

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Educação**

**Mestrado Profissional em Educação e Docência**

Laura Augusta Oliveira Palhares

**A LAICIDADE CRÍTICO-MEDIADORA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
uma possibilidade de educação decolonial contra a violência religiosa na EJA.**

Belo Horizonte

2024

## **1. Laicidade crítico-mediadora: a NOSSA epistemologia.**

Na Educação de Jovens e Adultos, a religião é fator protagonista através do qual os educandos constroem seu mundo simbólico e elaboram sua relação com o processo educativo (OLIVEIRA, 2012). Não raro, a identidade religiosa desses estudantes entra em situação de conflito com o conteúdo, o próprio espaço escolar ou mesmo com os demais educandos e docentes. Como apontado anteriormente, o modelo de laicidade construído a partir da epistemologia moderna dá prosseguimento ao colonialismo e mantém as estruturas desiguais e violentas impostas durante o período de dominação colonial.

Essa manutenção ocorre nos valores sociais, culturais e econômicos, e são reproduzidos através de instâncias políticas, jurídicas e educacionais. Pensando a Educação de Jovens e Adultos como um resgate de direito outrora negado, se tratando de uma modalidade de ensino específica, que conta fortemente em sua construção com a bagagem cultural dos indivíduos, a perpetuação de uma estrutura que hierarquiza e estigmatiza, demarcada por uma estrutura de poder racista, embranquecedora e liberal, tem o potencial de dar continuidade a violências e exclusões já conhecidos por esses educandos. Por outro lado, a mesma bagagem sociocultural implica que as tensões desenroladas pelas identidades religiosas dos estudantes em sala de aula precisam ser levadas em consideração, sem que as mesmas sejam violentadas.

Nesse contexto, a laicidade brasileira, como é construída, parece um modelo fechado, pronto e inquestionável, atuando quase como uma lei natural e não uma construção epistemológica, fruto de um conceito construído por indivíduos inseridos em um contexto específico. A racionalidade e a suposta neutralidade que demarcam esse modelo de laicidade na verdade estão inscritas em moldes europeus e cristãos. Nesse sentido, essa neutralidade da laicidade brasileira só é confundida com isenção e indolência diante de conflitos religiosos, postura muitas vezes adotada por professores em sala de aula.

Diante da indolência e insuficiência do modelo do norte global de laicidade, perpetuador de exclusões, violências, estigmas e desigualdades, propomos um novo

modelo de laicidade, produzido a partir do próprio contexto do sul global: a laicidade crítico-mediadora.

A laicidade crítico-mediadora foi formulada através de um experimento pedagógico na EJA de uma escola municipal de Contagem. Por meio das interações diante das construções formuladas acerca de um tema que contemplava o multiculturalismo e plurirreligiosidade, foi desenvolvido ao longo de oito encontros semanais com duração de uma média de três horas cada.

Esse modelo é orientado pelo sentido de descolonização do saber elaborado por Mignolo (2008). Segundo o autor, o colonialismo se estabelece através da dominação epistemológica (formas de produção do saber) e do sentimento (estruturas econômicas, jurídicas e sociais), ou seja, para agir contra o colonialismo, é preciso elaborar um novo modo de pensar, inserido naquilo que o autor chama de desobediência epistêmica. Essa desobediência se ancora em três pilares, que podem ser observados na laicidade crítico-mediadora (PHABLO FREIRE, 2019):

- 1 - Evidenciação dos processos de colonialidade que perpassam a construção do modelo de laicidade, através do questionamento e a explanação de uma estrutura de poder naturalizada e invisibilizada pela sua normatização;
- 2 - Aprendizagem do desaprender seguida do reaprender, o que aqui se configura como uma pedagogia do desapego dirigida à ressignificação, o descolamento delimitador da ideologia moderna e do mundo simbólico construído por ela, para a abertura criativa de novos processos possíveis. Isso ocorre através da formulação de novas maneiras de lidar com as múltiplas identidades religiosas e culturais, bem como suas interações na sociedade;
- 3 - Deslocamento do lugar de enunciação, que produz uma ruptura epistêmica contra aquilo que parece natural e portanto intransponível, rompendo com um modelo de laicidade que parece o único devido à sua cristalização e enraizamento como parte de uma estrutura de dominação.

A laicidade crítico-mediadora carrega em seu nome dois elementos cruciais para sua construção. Ela é crítica, devido à postura questionadora e desnaturalizadora para com a estrutura colonialista moderna e, como consequência, seus arranjos sociais, políticos e econômicos. Em segundo lugar, é mediadora pela postura dialógica que adota a construção de pontes entre as múltiplas construções identitárias, religiosas e culturais, de modo que possibilita a alteridade, ou seja, que a construção do seu olhar a partir do outro seja empática e não violenta.

Para tal, o modelo se ampara em cinco parâmetros: a produção de lentes críticas à visão colonial, o rompimento com a racionalização cientificista, a alteridade positiva, a produção de uma epistemologia popular e a horizontalidade. Destaco a seguir cada um deles.

