

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**SONS DO SILÊNCIO: A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO CATÓLICA
E EDUCAÇÃO ESCOLAR - UM ESTUDO DE CASO**

JOSÉLIA BARROSO QUEIROZ LIMA

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**SONS DO SILÊNCIO: A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO CATÓLICA E
EDUCAÇÃO ESCOLAR - UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada por Josélia Barroso Queiroz Lima, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação – da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa.

**MARINGÁ
2013**

JOSELIA BARROSO QUEIROZ LIMA

**SONS DO SILENCIO: A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO CATÓLICA E
EDUCACAO ESCOLAR - UM ESTUDO DE CASO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa – Orientadora – UEM

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cardoso Gomes – UFMG

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens – PUC/Curitiba

Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik – UEM

Prof.^a Dr.^a Solange Ramos de Andrade David – UEM

Data de Aprovação: 25 de março de 2013

*A memória dos que foram silenciados, àqueles que,
resistindo à violência e à segregação, nos dizem que é
necessário rever a história, narrar o que foi silenciado,
para construir outro porvir.
Que os sons aqui retratados possam fazer emergir
outras narrativas...*

AGRADECIMENTOS

Ao Bruno, ao Júlio e aos meus pais, Carlos e Ayde, por serem apoio e companhia sempre.

À Geiva, minha orientadora, por possibilitar a realização deste estudo.

A CAPES, pela possibilidade de aprofundar e dedicar-me a esta pesquisa.

Aos avaliadores: Maria de Fátima, Romilda, Solange e Tomanik, que contribuíram para a construção e o entendimento aqui expressos.

Aos educadores e aos representantes das instituições públicas municipais e estaduais que permitiram o acesso à história e aos seus cotidianos.

Ao administrador paroquial – José Aparecido de Pinho – pela abertura e acesso aos documentos religiosos, sem os quais a memória social não poderia ser refletida criticamente.

Aos representantes do Ministério Público – Jorge Alexandre de Andrade Rodrigues e Kelly Maria Araujo –, por contribuírem com as análises dos documentos civis.

Ao vice-presidente da Fundação Monsenhor Amantino – José Maria Ozório –, por disponibilizar os documentos e a reconstrução das relações entre religião católica e educação escolar.

À Isa, pela amizade e encorajamento.

À Marcele, por abrir-me portas.

À Juliana, que, com seu fazer, possibilitou o meu.

À Universidade Estadual de Maringá e a todos seus representantes, pela acolhida, particularmente, ao Hugo e à Márcia.

A todos que contribuíram para a realização desta tese!

LIMA, Josélia Barroso Queiroz. **SONS DO SILENCIO: A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO CATÓLICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO.** 262 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa. Maringá, PR, 2013.

RESUMO

Nesta pesquisa de doutorado, analisamos a relação entre religião católica e educação escolar, tendo por fundamento a perspectiva antropológica de DaMatta (2010), das representações sociais de Moscovici (2010) e Jovchelovitch (2000) e a educacional de Saviani (2008). Tendo em vista as leis 10649/2003 e 11645/2008 sobre a abordagem dos conteúdos referentes aos brasileiros afro-descendentes e a realidade da *Escola Estadual Monsenhor Amantino*, Sabinópolis, MG, Brasil (1953 - 2012) originada do movimento religioso ultramontano, problematizamos: como esta instituição escolar de ensino fundamental e médio – símbolo de uma sociedade republicana e democrática – poderia assumir os princípios que remetem ao pensamento democrático, sendo ela, no contexto investigado, uma instituição nascida para enfrentar o avanço do pensamento laico. Objetivamos, então, investigar como os docentes dessa escola pública representam as relações entre a igreja católica e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, por via do estudo de caso da escola pública em foco. Como estratégias de pesquisa, utilizamos entrevistas com docentes das disciplinas de Arte, História e Ensino Religioso, observações do cotidiano escolar e pesquisa de documentos oficiais. Foram analisados documentos como Projeto Político-Pedagógico, planos de aula, documentos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, documentos paroquiais e municipais. Os dados revelaram que as idéias e práticas da instituição escolar pesquisada são englobadas por representações sociais que (re)produzem o pensamento hierarquizador, atemporal e a-histórico, marcas ‘invisíveis’ do discurso religioso conservador. Os docentes e equipe pedagógica (re)produzem um modo de funcionamento no qual a segregação cultural e social dos alunos de origem negra é mantida. Os saberes do universo reificado científico circulam no contexto educacional, através dos livros, das leis e dos instrumentos legislativos como Projeto Político-Pedagógico, Conteúdos Básicos Curriculares, sem, no entanto, constituir um novo universo consensual capaz de desconstruir os costumes, os ritos e as relações de poder baseados em representações sociais religiosas. Concluimos que o fazer educacional da escola investigada (re)produz representações advindas do universo religioso católico.

Palavras-chave: Educação, Representações Sociais, Religião Católica.

LIMA, Josélia Barroso Queiroz. **SOUNDS OF SILENCE: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CATHOLIC RELIGION AND SCHOOL EDUCATION-A CASE STUDY**. 262 fls. Thesis (Doctorate in Education) – Maringá State University. Advisor: Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.

ABSTRACT

In this research, we analyze the relationship between the Catholic religion and education, based on the anthropological perspective of DaMatta (2010), the social representations of Moscovici (2010) and Jovchelovitch (2000) and the educational Saviani (2008). In view of the 106492003 and 116452008 laws on the approach of the contents relating to Afro-descendants and the reality of *Escola Estadual Monsenhor Amantino*, Sabinópolis, MG, Brasil (1953 - 2012) afterwards, religious movement originated from we problematize: as this school of primary and secondary education – a symbol of Republican and democratic society – could take the principles that refer to democratic thinking, she investigated in the context, an institution born to face the advance of secular thought. We will then investigate how this public school teachers represent relations between the Catholic Church and the pedagogical practices developed in the institution. To this end, we conducted a qualitative research, through the case study of public school in focus. As search strategies we use interviews with teachers of disciplines of art, history and religious education, observations of everyday life and search of official documents. Documents were analyzed as Political-pedagogic Project, lesson plans, documents from the Department of education of the State of Minas Gerais, parochial and municipal documents. The data revealed that the ideas and practices of school searched are encompassed by social representations that (re) produce the thought hierarquizador, timeless, and brands 'invisible' conservative religious speech. Teachers and educational staff (re)produce a mode of operation in which the cultural and social segregation of pupils of black origin is maintained. The knowledge of the universe reificado circulating in educational context, scientific books, laws and legislative instruments as Political-pedagogic Project, Basic Curricular Content, without, however, constitute a new consensual universe able to deconstruct the customs, rites and power relations based on social representations. We conclude that the make school investigated educational (re) produces representations coming from Catholic religious universe.

Keywords: Education, Social Representations, Catholic Religion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SIMBÓLICO	26
2.1 Ancoragem e Objetivação: o familiar e a memória na constituição das representações sociais.....	35
2.2 Representações sociais: universos consensuais e reificados	40
2.3 Representações sociais, interações comunicacionais dialógicas e educação escolar	44
2.4 Representações sociais e produção/reprodução de silêncios sobre o negro e sua cultura na sociedade brasileira	52
3. BRASIL: UMA SOCIEDADE RELACIONAL E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	61
3.1 Situando o conflito entre universo simbólico religioso e secularizado, breve retrospectiva	62
3.2 Nosso olhar sobre o país: o Outro Mundo, a Casa e a Rua	64
3.3 Do Império à República: a conciliação de mentalidades opostas	70
3.4 O estudo sobre as representações sociais da esfera pública brasileira: uma análise da opinião pública brasileira no século XX	75
3.5 A educação como instrumento de produção de representações sociais: da catequese à educação pública	87
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	104
4.1 Dos procedimentos de autorização e contato com as escolas à definição do estudo de caso	108
4.2 O processo de inserção e de observação do espaço escolar	111
4.3 Mobilizações produzidas no processo de observação: reflexão sobre o lugar de pesquisadora	113
4.4 A trajetória de produção dos roteiros de entrevistas	119
4.5 Os diários de campo	126

4.6 Documentos paroquiais e públicos: Fundação Monsenhor Amantino, Prefeitura Municipal de Sabinópolis, Superintendência Regional de Ensino (14º. SRE) e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais	128
4.7 A recomposição do passado colonial: nos documentos paroquiais as representações hierarquizantes e a visibilidade dos silenciamentos sociais	133
4.8 Análise de conteúdo: um recurso de compreensão do que se comunica no espaço escolar, nas narrativas dos entrevistados e nos documentos públicos escolares e religiosos	136
4.9 O contato com os educandos: uma reação não esperada.....	139
5. AS REPRESENTACOES SOCIAIS QUE SUSTENTAM OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: OS SONS DOS SILÊNCIOS	143
5.1 A educação como meio de preservação e reprodução da cultura católica: situando o cenário social e a origem da Escola Estadual Monsenhor Amantino	143
5.2 Da instituição do Ginásio Monsenhor Amantino à transformação em Escola Estadual Monsenhor José Amantino: as relações conciliatórias do Outro Mundo, da Casa e da Rua	147
5.3 Pedagogia Tradicional: objetivação da moral católica na Escola Estadual Monsenhor Amantino.....	153
5.4 Os cenários políticos e educacionais retratados nos registros da Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino/ Fundação Monsenhor Amantino: o nomeado e o silenciado ...	155
5.5 A fragmentação das relações conciliatórias: o conflito entre representações sociais	166
5.6 Os atravessamentos históricos na realidade educacional, manifestados pelos entrevistados de nossa pesquisa	176
5.7 O silenciamento da cultura negra e documentos educacionais: repercussão da pesquisa no cotidiano escolar investigado	191
5.8 Nas narrativas dos educadores, as representações sociais sobre a religião	198
5.9 Os rituais escolares: relato e análise das observações feitas nos diários de campo	211
5.10 Na atitude estudantil e docente, a resistência e o confronto das representações sociais: a objetivação e a explicitação da violência	219
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS	233
ANEXOS	243

1. INTRODUÇÃO

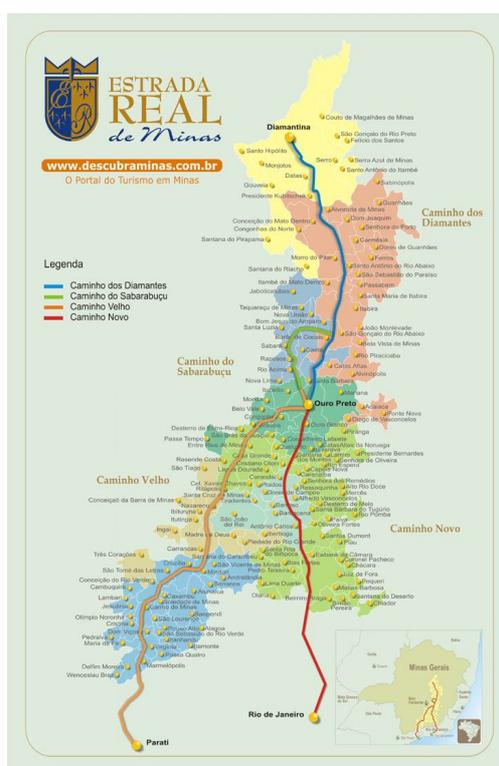
A História por detrás da pesquisa: *Sons do Silêncio: relação entre religião católica e a educação escolar – um estudo de caso.*

É difícil estudar a violência ou a religião sem introduzir uma dose de afetividade e sem evocar experiências vividas. De forma que, no final das contas, não se sabe mais se a dose colocada foi exagerada ou pouca. Mas vale então tomar a dianteira e se defender antes de ser acusado (MOSCOVICI, 2011, p. 26).

Esta introdução retoma a história que nos levou à pesquisa aqui apresentada, visto que ela dá continuidade ao entendimento da cultura mineira e sabinopolitana, tendo por foco de investigação a relação entre a religião católica e a educação escolar. Em 2006, concluímos nossa dissertação de mestrado: *Subjetividade e Religiosidade Católica: um estudo da religião católica em Sabinópolis*. Nela, analisamos como a religião católica produziu subjetividades na cultura brasileira e, em específico, na cultura mineira em Sabinópolis, minha terra natal. Situada a 273 km de Belo Horizonte, a 129 km de Diamantina, localizada na região da Serra do Espinhaço, tem por municípios vizinhos: Guanhães, Serro, Paulistas, Materlândia, Senhora do Porto, Santo Antônio do Itambé, São João Evangelista, Dom Joaquim, Alvorada de Minas. Sabinópolis tem sua história de fundação e constituição da cidade intimamente ligada ao ciclo do ouro e à instituição católica.

Nomeada como São Sebastião dos Correntes no início do séc. XIX, a cidade nasceu por doação de terras à paróquia de Vila do Príncipe – atual Serro. Por meio de escritura pública, um casal serrano doou à Irmandade São Sebastião as terras que originaram São Sebastião dos Correntes, atual Sabinópolis. Durante 153 anos, a religião católica com suas diferentes vertentes de catolicismo, popular, tridentino (conservador) e renovador, era a única religião oficial aceita no município. Na década de 60 do século XX, foi instituída a primeira igreja evangélica, marcando o fim da hegemonia do catolicismo. Em nossa dissertação de mestrado, foi resgatada a história da cidade, ouvindo os filhos de colonizadores portugueses, representados pelas famílias: Barroso, Araujo-Abreu e Pinho Tavares. Foram entrevistadas seis pessoas com idade entre 73 e 92 anos, além de três representantes das igrejas católica e evangélica, dois membros da igreja católica e um da

igreja evangélica. A escolha dos representantes considerou seu conhecimento sobre a história da cidade e do líder religioso católico: Monsenhor José Amantino dos Santos, que, no período de 1927 a 1969, esteve à frente da igreja católica. Este período demarcou o foco de estudo da pesquisa. A leitura da literatura publicada sobre a cidade permitiu cruzar os dados obtidos pelas entrevistas com as publicações encontradas. Os livros: *Um Padre sua História e sua Gente* (QUEIROZ, 2003) e *Sabino Barroso: O Estadista das Gerais* (BARROSO, 1997) e a dissertação de mestrado: *Tabu Linguístico: seus domínios e realizações* (MAFRA, 1992) contribuíram para compor o cenário político, social e histórico da cidade, articulando-o com o cenário histórico do país.



1. Foto de Sabino Barroso, personagem do qual originou o nome da cidade, na modernidade.

Fonte: Barroso (1997).

2. Mapa da Estrada Real, localização do Município de Sabinópolis.

Fonte: Minas Gerais (2013).

Ao buscar compreender que papel a religião católica desempenhou no processo de produção das subjetividades dos sabinopolenses, o achado de Emile Durkheim foi fundamental. Em *As Formas Elementares da Vida Religiosa* [1912], o sociólogo discute a função da religião como representação coletiva, como “coisa” social e não como ilusão ou como pensamento primitivo. Entendendo a religião como representação coletiva e social, Durkheim defende que ela tem uma história tão antiga quanto a humanidade. Portanto,

uma ilusão ou um delírio não poderia durar tanto tempo¹. E, enquanto ilusão, não poderia a religião desempenhar uma influência tão forte nas consciências, influência que é tomada como sua característica fundamental. Com esse raciocínio, o autor chegou à seguinte definição:

[...] uma religião é um sistema solidário de crenças seguintes e de práticas relativas a coisas sagradas, ou seja, separadas, proibidas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que a ela aderem. O segundo elemento que aparece na nossa definição não é menos essencial que o primeiro; pois, mostrando que a idéia de religião é inseparável da idéia de igreja, faz pressentir que a religião deve ser coisa eminentemente coletiva (DURKHEIM, 1989, p. 79).

Ao descrever e entender os sistemas de crenças e as práticas religiosas das tribos australianas, o autor evidencia que o sagrado não é destituído de racionalidade, não havendo uma cisão entre o sagrado e o profano, já que o sagrado ordena a existência e lhe atribui significação. As proibições e os ritos religiosos são formas de reafirmá-lo como um ideal que unifica um grupo, que o torna elevado e fortalecido em seu ideal pelos modos de pensar e sentir em comum. Portanto, não existe religião sem igreja.

Toda e qualquer religião está intimamente ligada aos ideais projetados pelo grupo. O sobrenatural se relaciona ao ordenamento do curso da vida. Concluiu, pois, Durkheim que, tanto no indivíduo como no grupo, a faculdade de idealizar nada teria de misterioso. A religião, enquanto idealização, não é uma espécie de luxo que o homem poderia dispensar, mas uma condição para sua existência². Sem a religião, o homem não seria social, ou

¹ No início do sec. XX, em que predominou o contexto da Modernidade, da predominância da racionalidade tecnocientífica e do processo de secularização, sob a égide do pensamento evolucionista, a religião foi entendida como ilusão e como pensamento primitivo sujeito à evolução. Durkheim fez a crítica desse modo de pensar, argumentando que a religião era, sobretudo, um modo de pensar através do qual uma sociedade mantinha sua coesão social. Conforme Lima (2006, p. 22): “a análise de Durkheim das sociedades tribais fundamenta-se no paradigma evolucionista, entretanto, seu estudo não busca reafirmar a supremacia do homem ocidental, mas relacionar a importância da magia (força sagrada, religiosa) com o modo de vida e de organização tribal, revelando que há um ordenamento do mundo que permite a constituição de uma sociedade, sua coesão e seus laços societários”.

