar para atender às novas exigências do mercado. E sempre haverá quem venda cursos, retroalimentando a lógica capitalista da escassez e consumismo.

Dessa forma, o que há são subdiplomados, conforme os classifica Castel (2008), sendo isto um reflexo direto do que, fundamentadas em Bourdieu, Queiroz e Guimarães (2014), denominam “fenômeno da inflação dos diplomas” (p. 58). Para os autores a desvalorização econômica e simbólica do diploma prejudica em especial os jovens de classes populares, pois:

[...] esses, ao fim de uma longa escolaridade, em geral mantida com pesados sacrifícios, recebem como premiação diplomas desvalorizados que acabam por estigmatizá-los duplamente, pois, aparentemente, tiveram chances para mudarem de posição, entretanto, fracassaram, pois não há oportunidades de acesso no mercado de trabalho [...] no bojo dessas condições objetivas [...] a instituição escolar é um engodo ou uma imensa decepção coletiva [...] (Idem, p. 59 – destaque no original).

Na visão de Bourdieu (2010), a problemática da diplomação está associada exata e diretamente à condição histórico-social dos sujeitos; então, os estudos transcendem o campo escolar e reflete a sua própria condição social de ser jovem pobre de periferia. Para o autor, “fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale seu detentor” (BOURDIEU, 2010, p. 152). Logo, a escolarização não é capaz de transpor a condição de vida dos jovens de classes populares para uma realidade destoante daquela que eles vivenciam

cotidianamente.

Para Bourdieu (1997), a escola para as famílias pobres é “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (p. 483). A escola, na perspectiva dos jovens pobres é uma “estratégia de sobrevivência” e se constitui num “conjunto de crenças imaginárias” (DIAS e GUIMARÃES, 2007, p. 130), como espaço de suposta mobilidade social. Por essa razão, para Duarte (2014), essa noção acerca da escola esconde a “realidade social, política, econômica e cultural, que se orienta pela distinção e determina os modelos de seleção, inserção e exclusão” (p. 87-89).

Na percepção das juventudes das periferias, a escola é, ainda utopicamente, imprescindível para o futuro e se apresenta como que um símbolo de esperança, ainda que subjetiva e dissociada da realidade social e cultural. Então, o tempo escolar assim como o percurso rumo ao futuro dos jovens das periferias são um convite para serem contrabaixistas na orquestra, como propõe a metáfora de Bourdieu (2014), ou seja, ocuparem lugares inferiores numa estrutura maior e a eles inacessível. Logo, a escola, e a própria evasão escolar, adestram esses jovens para, gradativa e violentamente, irem aceitando sua função na orquestra.

A escola, na perspectiva sob que foi observada, se torna em um agente social capaz de gerar expectativas subjetivas nos alunos, impondo-lhes valores de uma cultura dominante e também lhes ofertando um suposto futuro dissociado de sua própria cultura, misturando presentismo com negação do passado. O resultado iminente é a frustração de quem, ao perceber as condições objetivas de ser jovem de periferia, se vê fragmentado, sem sua própria história, por uma violência simbólica e estrutural, porém legitimada pela escola.

Na visão de Santos (2001), as classes populares “não dispõem de meios para participar plenamente da cultura moderna” (p. 144), e esta impossibilidade é fruto direto das condições objetivas de se ser pobre. Isto porque os jovens pobres de periferia subsistem com o drama da descontinuidade, como destacam Baldino e Cavalcante (2014): “a escolarização de jovens das camadas populares no Brasil é marcada, ainda, por uma trajetória de descontinuidade, em razão, prioritariamente, da entrada precoce no mundo do trabalho” (p. 207).

A pesquisadora Zaluar (2004), ao investigar a condição do jovem no contexto do Rio de Janeiro, se surpreende com a quantidade de jovens que atribuem à preguiça o fato de não mais terem interesse em frequentar a escola. A autora também constata que quem mais atribui a si mesmo a desvirtude da preguiça são os jovens pobres, fato este que comprova, mais uma vez, o quanto a perspectiva liberal está impregnada no habitus dos jovens pobres, sendo a escola ou, neste caso, a evasão da escolar, a produtora de significados e de habitus. No caso da categoria preguiça ainda há que se considerar, a influência e a herança religiosa como formadora de valores e percepções sociais junto as periferias.