Me lembro de quando descobri que era míope, sentava na penúltima cadeira da turma e enxergava as letras no quadro desbotadas e com o traço enfraquecido. Um dia, em uma brincadeira, coloquei os óculos do meu colega: descobri um novo mundo que não enxergava. A produção de lentes críticas à estrutura colonial diz respeito justamente à miopia produzida acerca da naturalização da sociedade construída nos moldes da colonialidade. Como estabelecido anteriormente, o enraizamento desse modelo impede a visualização da demarcação de poder e dominação produzidos por essa estrutura. Nesse sentido, a forma como as identidades religiosas são construídas e como se hierarquizam passa de forma despercebida, fomentando a manutenção da violência religiosa e cultural. Colocar essas lentes permite a visualização dessa estrutura e é o primeiro passo para romper com ela.

O segundo parâmetro diz respeito ao rompimento com a racionalização cientificista, que se insere de modo a romper com a ideia de identidade formulada a partir de razão/sujeito, oriunda da modernidade. Essa noção é responsável pela ideia de que essa identidade seria a única capaz de produzir conhecimento, pautando também a ideia de secularização europeia de que seria possível separar a alma (aspecto religioso) do corpo (QUIJANO, 2005). Essa noção foi utilizada por condenar à inferioridade culturas e indivíduos por não atenderem a esse modelo de racionalidade. Além disso, a experiência da Educação de Jovens e Adultos, bem

como os conceitos atuais de identidade fragmentada, em oposição à ideia moderna de identidade uníssona, deixam claro que a religiosidade é fator indissociável do indivíduo, justamente pois é ela um dos elementos para sua construção identitária, bem como a elaboração do seu mundo simbólico. Além disso, o discurso da ausência da religião, no contexto atual, objetiva, como demonstrado, esconder as demarcações religiosas presentes na estrutura social, assim como sua naturalização.

O terceiro parâmetro é o da alteridade positiva. Para analisar o modelo de laicidade brasileiro, é necessário levar em conta não apenas sua origem moderna, mas suas raízes coloniais. O filósofo decolonial Moreno define como alteridade radical a estrutura que, aos excluídos do sistema, ou seja, os “outros”, relega o desaparecimento ou a sobrevivência como externos (MORENO, 2005). A modernidade, produtora de alteridades radicais, delimita, no encontro com aquele que se inscreve de forma distinta da norma, a produção da diferença de forma violenta, e não a do encontro e do reconhecimento. Nesse sentido, a alteridade positiva é o encontro com o “outro” de maneira a também se enxergar como “outro”, estabelecendo proximidade no lugar do afastamento (QUIJANO, 2005).

O quarto parâmetro se constrói a partir da noção de epistemologia popular e se constitui em oposição à ruptura entre “o mundo dos especialistas” (LANDER, 2005) da população em geral, onde somente os primeiros são capazes de produzir formulações epistemológicas, em detrimento dos segundos. Nesse sentido, somente aqueles indivíduos capazes de se inserir no modelo moderno de produção de conhecimento conseguiriam fazê-lo. Existe aí a hierarquização do saber e do fazer saber. Em contrariedade a esse modelo, a laicidade crítica-mediadora é formulada pelos “esfarrapados do mundo”, trata-se de uma opção decolonial epistêmica de Mignolo, que desvincula fundamentos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento eurocêntrica em detrimento de “política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada)” (MIGNOLO, 2008).

Os educandos da EJA, via de regra, ao se inserirem nessa sociedade grafocêntrica que privilegia saberes escolares e acadêmicos, têm os seus saberes

desprezados, sendo alvo de de estigmas e sofrendo com a baixa autoestima intelectual. Entretanto, foram esses sujeitos que produziram o saber epistemológico no qual se baseia a laicidade crítico-mediadora.

Por fim, a horizontalidade. A implementação da laicidade ocorre necessariamente pela solidificação de dois pilares complementares, um de dimensão institucional e outro valorativo. A primeira delas é sistematizada via adoção de quatro normas: 1) neutralidade negativa, implementada pela ausência de intervenção do Estado à expressão da religiosidade; 2) neutralidade positiva, que se caracteriza pela concepção de isonomia do Estado diante das religiões; 3) liberdade de apostasia, responsável por determinar o direito ao ateísmo; 4) neutralidade de leis civis, que estabelece a separação entre as leis que regem o conjunto da sociedade das normas religiosas (SILVA, 2019).

O segundo pilar, a escala valorativa, está relacionado com os princípios da esfera pública a serem promovidos, como a liberdade de consciência e religiosa, tolerância e igualdade. Segundo Silva, a garantia dessas duas dimensões implementa o desenvolvimento da laicidade no sentido vertical (cima para baixo), partindo do Estado até a sociedade, ou de baixo para cima, operando no meio das relações sociais. Esse tipo de laicidade tem caráter contitudinal e se baseia na adesão da população.

Partindo desses modelos, a laicidade crítico-mediadora só pode se estabelecer de forma horizontalizada, já que todo Estado-nação é uma estrutura de poder, fator que articula as formas de existência social. Dessa maneira, sabendo ser o Estado nacional brasileiro uma herança colonial e, portanto, um aparato ideológico da colonialidade, a mediação das relações religiosas na laicidade crítico-mediadora, que propomos partir da esfera social, de modo que o questionamento da estrutura de poder, eventualmente, a estabeleça “de baixo para cima”.