² Moscovici em *A Invenção da Sociedade* retoma os estudos sociológicos de Durkheim, analisando como sua sociologia rompe com o pensamento evolucionista e eurocêntrico do final do século XIX. Mostra a função social da religião ao argumentar que, sem ela, o social, o coletivo e o próprio homem não existiriam. Argumenta que, para Durkheim, ‘Deus é a sociedade’, afirmando que o sagrado está posto no centro da vida coletiva. “Sem ele, sem esse elemento irracional e aparentemente inútil, nenhuma sociedade se manteria. Em teoria, as sociedades têm, portanto, tudo que é necessário para se oferecerem em cada época os deuses que lhes são necessários. E parece que nunca chegará o tempo em que a ciência poderá dispensá-los, ou recriar um substituto para a religião” (MOSCOVICI, 2011, p. 61).

seja, ele não seria homem. O sagrado sistematiza a vida (LIMA,2006,p 17). Como afirma Durkheim, a religião organiza o mundo. Em suas palavras:

O aspecto característico do fenômeno religioso é o fato de que ele pressupõe uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que os interditos protegem e isolam as coisas profanas, aquelas as quais esses interditos se aplicam e que devem permanecer à distância das primeiras. **As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que essas mantêm entre si e com as coisas profanas.** Enfim, os ritos são regras de comportamento que prescrevem como o homem deve se comportar com as coisas sagradas. (DURKHEIM, 1989, p. 72) (Grifos nossos).

Prescrevendo modos de comportamento, a religião define interdições e rituais por meio dos quais os homens ordenam a existência e se conduzem, constituindo uma moralidade que os liga a uma comunidade. O sagrado, neste sentido, define um território simbólico, mediante o qual o homem significa sua existência. Sem dúvida, os argumentos do autor foram fundamentais no processo de análise das racionalidades³ produzidas no contexto social sabinopolitano.

Associado ao pensamento de Durkheim e reafirmando a crítica de uma racionalidade evolucionista, universal e superior, destacamos o pensamento de Felix Guattari e Rolnik (1986) sobre o conceito de subjetivação em detrimento do conceito de identidade⁴. O conceito de identidade vincula-se a uma ideia de permanência e de

³ Concordando com Manoel (s/d), entendemos, pois, que o catolicismo produziu uma racionalidade distinta da racionalidade científica. A primeira criacionista e sacralizada, a segunda evolucionista e secularizada. Elas não são excludentes, mas coincidem num mesmo tempo, gerando modos de pensar e de agir distintos. No século XIX e início do sec. XX acreditava-se que, com o avanço da ciência, tecnologia e da informação, a racionalidade religiosa perderia sua função, vindo a desaparecer. No entanto, na atualidade, percebem-se multiplicidades de cultos e modos de vivência religiosa, sendo ainda entendido que a religião é um modo de expressão do conhecimento humano, como já concluíra Durkheim (MOSCOVICI, 2011, p. 10).

⁴ A opção pelos pressupostos teóricos de Guattari deveu-se ao embate entre os conceitos de Identidade e de Subjetividade, discussão que perpassava o momento do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, ao qual estava vinculada. O nome do próprio Mestrado revelava tal embate, Mestrado em Psicologia: Processos de Subjetivação. Cabe ressaltar que, sobretudo para Guattari (1986), o conceito de identidade individual ou cultural tem caráter reacionário, já que ele fixa e territorializa sentidos e modos de perceber que limitam o processo de subjetivação/ singularização. Identidades resultam de formas molares, nas quais as representações assumem o caráter de manter em funcionamento um modo subjetivo, sendo o próprio conceito uma negação da possibilidade humana da multiplicidade, da pluralidade e da alteridade. Daí sua afirmação de que a subjetividade ultrapassa o caráter antropo-linguístico e representacional. Em seu dizer: “Para mim, é muito importante considerar que esses processos de singularização podem ser, por um lado, capturados por circunscrições, por relações de força que lhes dão essa figura de identidade – nunca esquecendo que se trata de um conceito de alguma forma profundamente reacionário, mesmo quando manejado por movimentos progressistas. Por outro lado, esses

repetição, tendo por fundamento o pensamento platônico⁵. Em contraposição, o conceito de subjetivação assume a ideia de processo, que resulta em internalização de valores, de imagens, constituindo o indivíduo, e está intimamente relacionado com as condições socioculturais e históricas. Por ser um processo, traz a mobilidade e a condição de transformação, e mesmo de mutação subjetiva como inerente ao humano. Transformação esta que se gesta nas relações sociais, culturais e históricas. A abordagem de processo rompe com a ideia de algo intrínseco ao ser humano ou estrutural de sua psique. O sujeito humano é compreendido como sujeito inserido no mundo, produto e processo do mesmo (FERREIRA NETO, 2004).

A subjetivação abrange a identidade, mas a ultrapassa. Segundo Fuganti (1990), Platão, ao postular a concepção de Verdade como ideia do incorruptível, sempre igual a si própria, nega a possibilidade da alteridade e inaugura o pensamento por analogia, dispositivo sutil de depreciação da vida e negação da potência ontológica do pensamento. Portanto,

Toda a fixação da identidade à pessoa ou do eu humano é herdeira desta doutrina porque a parte divina da alma humana é uma forma pura ou uma Idéia que, para ser divina e imortal, implica o princípio de identidade. O chamado Eu profundo tão decantado por muitos de nossos contemporâneos, assim como o ego tão reivindicado pela psicanálise, seriam tal forma, tal prisão, tal ficção! (FUGANTI, 1990, p. 90).

A dualidade do pensamento e a busca pela verdade – ideal platônico – instituem a necessidade da concepção de identidade. Algo que não estaria sujeito às vicissitudes da vida, das sensações, visto que tem seu equivalente não no corpo, e sim na alma, no sujeito, na intimidade, na representação ideativa. Negam-se, assim, as possibilidades de mudança, mas não de transformação (trans – fôrma). Ela pode ocorrer, porque estamos sempre nos identificando com alguém, com outros significativos. Nesse processo de identificação,

mesmos podem, concomitantemente, funcionar no registro molecular, escapando totalmente à lógica “identitária”. Essa espécie de ambiguidade dos conceitos existe em todos os campos”. (GUATTARI, 1986, p. 71).

⁵ Ciampa (1984, p. 68) afirma que a noção de identidade perpassa a igualdade e a diferença. Igualamo-nos e nos diferenciamos conforme os grupos sociais com os quais nos relacionamos. O autor argumenta que a identidade também é metamorfose. Que, ao perguntar quem somos, deparamo-nos com a representação do que somos como produto acabado. No entanto, o que somos se organiza no processo relacional. Daí, dizer: a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural, e tal definição é aceita pela maioria dos cientistas sociais. Para ele, as identidades são normatizadas tendo em vista manter a estrutura social, à medida que conservam e repõem as identidades já produzidas. A identidade, assim, aparece como um dado e não como um dar-se.

podemos nos multiplicar, porém sempre repetindo algo de alguém que amamos, tornando-nos idêntico ao amado.

Contrapondo-se a tal visão, Guattari e Rolnik (1986) defendem que toda subjetividade é produzida; portanto, não há essência, não há nada que fique idêntico, que se possa repetir, não há, pois, identidade. A subjetividade é, a todo tempo, produzida por agenciamento coletivo de enunciação, os sistemas de produção semióticos. Os agenciamentos funcionam criando sentidos e significações, que são expressos de forma extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são imediatamente antropológicos) e, também, expressos em sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção de ideias, portanto, formas infraindividuais. A subjetividade é polifônica. A concepção de Guattari e Rolnik (1986) amplia o olhar sobre a subjetividade ao descentralizar a produção de significações do universo antropono/linguístico.⁶ No entanto, adverte o autor que as subjetividades podem ser reduzidas às identidades à medida que os agenciamentos coletivos homogeneizarem os sentidos e valores como forma de controle social.

A compreensão da homogeneidade discursiva como forma de controle social, ou a fixação de um hipertexto⁷, conforme Guattari e Rolnik (1986) e Guattari (1988), foi fundamental ao entendimento da manutenção do modo de pensar do catolicismo conservador, que prevaleceu ao longo do processo histórico da cultura brasileira e

⁶ A crítica principal do autor se dá exatamente aos agenciamentos coletivos do sistema capitalista que, ao colar a ideia de indivíduo ao de identidade e subjetividade, captura e aprisiona o poder de transformação do processo de subjetivação, por homogeneizar os sentidos e valores, que permitem um controle social. A homogeneização estabelece formas de pensar e sentir, definindo: territórios. Contra tal aprisionamento, Guattari e Rolnik (1986) propõem uma micropolítica de transformação molecular que passa por radical questionamento do conceito de indivíduo como representante geral e universal dos processos de subjetivação. Ao defender uma micropolítica de transformação molecular, estes autores explicitam que estamos inseridos em um sistema de produção de subjetividades que cristaliza nossos modos de pensar, sentir e agir, modelando em fôrmas chamadas identidades, fôrmas que escapam a meras significações linguísticas, uma vez que o funcionamento de produção do desejo ocorre em duas dimensões: molar e molecular. A dimensão molar tende a capturar e aprisionar sentidos: a linguagem, significados, ideias, formas, imagens, informações verbais, etc. Já a dimensão molecular é instável, porque atua diretamente nos sistemas infrapessoais de sensibilidade, de memorização, de emoção. Assim, as duas dimensões fazem o funcionamento das subjetividades. Portanto, as subjetividades resultam em modos de ser já configurados, estes modos subjetivos ou formas atuais tendem à repetição de si próprio, constituindo identidades (dimensão molar). E, de processos moleculares, as ativações de excedente intensivo, no qual o sujeito e o mundo estão imersos, provocam mutações inesperadas e inconscientes, produtoras de diferenciações nas maneiras de amar, sentir, pensar, perceber.

⁷ Hipertexto: narrativas discursivas que podem fixar ou transformar sentidos. Hipertextos podem ser produzidos pelo discurso religioso, científico, filosófico. (GUATTARI, 1988).

sabinopolitana. Concluímos que o exercício do controle social pelo discurso católico possibilitou a construção de identidades católicas nessa cidade.

No processo de colonização, de modo violento, a religião fixou um território simbólico e conservador. Nele, a dualidade do modo de pensar do colonizador luso definiu suas relações com os indígenas e africanos. Os primeiros, por serem cristãos católicos, acreditavam no direito de dominar e explorar os não cristãos e não católicos. Em tais relações, a marca da superioridade branca e o modelo patriarcal mantinham a hierarquização social, na qual se justificava o poderio branco-europeu. No entanto, em um movimento contra-hegemônico, as diferentes etnias brasileiras imprimiram também suas marcas. Daí, a existência de um catolicismo com ‘dimensões brasileiras’, distinto do europeu⁸.

Um terceiro teórico associado ao estudo anterior foi Oswald de Andrade, antropólogo brasileiro, que cunhou o termo Antropofagia para designar o sincretismo cultural que marca a história brasileira. Para ele, apesar de toda a violência de nossa colonização, não fomos ‘catequizados’, já que conseguimos produzir uma cultura que ‘digeriu’ os modelos impostos pelo colonizador, gestando uma cultura na qual as diferenças puderam acontecer, distinguindo-nos do modelo eurocêntrico. Os três povos, europeus, indígenas e africanos, imprimiram marcas que, longe de serem negadas, devem ser nomeadas e valorizadas por celebrarem a diversidade humana.⁹ Ainda que tempos

⁸ Brandão (1988) discute a dimensão do que é ser católico no Brasil; ao fazê-lo, recompõe nossa história sociopolítica, refletindo como as identidades católicas foram constituídas. Defende que há três modos distintos de ser católica: o praticante, o católico e o que é católico, mas não pratica. Ao discutir os modos de vivenciar o catolicismo, retoma as mudanças na instituição católica, sobretudo aquelas que, na metade do século XX, levaram ao questionamento do exercício de poder da igreja na América Latina e no mundo. Mudanças que levam ao catolicismo militante ou ao exercício do poder, objetivando a transformação social. Argumenta que o ser católico no Brasil implica uma categorização ampla, em que outros modos de expressão religiosa se contrapõem para reafirmarem-se. Seu estudo será retomado ao longo da tese.

⁹ As ideias de Oswald de Andrade se inserem num contexto social em que pensadores brasileiros discutiram a sociedade brasileira, rompendo com a ideia de embranquecimento e de homogeneidade cultural que marcou o início do período republicano e o século XX. O embranquecimento visava elevar a nação brasileira à condição de desenvolvimento dos países europeus. Na raiz do pensamento das elites, estava a ideia de que a heterogeneidade cultural impedia uma identidade nacional. A concepção de que uma identidade nacional se constituía na heterogeneidade acontecerá a partir da Semana de Arte Moderna. Nesse sentido, afirma Queiroz (1988, p. 75) que não foi por pura coincidência que a nova imagem da civilização brasileira surgiu nos anos de 1920, num momento em que os intelectuais conservadores demonstravam um nacionalismo truculento. Os jovens intelectuais progressistas, por sua vez, proclamavam nova concepção do ‘ser brasileiro’, anunciada durante a famosa Semana de Arte Moderna, que ocorreu em 1922. Eles visualizavam a civilização brasileira sob a forma de interpenetração de complexos e traços saídos de três heranças culturais heterogêneas: a aborígine, a branca e a negra. O valor e a riqueza desta civilização residiam justamente no fato de seus elementos se originarem de três fontes diversas. A característica de base desta civilização seria sua ‘antropofagia’: ela devorava e digeriria todos os traços culturais introduzidos no país, transformava os indivíduos portadores desses traços e criava um povo novo, uma nova civilização.

históricos e modos de compreender e fazer a ciência separem os autores escolhidos, a leitura de suas obras e a análise de suas ideias permitiram-nos entender a processo histórico da subjetividade, da religião e da religiosidade e as formas de sobrevivência e de resistência nascidas ao longo de nosso processo histórico cultural. Pela pesquisa pudemos concluir que:

A religião é uma resposta construída socialmente e mantida como forma de significar a experiência vivida. No decorrer da história ocidental e, sobretudo, brasileira, ela assumiu um caráter de dominação, sobretudo por se constituir como resposta absoluta, um território simbólico, mantido e justificado através do significado unificador: Deus. Significado que possibilitou ao homem organizar, nomear o real, edificando uma sociedade temerosa e obediente ao princípio unificador que foi imposto. Ainda que a instituição religiosa, em específico a católica, tenha mantido uma hegemonia de modos de pensar e de sentir baseados numa transcendência supra-empírica e tenha exercido controle sobre mentes e sociedades, ela não escapou ao processo de desterritorialização simbólica, posto que toda instituição está sujeita às vicissitudes da vida, do momento histórico e do tempo. (LIMA, 2006, p. 35).

Recompondo o processo dos fenômenos culturais, religiosos e subjetivos, fomos nos deparando com os silenciamentos culturais que marcam a história do Brasil e, em particular, de Sabinópolis: a subordinação da cultura negra e do feminino ao modelo branco, católico e europeu; os conflitos de poder que emanados da relação Igreja e Estado, seja no período colonial e imperial, seja na transição para a república; a invisibilidade do racismo, aprendido e justificado por uma concepção de superioridade branca; a dualidade de modos de pensar que imprimem um olhar excludente, moralizante e hierarquizante sobre o diferente, sobre a sexualidade; a naturalização da desigualdade social. Silenciamentos estes que, atrelados ao poder da religião como instituição e como território sagrado, originaram comportamentos tabus.

Mafra (1992, p. 05) argumenta que um tema tabu é “[...] tudo aquilo que, por um motivo ou outro, é evitado ou proibido”. Ou seja, “as expressões e palavras evitadas ou proibidas em certos contextos revelam a existência de tabus no plano lingüístico”. O tabu relaciona-se à história sociocultural da comunidade e está intimamente relacionado a dois aspectos: às limitações do conhecimento humano e à existência de certas normas e costumes sociais. A duração de um tabu relaciona-se à duração da ignorância e das normas

sociais e costumes da sociedade que, não sendo compreendidos em sua historicidade, foram e ainda são tomados como naturais, a históricos e atemporais¹⁰.

No ditado popular “política e religião não se discute”, temos a expressão de um tabu. A análise do ditado nos mostra que, colocando a religião e a política como assuntos que não podem ser discutidos, passa-se a considerá-los ‘proibidos’. Mantemos uma atitude de silenciamento que nos impede de enxergar como tais instituições estão intimamente relacionadas e como elas compõem a cultura brasileira, com seus dilemas e problemas.