Para Duarte (2014), o atual modelo de ensino consegue, no máximo, favorecer a imitação, numa “pretensa mimese” dos padrões de vida estampados nas etiquetas na sociedade moderna. E, sendo assim, o autor, pondera que a má qualidade das escolas públicas de periferias é uma intencional manutenção da discriminação social. Em relação a isso, o autor é enfático ao afirmar que a

inexistência de oportunidades de estudo é fator de discriminação, mas “estar na escola e não aprender devidamente é também fator de sujeição e discriminação” (DUARTE, 2014, p. 88). Também Castel (2008) é enfático ao afirmar que a escola não exclui, a escola “ex-pulsa os que ela não consegue integrar” (p. 49).

Para esse autor, os jovens não estão na condição de excluídos, pois estão parcialmente dentro e parcialmente fora da sociedade e de seus agentes socializadores, a exemplo da escola. É essa condição de desfiliação que faz os jovens se revoltar, segundo o autor, pois têm “convicção de estar diante de um futuro sem perspectivas, desprovidos de recursos para serem reconhecidos como membros por inteiro da sociedade” (CASTEL, 2008, p. 40). No ambiente escolar, pode ser considerado parte deste processo de revolta contra essa condição de desfiliação a categoria “bagunça”.

Para Enguita (1989) a “disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos” (p. 117). Então, a categoria bagunça é um conhecido ato de indisciplina no campo escolar. Contudo, a bagunça revela uma resistência dos jovens estudantes frente à cultura escolar predominante e sua relevância no tempo presente, assim como no tempo futuro.

Nidelcoff (1980) também segue a mesma perspectiva e defende que o desinteresse dos alunos em sala de aula tem relação direta com a parcialidade da informação transmitida em classe e com a dissociação desta da realidade social dos discentes. Desvelando, mais uma vez, que as classes populares e a própria condição de juventude não são passivas massas de manobra da classe dominante, porém qualquer forma de resistência é previamente violentada, simbolicamente, para que neste caso, o desinteresse dos alunos resulte na evasão escolar e não culmine na revolta contra o modelo de ensino. Todo este processo favorece a autocupabilização dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, buscamos evidenciar que o pauperismo não é uma questão ocasional, recente ou regional, mas, sim, estrutural, histórica e intencional nas relações sociais e religiosas na América Latina. Dessa forma, ao longo dos tempos, a pobreza ocupou papéis diferentes, mas sempre utilitarista, demonstrando que a pobreza não é estática e que está em constate tensão com a realidade historicamente construída em cada sociedade, quer seja no campo educativo, assim como no campo religioso, sendo por vezes, permeado simultaneamente por ambos os campos.

A concepção de pobreza/pauperismo como foi apresentada está em consonância com a condição de desfiliação, inserção utilitarista e precariedade social. Ser jovem pobre, portanto, não é apenas não ter dinheiro ou não ter trabalho; é não ter capital cultural e social suficientes para romper com as expectativas subjetivas e se perceber nas condições objetivas que tornam os pobres periféricos e marginais no sistema vigente. Por esta razão, não seria exagero ponderar que, a partir deste cenário, os jovens pobres da América Latina estão imersos num teia social de violência simbólica que os golpeiam cotidianamente, classificando, desclassificando e reclassificando os padrões sociais legitimadores, quer sejam padrões educativos elitistas ou padrões religiosos capitalistas.

Ao analisar a função da escolarização na vida dos jovens pobres se percebe que, ainda que a escolarização não represente,

efetivamente, um conhecimento útil para a vida cotidiana deles, contraditoriamente, os jovens tendem a depositar suas esperanças futuras quase que exclusivamente na escola. Tal postura demonstra que a escola ainda ocupa papel fundamental na inserção social dos jovens de periferia, mesmo que tal importância se dê, por vezes, no interior de uma visão romântica e subjetiva.

Na tentativa de uma aproximação teórica consideramos que as bases histórico-sociais que culminou no neopentecostalismo possui uma forte aproximação com o capitalismo neoliberal consumista presente na modernidade tardia. Nesta lógica mercantil de tornar todas as coisas comerciáveis e consumíveis torna o próprio culto e seus adeptos em objetos à sem tragados, desvelando não haver conectividade histórico-social-mnêmicas naquilo que se produz enquanto coletivos religiosos, fomentando uma desconexão social entre passado, presente e futuro, e enrijecendo a lógica da insatisfação-satisfação-insatisfação como estratégia de manutenção do próprio neopentecostalismo junto às comunidades pobres.