### **1.1. Laicidade mediadora e a laicidade crítico-mediadora.**

Durante o processo de construção de modelo da laicidade crítico-mediadora, nos foi apresentado um modelo de etimologia semelhante ao nosso: o da laicidade mediadora. Trata-se de uma proposta feita pela socióloga francesa Danièle

Havrieu-Léger, que se debruça sobre o esfacelamento da laicidade diante do contexto pós-moderno, propondo assim uma nova forma de pensá-la. Segundo a autora, esse fenômeno é produzido diante de cinco processos: o de desvalorização do papel do Estado; o empobrecimento da concepção moderna da autonomia do sujeito; a reivindicação individualista destes em sua vida privada; a resignação coletiva diante do fenômeno de inclusão; e o enrijecimento das corporações de toda ordem.

Segundo a socióloga, o foco desse abalo estrutural seria o ambiente escolar, que encerra o mito da igualdade por meio da educação e acaba com a ideia de que valores republicanos são bens compartilhados pelos cidadãos. Tal fenômeno seria tangenciado pelas múltiplas formas de identidade e etnia, que favorecem a fragmentação social e cultural da sociedade. Esta seria representada pelos comunitarismos produzidos por essa perspectiva e nutrem cada vez mais de recursos simbólicos e ideológicos das grandes religiões, que, por sua vez, se afastam cada vez mais do espaço da instituição religiosa. Esse contexto produz “bricolagens” que traduzem as variadas construções etno-religiosas, sucedendo os símbolos da laicidade a mobilizações variadas.

A autora estabelece que essa nova configuração faz emergir uma nova forma de pensar o “pacto leigo”. Em oposição ao distanciamento de religiosidades diferentes, na pós-modernidade, família, Estado e instituições religiosas passam a se integrar sob a necessidade de discussões sobre interesses em comum, como o combate ao racismo e o antissemitismo. Como exemplo de questionamentos recebidos pelo Estado laico por essas novas configurações, a autora exemplifica a discussão acerca da necessidade de abrir espaço para o estudo das culturas religiosas nas escolas. A esse movimento ela dá o nome de reconhecimento solidário.

Havrieu-Léger formula o modelo da laicidade mediadora justamente diante desse espaço de interação em prol de bem comuns que, segundo ela, se inserem como possibilidade para a abertura de diálogos interreligiosos, em que o encontro entre os grupos possibilita o apontamento de problemas e o encontro de possíveis soluções. Esse processo seria mediado pela figura do Estado, convocado a agir

como interlocutor neutro. A autora, nessa proposta, faz um adendo às reivindicações feitas pelos grupos religiosos, que devem estar em conformidade com os direitos humanos e Estado de direito.

Para além do nome, é possível encontrar entre os modelos de laicidade mediadora e crítico-mediadora uma série de convergências. A primeira delas é a análise do campo religioso por meio da estrutura escolar. Também se assemelham no fato de proporem um novo modelo em oposição ao liberal moderno, que é apresentado, em ambos os casos, para abarcar as relações sociais que nele se desenrolam. Dessa maneira, refutam a exclusão da identidade religiosa no espaço público e a necessidade do estabelecimento do diálogo.

Entretanto, as semelhanças se encerram nesse espaço, já que o modelo da laicidade crítico-mediadora preza pela construção de uma possibilidade de laicidade a partir do próprio contexto brasileiro. Para além disso, a laicidade crítico-mediadora considera que os diálogos interreligiosos propostos por Havrieu-Léger não se desenrolam no vácuo, mas diante de uma estrutura que agrega diferente valor e poder às identidades religiosas. Portanto, esse encontro não aconteceria em posição de simetria, o que comprometeria a interlocução e defesa de interesse de determinados grupos. Por último, a laicidade crítica-mediadora entende que o Estado, o mediador da proposta de Danielle Hervert, atua em concordância com o modelo liberal que o nosso modelo critica.

Antes da apresentação do experimento, destaco aqui o caráter embrionário dessa proposição epistemológica, cujo objetivo é demonstrar a possibilidade de novas formas de construção do saber, para além dos parâmetros modernos. Não se trata, portanto, de uma discussão fechada, com extensa aplicação prática, mas sim de uma proposta de abertura de diálogo a partir de uma nova formulação epistemológica.

## **1.2. O experimento: a laicidade mediadora.**

Chegamos à escola Wancleber Pacheco com uma certa tensão. Nosso grupo contava com três extensionistas, sob a coordenação de Heli Sabino de Oliveira, um professor de prática de ensino da Faculdade de Educação. A escola, como já

mencionado anteriormente, se localiza em Contagem, no bairro do Tijuco, atrás do zoológico de Belo Horizonte. É uma zona de grande segregação e vulnerabilidade social. Fomos apresentados pelo professor Maurílio, antigo colaborador do projeto, ao corpo docente, professores regentes das turmas nas quais iríamos executar nosso experimento. Nessa oportunidade, expusemos nossa proposta.