No caso de Sabinópolis, os tabus apresentados nas falas e expressões dos entrevistados, no estudo anterior, no que se refere ao negro, à desigualdade, aos modos de hierarquização e aos sistemas de poder da religião e da política levaram a perguntarmos-nos como as instituições educacionais e seus educadores, na atualidade, percebiam as relações entre religião católica, história e educação escolar. Ao fazer esta pergunta, focalizávamos nosso próprio processo escolar, no qual a ignorância histórica sobre as relações entre a religião católica e cultura local reproduziam tabus que foram percebidos nas falas dos entrevistados da dissertação de mestrado (LIMA, 2006). Este estudo levou-nos ao entendimento das marcas subjetivas que a religião católica e suas religiosidades imprimiram em nosso próprio modo de pensar¹¹. Conscientizava-nos da forte influência da cultura negra em Sabinópolis – seja na culinária, seja nos ritos religiosos, na presença das benzedeadas e, paralelamente, na invisibilidade nas quais tais influências eram e continuam sendo mantidas.

A interrogação sobre a educação formal fundamentou-se no conhecimento de que uma das principais instituições educacionais da cidade, a escola de ensino fundamental e médio *Escola Estadual Monsenhor Amantino*, fora instituída, em 1953, no seio do conflito político social Igreja e Estado, no qual o avanço do pensamento liberal foi enfrentado pela

¹⁰ DaMatta (1997), sociólogo e antropólogo brasileiro, com o qual iremos dialogar ao longo do estudo do doutorado, conceitua que a cultura brasileira categorizou a realidade a partir de três modos de ver: a Casa, a Rua e o Outro Mundo. Tal categorização explica como aprendemos a conciliar formas de pensamento que são excludentes: a hierarquização típica do período colonial, ao conviver com a igualdade democrática, busca a conciliação, criando uma terceira via que quebra a dualidade típica europeia e constitui o que ele cunha como: ‘jeitinho brasileiro’. Ao longo deste capítulo e da tese, retornaremos ao autor, para que possamos melhor entender a escolha do mesmo. Nesse momento, interessa-nos trazer sua contribuição no sentido de entender que a religião, como campo do sagrado, situa-se no que ele nomeia como Outro Mundo.

¹¹ Agradeço a contribuição da professora Solange Ramos de Andrade David por sua reflexão sobre as marcas do modo de pensar dual que ainda ‘definem’ meu olhar, dificultando perceber a diversidade, a complementaridade e os modos de resistência culturais que foram criados no enfrentamento dos processos de silenciamento.

igreja com a ampliação de prestação dos serviços sociais. Conforme dados de nossa dissertação de mestrado:

Os registros do Livro do Tombo apontaram para as formas de controle com que a igreja se fazia presente no cotidiano das pessoas. Assim, desde a oração obrigatória nas escolas até a informação de nomes de pessoas que se negavam a enviar os filhos para o catecismo, e os meios que os padres usavam para chegar até a população (esmolas, visitas, orações) permitiram perceber a sua influência religiosa e política na constituição da cidade. Tais fatos revelam o modo clerical que marca a religiosidade e a liderança política exercida por Monsenhor Amantino, numa ilustração do modelo reformador tridentino que a religião católica adota, visando a enfrentar o avanço da mentalidade liberal republicana. Nesse sentido, faz-se necessário salientar a importância não apenas do líder religioso, mas de outros líderes da comunidade que, percebendo o momento de transformação social por que passa o país, inserem a cidade nesse movimento, através das fundações do hospital, da escola, do cinema. O mérito da existência delas assume significação distinta nos discursos dos entrevistados – seja percebendo como graça advinda do líder religioso, seja como fruto do trabalho social, liderado e apoiado por aquele. Novamente, a ambigüidade de sentidos retrata o processo social no contexto histórico vivido. (LIMA, 2006, p. 51).

Concluimos que os rituais católicos se estendem para as instituições educacionais como modo de controle social, reafirmando o que Guattari e Rolnik (1986) colocam-nos sobre a manutenção dos territórios simbólicos. Tomou forma, então, o desejo de estudar as instituições escolares, com o objetivo de analisar como, no seu interior, representações sociais originárias do universo simbólico religioso são reproduzidas e ou questionadas. Considerando a trajetória educacional por nós vivida¹² e a narrada pelos entrevistados, neste novo trabalho – a tese de doutorado –, partimos da hipótese de que tais representações sociais são mantidas por meio dos silenciamentos aprendidos da e na relação com o sagrado.

Assim, interrogamo-nos como a instituição escolar de ensino fundamental e médio – símbolo da sociedade republicana e democrática – poderia assumir, de fato, os princípios

¹² Em 1988, concluimos o ensino médio na escola estadual Monsenhor Amantino. Toda nossa formação escolar, até então, fora feita na rede pública de ensino em Sabinópolis. Neste ano, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, considerada Constituição Cidadã, exatamente por buscar a inclusão social dos grupos historicamente marginalizados. Em seu texto, Art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988). Tem-se, pois, o reconhecimento e a obrigatoriedade do ensino da cultura negra e indígena nas escolas. Explica-se, assim, o porquê de, ao longo de nosso período escolar, não ter sido discutido sobre a influência multicultural no Brasil. Por outro lado, a Constituição, pelo artigo 210, parágrafo 1, tornou o ensino religioso facultativo.

que remetiam ao pensamento democrático: igualdade, liberdade e fraternidade, sendo ela, no contexto de Sabinópolis, uma instituição nascida para enfrentar o avanço do pensamento laico. Como dito, a conclusão do estudo anterior é que não há por parte da escola uma reflexão sobre as relações históricas entre igreja católica e educação escolar. Tais considerações passaram a orientar a pesquisa de doutorado ora relatada¹³.

Entre o mestrado e o doutorado, um período de três anos se passou. Nesse tempo, distanciamos-nos de Minas Gerais e de Sabinópolis, vindo a residir e a trabalhar no Paraná, como docente responsável pela disciplina de Psicologia da Educação em duas instituições educacionais de ensino superior: uma particular e outra pública. No exercício da docência, tornamo-nos responsável pelo Estágio de Psicologia em instituições educacionais escolares ou não. Nesse percurso, fomos entendendo como a matriz cultural católica perpassava as instituições escolares visitadas seja nos rituais de oração e imagens como na predominância de um discurso religioso cristão e ausência dos ritos africanos, mantidos como marginais.

Distanciada da terra natal, as origens e as influências de nossa trajetória se evidenciaram, sobretudo quando, no trabalho docente desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, tivemos a oportunidade de vir a integrar o Núcleo de Estudos Afro-asiáticos (NEAA) e, juntamente com uma equipe de docentes e discentes, pudemos participar da produção do Material Didático Alternativo, ITAN. Material por meio do qual a cultura negra se objetivava em instrumento didático pedagógico, visando atender à Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da História Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003)¹⁴. Nesse contexto, reafirmava-se a necessidade de voltar ao espaço educacional sabinopolitano para – na condição de pesquisadora – ouvir, entender e pesquisar a respeito do trabalho educacional.

Nossas memórias do ambiente educativo das escolas públicas de Sabinópolis diziam sobre um olhar eurocêntrico, porque as referências escolares traduziam os ideais brancos: as melhores turmas, os melhores alunos cujas referências de comportamento eram

¹³ A pesquisa também assume um caráter autobiográfico já que recompõe a minha história social, escolar e cultural. O processo de produção da mesma mobilizou lembranças, sentimentos, remetendo à implicação e ao meu pertencimento social. Por isto, ao longo da escrita da tese, fazemos uso da primeira pessoa do plural, no entanto, o uso da primeira pessoa do singular será expressão da mobilização em mim ocorrida ao longo da produção do conhecimento, daí o uso da primeira pessoa do singular em algumas partes. A manutenção da primeira pessoa perpassará, inclusive, a escrita dos diários de campo, por eles retratarem o processo do período de observação e inserção no cotidiano escolar.

¹⁴ A Lei 11645/2006 amplia a obrigatoriedade para o ensino Afro-brasileiro e Indígena (BRASIL, 2006).

das famílias tradicionais – filhos e descendentes dos colonizadores. No entanto, nossos saberes diziam de nossa origem de bisneta de colonizadores portugueses e das marcas da cultura negra. Saberes que estão presentes na linguagem, na população que habita a cidade, nos hábitos culinários, nos costumes em geral, no modo de vivenciar a religiosidade, nos problemas sociais que a caracteriza ainda como uma sociedade conservadora, agrária, pobre, com índice de analfabetismo de 26,4% entre a população preta de 15 anos de idade ou mais (IBGE, 2010), tal porcentagem aumenta conforme se avança a faixa etária: 33,7% da população preta entre 40 a 59 não sabem ler ou escrever¹⁵.

No processo de produção do ITAN, aos poucos, fomos percebendo a “invisibilidade” de tais saberes. Invisibilidade aprendida ao longo de nossas experiências sociais e escolares. Compreendíamos que, apesar de conviver cotidianamente com tais saberes, pouco relacionava a sua origem com a força de resistência do povo negro, nós os víamos de modo inconsciente como assujeitados, seres ‘dignos de caridade’, ‘humildes’. Mesmo com todo nosso percurso universitário, um olhar eurocêntrico ainda os subordinava em nosso olhar. Voltamos a nos questionar: Como eles e seus saberes seriam vistos pelos educadores? Que modelos de relações essas instituições educacionais estabeleciam com a população negra que adentrava a rede pública de ensino? Seus saberes assumiam lugar de senso comum? Superstição? Desconhecimento? Invisibilidade? Não saber?

Entre o tempo de nossa formação secundária e o momento atual, muitos acontecimentos marcaram a educação brasileira, entre eles: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 e a consolidação do direito e do acesso à educação da população brasileira, sobretudo das populações excluídas historicamente: a negra e a indígena. Daí a busca do doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá e a vinculação de nosso projeto de pesquisa à linha: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

*‘Brasil! Meu Brasil Brasileiro... Abre as cortinas do passado, tira a mãe preta do cerrado, bota o rei congo no congado’.*¹⁶ (BARROSO, 1939) Ao nos propormos analisar

¹⁵ Os dados são significativamente distintos no que se refere à população branca, o índice de analfabetismo se reduz a 50% em relação ao índice da população preta, a incidência de pobreza do município é de 51,51% (IBGE, 2010). Os dados do IBGE (2010) constatam que a população branca atinge 3188 pessoas, a preta 1919, a amarela 255, a parda 10364 pessoas e a indígena 8. Perfazendo um total de 15 704 pessoas, das quais: 10.136 residem na região urbana e 5.568 na região rural. Cabe considerar que, apenas no final do sec. XX, o Brasil conseguiu garantir acesso escolar à população brasileira, tendo ainda o desafio de garantir a permanência e a qualidade de ensino.

¹⁶ Música: Aquarela do Brasil de Ari Barroso, de 1939.

as relações entre religião católica e a educação escolar, tendo por foco o estudo de caso da Escola Estadual Monsenhor José Amantino, escola de ensino fundamental e médio, de Sabinópolis, Minas Gerais, Brasil [1953-2012], abrimos as cortinas do passado e colocamos entre parênteses as relações institucionais e históricas que levaram à instituição da escola estadual. Esta, em sua origem, nos anos 50 do século XX, era congregacional, tendo se tornado estadual em 1965. Investigamos a influência do catolicismo na constituição da cultura escolar, tendo por referencial teórico a antropologia social, apoiando-nos nas discussões de DaMatta (2010), nos estudos sobre as representações sociais de Moscovici (2010), na análise de Jovichlovitch (2000) sobre a esfera pública brasileira. Na composição teórica que fundamenta este estudo, priorizamos a discussão histórica, por buscarmos descrever o processo de produção das representações sociais. Nele, situamos os cenários sociais e políticos que possibilitaram a construção das representações sociais, memórias coletivas, que se (re)produzem ainda hoje nos discursos, nos rituais e no cotidiano escolar. A análise histórica deu-se em duas vertentes: a macropolítica, na qual situamos a ligação e a separação entre Igreja Católica e Estado Brasileiro, o contexto da instituição da educação escolar pública e a micropolítica, na qual situamos a criação e a instituição da escola Monsenhor Amantino em Sabinópolis. Muitos foram os autores que contribuíram para tal fim: Boris Fausto (2011), Carvalho (2011), Carvalho e Gonçalves Neto (2010), Cury (2010). No que tange à educação pública, Saviani (2008a, 2008b, 2006) foi a referência principal escolhida para discutir a especificidade da educação escolar brasileira.

Sons do Silêncio: a relação entre religião católica e educação escolar – um estudo de caso analisa a cultura escolar de modo a tornar não familiar o que nos é familiar, parafraseando Moscovici (2010, p. 61); em outras palavras, ao estranharmos os costumes, os rituais e os discursos que fundamentam a prática educativa, interrogamos o cotidiano escolar. Desnaturalizando o olhar sobre a realidade, rompemos com a ideia consensual de que *‘religião e política não se discute’*. Ao fazê-lo, procuramos entender a postura tabu – refletida no ditado popular –, dando uma voz ao longo processo de silenciamento das alteridades. Silenciamento que se reproduz no não dito, nos gestos e nos rituais escolares. Dando visibilidade aos silêncios, abrimos as cortinas do passado, revelando nossa história cultural, para entender como reproduzimos no cotidiano da “Casa”, da “Rua” e ou do “Outro Mundo” as aprendizagens inconscientes (DAMATTA, 2010).

Nesse processo, interrogamos como os educadores responsáveis pelas disciplinas de Arte, História e Ensino Religioso desenvolviam os conteúdos escolares, por intermédio dos quais a história da constituição cultural brasileira, em seu sincretismo cultural, tem que ser retomada (BRASIL, 1988; 1996; 2003; 2008), de modo a produzir outras narrativas sobre os povos afro-brasileiros e indígenas. As entrevistas e observações realizadas na instituição escolar nos indicavam as ancoragens das representações. A escola escolhida para este estudo foi instituída na conjuntura do movimento ultramontano¹⁷, mediante o qual a igreja católica, via educação escolar, reproduziu a cultura católica, visando garantir seu poder e a manutenção do *status quo*.

A hipótese inicial, e que se confirmou em parte, era que os profissionais da educação ignoravam as relações entre igreja católica e a prática pedagógica da escola em estudo. Ante esta ignorância, (re)produziam a manutenção de relações marcadamente verticalizadas, sustentadas numa ideia de naturalização do espaço humano e social, aprendido no e pelo discurso religioso. A naturalização dessas relações sociais e educacionais se revelaria, ainda, em práticas escolares tradicionais, nas quais os rituais se sustentam na transmissão do conteúdo escolar, na ideia de subordinação do saber e do poder do aluno ao professor. Em tal contexto, são reproduzidas representações sociais que mantêm a hierarquização social que dificulta o exercício democrático da argumentação e, nesse sentido, a escola não cumpre seu papel de transformação das mentalidades.

A tese foi organizada em seis capítulos. Esta introdução, na qual situamos a história que a antecede; o segundo capítulo, nomeado: 'O fenômeno representacional', situamos a escolha teórica da Representação Social. Conforme teoriza Moscovici (1976 apud DUVEEN, 2010, p. 21), as representações sociais se configuram como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros da comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Ao discutirmos a teoria, elegemos conceitos-chaves, através dos quais pudemos ler a realidade pesquisada, situamos os estudos de Jovchelovitch (2000) sobre a esfera pública

¹⁷ Sobre o movimento ultramontano, falaremos com maior precisão ao longo da tese.

brasileira, bem como discutimos a importância dos processos de comunicação como meio pelos quais as representações sociais são produzidas, reproduzidas e transformadas. Focamos o ato comunicativo como instrumento fundamental de transformação social e de produção de conhecimento.

No terceiro capítulo: *'Brasil: uma sociedade relacional'*, articulamos a análise histórica, possibilitando ao leitor compreender os contextos sociais que produziram os modos de pensar que configuram a sociedade brasileira. Para tanto, apropriamo-nos do conceito de sociedade relacional, cunhado por Roberto DaMatta (2010), e, com base nele, discutimos os processos conciliatórios que fazem parte dos desafios sociais brasileiros. A conciliação de valores e ideias permitiu o entendimento dos códigos com os quais nomeamos e ordenamos o mundo social e material, constituindo as categorias sociológicas: Casa, Outro Mundo e Rua. Em cada categoria sociológica, comportamentos são prescritos e explicam como lidamos com os diferentes espaços sociais. Por elas, reconstituímos nosso passado e seus sistemas de classificações. Os processos conciliatórios perpassaram a instituição e o funcionamento da educação pública brasileira. O espaço escolar, como espaço público, caracteriza-se como a *Rua*. Neste capítulo, discutimos a dificuldade histórica que temos em entender o espaço público como espaço de todos, bem como a dificuldade do processo de construção da cidadania.

No quarto capítulo, trazemos os *'Procedimentos Metodológicos: Fundamentos do Trabalho de Pesquisa'* e as reflexões em torno do processo de construção da mesma. Para estudar os fenômenos representacionais em sua polifonia e polifasia cognitiva, consideramos necessária a escolha de diferentes estratégias metodológicas: observação do cotidiano escolar, pesquisa de documentos escolares, de documentos paroquiais, consultas aos arquivos da Prefeitura Municipal de Sabinópolis, análise das atas e documentos da Fundação Monsenhor Amantino, contato com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, realização de diários de campo, pesquisa de palavras encontradas nos documentos paroquiais do século XIX, através do Arquivo Público Mineiro e, ainda, consulta ao Ministério Público de Sabinópolis visando compreender os dados de pesquisa encontrados nas atas da Fundação Monsenhor Amantino. A articulação de diferentes estratégias metodológicas deu-se em função da complexidade do tema (religião e educação) e, como dito, das representações sociais. O estudo de caso mostrou-se ser a abordagem qualitativa mais viável, por permitir lermos em profundidade a realidade pesquisada. Como argumenta Spink (1995, p. 123):

A diversidade e contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação mas como *práxis*; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação.