O distanciamento histórico-teológico do neopentecostalismo praticado na América Latina em relação às práticas do pentecostalismo clássico e da Teologia Reformada favorece um suposto esquecimento religioso e social, e isto gera nos adeptos ares de novidade e atratividade moderna, favorecendo certo frenesi entorno de uma religiosidade adequável ao capitalismo neoliberal urbano competitivo, com promessas de acessão social e desvinculação social/educativa. Ao que parece, estas descontinuidades temporais, mnêmicas e sociais não enfraquecem o neopentecostalismo na América Latina, pelo contrário, dá indicativos de que o fortalece enquanto religiosidade adequável à modernidade tardia, inclusive entre os jovens estudantes das periferias. Tal percepção pode gerar conflitos no entrecruzar das vivências coletivas daqueles que gangorreiam entre o religioso e o educativo como subterfugio e fuga da própria realidade histórico-social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Aluizio Batista de. *Elementos de sociologia do direito em Max Weber*. Florianópolis: Insular, 2001.

BALDINO, José Maria e CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Reconfiguração da educação superior brasileira, jovens e política de cotas sociais e raciais: o que prezinham as metas e estratégias do projeto de PNE 2011-202*. Revista Educativa. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, v. 17, n. 1, pp. 201-222, jan/jun. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida em fragmentos: sobre ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BERGER, Peter. *A dessecularização do mundo: uma visão global*. In: *Religião e Sociedade*, vol. 21, n.º 1, CER/ISER, Rio de Janeiro, p. 9-24, 2000.

BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOURDIEU, Pierre et alii. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção. Crítica social do julgamento*. 6 ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouc, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Tempo, 2003.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho*. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL. *Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 05 de agosto*. Brasília: Imprensa Nacional, 2013.

BURAWOY, Michael. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. *Jovens pobres e o futuro: A construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto, 2001.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEPAL. *Guia para estimar a pobreza infantil*. 2013. Disponível em: <<http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/presentacion.php>> Acessado em: 13 de outubro de 2015.

CEPAL. *Panorama social da América Latina*. 2012. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1246/S2012895_pt.pdf?sequence=1> Acessado em: 13 de outubro de 2015.

CEPAL. *Panorama social de América Latina*. 2015. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf?sequence=1> Acessado em: 24 de março de 2016.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEMO, Pedro. *Pobreza da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.

DIAS, Luciana Campos e GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. *Estratégias de sobrevivência de jovens pobres urbanos usuários de programas educativos*. In: SPOSITO, Marília Pontes (org). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *A educação escolar e os processos de enfrentamento da realidade urbana por jovens da periferia*. Revista Educativa. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, v. 17, n. 1, pp. 75-92, jan/jun. 2014.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovens urbanos da periferia de Goiânia: Espaços Formativos e Mediações Escolares*. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2012.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovens urbanos da periferia de Goiânia: Espaços Formativos e Mediações Escolares*. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2012.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCH, Mônica. *Tempos, contratempos e passatempos: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares da Grande Recife*. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Antropologia Cultural) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. *Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho*. São Paulo: Annablume, 2009.

HERMANN, Michael. *Jovens tardios. Breves reflexões sobre adolescência e juventude*. Salvador: Clube de Autores/agbooks, 2011.

KREHER, Rodrigo. *Ou caminha com Deus, ou dança com o diabo: igrejas neopentecostas e governo da juventude pobre*. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

LEMOS, Jardson Alves. *O crescimento neopentecostal no Distrito dos Prazeres: motivos e razões de mudança de denominação religiosa*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, 2009.

MARTINS, Erik Fernando Miletta. *Frames neoliberais na retórica neopentecostal: aspectos referenciais e sociocognitivos*. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MARTINS, Wilmont de Moura. *Trilhas juvenis: uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia*. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MORAIS, Edson Elias de. *Religiosidade contemporânea: aproximações entre o neopentecostalismo e o neoliberalismo*. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

NIDELCOFF, Maria Tereza. *A escola e a compreensão da realidade*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin. *Jovens mulheres em processo de formação no curso de pedagogia: representações sociais instituintes da profissão*. Revista Educativa. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, v. 17, n. 1, pp. 53-74, jan/jun. 2014.

SANTOS, Milton. *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*. São Paulo: HUCITEC, 1982.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SCOTT, Russell Parry. *Jovens, religiosidade e aquisição de conhecimentos e habilidades entre camadas populares*. Caderno CRH, Salvador, v. 17, n. 42, p. 375-388, set./dez. 2004.

SOFIATI, Flávio Munhoz. *Religião e juventude: Os jovens carismáticos*. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Jessé de (org). *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ZALUAR, Alba. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

ZANDONAI, Cristiane Oliveira. *A pobreza na Região Metropolitana de Porto Alegre*. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.