Sabíamos que a religiosidade é fator constituinte da identidade dos educandos da EJA, de tal maneira que não pode ser segregada do processo de aprendizagem, do cotidiano escolar e das relações interpessoais construídas na instituição. A tensão gerada pelas múltiplas identidades religiosas em sala de aula, por vezes, é ignorada pelos professores, o que afeta diretamente as relações dos alunos com o saber e com o próprio espaço escolar. O que pretendemos era construir uma sequência didática que, associada ao conteúdo de história, fizesse o caminho oposto: trouxesse a religião para o centro da discussão, de modo que ela fosse indagada sem desrespeitar a identidade religiosa dos educandos, de modo a construir um olhar crítico para com a estrutura hegemônica de dominação católica, formulando novas possibilidades de pensamento e trabalhando a partir do princípio de construção da alteridade. Apesar da receptividade dos professores, fomos alertados: aquela missão seria impossível, já que, segundo a professora de história, reclamações haviam sido feitas pela turma quando a mesma propôs trabalhos relacionados à religiosidade egípcia.

Os professores, diante das tensões geradas pela demarcação da identidade religiosa dos educandos, se veem em um dilema com poucas ferramentas para enfrentá-lo. Qual a alternativa encontrada diante desses acontecimentos? Pular o conteúdo a fim de evitar conflitos? Tratar os alunos como intolerantes? Como encarar essa discussão?

Não chegamos à escola com as aulas traçadas, apenas com os objetivos alinhados. Isso ocorreu pela necessidade de conhecer a turma, os educandos e suas histórias, para melhor compreender suas identidades e formular a sequência didática a partir dessas características. Isso se deve principalmente à especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Chegamos à sala sob o olhar atento dos educandos. Mesmo depois de alguns anos de docência, a ansiedade e expectativa

de adentrar uma turma pela primeira vez nunca passa, principalmente naquele contexto, onde não éramos professores regentes, mas mediadores de um experimento que seria proposto a eles naquele momento.

Começamos propondo uma reorganização da sala, posicionando as carteiras em formato de círculo, de modo que o diálogo que iniciamos fosse possibilitado. Cumpre aqui destacar que a organização da sala, apesar de uma ferramenta vantajosa na construção de uma relação dialógica, não basta para que isso aconteça. Foi esse o exemplo dado por Heli Sabino de Oliveira, que, além da organização da turma, iniciou a conversa se apresentando de forma que a identificação com os educandos fosse possível, através de sua ligação com a EJA. Impressionadas com sua experiência, nós, extensionistas, seguimos a deixa de seu exemplo. Essa ação facilitou a conversa com os estudantes que se mostravam curiosos e até intimidados pela presença de estranhos e pela nova configuração da sala.

Apresentamos inicialmente uma coleção de cadernos pedagógicos já finalizada para a prefeitura de Belo Horizonte, e os alunos se empolgaram com a possibilidade de estarem em um livro para a prefeitura de Contagem: toparam o desafio. A partir desse momento, aproveitamos o canal de comunicação iniciado pelo professor Heli e fizemos, em grupo, entrevistas semi-estruturadas, em que perguntávamos nome, idade, naturalidade, religiosidade e o caminho que os levou à EJA. Essas quatro simples perguntas se transformaram em oito horas de conversa, divididas em dois encontros. Neles, em turmas constituídas principalmente por mulheres, fomos possibilitados averiguar o peso de uma estrutura misógina: a grande maioria havia passado por alguma situação de violência física. Muitas vezes, descobrimos esse fato não na própria fala da aluna, mas em sua reação de concordância diante do relato da colega. Não me esqueço de uma educanda que quis ser sucinta em sua fala, algo respeitado por nós, e respondeu às perguntas de forma objetiva. Entretanto, diante do relato de uma colega, acerca da violência praticada pelo marido, acenava firmemente com a cabeça e sussurrava “eu também”. A EJA, nesse contexto, se estabelecia enquanto resgate de direito. Me marcou muito a fala de Dona Maria, uma senhora de cabelos grisalhos, unhas pintadas e bem-arrumada, que, diante da negação do acesso à escola para

trabalhar e depois a dedicação ao matrimônio, filhos e netos, disse: “Eu sempre cuidei: cuidei dos filhos, do marido, dos netos e, por último, da minha mãe. Quando ela e meu marido morreram, pensei: agora chega, vou viver pra mim! Aqui na EJA, eu sinto que vivo pra mim”. No pescoço de dona Maria, um crucifixo. Ela era católica e fervorosa, afirmava ela mesma.

A roda de conversa foi um processo de compartilhar falas, escutas, identificações e acolhimentos. Nos emocionamos juntos com a história do filho de Dona Adelina, salvo por um milagre de um alvejamento, ela, evangélica, atribuía o fato a Deus. Adelina contava com a compreensão da professora Maria, a educanda faltava todas as quartas: tinha um compromisso na Igreja, era missionária. Nos deparamos com histórias impressionantes, como a de Janete, nossa protagonista do caso “Como você é bonita Janete”, que demarcava o acolhimento da Igreja em situações de vulnerabilidade. Escutamos também o relato de Geraldo, que, ao chegar na cidade, se deparou com o desemprego, as dificuldades financeiras e a desigualdade urbana. Ele, que veio do interior, relata que “só estudava na roça filho de fazendeiro, a gente tava lá era pra trabalhar mesmo”. O aluno, católico em sua cidade de origem, encontra esteio em uma igreja evangélica do bairro, que o auxilia em sua instalação na cidade, e realiza a conversão.