Quando a diversidade e o processo de elaboração são privilegiados, abre-se, então, a possibilidade de trabalhar com estudos de caso.

No quinto capítulo, intitulado: ‘As representações sociais que sustentam os discursos e as práticas educativas: os sons dos silêncios’, analisamos os dados coletados. A organização do capítulo fez-se considerando um eixo histórico, para tanto, situamos, inicialmente, a origem da Escola, sua documentação pedagógica e sua documentação institucional – registros de atas da Fundação Monsenhor Amantino, articulando a análise documental com o cenário nacional e seus conflitos políticos: o avanço do pensamento republicano, a separação Igreja e Estado e a reorganização interna da igreja católica no enfrentamento de sua perda de poder institucional. Os elementos institucionais e históricos nos permitiram o entendimento dos silêncios – seja nas narrativas dos entrevistados, seja nos registros documentais. Por fim, pela análise das entrevistas, pudemos revelar os sentidos que assume a religião e seu ensino no contexto educacional. Ela não se configura como um saber sobre o qual se pode dialogar a respeito, discutir, confrontar ideias nos fazeres educativos, seu lugar ainda é mantido como ancoragem do sagrado. Daí, a ausência de uma reflexão crítica sobre a instituição e o discurso religioso católico e sua influência na cultura sabinopolitana e escolar.

Por último, trazemos as considerações finais, nas quais sintetizamos as reflexões feitas ao longo da tese. Nos anexos, registramos documentos com os quais e pelos quais pudemos recompor parte da realidade social aqui analisada.

A reflexão crítica aqui desenvolvida implicou a colaboração de muitas mãos, de muitos olhares, no estranhamento do que nos é familiar, as perguntas mobilizam o pensar e fatos e documentos antigos são lembrados de modo a possibilitar uma recomposição de cenários históricos para além da análise da cultura escolar. *Sons do Silêncio* se refere à cultura mineira/ brasileira e seu processo de silenciamento das alteridades.

2. O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SIMBÓLICO

Ao discutirmos as Representações Sociais, visamos entender como um sistema simbólico se constitui, assumindo a função de organizar o real e dar ao mesmo sentido. No processo de discussão conceitual, retomaremos a função social das representações sociais, em específico a construção da identidade social, entendendo que esta tem a função de manter cristalizado um modo de pensar e de sentir pelo qual uma comunidade e o sujeito social podem se reconhecer. Ainda que o processo de subjetivação seja muito mais amplo e complexo, interessa-nos entender como as representações partilhadas nas interações sociais e nas mediações comunicacionais produzem modos de perceber, sentir e significar o real, (re)produzindo visões de mundo, tornando-se, num dizer de Guattari (1988), agenciamentos coletivos de homogeneização de sentidos. As representações sociais são entendidas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e contratá-lo, e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros da comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear, classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI:1976,apud DUVEEN, 2010, p. 21).

Nas interações sociais, nas práticas e nos costumes, cotidianamente, (re)produzimos¹⁸ e produzimos linguagem com a qual e pela qual nomeamos o vivido. Via linguagem e práticas sociais, mantém-se uma memória coletiva, que reflete saberes e conhecimentos sociais historicamente construídos. Ao colocarmos o foco na linguagem, nas narrativas, nos rituais sociais, aguçamos o olhar e o ouvido no sentido de entender o que as narrativas revelam e o que elas ocultam, podendo, portanto, discutir o funcionamento dos sistemas representacionais. Assim, é necessário ressaltar que “[...]”

¹⁸ Ao colocarmos entre parênteses o prefixo re, destacamos o processo de manutenção de valores e ideias que são cotidianamente ensinados nas mediações sociais ainda que elas ganhem novas formas e vozes (polifonia), prevalecem núcleos figurativos e de sentidos que reificam uma memória coletiva. Daí entendermos que os sujeitos sociais, apropriam-se e re/produzem valores, costumes e pensamentos que são mediados nos processos sociais e comunicacionais. Portanto, nas re/produções temos a manutenção de memórias coletivas e sociais, que naturalizadas, não são questionadas. Na familiaridade dos costumes e rituais, mantém-se uma identidade social, uma fixação dos sentidos aprendidos.

sistemas implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (MOSCOVICI, 2010, p. 37).

Ao analisar os mecanismos de funcionamento dos sistemas representacionais, reconstituímos os elos e as imagens que possibilitaram a nomeação e ou o silenciamento do vivido pelos grupos sociais. Nos tabus, nos interditos e nas evasivas discursivas, nos gestos que se referem ao impronunciável se expressam memórias, e estas necessitam ser entendidas de modo a produzir outros discursos e outras narrativas.

Neste capítulo, iremos refletir sobre o processo de produção das representações sociais, analisando como elas podem se tornar naturalizadas e corporificadas. As representações sociais naturalizadas não são percebidas como produção humana, mas como dados em si, como ‘coisas sociais’, no dizer de Durkheim (1989). Em tais condições, as representações mantêm um inconsciente histórico (fantasmas sociais), que, não sendo narrado e refletido criticamente, reproduzem processos cognitivos acríticos e ahistóricos: a crença e o não questionamento.

Crença e conformação (não questionar) foram formas de perceber e sentir necessárias aos modelos sociais coloniais e imperiais nos quais a sociedade brasileira se constituiu, fazem parte de nossa cultura remota e ainda são reproduzidas nos processos educacionais formais e informais. Com base nos estudos realizados, mostramos que a produção dessas formas cognitivas está intimamente relacionada aos contextos sociais e às mediações que neles se estabelecem, sendo uma função delegada aos processos educacionais formais/ escolares. O entendimento de que os saberes e os conhecimentos são resultantes das interações sociais nos permite compreender que, no contexto social contemporâneo, estão em circulação diferentes ideias, valores e visões de mundo – diferentes territórios simbólicos –, podendo levar à fragmentação os paradigmas reducionistas, nos quais se impõem/ impunham narrativas hegemônicas, seja via discurso religioso ou científico.

Para o entendimento da produção simbólica, articulamos certos olhares sociológicos e psicossociais. Assim, o conceito de representação social, aqui adotado, foi retomado dos estudos sociológicos de Durkheim por Moscovici com o objetivo de fundamentar uma psicologia social na qual os fenômenos psicológicos fossem

compreendidos em sua articulação com o social¹⁹. Ao argumentar que as representações sociais devem ser entendidas como fenômeno e não apenas como conceito, Moscovici (2010, p. 45) diferencia-se de Durkheim por entender que, enquanto conceito, as representações são analisadas como estáticas, de modo análogo à visão mecânica do átomo. Desta maneira, diferenciando-se de Durkheim, Moscovici (2010) defende que as representações são sociais e que o conceito de representação coletiva que sustentou o olhar durkheimiano não aborda a estrutura e a dinâmica interna do fenômeno representacional.

Ao propor a abordagem das representações sociais como fenômeno, Moscovici (2010) destaca a mobilidade e a historicidade do processo representacional. Para chegar a esta nova concepção, revê a contribuição de diferentes estudiosos que, ao longo da trajetória da psicologia e das ciências humanas, possibilitaram a criação da Teoria das Representações Sociais. A postura assumida pelo autor mostra-nos uma visão de complementaridade e de entendimento sobre o pensar científico, reconhecendo serem os paradigmas sociais e científicos resultantes de representações sociais (2010, p. 212). Assim, além de Durkheim, Moscovici traz para sua obra os olhares de Piaget, Vygotsky e Levy-Bruhl, entre outros, revelando como seus estudos produziram quebras de paradigmas exatamente por colocarem em questionamento valores e ideias generalizadas não mais pela racionalidade religiosa, mas pela científica²⁰.

Argumenta Moscovici (2010) que, entre o tempo histórico no qual Durkheim conceituou as representações coletivas e o momento em que organizou sua obra (segunda metade do século XX), muitas mudanças sociais ocorreram, possibilitando a releitura da própria ciência. Os paradigmas sociais que modelaram os olhares de cada um deles se diferenciavam. Assim, o pensamento de Moscovici se insere na ruptura com o paradigma positivista, funcionalista que funda o olhar durkheimiano, no qual percebe as representações como dado, como coisas sociais. Decorrente disso, Durkheim nomeia a religião como representação coletiva na qual se objetiva o ideal sagrado de um grupo social.

¹⁹ A obra de Serge Moscovici se apoia em uma Psicologia Social, originada de críticas ao modelo positivista e dualista, no qual a Psicologia se constituiu como ciência.

²⁰ Para melhor aprofundar as contribuições dos autores, ler A História e a atualidade das representações sociais. In: *Representações Sociais*. Investigações em Psicologia Social (MOSCOVICI, 2010).

Moscovici (2010) esclarece-nos, contudo, que a perspectiva de Durkheim pode ser entendida à medida que situamos a produção do sociólogo na história²¹. Lima (2006), apropriando-se dos argumentos de Durkheim, situa seus estudos de modo a compreender que:

Seus estudos objetivaram responder a duas perguntas: o que é a religião e que papel ela desempenhava na sociedade humana. O que motiva sua pesquisa é a preocupação com o funcionamento harmonioso da sociedade e a com a coesão social. A sociedade européia mostrava-se, a seus olhos, ainda pouco integrada e cheia de contradições; a família e a religião acusavam sinais do enfraquecimento de suas antigas funções. (p. 15).

Nesse cenário, a ciência buscava se legitimar como campo de saber e de poder, distinto do poder e saber religioso, e contrapor a lógica argumentativa do conhecimento à lógica da crença e da fé. Reconhece, pois, Moscovici (2011) que, ao colocar a religião em discussão, Durkheim teve por princípio compreender como, nas sociedades pré-modernas, a religião prescreve o campo do sagrado e preserva a coesão social. Na interdição do sagrado, em sua manutenção como tabu, as representações coletivas e sociais mantinham o funcionamento social. Argumenta que tanto Freud como Durkheim discutem a origem das religiões, no entanto, enquanto *Totem e Tabu* de Freud tornaram-se um ‘dos mitos da cultura ocidental’; a obra *As Formas Elementares da Vida Religiosa* é quase confidencial em vista de sua difícil leitura. Nas palavras do autor:

Quão diferente foi o destino das duas obras! *Totem e tabu* tornou-se um dos mitos da cultura ocidental – quem não ouviu falar do assassinato do pai? Em comparação, *As formas elementares* é um livro quase confidencial, ainda que seja a obra mais acabada de Durkheim. Ele está escrito nesse estilo opaco e entediante, próprio da sociologia, que desencoraja a leitura. E, no entanto, se apurarmos os ouvidos, uma sedutora música surge ao longo do texto, como um rio subterrâneo cujo murmúrio nos acompanha pela floresta. Ficamos desconcertados. A língua do erudito se solta, se eleva para encontrar a língua do profeta e do visionário. Quando o ouvi, compreendi por que ele não se cansava de lembrar aos seus próximos: “Não esqueçam de que sou filho de rabino”. De todo modo, sua teoria da religião nos revela melhor a equação entre fato social e autoridade moral, e até mesmo psíquica. Ela é o ápice da sociologia. Todos os seus trabalhos anteriores são comparados a esse

²¹ Final do século XIX, avanço do pensamento liberal, fragmentação das narrativas monopolistas e imperialistas, nas quais o discurso religioso teve caráter de organizar e manter coeso uma ordem social. Sua produção situa-se ainda numa narrativa científica dualista, na qual o empirismo e o positivismo fazem a cisão entre sagrado e profano, social e psíquico, individual e coletivo.

grande livro, como as escalas do pianista e os esboços do pintor. (MOSCOVICI, 2011, p. 54).

Moscovici (2011) lê a obra de Durkheim, porém considerando o contexto social ocidental, no qual as transformações tecnológicas, o estabelecimento de governos democráticos e republicanos, assim como a difusão de múltiplos discursos já se constituíam realidade. Fundamenta na teoria da religião o entendimento da equação entre fato social – autoridade moral e psíquica. A questão que o mobiliza não é a preservação da coesão social, mas sua transformação.

Duveen (2010) analisa os diferentes motivos que levaram Durkheim e Moscovici ao estudo das representações. Segundo ele:

Durkheim não estava simplesmente interessado em estabelecer o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para manter a sociologia como uma ciência autônoma. Toda sua sociologia é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração. É dentro desta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim, *seu poder de obrigar ajuda a integrar e a conservar a sociedade*. De fato, é em parte essa capacidade de manter e conservar o todo social que dá às representações coletivas seu caráter sagrado na discussão que Durkheim faz em *The Elementary Forms of Religious Life* (1912/1995). A psicologia social de Moscovici, por outro lado, foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social. (DUVEEN, 2010, p. 14-15, grifos nossos).

Não obstante, Moscovici (2011) ressalta a importância de Durkheim que, ao analisar o pensamento religioso humano, distingue o sagrado e o profano. Tal distinção das coisas e dos seres cria categorias e classificações que nomeiam e prescrevem comportamentos e interdições através das quais uma sociedade funciona. Nelas e por elas, as obrigações sociais são fundamentadas, instituindo-se no grupo social o dever e a obrigação para com o outro e as coisas. Por meio do discurso do sagrado, a moralidade social ganha força ao vincular o homem a ideais que o ultrapassam, sendo percebidos como alheios ao próprio homem, exatamente por estarem reificados na instituição religiosa. Torna-se, assim, impossível a vivência do sagrado fora de uma comunidade religiosa, de uma igreja. Adverte Moscovici (2011, p. 54-55) que, para Durkheim, a

religião era condição da vida em sociedade, por fornecer aos indivíduos a possibilidade de viverem e de se pensarem como sociedade.

Para Moscovici, o que nos leva a reconhecer algo como religioso é, antes, a presença dessa distinção fundamental do pensamento humano que opõe o sagrado e o profano. “O sagrado encarna a consciência coletiva, tornada real e visível. Ou se preferirem, ele é a sua obra, materializada em atos e fórmulas ou coisas” (MOSCOVICI, 2011, p. 57). Em *Invenção da Sociedade*²², o autor retoma as discussões em torno da obra sociológica de Durkheim para analisar a sociedade como elemento fundante do humano. Ao fazê-lo, argumenta que, sendo a coesão social a preocupação de Durkheim, os elementos de violência e opressão impostos pela Igreja, entendidos como seu braço secular, foram considerados por ele aspectos secundários. Conforme Moscovici:

Todavia uma Igreja comporta um braço secular que exerce uma coerção sobre os seus fiéis e não depende da adesão deles. A fórmula mais empregada até a época moderna mostra que essa adesão não tem nada de voluntária. E, no entanto, aos olhos de Durkheim, a coerção exterior, a hierarquia que a sustenta são aspectos secundários. Elas não se poderiam impor sem uma autoridade interior e moral conferida pelos fiéis. O principal para uma Igreja é reunir pessoas em torno de um mesmo sagrado. Quando confere uma força ao interdito de contato, ela cerca com barreiras físicas e mentais uma coletividade cuja coesão ela garante. Não discuto aqui o valor dessa definição da religião, tão amplamente aceita. Mas continuo persuadido de que a proibição do contato é o seu fundamento verdadeiro. Por não tê-lo proposto, falta à teoria, confessemos, um ponto de apoio evidente e um poder sugestivo. (2011, p. 60).

A autoridade interior e moral, conferida pelos fiéis ao sagrado, mantém o interdito e sua força. É isso que gera a ideia de coletividade que une os fiéis. Nesse sentido, Moscovici (2011) afirma que, para Durkheim, Deus é a sociedade, uma vez que é na sociabilidade dos símbolos e dos ritos que se forma uma mentalidade coletiva que os fortalece enquanto grupo. Argumenta ainda que, ao discutir a religião e o social, Durkheim não excluiu a ideia de indivíduo, já que entendia que o homem funcionava como um duplo: “não vivemos em um único plano de consciência e compreendemos que cada um de nós é

²² Segundo Guareschi (1995, p. 8) o título original em francês de tal obra é *A máquina de fazer deuses*. No entanto, por sugestão dos sociólogos Antony Giddens e John Thompson, na versão inglesa, ela é nomeada como *A Invenção da Sociedade*. Os dois títulos são mantidos, o último visa deixar claro que uma “[...] sociedade não é algo pronto e acabado, mas ela foi criada e pode ser continuamente recriada”.

duplo. Cada um é, ao mesmo tempo, um ser individual e um ser coletivo”. (MOSCOVICI, 2011, p. 84)

Lima (2006), como Moscovici(2011), discute o pensamento de Durkheim(1989) ao analisar como o autor entende a função social da religião. Retoma a concepção de homem duplo, argumentando que é no campo do sagrado que o homem encontra um freio para os seus sentimentos egoístas e narcisistas. Pelo religioso, o pensamento coletivo se sobrepõe ao pensamento individual. Conforme Lima:

Durkheim vê ameaçada a solidariedade social, sobretudo após a Revolução Francesa, quando as instituições tradicionais, família e religião, perdiam legitimidade e a individualidade passava a ser referenciada como valor, condição de liberdade. A perda de consenso em torno dos valores religiosos tradicionais, o abalo na hegemonia do pensamento religioso católico possibilitaram o nascimento da racionalidade técnico-científica, a desvinculação da filosofia da teologia e uma nova organização social denominada modernidade. A idéia de indivíduo ganha legitimidade, mais que a concepção de coletivo, grupo ou comunidade, valores que mantinham as sociedades tradicionais/medievais. O indivíduo ganhava um *status* maior que o coletivo, colocando em xeque uma visão unificadora e hegemônica da sociedade. (2006, p. 26).

Argumenta Lima (2006) que, ao pesquisar a função social da religião, Durkheim tinha por questão a perda do consenso social religioso. O cenário de sua produção intelectual era a sociedade moderna em plena constituição, sua preocupação pautava-se nos laços de coesão social e na coletividade. Ao ressaltar a importância da função da coesão social dada pelo sagrado, questiona Durkheim se o Estado poderia manter o ideal coletivo. Daí sua interrogação: *Qual força moral poderia levar o indivíduo a frustrar seus impulsos em prol do social, uma vez que os ideais religiosos encontravam-se em processo de fragmentação?* (LIMA, 2006, p. 27).

A fragmentação das ideias religiosas possibilitaria a construção de outro consenso social, no qual os ideais democráticos de igualdade e dignidade, como valores individuais e coletivos, bem como a busca por relações igualitárias objetivariam outros ideais coletivos que se tornariam hegemônicos. No entanto, a hegemonia das ideias, no contexto da sociedade moderna e secularizada, não poderia mais ser mantida pelo interdito sagrado, religioso, ou pela coerção e imposição de seu território simbólico, mas pela racionalidade e pela livre escolha, representados pelo Estado, pela República e pela Democracia. A construção de um novo consenso, ou de outra mentalidade coletiva, decorreria do

enfrentamento da *anomia* e da vivência da angústia geradas pela perda de referência da religião.

Ao retomar os processos de fragmentação e de produção/transformação do consenso social, Moscovici (2011) focaliza a processo do fenômeno representacional e põe em evidência os *elementos secundários* que foram ignorados por Durkheim(1989), entre eles, a violência simbólica da imposição de preceitos morais, que, interditados e revestidos pela sacralidade, possibilitaram a manutenção, pela Igreja, do poder e do *status quo*. Não obstante, o controle, a reprodução e a manipulação do sagrado também levaram ao questionamento do poder institucional desta. No confronto entre os valores hierarquizantes religiosos e os valores igualitários da sociedade secularizada e nos questionamentos das práticas e dos costumes de interdição e silenciamento do outro, viu-se a religião forçada a mudar seu discurso. No território simbólico religioso, transformações representacionais ocorreram.

Assim, assumindo uma perspectiva sociopsicológica sobre o processo representacional, no qual o social e o individual estão dialogicamente articulados, Moscovici (2010) ressalta a função dos saberes cotidianos, do senso comum, como a forma possível de explicar o conhecimento e a ação humana na modernidade, uma vez que as representações coletivas não satisfazem mais a efetivação desta tarefa. O senso comum corresponde ao elo necessário entre diferentes modalidades de saber – crenças, mitos, ciência e ideologia – que orientam a compreensão do homem sobre si e o mundo, bem como sua ação sobre ambos. Por essa razão, o senso comum corresponde às representações sociais por meio das quais os indivíduos e grupos organizam seu saber e fazer em todas as áreas de nossa vida coletiva e individual. Conforme o autor:

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer em proporção direta com a heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. Os meios de comunicação de massa aceleram essa tendência, multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais. Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de re-constituir o “senso comum” ou a

forma de compreensão que cria o substrato das imagens e dos sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. (MOSCOVICI, 2010, p. 48).

No entendimento do senso comum, podemos ter acesso às representações sociais em suas diferentes formas de saber: crenças, mitos, ciência, ideologia, que sofrem “mudanças” “para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum”(MOSCOVICI,2010p.48). Por meio do senso comum, é possível apreender o que se preserva, conserva, ou o que se transforma nos saberes e nas ações cotidianas das sociedades atuais. Nestas, os discursos religiosos não mais se configuram como monológicos e monopolistas, ou seja, não se constituem mais representações coletivas (TAYLOR, 1994, p. 32), visto que as hierarquias sociais são colocadas em xeque pela representação igualitária que a democracia busca consolidar, e os discursos científicos e ideológicos popularizados nas diferentes mídias compõem os saberes e fazeres cotidianos.

As representações sociais mediam às interações dos sujeitos sociais, circulam e definem modos de comportamento, constituindo um consenso social, ou senso comum, no qual e pelo qual temos acesso à visão de mundo de grupos sociais e indivíduos. Podemos compreender como as representações são reproduzidas e transformadas por meio dos mecanismos de ancoragem e objetivação. Estes nos fornecem visibilidade e entendimento do que foi classificado, discriminado, nomeado e prescrito pelos grupos sociais. Em nossa tese, o estudo das ancoragens e das objetivações das representações encontradas na instituição escolar nos permitiu adentrar no que foi silenciado pelo interdito do religioso, de modo a compreender a reprodução naturalizada do território simbólico religioso e sua função no cenário educacional escolar. Como argumenta Brandão (1988), é fundamental colocar em análise o que foi interdito pela nomeação de sagrado no contexto brasileiro, já que o sagrado ainda constitui nossa identidade cultural. Ao discutirmos o interdito e ao revelar o que se oculta por detrás da sacralidade, evidenciamos a historicidade da construção simbólica da cultura nacional e das identidades. Conforme nos coloca Brandão:

Ajudaria a compreender como uma identidade religiosa não existe sob a forma de uma construção cultural através da qual a religião se vê a si mesma como uma forma peculiar e acabada de cultura. Identidade são estratégias simbólicas de lidar com o poder através da diferença e, como tais, só dizem alguma coisa à compreensão da cultura nacional na medida em que se explica como elas próprias são historicamente construídas e como participam, então, do universo de símbolos e significados que traça a história da cultura de que são parte. A parte intencionalmente mais sagrada, mas, também, aquela que culturalmente mais faz ocultar os

interesses terrenos que definem o seu próprio teor e o significado de sua sacralidade. (1988, p. 58).

2.1 Ancoragem e Objetivação: o familiar e a memória na constituição das representações sociais

As representações sociais são constituídas por intermédio dos mecanismos de ancoragem e objetivação. A ancoragem envolve a familiarização, isto é, a aproximação do que é desconhecido ou do não familiar ao que é conhecido pelos indivíduos/grupos. Esse processo de familiarização, no qual o desconhecido é tornado familiar, promove entre os sujeitos sociais o sentir-se simbolicamente “em casa”. Ou seja, mantém a memória e o sentimento de pertencimento dos grupos e dos indivíduos.

Ao reafirmar encontros e paradigmas existentes, os sujeitos evitam se deparar com o medo, com a angústia do não conhecido, do novo. Ou, no dizer de Durkheim (1989), evitamos viver a anomia, a perda de referência. O medo do desconhecido, do não classificado, ou do não representado, leva à vivência do pânico. No enfrentamento da anomia e do medo, buscamos no vivido, nas referências internalizadas imagens, símbolos e discursos, um sentido capaz de nomear o que não é dito. Identificamos! Tendemos a tornar idêntico o que é diferente, podemos silenciar o que os distingue, tornar invisível o visível, negar e excluir o que não é igual. Sobreponemos ao outro, ao objeto e à realidade uma classificação, um nome, um conceito já existente. Impondo o memorizado ao desconhecido, resistimos ao que é diferente, ao que é estranho.

Moscovici (2010) explica:

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece *quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido [...] então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar*. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir

um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. (p. 61-62, grifos nossos).

Guareschi (1995b), apropriando-se da teoria das representações sociais, explica-nos que o mecanismo da ancoragem permite trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado; ao categorizar, enfrentamos a anomia e a angústia do inclassificável e não rotulado. No entanto, adverte-nos que o processo de ancoragem não é neutro, já que todo sistema de classificação tem um valor positivo ou negativo. Ao representarmos um acontecimento, um objeto ou um ser, colocamo-lo numa rede de valores, de categorias e de classificações prévias. Daí sua afirmação:

Um dos elementos principais da categoria é o protótipo; nós escolhemos qual o protótipo. Então: o veredicto tem precedência sobre o julgamento. Ao classificar, decidimos se há semelhança entre o que queremos classificar e o protótipo, e depois generalizamos. E tal decisão *nunca* é neutra. (GUARESCHI, 1995b, p. 201).

Incluimos “o não usual em nosso mundo familiar” quando o nomeamos, rotulamos, classificamos e o inserimos numa rede de significações. Por sua vez, as significações dos objetos e dos seres implicam valorizações individuais que revelam os valores sociais dos grupos aos quais pertencemos. Ao ancorar o não usual no já conhecido, representamos e, por consequência, modos de comportamentos e regras são orientados. Em outras palavras, as representações sociais se corporificam – são objetivadas – em ações que são ou não permitidas aos indivíduos/grupos. Comportamentos, rituais, atitudes, valores, conceitos e nomeações – objetivações das representações sociais – indicam-nos as significações atribuídas seja aos sujeitos, seja aos objetos, seja à realidade; são objetivações das representações sociais que orientam o saber e o fazer dos indivíduos e grupos sociais.

Em síntese, no processo de constituição das representações sociais, objetivar significa fornecer materialidade às ideias e imagens como as palavras e ações. Como explica-nos Moscovici (2010, p. 72), a palavra objetiva as representações sociais, estabelecendo ligação entre imagens e palavras.

Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas que comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, com uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com

sentidos concretos equivalentes. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas.(p.72)

No entanto, adverte o autor:

Mas nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus. As imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são interligadas no que chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias. (MOSCOVICI, 2010, p. 72, grifos nossos).

Pela palavra, nomeamos, objetivamos as representações sociais e é importante ressaltar que a nomeação envolve significações já existentes, uma vez que “todo sistema de classificações e de relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado no consenso. É impossível ter um sistema geral, sem vieses, assim é evidente que existe um sentido primeiro para qualquer objeto específico”. (MOSCOVICI, 2010, p. 70).

Consideramos que a palavra remete também ao que é não dito. No e pelo ausente, podemos chegar ao que é silenciado pela palavra. Se, de um lado, pode representar tabus ao não dizer do inédito, do que distingue, do que o indivíduo/grupo não pode nomear; de outro, expressa a coexistência de saberes presente no fenômeno representacional. A coexistência de saberes – sejam coerentes ou contraditórios entre si – faz parte do conceito de polifasia cognitiva, posto que, nas interações sociais mediadas por múltiplas representações, estão em circulação diferentes sentidos, percepções e visões de mundo. Nas conversações, nas interações entre os sujeitos sociais, dá-se apropriação das representações sociais, elas implicam modos diferentes e conflituosos de classificar e nomear, podendo colocar em processos de funcionamento diferentes formas de pensar²³.

²³ Crença e conhecimento implicam em diferentes modos de comportamento, em processos de mediações sociais distintos. As representações coletivas dizem de contextos sociais mais resistentes à mudança, com forte controle e coesão social, constituindo um senso comum hegemônico e homogêneo, no qual as representações naturalizadas levam ao funcionamento de crença. Já as representações sociais implicam o entendimento do próprio caráter representacional, de maior abertura social aos aspectos comunicacionais, dizem de sociedades e de contextos sociais onde as mudanças e as trocas são mais permeáveis, neles as representações se articulam a idéia de conhecimento e não, de crença. Não obstante, nas sociedades atuais tais modos de perceber são alimentados e ou acionados conforme os ambientes sociais. (MOSCOVI, 2010, p. 189).

Ou seja, crença, conhecimento, dúvida, confronto, conformação e conflito deflagram novos processos cognitivos, que não são em si excludentes, mas dependentes das exigências dos contextos sociais.

Parafraseando Moscovici (2010) afirmamos que os sujeitos sociais procuram uma forma ou outra de saber de acordo com as exigências do ambiente social e psicossocial. Portanto, as formas de saber coexistem em vez de se excluírem. Desta perspectiva, polifasia cognitiva e silenciamento fazem parte de um mesmo processo do fenômeno de constituição das representações sociais. Supomos, assim, que interrogar o silêncio familiar para o indivíduo/grupo permite tornar o familiar não familiar, revertendo o processo de sua naturalização.

No ato comunicativo, o confronto entre representações sociais permite a emergência de elementos anteriormente silenciados, assim como o silenciamento de elementos antes manifestos. Moscovici (2010, p. 71) lembra que a emergência de elementos da polifasia cognitiva, silenciados, e a mudança das representações sociais dependem também do tempo e da modificação dos contextos sociais como valores e costumes. Assim, o que era imperceptível e incomum para uma geração ou um grupo torna-se familiar e óbvio para a outra, já que um novo consenso foi construído.

Nessa direção, o autor destaca que ancoragem e objetivação são “maneiras de lidar com a memória”, uma vez que é dela que retiramos os recursos para enfrentar o que nos é desconhecido e construímos nossas representações sociais.

É da soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não familiar, com suas consequentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. (MOSCOVICI, 2010, p. 78).

Considerando o exposto, podemos afirmar que memória é um dos processos psicológicos articulados aos contextos sociais e de saber, ao ato comunicativo e seus modos de interação. Para Moscovici (2010), processos psicológicos de ancoragem e objetivação mais do que se articulam com os processos sociais, nesse sentido, o autor prefere a palavra condensação para definir a relação entre ambos. Assim, processos psicológicos são ao mesmo tempo sociais e vice-versa.

É apenas lógico pensar que os processos sociais e públicos foram os primeiros a ocorrer e que eles foram gradualmente interiorizados até se transformarem em processos psíquicos. Assim, quando nós analisamos processos *psicossociais*, nós descobrimos que eles são *psicossociais*. É como se a nossa psicologia contivesse a nossa sociologia de uma forma condensada. E uma das tarefas mais urgentes da psicologia social é descobrir uma dentro da outra e compreender esse processo de condensação. (MOSCOVICI, 2010, p. 104-105, grifos do autor).

De um ponto de vista próximo, Jovchelovitch (2008, p. 130) destaca a necessidade de se realizar estudos que levem em conta a articulação de fenômenos psicológicos e sociológicos. É nas comunidades que nos constituímos, aprendendo a nos nomear como nós, como eu. Elas oferecem os recursos simbólicos e materiais para a “vivência dialética entre o sujeito singular e o mundo social”; nelas e por elas, tornamo-nos atores sociais competentes e aprendemos uma língua. Elas permitem não apenas a construção dos espaços intersubjetivos, como, e sobretudo, a coordenação das relações interpessoais que produzem a comunicação, situações de diálogo, as identidades sociais, a memória social, a vida pública, os saberes sociais e subjetivos. Afirma, neste sentido, a autora:

No momento em que levamos a sério a relação entre fenômeno psicológico e o contexto social, surge a necessidade de teorizar o contexto social, de compreender sua constituição e as principais características que ele assume. Sem dúvida são dimensões históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais que formam contextos, mas nenhum contexto pode ser plenamente compreendido sem uma avaliação clara da dinâmica psicossocial. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 128).

É na comunidade, no contexto social, que indivíduos/grupos produzem e mantêm a memória, problematizando-a e transformando-a. No ato de narrar, podemos recordar e elaborar o que foi vivido, não vivido, dito e não dito, assim como a memória, o esquecimento é indicativo da vivência social. O não recordar, o não narrar podem indicar o “congelamento” ou o “seguir adiante” de uma comunidade. Segundo a autora, quando um passado congela, seja pelo silêncio, seja pela fala a, “vida fica sujeita à violência de ‘um passado que não passa’”; quando o passado é compreendido e elaborado “desde a perspectiva renovadora do presente” a comunidade pode seguir adiante com “a possibilidade de um futuro que não é sustado pelas correntes de memórias puramente traumáticas”. Adverte-nos, portanto, Jovchelovitch (2008, p. 146):

A habilidade de recordar como elaboração, de trabalhar simbolicamente o passado que outrora existiu, permite às comunidades refletir sobre, compreender, revisar e, se necessário, renovar suas identidades, práticas e históricas. É uma habilidade que tanto permite a continuidade de uma comunidade como ao mesmo tempo garante a renovação que é necessária se a comunidade não quiser “congelar” e compulsivamente repetir sua história. Quando um passado “congela” na memória de uma comunidade, a vida humana fica sujeita à violência de “um passado que não passa”. A compreensão e a elaboração do passado, desde a perspectiva renovadora do presente, é o que garante à comunidade a possibilidade de um futuro que não é sustado pelas correntes de memórias puramente traumáticas. Seguir adiante é tão importante quanto lembrar e a dialética entre a capacidade de recordar e esquecer (e perdoar) tem muito a ver com a saúde de uma comunidade.