A história de seu Geraldo era a de muitos ali. Diante da ausência do Estado, entra a Igreja Evangélica, que ganha força em bairros periféricos. As falas dos educandos deixava claro: aquela era uma turma cristã. A religiosidade da sala, entretanto, contava com algumas invisibilidades: a professora Maria havia nos contado que havia um aluno candomblecista e uma kardecista na turma, entretanto, diante da sala, mesmo diante de histórias profundas e pessoais relatadas durante o diálogo, preferiram não assumir a fé professada por eles. Esse silêncio também é uma resposta, que deixa clara a estrutura normatizadora cristã na escola, que permite que os alunos que professam uma fé ligada à tradição cristã detalhem sua ligação com a religiosidade, mas que impele a aqueles que estão fora dessa norma o silêncio e a invisibilidade, ou, como já relatado em outros casos ao longo desse trabalho, o preconceito e a violência.

É importante ressaltar aqui que, apesar do ambiente dialógico criado, em um primeiro momento nem todos os estudantes foram receptivos ao experimento: duas alunas nem mesmo quiseram responder seu nome. Respeitamos o espaço das educandas, mas sua rejeição não deixava de demarcar um possível incômodo que o grupo e a pesquisa geraram na escola: era preciso construir pontes, e isso não seria feito em uma noite.

### **1.2.1. O início do experimento.**

Voltaríamos à escola na próxima semana, portanto, tínhamos um curso de sete dias para elaborar a aula e esboçar o prosseguimento da sequência. Seguindo nosso objetivo de apontar a demarcação de poder eurocêntrica, bem como o de desconstruir e reconstruir conhecimentos, escolhemos trabalhar a perspectiva multicultural da Páscoa, uma celebração religiosa equivocadamente ligada apenas ao cristianismo, com suas raízes diversas apagadas. Para que conseguíssemos manter um processo de identificação com os educandos, escolhemos não iniciar a aula pela cronologia do surgimento da Páscoa em suas raízes pagãs, mas pela história da data elaborada pelos judeus, já bastante retratada em filmes e novelas consumidos pelos educandos. Para tal, nos apoiamos justamente em elementos com os quais os educandos pudessem se identificar, para que essa aproximação possibilitasse uma postura crítica, ao mesmo tempo que mantinha o diálogo aberto. A máxima da sequência era o conceito elaborado por Geertz: “familiarizar o estranho e estranhar o familiar”.

A celebração da Páscoa no Brasil é de grande importância cultural, econômica e religiosa. Quando é chegada a época de celebrá-la, somos expostos aos anúncios nos meios de comunicação, celebrações na escola, em família e instituições religiosas. Entretanto, a Páscoa como conhecemos se trata de uma prática cultural, a qual se atribuem sentidos e valores simbólicos a partir de uma construção histórica e social. Celebrada por religiões diversas e com uma origem calcada na multirreligiosidade, o estudo da história da Páscoa, suas diferentes comemorações e origens possibilita a percepção de que a cultura de uma sociedade e mesmo a religiosidade professada pelos indivíduos são frutos de processos históricos de

dominação, disputas econômicas e políticas, que marcam a memória e a construção da identidade dos sujeitos inseridos nesse contexto cultural.

### **1.2.2. E se eu falar pra vocês que a páscoa tem muito a ver com a história da África?**

Chegamos para a aula tensas. Apesar do bom embasamento e do cuidado durante a preparação da aula, sabemos do fator de imprevisibilidade que permeia o ambiente escolar, principalmente diante do desafio que enfrentávamos: descentralizar a narrativa eurocêntrica e cristã acerca da Páscoa. Iniciamos com o questionamento: “Quem aqui celebra a Páscoa?”. A turma em sua totalidade levantou a mão. Seguimos: “E qual a origem da Páscoa?”. A resposta relacionava a celebração com a história de Jesus Cristo. Em seguida, dialogamos com a resposta com a indagação: “E se eu falar pra vocês que a Páscoa tem muito a ver com a história da África?”. Para responder essa pergunta, trabalhamos com a história da Páscoa para os judeus, história que se inicia no Egito. Decidimos encarar o tema que, através de minha experiência e do relato da professora, seria espinhoso. Mas não era assim também nosso objetivo?

As aulas do experimento daí em diante aconteceram em uma sala de vídeo, que contava com uma lousa digital, instrumento fundamental para que as imagens e mídias selecionadas para a turma fossem exibidas com boa qualidade. Foi nessa lousa que exibimos nossa primeira imagem após a pergunta: “O que vocês pensam quando falamos no Egito?”. A resposta “em uma pirâmide” foi ilustrada pela imagem que havíamos separado. A partir de então, através da ampliação de mapas que iam do continente africano até o Egito, localizamos a área que seria nosso objeto de estudo. Esse processo é importante diante das tentativas de embranquecimento do Egito Antigo: não se imagina que um reino marcado pela abundância e tecnologia possa se relacionar à África dos estereótipos da falta.