Acrescenta a autora que “as lutas entre elaboração e o não dito em uma comunidade dependem da liberdade que os grupos têm para trazer questões à tona, torná-las visíveis, para questionar e colocar sob o escrutínio aqueles aspectos da vida em comunidade percebidos como problemáticos” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 146). Problematizar o vivido, questioná-lo de modo a confrontar o passado com o presente, podendo transformar e projetar outra realidade como possível, é materializar a historicidade do que somos, consolidando um fazer social no qual o sujeito humano e suas múltiplas possibilidades sejam reconhecidos e valorizados.

Com base nessas considerações, supomos que dar visibilidade ao que foi silenciado, recordar, recontar as histórias de modo a poder narrar o silenciado e significado com base em paradigmas homogeneizantes é imprescindível para que se consolidem os ideais democráticos. Para tanto, é necessário construir espaços sociais dialógicos, nos quais as pluralidades e a diversidade sejam reconhecidas. Nas sociedades democráticas, provocar as narrativas é condição para que se materializem a liberdade, a igualdade e a fraternidade, é a condição para que possamos fazer e pensar diferente. Como argumenta Foucault (apud TOMASINI, In: BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 111), “há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir”.

2.2 Representações sociais: universos consensuais e reificados

Na conjuntura de sociedades complexas, tecnológicas e democráticas, Moscovici (2010, p. 50) defende que as categorias de análise usadas por Durkheim, sagrado e profano,

não são as mais adequadas, por não condizerem com a complexidade das interações das sociedades multiculturais. Sugere que analisemos as representações sociais nas sociedades contemporâneas com base em duas outras categorias: os universos consensuais e os reificados. “No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, com um ser humano”. O universo consensual remete ao senso comum cuja existência é flexível, provisória. Nas palavras do autor:

Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, idéias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade”. (MOSCOVICI, 2010, p. 54-55).

“No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”. Este universo remete ao mundo da ciência, da religião e da ideologia nos quais a própria sociedade e suas criações são compreendidas como objetos isolados, “como pessoas, ideias, ambientes e atividades”. Esse universo impõe “[...] sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo” e decide “[...] o que é verdadeiro e o que não é” (MOSCOVICI, 2010, p. 50-52).

Para o autor, a religião encontra-se articulada ao universo reificado, à medida que a sociedade é “transformada em um sistema de entidades sólidas”, nas quais o homem torna-se alheio a suas produções, ignorando, assim, seu papel social (MOSCOVICI, 2010, p. 50). Não obstante, no ato representacional, os dois universos – reificado e consensual – podem se fundir, possibilitando a produção de novas representações, bem como a reprodução dos sistemas representacionais. O fenômeno representacional unifica tais universos por meio da fusão de ancoragens e objetivações.

Conforme Jovchelovitch (1995, p. 81), as representações sociais são estratégias desenvolvidas pelos atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo “que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”. As possibilidades de construção simbólica fornecida pela linguagem, suas representações são produzidas e reproduzidas pela capacidade humana de evocar o ausente e nomear o inédito, nesse processo pode emergir um novo possível. Ao evocar, os ausentes elos são acionados, no sentido de nomear o que ainda não foi dito; tais elos podem se articular, por ancoragens, aos universos consensuais ou ao reificado, condensando sentidos diferentes de modo a tornar familiar o não familiar. A fusão dessas ancoragens e a maneira como tal processo é objetivado dão margem à criação de um novo pensamento ou ação sobre si e sobre o mundo.

Para Jovchelovitch (1995, p. 81), o estudo das representações sociais “[...] deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar”. A tais processos de comunicação denomina mediação social. Ao focar nos processos comunicacionais, podemos compreender como as representações compartilhadas acabam por corporificar ideias que determinam comportamentos e atitudes.

Para explicar as representações emergentes em contextos sociais dialógicos e não dialógicos²⁴, Jovchelovitch (2008) fundamenta-se nos conceitos de representações coletivas e representações sociais. Assim, em contextos sociais não dialógicos, segundo a autora, prevalecem representações coletivas. A não abertura para o diálogo e a não crítica dos sujeitos sociais aos saberes, valores e ideias que circulam nas conversações resultam de modos de comunicação marcados por relações de subordinação, hierarquização e dominação do outro. Caracterizam-se por homogeneidade discursiva e a sobreposição de saberes e poderes que levam à exclusão, à marginalização e ao silenciamento do outro. Conforme expõe a autora:

As representações coletivas podem ser definidas como enquadres para o pensamento e a ação compartilhados, de forma homogênea, por uma comunidade. Elas compreendem as ideias, as emoções, os rituais e os costumes que os indivíduos carregam e desempenham, *mas sobre os quais eles têm pouco controle*. Consideradas por Durkheim como fatos sociais, elas confrontam indivíduos como uma força exterior e têm sobre

²⁴ A dialogicidade ou não dialogicidade são expressões de contextos sociais democráticos ou não democráticos.

eles um poder coercitivo; fixadas no pensamento e nos rituais das instituições sociais, as representações coletivas são resistentes à mudança e ao escrutínio social. Elas existem e são transmitidas pela tradição, pela autoridade e por instituições, que fornecem os centros de legitimação para aquilo que é conhecido e o que não é, o que é aceitável e o que não é, o que define a comunidade e aquilo que é excluído, e feito de modo alheio à comunidade. [...] De fato, dentre todas as forças e mecanismos que integram e preservam o todo contra a fragmentação e desintegração, talvez nenhum outro fenômeno seja tão poderoso quanto às representações coletivas, *um sistema social de conhecimento, emoção e ação que é inquestionável pelos membros de uma comunidade e compartilhado por todos*. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 159-160, grifos nossos).

As representações coletivas emergem de comunidades marcadas pela tradição, nas quais prevalece forte assimetria entre os membros da mesma. Tal modo de conhecer organiza o mundo social e seus rituais, levando ao estabelecimento de laços de solidariedade entre os sujeitos sociais. “Neste tipo de comunidade, o vínculo social e os sentimentos de submissão e obediência que ele acarreta têm primazia sobre os acontecimentos e há ali pouco espaço para variação individual” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 161). Nas representações coletivas, temos a força de coesão e de controle social²⁵.

Por outro lado, dos contextos comunicacionais dialógicos, nos quais as múltiplas narrativas, a crítica e a argumentação permeiam as relações, emergem as representações sociais. Daí o caráter de abertura e de reconhecimento do conhecimento do outro. As relações de comunicação entre os sujeitos sociais implicam o entendimento da diversidade e do caráter representacional do próprio saber. A autora acrescenta que os encontros dialógicos são processos em construção, nos quais os interlocutores

[...] não se encontram em condições comunicativas e em diálogos estabelecidos *a priori*. Há um trabalho árduo envolvido em processos de

²⁵Ao trazermos a discussão de Jovchelovitch sobre as representações coletivas, temos por objetivo, compreender a força de coesão social que elas assumem nos contextos sociais tradicionais. Segundo a autora, nas sociedades atuais, em processo de destradicionalização, não podemos dizer de que inexistam sociedades tradicionais e assim, ‘modalidades coletivas de representações, não são exclusivas deste tipo de comunidade’ (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 196). Sua argumentação nos permite entender o funcionamento comunicacional que se estabelece entre os membros sociais, as inter-relações que naturalizam os valores e os costumes, mantendo no cotidiano modos de pensar que geram uma identidade social, comunitária. Portanto, representações coletivas e sociais remetem a diferentes contextos de saber. Assim, “a análise de representações coletivas e sociais mostra que, por um lado, elas estão relacionadas à coerção social e à cooperação e, por outro, as esferas públicas tradicionais e destradicionalizadas. Estas homologias demonstram como o estudo da representação implica tanto a consideração de sua gênese social e psicológica quanto de suas conexões estruturais com níveis micro e macrosocial de análise. A esfera pública de uma comunidade fundamenta e produz um tipo particular de arquitetura intersubjetiva que, por sua vez, produz um modo de representação” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 202).

estabelecimento de comunicação e os encontros dialógicos por meio do desenvolvimento gradual de relações em que Eu e Outro ‘sobrevivem’ às dificuldades do processo (2008, p. 240).

Em tais contextos, temos a inclusão e a coexistência de saberes.

Do mesmo modo que Moscovici (2010), Jovchelovitch (2008) assinala que, nas sociedades modernas, as representações sociais em circulação tendem a se fundir e se constituir no senso comum via processo comunicacional. Assim, no senso comum, encontramos distintas representações (sociais e coletivas) e modos de funcionamento (questionamento/conformidade; simetria e assimetria), o que demarca o caráter híbrido do processo representacional, ou seja sua polifasia cognitiva. Para Jovchelovitch(2008;p204) ‘não há uma forma pura. Todos os conhecimentos se interpenetram e se misturam no processo de dar sentido ao mundo’.

2.3 Representações sociais, interações comunicacionais dialógicas e educação escolar

Resumindo o dito até o momento, podemos afirmar que, no ato comunicacional, nas conversações, nas interações entre os sujeitos, as representações sociais são reafirmadas e transformadas. Por meio da comunicação, elas ganham legitimidade ou não à medida que os sujeitos partilham os significados veiculados nos discursos. Nos diferentes espaços sociais, modos de comunicação modelam as relações intersubjetivas, possibilitando que a multiplicidade de representações circule.

As representações sociais, sendo produções históricas, mantidas nas conversações e interações sociais, acabam por reproduzir e ou transformar a história social de um grupo, de um povo. Reafirmando significações, o grupo tende a homogeneizar seus olhares e comportamentos. Pela repetição de valores, mantém-se a tradição. Por outro lado, no confronto, no conflito e na argumentação de valores – ideias e imagens –, uma transformação se processa e novo consenso é produzido, traduzindo-se em mudança das ações dos sujeitos. Por meio da interação entre os sujeitos, o inédito é gerado, criando-se realidades que escapam às representações sociais já dadas (HABERMAS, 2007; ARENDT, 2010). Repetição e transformação nos remetem às relações de poder e às histórias sociais dos grupos.

As transformações sociais ocorridas nos últimos séculos – mudanças no modo de produção material, desenvolvimento dos meios de comunicação, deslocamento do modo de vida rural para o urbano – possibilitaram a descentralização do poder religioso e político, gerando a idealização e a objetivação de outro modo de exercer o poder político no qual o homem é a referência. Assim, a democracia e a república são expressões/objetivações da mudança dos ideais coletivos. Não obstante, a mudança dos ideais coletivos é corporificada no reconhecimento do tornar-se humano como possibilidade construída socialmente. A democracia se configura como um novo projeto civilizatório, em que se reconhecem as múltiplas dimensões do humano: o social, o biológico, o subjetivo, o cultural, o estético, o político, o religioso, o ecológico, etc. O exercício da vivência democrática implica mudança das atitudes e das racionalidades que foram construídas através da solidariedade religiosa. Implica mudanças nas representações que, deixando de ser coletivas e alheias ao seu produtor, tornam-se sociais, por serem vistas e entendidas como resultantes das interações e práticas cotidianas. Os modos de funcionamento psicológicos e cognitivos são modificados, uma vez que a crença é contraposta ao conhecer, o ato dialógico produz o pensar reflexivo, abrindo a possibilidade de outro fazer social e subjetivo.

No contexto das sociedades secularizadas e democráticas, o respeito ao outro não pode advir da obediência e da subordinação ao transcendente, mas do reconhecimento e do respeito à alteridade do sujeito humano, do homem como ser social e político. Respeito que, transcendendo a perspectiva do indivíduo, lança-nos à dimensão política, ao espaço público como lugar de todos, onde os interesses coletivos e a liberdade de agir e de expressar a opinião levam à construção de um novo *ethos*.

Nesta perspectiva, Habermas (1984), através do estudo *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, analisa como, ao longo das transformações históricas, aconteceu o surgimento da burguesia e o nascimento do ideal coletivo democrático, explicando que sua constituição é resultante da ampliação dos espaços de encontro e de socialização de informações. Por se ampliarem as interações sociais, novas mediações se produziram, levando ao desejo de deslocamento do poder e à formação de outro centro de poder. Nas interações sociais, portanto, construiu-se a esfera pública burguesa, na qual a opinião pública pode exercer sua força, fragmentando o poder hierarquizador – religioso e monárquico. Em suas palavras:

A “cidade” não é apenas economicamente o centro vital da sociedade burguesa; em antítese política e cultural à “corte”, ela caracteriza, antes de mais nada, uma primeira esfera pública literária que encontra as suas instituições nos *coffee-houses*, nos *salons* e nas comunidades de comensais. Os herdeiros daquela sociedade de aristocratas humanistas, em contato com os intelectuais burgueses que logo passam a transformar as suas conversações sociais em aberta crítica, rebentam a ponte existente entre a forma que restava de uma sociedade decadente, a corte, e a forma primeira de uma nova era: a esfera pública burguesa. (HABERMAS, 1984, p. 45).

Sua questão de pesquisa centra-se na importância do agir comunicativo, nas interações sociais como elemento fundamental à construção da cidadania, pois é no ato comunicativo, nas conversações e, sobretudo, nos discursos que outras racionalidades são desenvolvidas, permitindo a crítica e a libertação das autoridades historicamente instituídas. As interações sociais devem, para tanto, pautar-se nos diálogos, nos debates por meio dos quais os grupos sociais podem colocar em reflexão suas histórias coletivas e individuais. Nas interações sociais, os sujeitos podem ainda discutir o reconhecimento ou não do outro, uma vez que o direito igualitário torna-se consensual pelo e no reconhecimento do outro, em sua alteridade e diversidade, de modo a prescrever, moldar e garantir novas relações comunicacionais que superem os modelos não dialógicos e hierarquizantes de nosso passado. Conforme o autor:

Na medida em que o molde da opinião e vontade política dos cidadãos é orientado pela ideia da actualização dos direitos, não pode, como sugerem os comunitários, ser igualizado ao processo através do qual os cidadãos entram em acordo sobre o seu auto-entendimento ético-político. Mas o processo de actualização de direitos está de facto embutido em contextos que exigem semelhantes discursos como uma componente importante da política – discussões sobre uma concepção partilhada do bem e uma forma de vida desejada que se reconhece como autêntica. Em tais discussões, os participantes clarificam o modo como eles encaram como cidadãos de uma república específica, como habitantes de uma região específica, como herdeiros de uma cultura específica, quais as tradições que querem perpetuar e quais querem suspender, como querem lidar com a sua história, uns com os outros, com a natureza, e por aí adiante. É claro que a escolha de uma língua oficial ou de uma decisão sobre o currículo das escolas públicas afecta o auto-entendimento ético de uma nação. Porque as decisões ético-políticas são parte inevitável da política, e porque o seu regulamento legal expressa a identidade colectiva de uma nação de cidadãos, eles podem entusiasmar as batalhas culturais nas quais as minorias desrespeitadas lutam contra uma maioria cultural insensível. (HABERMAS apud TAYLOR, 1994, p. 143).

Habermas (1994) argumenta que cabe aos estados constitucionais democráticos a garantia da regulamentação legal para que as identidades coletivas sejam reconhecidas, tendo seus saberes socializados. As políticas de reconhecimento e de inclusão são meios pelos quais o direito igualitário é instrumentalizado. Defende ainda que cabe aos estados reconhecer os processos de segregação e de exclusão históricos impostos pelo discurso monológico eurocêntrico, de modo a dar acessibilidade aos bens que devem ser universalizados. A universalização tem que considerar a desigualdade social como decorrente das relações assimétricas de poder, historicamente estabelecidas, cabendo ao estado tratamento diferenciado aos que foram segregados e excluídos, de modo a garantir-lhes a acessibilidade aos bens sociais – educação, saúde, trabalho, moradia, etc.

No entanto, compreende o autor que a garantia legal e constitucional fornecida pelo Estado não garante a mudança do consenso social, esta somente pode se dar pela aprendizagem. Os processos de socialização podem e devem modificar os enfoques cognitivos que modelam o pensar assimétrico/religioso (crença), de modo a tornar hegemônico o pensar secularizado (reflexivo e crítico). Reafirma e põe em destaque, portanto, o dever do Estado em garantir que, por via da educação, as heranças culturais sejam reproduzidas, socializando os saberes que dizem da multiplicidade humana. É pela socialização dos saberes que o pensamento reflexivo e crítico se desenvolve, permitindo o debate e a escolha sobre quais tradições devem ser mantidas ou transformadas. Conforme nos expõe:

As heranças culturais e as formas de vida nelas articuladas reproduzem-se normalmente convencendo aqueles a quem moldaram as estruturas da personalidade, ou seja, motivando-os a apropriarem produtivamente e a continuar as tradições. O estado constitucional pode tornar possível este feito hermenêutico da reprodução de mundos de vida culturais, mas não pode garanti-lo. Pois, para garantir a sobrevivência, iria roubar necessariamente aos membros a liberdade de dizer sim ou não que é necessária se querem apropriar-se e preservar a sua herança cultural. Quando uma cultura se torna reflexiva, as únicas tradições e formas de vida que se podem sustentar são as que ligam os seus membros enquanto ao mesmo tempo se submetem a exames críticos e deixam às outras gerações a opção de aprender a partir de outras tradições ou convertendo-se e remando para outras costas. (HABERMAS apud TAYLOR, 1994, p. 148).

Em suas obras, o autor esclarece que visa à democracia e não ao liberalismo. Com este intuito, no livro *Entre Naturalismo e Religião*, reflete sobre os impactos e os desafios

que as cosmovisões das racionalidades religiosas e destrancendentalizadas colocam na atualidade. Sustenta que, na sociedade moderna, o Estado democrático deve cumprir a função de proteger os seus cidadãos ao garantir e assegurar seus direitos, sejam eles religiosos ou não, garantindo a convivência tolerante e a igualdade de direitos a todos, independente de seus credos. No entanto, novamente adverte-nos que a constituição do Estado democrático não garante a solidariedade entre seus membros, visto que ela deve ser aprendida. Portanto:

Na esfera pública política, tal solidariedade de cidadãos de um Estado, a qual é arrecadada em pequenas doses, tem de se comprovar para além dos limites fixados pelas visões de mundo. O reconhecimento recíproco pode significar, por exemplo, que cidadãos seculares e religiosos estejam dispostos a se ouvirem mutuamente em debates públicos e a aprenderem uns com os outros. Além disso, na virtude política do relacionamento civil recíproco manifestam-se determinados enfoques cognitivos que não podem ser impostos de cima para baixo, apenas aprendidos. Tal circunstância envolve, no entanto, uma consequência de grande interesse em nosso contexto. À proporção que o Estado liberal estimula seus cidadãos a adotarem um comportamento cooperativo que ultrapassa as fronteiras das cosmovisões, ele tem que *pressupor* que os enfoques cognitivos exigidos de ambos os lados, isto é, do cidadão secular e do religioso, já se formaram como resultado de processos de aprendizagem históricos. E processos de aprendizagem de tal envergadura não consistem apenas em modificações fortuitas de uma certa mentalidade que “ocorrem” independentemente de compreensões racionais, as quais podem ser repetidas a bel-prazer. Tampouco eles podem ser reproduzidos ou controlados por meios tais como o direito ou a política. Visto que o Estado liberal depende, no longo prazo, de mentalidades que ele não é capaz de produzir com recursos próprios. (HABERMAS, 2010, p. 10, grifos do autor).

Habermas(2010), como Arendt (2010)²⁶, endossa o argumento de Moscovici de que o senso comum é histórico, provisório e flutuante, em contínuo processo de mudança. Na interação social, na pluralidade de interações e no diálogo, outros enfoques conceituais se produzem, possibilitando a reorganização das representações sociais vigentes e dos modelos cognitivos que negam a diferença, impondo-lhes o silêncio. Defende que “o silenciar é contraposto ao diálogo, a ordem entre mando e obediência é contraposta à igualdade e à autodeterminação” (HABERMAS, 2007, p. 27).

Afirma o autor que seu interesse teórico pelo espaço público data do pós-guerra quando a Alemanha aderiu ao Estado democrático e não havia garantias de que esta ordem política poderia criar raízes nas cabeças e nos corações dos alemães. Conforme afirma:

Sempre me interessei pelo fenômeno geral do “espaço público” que surge até mesmo em interações simples porque nele a intersubjetividade possui uma força misteriosa capaz de unir elementos distintos mantendo, mesmo assim, a sua identidade. A análise de espaços públicos permite decifrar estruturas de integração social. A constituição dos espaços públicos revela, de preferência, características anômicas da decomposição ou fraturas de uma socialização repressiva. Nas condições de sociedades modernas, a esfera pública política da comunidade democrática adquire um significado sintomático para a integração da sociedade. Porquanto as sociedades complexas só podem ser mantidas coesas normativamente por meio de uma solidariedade entre cidadãos, extremamente abstrata e mediada pelo direito. Entre cidadãos da sociedade que não podem mais conhecer-se pessoalmente, é possível criar e reproduzir uma comunhão fragmentária, através do processo de formação pública da opinião e da vontade. Já que é possível auscultar o estado de uma democracia sentindo as pulsações de sua esfera pública. (HABERMAS, 2007, p. 29).

²⁶ Hannah Arendt em *A Condição Humana* (2010) retoma aos clássicos gregos para analisar a dimensão política do homem como elemento que o torna humano, que o faz transcender a condição animal. Argumenta que a esfera privada é o mundo da necessidade, da sobrevivência, do lar e a esfera pública, lugar da polis, do espaço público. A interação entre os homens é o que eleva o homem para além de si mesmo, numa ruptura com o narcisismo e a individualidade, nela o homem se constitui. Portanto, também questiona a ideia de uma natureza humana. Coloca em questão, como faz Habermas, a necessidade de o homem se haver com sua condição humana, ela implica três elementos: o trabalho, a obra e a ação. ‘Todas as três atividades e suas condições correspondentes estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [remembrance], ou seja, para a história’. (p. 10). Na e pela ação humana, o discurso, a palavra se tornou meio de comunicação entre os homens, tornando-os seres políticos. Daí sua afirmação: “pode haver verdades para além do discurso e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem na medida em que, seja o que for, não é um ser político. Os homens no plural, isto é, os homens na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmos” (p. 5).

O autor lembra que o processo de formação da opinião pública nas sociedades modernas e complexas se faz, sobretudo, via meios de comunicação. Daí a importância das diferentes mídias que compõem os meios de comunicação, servem como instrumento de divulgação e de formação de opinião. A publicidade é um instrumento de produção e de reprodução de representações sociais²⁷. Nas sociedades atuais, os meios de comunicação veiculam representações sociais que contribuem para a manutenção e a mudança do senso comum. Contribuem para legitimar ou não interações pautadas na relação dialógica e no direito à diferença.

Souza (2009), refletindo sobre as contribuições da obra de Habermas na consolidação da realidade brasileira como uma sociedade democrática, argumenta que nos falta um pensar autocrítico, por meio do qual possamos nos ver como sujeitos que, cotidianamente, mantemos a reificação do passado colonial e a naturalização de hábitos e modos de pensar. Consideramos que sua posição é próxima do pensamento de Jovchelovitch (2008) quando se refere ao congelamento social que a memória permite. O autor entende que é decorrente do “congelamento”, para usar a expressão de Jovchelovitch (2008), das relações sociais, culturais e políticas do colonizado que problemas sociais – como a corrupção – se mantêm e se multiplicam.

Num registro “habermasiano”, os problemas sociais brasileiros parecem decorrentes de uma “colonização” quase absoluta dos interesses do mercado e do dinheiro sobre todas as outras esferas sociais. Como aqui não se desenvolveu uma esfera pública crítica – a não ser episodicamente – não se desenvolveram também consensos morais e políticos capazes de se opor ao simples uso indiscriminado de tudo e de todos com o fito de lucro. A permanência e a naturalização da abissal desigualdade social brasileira em todas as dimensões advêm, portanto, não de um ‘jeitinho’ corrupto que é sempre do Estado (demonizado) e nunca do mercado (divinizado) – como na visão de nosso liberalismo dominante, que é conservador e pseudocrítico – mas da falta de capacidade de autocrítica que passa toda a sociedade. (SOUZA, 2009, p. 62).

Para o conjunto dos autores estudados neste capítulo, a formação da opinião pública se dá também nas instituições educacionais escolares, entendidas ferramentas de formação de subjetividades. Ressalta-se, assim, a importância de o educador compreender o seu papel social no processo de confronto e mudança dos consensos sociais. Não

²⁷ No capítulo II, discutiremos em específico a participação da mídia brasileira na constituição da esfera pública nacional, tendo por referência os estudos de Jovchelovitch (2000 e 2008).

obstante, este papel só poderá ser percebido se houver reflexão crítica do seu lugar social, bem como de suas aprendizagens. Como aponta-nos Ross (1998, p. 96):

Não é possível atender às necessidades coletivas, em todas as suas dimensões, se o educador não estiver consciente do seu papel nas transformações da sociedade. Comprometidos com a educação e com a democratização da sociedade, cabe aos educadores pensar alternativas e caminhos para superação dos problemas da educação.

Sendo a educação um direito social, a escola é um espaço público no qual a pluralidade discursiva deve ser garantida. Sob este princípio, explica-se o porquê do texto constitucional brasileiro garantir, via educação, o ensino da história dos diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cultura brasileira. Na educação escolar, os universos consensuais e reificados podem dialogar, produzindo novos consensos, fundamentados em conhecimentos que traduzem a diversidade das culturas humanas.

No ato educativo escolar, a reflexão sobre os conhecimentos – religiosos, míticos, científicos – possibilita o confronto e favorece o questionamento à narrativa existente sobre os diferentes grupos sociais, entre eles, os étnicos, foco deste estudo. O espaço escolar, em uma concepção democrática, deve favorecer relações intersubjetivas mediadas pelo diálogo e fortalecer a capacidade argumentativa dos indivíduos.

O mundo em que vivemos hoje, caracterizado pela interconexão entre diferentes mundos e modos de vida, dá a esta visão uma dimensão ética inevitável, pois a adversidade de outros é visível, conhecida e difícil de negar. Ainda assim, prestar atenção aos muitos territórios de dor produzidos pela desigualdade e injustiça e à natureza da experiência que brota da expropriação e exclusão não conduz necessariamente à renúncia de um compromisso com a realização potencial da comunicação e do entendimento. Por mais que pesem a opressão, a crueldade e a injustiça do mundo, permanece na vida humana a exigência absoluta do intersubjetivo e, com ela, a possibilidade da comunicação, de ir ao encontro do Outro e, neste encontro, encontrar a si mesmo. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 296).

A reflexão crítica sobre o próprio pensar requer a análise das representações sociais que fundamentam os discursos educacionais e as práticas escolares. O pensamento crítico resulta de aprendizagens e de saberes profissionais que devem ser mediados também por políticas públicas de reconhecimento do próprio educador como mediador social, sujeito histórico. No caso brasileiro, isto envolve melhores condições de trabalho, valorização do fazer educativo e a formação continuada como instrumentos de mudança, pressupondo

ainda a participação do educador nos processos de administração e produção dos saberes na escola. O direito à participação e à descentralização do poder no espaço escolar está garantido na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Tais direitos integram as políticas de reconhecimento e de inclusão social. A profissionalização e a valorização do educador fazem parte da luta política pela educação laica e secularizada, contrapondo-se à ideia de ‘vocação’ e ‘dom’ na qual a identidade do professor ancorou-se. Tais ideias vinculam-se ao universo reificado religioso, território simbólico que ainda fundamenta o fazer do professor.

2.4 Representações sociais e produção/reprodução de silêncios sobre o negro e sua cultura na sociedade brasileira²⁸.

Tendo como foco de investigação a educação formal e a cultura escolar em sua relação com a religião católica, sobretudo no que se refere às religiões africanas, realizamos um levantamento de estudos relacionados à dinâmica do racismo no cenário brasileiro. Pudemos compreender o papel de falseamento, de distorção sobre o objeto que as representações sociais podem assumir. Ao negar o objeto, ou ao distorcê-lo em sua realidade e distinção, deparamo-nos com a possibilidade de o ato representacional iludir, confundir e mentir sobre a realidade, evidenciando uma hiper-representação, como nos alerta Jochelovitch (2008, p. 76). A dupla função do processo representacional se revela: o positivo e o negativo. No positivo, temos a possibilidade do faz de conta e da imaginação; no negativo, a imposição e a dominação de representações que silenciam e subordinam o outro.

Assim, considerando o fenômeno representacional, Carone e Bento (2009) adentraram os processos de internalização do preconceito ao negro ao levarem em conta as ancoragens e objetivações que sustentam as representações sociais sobre eles. Em *Psicologia Social do Racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2009), eles analisam as marcas invisíveis do preconceito deixadas no imaginário social brasileiro. Para tanto, descrevem e discutem atitudes e comportamentos – objetivações –

²⁸ A introdução da discussão sobre o silenciamento da negritude será aqui feita e depois retomada no capítulo IV e III, situando a construção do olhar sobre o negro na história social brasileira e na realidade social de Sabinópolis.

que sustentam os modos de classificação e categorização dos negros – ancoragens – e que fundamentam os preconceitos sociais.

São as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva. A interiorização pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes, como único caminho, a redenção e o embraquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural. Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através dos mecanismos da socialização e da educação. Neste sentido, a maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo como também na formação da auto-estima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca. (CARONE; BENTO, 2009, p. 11).

Na explicação dos autores, encontramos, como ancoragem, “a alienação e a negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros”; como objetivação, “a redenção e o embraquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural”, processo no qual a educação escolar é fundamental.

Apesar da pseudo-redenção dos negros pela miscigenação, segundo os estudos mencionados por Carone e Bento (2009) sobre os processos psicossociais do racismo, o tabu sexual é persistente. O tabu sexual envolve a concepção da sexualidade como símbolo do profano, do proibido, do pecado, revelando a cisão corpo e alma. Este tabu é projetado sobre os africanos, tomados como primitivos, por estarem mais próximos da vivência natural da sexualidade, em contraposição aos europeus, considerados como superiores e civilizados. A superioridade branca, internalizada via catolicismo, foi, posteriormente, reafirmada pelo discurso científico do início do século XX, no qual o padrão de “normalidade” tomou a raça branca como referência. Se a religião ancorou a ideia de superioridade do homem branco à “imagem e semelhança de Deus”; a ciência ancorou sua superioridade na ideia da evolução, da seleção natural e da existência de uma natureza humana.

Remetendo-nos aos estudos de Jodelet (2010), podemos afirmar que, no fenômeno representacional, a neutralidade inexistente, já que valores são atribuídos a tudo que é nomeado. Em decorrência disso, o estudo de representações sociais implica a análise de relações de poder como elemento fundamental ao entendimento de seu processo de

construção. As relações de poder definem modelos de comunicação entre os sujeitos e remetem à coesão social, uma vez que todo sistema de classificação e nomeação visa à manutenção de um grupo e de sua memória. Assim, segundo a autora, a manutenção de representações sociais que negam a diversidade e a alteridade, homogeneizando e identificando o outro com base em um modelo universal, tem por objetivo perpetuar privilégios sociais, o *status quo*. O conservadorismo, o autoritarismo e o narcisismo são características de sociedades que rejeitam a alteridade e a ela resistem.

As narrativas homogeneizantes reduzem a possibilidade de expressão da diversidade e da multiplicidade humana enquanto devir. A ruptura com tais narrativas decorrem de um posicionamento ético-político no qual o compromisso com o humano e com sua historicidade é assumido. Daí o posicionamento de Jodelet (2010), Jovchelovitch (2008) e de Moscovici (2010) no qual defendem a necessidade da superação da ideia de uma ‘natureza humana’ e da ‘cultura’ como dados anistóricos e atemporais, posto que o que chamamos de natureza humana ou de cultura resulta das relações sociais históricas e das representações sociais produzidas ao longo da mesma.

Em *Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social* (2010), organizado por Bader Sawaia, Jodelet argumenta que, no processo de exclusão social, entra em cena o preconceito, em um julgamento formulado “sem exame prévio”. O preconceito comporta três dimensões: a cognitiva – conteúdos em relação ao alvo –; a afetiva – emoção e valores – e a conativa – descrição positiva ou negativa. Segundo a autora, as pesquisas que hoje analisam os preconceitos têm por foco as representações “[...] que fundam os preconceitos, nos processos de comunicação e nos contextos sócio-históricos em função dos quais seus conteúdos se elaboram, muito mais do que na sua forma” (61). Discute ainda que a manutenção de um modelo conservador do ponto de vista social produz personalidades que retroalimentam a exclusão e a segregação.

Modelada por uma educação familiar autoritária, determinaria uma disposição de espírito geral: convencionalismo e desejo de punir aqueles que vão contra os valores convencionais (agressão autoritária), respeito pela força, desprezo pela fraqueza, intolerância à ambigüidade, da introspecção e da imaginação, repressão e projeção nos bodes expiatórios de sentimentos negativos, rejeição do diferente, etc. A educação determinaria igualmente um estilo cognitivo que utiliza clichês e estereótipos, de maneira rígida, generalizando-os a todas as pessoas de uma mesma categoria, sem levar em conta as diferenças individuais, e não é capaz de mudá-los na presença de informações novas ou

contraditórias. Características que também especificam o funcionamento do preconceito. (JODELET, 2010, p. 59).

Na psicodinâmica da exclusão, entra em cena a categorização que segmenta o meio social em “[...] classes cujos membros são considerados como equivalentes em razão de características, ações e intenções comuns” (JODELET, 2010, p. 62). A categorização social, parte da formação das representações sociais, assimila elementos comuns, contrasta os diferentes e define modos de percepção e de classificação dos objetos, em uma simplificação do mundo social. A assimilação por ancoragem de elementos semelhantes alimenta modos de discriminação (prescrição de comportamentos) entre os membros dos diferentes segmentos sociais. Temos, pois, a hierarquização dos grupos sociais, o que revela-nos a objetivação das discriminações feitas.

Consideramos que a discriminação intergrupos reflete as categorizações, as quais estabelecem, na escala social, o lugar de poder atribuído aos diferentes segmentos sociais: os dominados e os dominantes. Os contextos sociais marcados por relações discriminatórias acabam por produzir intrassubjetividades negativas entre os membros dos segmentos que são alvo da discriminação negativa – ou seja, entre aqueles que sofrem o preconceito e os estereótipos. A manutenção de comportamentos discriminatórios e preconceituosos está intimamente relacionada à manutenção de representações sociais – nas quais imagens e sentidos depreciativos são mantidos e corporificados – que a comunicação social e a midiática contribuem para difundir.