Discutir a história do Egito, entretanto, apresentava dois desafios: a distância geográfica e cronológica. Diante dessas longuidões, a aproximação cultural, nosso objetivo, se tornaria ainda mais difícil. Era preciso aproximar.

Nos recordamos que a maior parte da turma havia migrado da zona rural para a urbana, principalmente do norte de Minas. O Egito não estava tão distante. A região Norte de Minas Gerais é marcada pela característica agrícola, mesmo diante de um clima semi-árido, o que possibilita o plantio e a colheita nessa localização, é o mesmo fator que o faz no clima árido do Egito: a agricultura de irrigação. Se eles tem o Nilo, nós temos o São Francisco. Iniciava-se a conexão.

A partir desse momento, a estrutura do Egito Antigo foi apresentada com o auxílio de um velho conhecido dos educandos: a Bíblia. A utilização do livro sagrado nesse experimento pode parecer contraditória, entretanto, nesse contexto ele foi utilizado como um documento histórico, que, para além do registro historiográfico, guardava ainda uma aproximação com os educandos. Os trechos selecionados foram utilizados para ilustrar as funções sociais no Egito Antigo, a partir de histórias já conhecidas dos educandos: a de José do Egito.

A história desse personagem bíblico é conhecida não apenas através do livro sagrado, mas também por meio de produções televisivas de grande sucesso. Ao preparar a aula, percebi que um trecho da história de José retratava um fenômeno que estudei na universidade: a centralização das terras na mão do Faraó. Trabalhando esse excerto com os educandos, foi possível desmistificar o papel de herói desse personagem. Diante da apresentação da estratificação da sociedade egípcia, mais uma aproximação. No momento das apresentações, uma fala de Geraldo nos marcou: “Na roça quem planta come, mas quem come bem mesmo é o fazendeiro”. No Egito, quem plantava comia, mas o quê? Ao apresentar a discrepância da variedade e volume da alimentação dos diferentes segmentos sociais do Egito Antigo, os próprios alunos relacionaram a sua vivência na zona rural. Segundo Geraldo, “era eu que plantava pro fazendeiro, ele comia de tudo e eu só abóbora”. O relato do educando foi seguido pela concordância dos demais estudantes que se lembraram de situações parecidas. Ferramentas e calendários agrícolas também geram identificação com o contexto apresentado. Depois desse momento, era chegada a hora de maior tensão: falaríamos da religião egípcia. Para fazê-lo, selecionamos uma foto de um ritual católico comum no interior e atrelado à agricultura: uma romaria. Trata-se de uma procissão em que são feitos sacrifícios como subir morros carregando pedras ou fazê-lo de joelhos, enquanto se entoam

hinos e orações católicas pedindo chuvas e boas colheitas. Esse processo é bem retratado na cena inicial do livro de Jorge Amado “Gabriela cravo e canela” e me foi narrado diversas vezes por meu pai, que me relatou suas vivências nesses rituais.

Ao mostrar a imagem da romaria, os educandos rapidamente identificaram o que era retratado, relatando suas memórias, carregadas de afeto e desses momentos. Segundo eles, a procissão funcionava: “Chove mesmo, viu?”. Depois de trabalhar a memória dos alunos, comparamos a imagem a um ritual agrícola egípcio, que se relacionava também a um bom plantio. Para nossa surpresa, não houve estranhamento.

Depois desse momento, quando mostramos aos alunos a imagem dos deuses egípcios, a rejeição usual foi substituída pelo interesse. Diante da explicação de que a palavra antropozoomórfica está relacionada ao zoológico e animais, os estudantes tentavam relacionar aqueles deuses que viam aos animais que conheciam no zoológico perto do seu bairro: “Aquele ali tem cabeça de jacaré”.

Os conflitos de Seth e Hórus da mitologia egípcia foram comparados aos conflitos de José e seu irmão, e o tribunal de Hórus, quando detalhado, foi identificado pelos educandos: “Parece até o júízo final”. A identificação substituiu o estranhamento e a ponte criada possibilitou a alteridade com uma cultura distante em cronologia e geografia da realidade dos educandos.

Em um último momento, nos utilizamos de mais uma obra também conhecida pelos educandos: a de Moisés, que remonta o processo de libertação dos judeus pelos egípcios, que marca a celebração da Páscoa para o povo judeu. Para finalizar a aula, selecionamos imagens dos atores escolhidos para retratar os personagens estudados. Será mesmo que Elizabeth Taylor representava fenotípicamente uma rainha africana? Será que os atores selecionados pela rede de televisão Record representavam bem as características físicas do povo egípcio? O que estava por trás dessa tentativa de embranquecimento? Depois de algumas cenas exibidas, que foram reconhecidas pelos educandos, um deles exclamou: “É verdade, né professora?! Um agricultor egípcio branquinho, forte e com sotaque carioca?”.

A aula se encerrou sem tensões, mas com risadas e a sensação de que estávamos encontrando ali um caminho.

### **1.2.3. Aula de roma.**

Na aula seguinte, voltamos com mais confiança, entretanto ainda cuidadosos. Nesse momento, debateríamos o surgimento da Páscoa para os católicos. Iniciamos a aula com uma pergunta simples: “Onde Jesus havia nascido?”. A resposta “Belém” foi prontamente escutada. Em seguida, perguntamos: “Quem executou Jesus?”. “Pôncio Pilatos” e “soldados romanos” foram as respostas. Demonstramos em um mapa a distância da cidade em que Jesus nasceu para aquela de origem de seus condenadores. Afinal, qual a ligação de Jesus com Roma?

Para chegarmos a essa resposta, era necessário remontar a história do Império Romano. Com esse objetivo, diferenciamos os conceitos de monarquia, república e império. Utilizamos como ferramenta propagandas eleitorais do plebiscito brasileiro de 1993, vivido pelos educandos, com a divulgação das propostas de cada modelo político, protagonizado por atores conhecidos. A lembrança gerou um certo choque: “Não lembrava que essa atriz tinha feito propaganda pra monarquia” e exclamações “É claro que a república ia ganhar”. A partir desses comentários, conceituamos a República Romana, exemplificando sua estrutura através do nosso senado. A votação de leis contra os plebeus e que defendiam interesses da elite foi comparada à reforma trabalhista, duramente criticada pelos educandos, e a agência dos plebeus em busca da participação política, associada a um exemplo dentro da própria sala de aula. Diante do fechamento em massa das turmas da EJA de Contagem, um vídeo de Dona Maria em uma passeata, junto aos professores, se espalhou pela internet. Na filmagem, a aluna com o microfone em punhos demandava à prefeitura: “Vocês não podem fechar essas turmas, eu não pude estudar minha vida inteira e agora eu tenho direito”.

A aula prosseguiu com o Império Romano, seu modelo de dominação e os impostos. Para tal análise, as passagens da Bíblia foram utilizadas novamente como um documento histórico, nos seguintes momentos: recenseamento romano e o momento do nascimento de Jesus. Os cargos políticos e estratos sociais também foram trabalhados a partir de trechos da Bíblia, bem como os eventos que deram

origem à Semana Santa, ligados às suas respectivas celebrações. Esse também foi um momento de memória e afetividade, em que os educandos rememoram a queima de Judas, ritual comum em cidades do interior, as procissões e o Domingo de Ramos. A morte de Jesus, diante da discussão acerca dos grupos políticos da Judeia e do discurso do mesmo, foi compreendida como uma execução política, já que Jesus se posicionou, bem como sua legião de seguidores, contra a dominação romana e a exploração da elite da Judeia através da mesma. Alguns educandos exclamaram: “Eu já tinha visto essa história várias vezes, mas nunca tinha pensado por esse lado”; “Achei que Jesus tinha morrido por inveja”.

O fenótipo e as representações de Jesus foram trabalhados, bem como os conflitos entre judeus e o massacre palestino, abordados.

Em um último momento da aula, foi trabalhado o surgimento e expansão do então cristianismo, através dos seguidores de Cristo pelo Império Romano, bem como sua perseguição pelo mesmo. A apropriação do cristianismo como ferramenta política na manutenção do Império Romano e oficialização também foi trabalhada. A aula terminou com a frase de um estudante: “Que engraçado, eles foram perseguidos, depois começaram a perseguir”. Essa seria a temática da próxima aula.

#### **1.2.4. De perseguidos a perseguidores.**

A aula que tratava da diferença da Páscoa dos católicos para os protestantes era a que me gerava mais aflição: trataríamos de assuntos muito delicados. A aula se iniciou com uma imagem da Basílica de São Pedro, e o primeiro questionamento foi acerca dos fundos para uma construção tão luxuosa. Os bens da Igreja Católica no período medieval foram apresentados aos alunos, que, boquiabertos, questionaram a origem daqueles bens. A apresentação do dízimo e da cobrança de indulgências me preocupou. Dona Maria, sentada na primeira fileira, tinha uma expressão de incômodo no rosto. Pensei que havia ferido de alguma forma aquela aluna tão católica ao expor as contradições da instituição, quando, ao apresentar as atitudes do papa Leão XII, a aluna exclama: “Que papa ordinário!”. O incômodo de Dona Maria não estava em minha explanação, mas no contexto exposto por ela. A

frase de outro educando também se sobressaiu: “Jesus morreu contra a exploração e esse pessoal explorando em nome dele?”.

Em seguida, as teses de Martinho Lutero foram apresentadas, bem como o surgimento da Igreja Protestante. Em seguida, uma imagem do templo de Salomão foi exibida. Eliana, uma aluna protestante, disse: “Os pastores fazem a mesma coisa que esse pessoal criticava, não tem jeito, não”.

O terceiro momento me gerava ainda mais tensão, na Contrarreforma iria apresentar a dominação católica na colonização e catequização indígena, bem como a demonização das religiões de matriz africana durante esse processo. Para minha surpresa, a revolta dos alunos não se dirigiu à religiosidade indígena ou candomblecista e umbandista apresentada a eles, mas à perseguição sofrida por esses indivíduos.

Ao final da aula, uma surpresa. Uma estudante nos procurou para dizer: “Eu sou espírita, não contei no primeiro dia, porque estava com medo, o pessoal estranha muito”. A aluna estava surpresa com a receptividade dos colegas diante dos temas trabalhados.

#### **1.2.5. Os símbolos da Páscoa.**

A última aula tratou dos símbolos da Páscoa e sua origem pagã, trabalhando a partir dos elementos conhecidos durante essa festividade, como o ovo, o coelho, o sino e seus significados e origens. Relacionamos a construção desses símbolos às construções feitas ao longo do experimento, evidenciando seu caráter multicultural. Ao final da atividade, uma aluna levanta a mão: era Janete. Ela disse que pensou, no início do experimento, que falaríamos sobre religião, mas, para sua surpresa, chegamos para falar sobre conhecimento.

#### **1.2.6. Espaço do conhecimento: a construção de uma trajetória.**

Desde o início do experimento pedagógico, a pretensão foi de encerrá-lo com uma visita ao Espaço do Conhecimento da UFMG. O museu é situado no bairro Funcionários, um dos mais elitizados da cidade, e faz parte do Circuito Cultural da Praça da Liberdade, um espaço construído com influências arquitetônicas e

pretensões francesas. Nosso objetivo não era aleatório: o Espaço do Conhecimento não é acessado, via de regra, pelos educandos da EJA. Isso ocorre pois o funcionamento do museu ocorre no período diurno, momento em que a maior parte dos educandos está engajada em atividades laborais. Além disso, o acesso ao espaço é limitado por razões geográficas e mesmo culturais. Estávamos, portanto, rompendo com barreiras invisíveis.

Para além disso, o Espaço do Conhecimento conta com um planetário, que faz uma exibição cinematográfica da construção do conhecimento astrológico feito por diversos povos e culturas ao longo da história da humanidade. O museu também apresenta um espaço que retrata as diversas cosmogonias construídas por múltiplos povos na tentativa de explicar a origem humana. Por fim, a estrutura conta com a elucidação do evolucionismo através de um painel que percorre todo o espaço do museu. Antes do nosso experimento, certamente as temáticas trabalhadas no Espaço do Conhecimento trariam desconfortos e tensões. Estávamos, portanto, animados para contemplar o resultado das discussões construídas em sala.

Quando apresentada aos educandos, a proposta da visita foi prontamente aceita por eles: grande parte da turma nunca havia ido a um museu. Em uma terça-feira, conseguimos que o museu abrisse no período da noite especialmente para nossos estudantes. O trajeto de Contagem até Belo Horizonte foi feito em um ônibus fretado pela prefeitura, e aguardávamos os estudantes no museu com ansiedade. A aula anterior tinha marcado a última semana de aula antes das férias de julho, havia duas semanas que não nos víamos. Quando os estudantes desceram, chegaram ao local e desceram do ônibus, me recordei dos abraços trocados por todos, com muito entusiasmo, e da descarga de adrenalina sentida naquele momento.

Durante a visita, os alunos acompanharam maravilhados a exibição cinematográfica do planetário, curiosos durante a exibição do mural evolucionista e, para nossa surpresa, participativos durante a exibição das cosmogonias, especialmente a lorubá, que retomou assuntos que havíamos discutido em sala de aula. Antes do experimento, essas interações certamente geraram tensões conflituosas com a identidade religiosa dos educandos, que, naquele momento,

conseguiram trabalhar a alteridade diante de uma desconstrução e aproximação da identidade do outro.

### **1.3. A NOSSA epistemologia do sul.**

Ao escrever o relato do experimento, me emociono e sinto saudade dos educandos. Criamos laços e partilhamos afetos, essenciais para a desconstrução de uma estrutura de saber para reconstruir um novo tipo de conhecimento, que não hierarquiza, mas conecta, empatiza e critica. Esse modelo de laicidade elaborado ao longo do experimento não é um produto do nosso projeto de pesquisa, formulado por bases teóricas profundas e inacessíveis, e sim com as histórias, corpos, dores, alegrias e contribuições dos educandos da EJA em interação com extensionistas do projeto. A laicidade crítico-mediadora não é uma construção minha, nem do coordenador do projeto Heli Sabino de Oliveira, mas da Dona Maria, do Senhor Geraldo, da Janente, da Adriana, da Dona Adelina....

Durante a apresentação desse experimento para um professor da Universidade Federal de Minas Gerais, foi nos feito o questionamento: “Será que todos os professores teriam o preparo e a condição de ter um aporte teórico para adotar essa postura?”. Nesse sentido, é importante estabelecer que a laicidade crítico-mediadora não trata da preparação de uma aula, mas de uma postura epistemológica a ser adotada diante do mundo. Compreendemos também que romper com uma estrutura tão antiga e enraizada como a moderna liberal não exige apenas a execução de um experimento, uma formação de professores ou uma dissertação. O objetivo principal alcançado é o de perceber a possibilidade de construção de novas formas de ser, saber e viver. O saber que propomos é o da criticidade, justa ira e enfrentamento: para com a estrutura. Ao mesmo tempo, o do afeto, construção em conjunto, criação de laços e empatia: para com o indivíduo. Essa é a nossa epistemologia do sul.