Com base em tais pressupostos, podemos afirmar que, ao manter representações que privilegiam os grupos sociais dominantes, mantêm-se naturalizadas no senso comum as hierarquias sociais que reproduzem um modelo social no qual as desigualdades são aceitas, as relações de comunicação se caracterizam por sua não dialogicidade, prevalecendo o silêncio, o mando, a subordinação do outro e a negação da alteridade. Tal modelo se contrapõe ao ideal democrático, sem, no entanto, ser percebido como contraditório, exatamente por se encontrar naturalizado no imaginário social e nos discursos. O ato comunicacional é, portanto, ato político imprescindível à construção democrática, visto que é a multiplicidade discursiva que possibilita a deslegitimação de representações coletivas (universo reificado), ao promover o confronto entre diferentes saberes e fazeres. O não confronto e a homogeneidade discursiva retroalimentam o preconceito e a exclusão social. Exclusão, segregação e marginalização são, pois, resultados de processos societários monológicos e monopolizados.

Em *Psicologia Social do Racismo* (CARONE; BENTO: 2009) e *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (BIANCHETTI; FREIRE: 1998), temos um estudo do cenário brasileiro. As obras colocam em análise nossa cultura e sociedade de modo a refletir como a imposição de territórios simbólicos vinculados ao ideal cristão – católico e lusitano – permitiu a dominação e o exercício de relações sociais marcadamente assimétricas, nas quais o poder do branco foi justificado. Ancorando as classificações do negro na ideia de mal e de pecado, bem como as nomeações dadas aos diferentes nos contextos educacionais (formais e informais), nas interações entre os sujeitos sociais, reproduziram-se e se mantiveram modelos sociais de subordinação, seja no período colonial/imperial, seja no período republicano. Os estudos nos permitem entender como a exclusão, a humilhação e a segregação ganharam sentido de libertação nas classificações religiosas. Conforme expõe Bianchetti (1998), a Igreja encontrava sustentação para suas ações nos textos bíblicos ao exemplificar o olhar sobre a mulher, sobre os deficientes e sobre os negros, pelas citações bíblicas vão se revelando as representações e suas ancoragens, bem como objetivando-se as ações a eles dirigidas. Afirma o autor:

É essa concepção, relacionando diferença com pecado, que deve nos auxiliar a compreender a segregação e a estigmatização, principalmente de milhares de pessoas que foram eliminadas pela fogueira da inquisição. Mas tudo isso deve ser entendido como um fenômeno histórico e geograficamente localizado. Se não fizermos isso, sucumbiremos a julgamentos morais e moralizadores, os quais não passam de miopia intelectual. Assim, uma análise mais abrangente deve nos ajudar a entender que a queima de alguém que trouxesse no seu corpo alguma diferença considerada não-normal, ou explicitasse ideias divergentes do *status quo* ou, se comportasse de forma considerada não-adequada – fato que imediatamente era associado a um suposto consórcio com o demônio –, não era, num primeiro momento, praticada por maldade ou por sadismo. O raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de humilhá-lo, de impingir-lhe uma derrota, era arrancar-lhe a posse. É isso que nos ajuda a compreender por que nos autos da inquisição e nas justificativas da Igreja Católica não se encontram afirmações de que ela tenha queimado pessoas. A expressão que aparece é a de que a Igreja procedeu a uma ‘purificação pelas chamas’. (BIANCHETTI, 1998, p. 33.).

De modo semelhante ao estudo de Carone e Bento (2009), na obra *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*, organizada por Bianchetti e Freire (1998), são abordados os processos sociais e os contextos históricos que transformam uma determinada condição da natureza dos indivíduos em uma desvantagem social. Os autores

visam desnaturalizar a categoria da deficiência e os processos de exclusão delas decorrentes. Debatem, portanto, como, historicamente, foram se produzindo representações vinculadas aos territórios simbólicos religiosos e, posteriormente, aos científicos, tomados como verdadeiros, por se ancorarem em explicações biológicas de normalidade/ natureza humana. Argumentam que nestas os processos de exclusão e segregação foram também legitimados. Os diversos autores que compõem a publicação discutem a necessidade de questionar e de situar as representações nos contextos sociais em que foram produzidas, para que possamos romper e produzir outras interações sociais capazes de superar a educação pela subordinação e, efetivamente, construir a educação inclusiva no contexto brasileiro. Argumenta, portanto, Ross em um dos capítulos do livro:

Os conflitos gerados em face das diferentes reivindicações por direitos à educação pública, gratuita, adequada e de qualidade e pelo exercício pleno da cidadania pelo acesso ao trabalho digno e à condição humana e justa vêm, contraditoriamente, criando as condições objetivas e subjetivas para conquistar tais direitos. No momento em que as oportunidades educativas são negadas no seio da prática social, nasce um processo de luta por novos direitos constitucionais e, por consequência, uma nova organização social, uma nova prática e o acesso a novas formas de educação e de trabalho: nasce um novo cidadão. A exclusão de determinadas crianças do sistema de educação pública no qual lhes era negada a igualdade de oportunidades educativas constituía uma discriminação injusta e não-constitucional. (ROSS, 1998, p. 87).

Conclui Ross (1998, p. 87) que a educação especial não deveria se prestar à reprodução da função de segregadora social, seja deste grupo, seja de negros ou de outras minorias étnicas rotuladas como de baixo nível de inteligência. A segregação social dos negros, dos deficientes, das minorias étnicas se pautou na concepção de normalidade, tal concepção prescreveu práticas educativas e sociais. A discriminação, o estigma, a exclusão foram dirigidos aos considerados diferentes e anormais, imprimindo no seio social a ideia de que, ao segregar e excluir, poderiam ser os portadores de tais diferenças melhor educados e cuidados.

No entanto, os processos discriminatórios, efetivamente, negam a diversidade e o processo de constituição do humano. Tendo nos padrões normativos as referências com as quais os sujeitos ditos normais estabelecem as interações com os ‘anormais’, ignoram-se as relações de poder que marcam tais interações. Elas reduzem as possibilidades de construção de uma identidade positiva àqueles nomeados como diferentes. Portanto, “o discurso de que, ao serem educados, devem ser separados dos normais, em virtude de

certas especificidades, na prática, não contribui para seu desenvolvimento cognitivo/pessoal e social nem influi numa mudança de postura por parte da sociedade no que diz respeito aos seus direitos de cidadania” (TOMASINI, 1998, p. 124).

Considerando todo o exposto, reafirmamos que nos interessa ressaltar que, por serem as representações produções históricas, que resultam dos processos de mediação social, dos modos de comunicação que foram estabelecidos entre os sujeitos sociais ao longo da existência do grupo e da cultura da qual participam, no estudo do fenômeno representacional, as relações de poder e o exercício do mesmo são elementos a serem considerados, porque remetem aos modos de interação familiarizados, naturalizados, tornados senso comum. No processo de colonização social da América Latina, e em específico do Brasil, um território simbólico foi amplamente difundido, como forma de controle e de coesão social. Como coloca-nos ASÍN (2010, p. 319-320), analisando a relação entre a Igreja Católica e o Estado no cenário sociocultural peruano:

Fruto del proceso de evangelización española, en una época donde la diversidad religiosa era inimaginable en un mismo reino – ello más bien es consecuencia de la modernidad –, el virreinato del Perú, como parte de la monarquía universal católica española, era un espacio real y simbólico mono religioso. Dado que existía el dominio del Estado sobre la Iglesia y que la Iglesia era una institución protegida y su religión la única permitida, la Cristiandad como concepto se impuso. Aún y a pesar de sobrados indicios de resabios de religiosidades andinas autónomas y la existencia de los sistemas religiosos amazónicos. En esa perspectiva es natural que el campo educativo fuera presa tanto del carácter católico del aparato oficial como que estuviese al servicio de la causa cristiana.

Ou ainda como analisa Habermas (apud TAYLOR, 1994, p. 134):

O feminismo, o multiculturalismo, o nacionalismo e a luta contra a herança eurocêntrica do colonialismo são fenômenos relacionados que não devem ser confundidos uns com os outros. Relacionam-se no sentido em que as mulheres, as minorias étnicas e culturais, as nações e as culturas se defendem contra a opressão, a marginalização e o desrespeito, e assim lutam pelo reconhecimento das identidades coletivas, quer no contexto de uma cultura majoritária, quer dentro da comunidade dos povos. Aqui, interessam-nos os movimentos de libertação cujos objectivos políticos colectivos são definidos primeiramente em termos de cultura, ainda que as desigualdades sociais e económicas, assim como as dependências políticas estejam sempre envolvidas.

O ideário eurocêntrico, cristão e católico imprimiu modelos de interações sociais nos quais a interação não dialógica e monológica foi a marca principal. A violência física e

simbólica imposta aos povos indígenas, aos nativos e, posteriormente, à escravidão africana estava vinculada ao ideário cristão da contrarreforma. A violência encontrou respaldo no ideário cristão, possibilitando o silenciamento daqueles que, por não serem considerados iguais pelos europeus, poderiam ser dizimados, silenciados, subordinados. No inconsciente cultural e social dos países latino-americanos, temos marcas que remetem à longa história de subordinação, e os tabus, os silêncios, ainda mantidos socialmente, refletem isso. Na tradição, nos costumes e nos gestos culturais, a memória passada prevalece sobre o presente, sobre o real. Daí o porquê das lutas por reconhecimento que visam romper com os processos de segregação, de opressão que levaram aos silenciamentos étnicos, de gênero e culturais.

Não obstante, como argumenta Habermas (1994), não são suficientes as políticas de reconhecimento, visto que estas devem ser concretizadas em práticas sociais nas quais o respeito e a dignidade ao outro, em sua e por sua singularidade, devem ser reconhecidos, sendo também reconhecidos os processos de silenciamento e subordinação a ele impostos. As políticas de reconhecimento se institucionalizam e implicam a inclusão social e as ações de acessibilidade e garantia de uma educação pública de qualidade. Elas são estratégias do Estado Constitucional Democrático de reverter tais relações de subordinação. Nos países em que a democracia encontra-se consolidada (Continente Europeu e Norte Americano), a educação tem sido priorizada de modo a garantir o multiculturalismo e a retomada dos diferentes saberes humanos.

Nos países em processo de consolidação democrática como o Brasil, o acesso e a permanência escolar das populações segregadas são ainda desafios. Via instituição legal, busca-se produzir outros contextos de saber, no entanto, eles somente serão concretizados quando um território simbólico laico e secularizado se constituir como senso comum, já que, em tal território, o centro de poder e de saber é o humano, e é dele que decorre a responsabilidade pela transformação social. Em tal contexto, o território simbólico religioso, entendido como produção humana, como forma de saber, permitirá a releitura do saber religioso e de sua função social.

No capítulo II, discutiremos os contextos de saber, as mediações sociais e os modelos de comunicação que marcam a cultura brasileira. Apropriando-nos dos saberes sociológicos, históricos e educacionais, retomaremos os cenários sociais nos quais nossas representações sociais foram produzidas. Ao fazê-lo, pretendemos compreender os ‘entres’ representacionais e sociológicos que dificultam a construção de um consenso social

republicano e democrático em nossa cultura. A recomposição de cenários sociais nos permitirá entender os processos de condensação dos territórios simbólicos que permeiam o senso comum social e também o escolar. Ao analisar os mecanismos de condensação, podemos lançar a crítica e a reflexão sobre o fazer educacional, desnaturalizando o olhar sobre o mesmo.

3. BRASIL: UMA SOCIEDADE RELACIONAL E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em outros termos, há uma nação brasileira que funciona fundada nas mediações tradicionais. A revolução ocidental moderna eliminou essas estruturas de segmentação, mas elas continuam operando social e politicamente no caso brasileiro, sendo *também* parte de seu sistema social. O que ainda não se fez, parece-me, foi tomar consciência delas como parte importante da dinâmica social. Enquanto isso não for realizado, elas continuarão operando num nível implícito, com a força que sempre têm as coisas que estão fazendo pressão invisível, como verdadeiras eminências pardas dos processos sociais. (DaMATTA, 1997, p. 87).

Neste capítulo, reportamos uma análise sociológica de nosso país, pautando em estudos de DaMatta (1982,1988 e 2010) a fundamentação com a qual intencionamos compreender os modos de pensar, as representações sociais presentes na educação brasileira. Objetivamos trazer elementos que nos possibilitem apresentar o Brasil como uma sociedade relacional e as implicações disso no processo de construção da opinião pública e da educação escolar pública. Na constituição da sociedade relacional, focamos a Religião Católica como universo reificado que produz representações sociais que circulam em nosso senso comum – na opinião pública em geral e no espaço escolar em particular. Ao fazê-lo, retomaremos alguns elementos históricos que nos permitam compreender a conciliação de modos de pensar que são em si antagônicos. Em específico, o confronto de interesses entre a Igreja Católica e o Estado Republicano, o embate entre uma sociedade hierarquizada e a igualdade social e de direitos, ou, de outro modo, entre o universo religioso e o secularizado.

Na continuidade, articulamos a análise antropológica com as discussões de Jovchelovitch (2000) sobre as representações sociais que compõem a esfera pública brasileira e constituem a opinião pública, de modo a compreender como elas reproduzem significações de nosso passado histórico. Consideramos que essa abordagem contribui para a análise das representações sociais presentes na instituição escolar focalizada nesta pesquisa.

Da análise da pesquisa de Jovchelovitch (2000) sobre a esfera pública brasileira, passamos a um recorte sobre o sistema educacional, uma vez que a escola se configura um espaço público de veiculação de representações sociais. Trazemos o olhar crítico de

Saviani, para que possamos compreender em que contexto sócio-histórico, no Brasil, se constitui nosso sistema educacional. Ao assim fazermos, procuramos evidenciar o papel da instituição e do discurso religioso católico como produtor de representações.

Não obstante a educação formal escolar, julgamos necessário um breve recuo histórico, para que pudéssemos situar a função social e educacional da religião católica e seu braço secular como instrumento do Estado. Por entendermos que é na íntima relação Igreja e Estado que podemos compreender como o território simbólico religioso tornou-se hegemônico, constituindo a identidade brasileira. O recuo tem o propósito de marcar uma ‘quebra’ e o que levou à ‘fragmentação’ do paradigma religioso no cenário nacional.

3.1 Situando o conflito entre universo simbólico religioso e secularizado, breve retrospectiva

No período imperial, tem-se o início do processo de separação política entre Igreja e Estado. Conforme Carvalho (2007), ainda que o imperador Dom Pedro II fosse um iluminista, homem das ciências e das letras, a manutenção da relação entre Estado e Igreja era condição necessária à educação²⁹. Pois,

Embora rejeitasse a supremacia da Igreja sobre o Estado, julgava (o imperador) que a união dos dois poderes devia ser tolerada enquanto as circunstâncias do país, isto é, a precária situação educacional, o exigissem. A Igreja tinha, então, uma função pedagógica e de manutenção da ordem (CARVALHO, 2007, p. 154).

A força de coesão social impressa pela religião católica no período colonial, imperial e ainda republicano se estenderia como uma marca societária. As significações religiosas constituíram (constituem) formas culturais de pensar, de organizar o social e, portanto, as visões de mundo dos sujeitos sociais. Entendida e nomeada como uma sociedade tradicional, o Brasil, no final do século XIX e no decorrer do século XX,

²⁹ “As relações entre Estado e Igreja no Brasil foram herdadas de Portugal. Para compensar os reis portugueses por sua luta contra os mouros e por espalhar o catolicismo pelo mundo, Roma lhes concedeu o padroado, isto é, o direito de indicar bispos, e outros privilégios menores referentes à administração eclesiástica. [...] O padroado português foi estendido ao Brasil, cuja Constituição declarou a Igreja Católica religião do Estado e a única com o direito a culto público. Padres e bispos eram funcionários públicos pagos pelo Estado. Em certo sentido, a Igreja no Brasil era mais dependente do Estado que de Roma.” (CARVALHO, 2007, p. 150).

ascenderá à modernidade através do lema ‘ordem e progresso’, da transformação dos modos de produção econômica – do agrário para o industrial, etc. Não obstante, a inserção na modernidade fez-se conciliando com um passado colonial religioso, hierarquizado, ágrafo e agrário.

A educação religiosa católica alicerçou as relações necessárias ao sistema hierarquizado do período colonial e imperial. Ela definiu comportamentos e expressões que ordenaram o real, as relações sociais e as hierarquias delas decorrentes, significando-as como atemporais e anistóricas, por emanarem da vontade divina. Legitimando as hierarquias, o catolicismo constituiu uma ideologia capaz de justificar as desigualdades e a subordinação do índio e do negro ao branco, via exploração das terras, via escravidão. A educação religiosa se pautava basicamente no ensino religioso extraescolar, assumindo a função de catequizar os índios e exercer um controle disciplinar, encontrava-se ligada às casas e aos seminários (CURY, 2010, p. 12).

Como argumenta DaMatta (2010), a religião católica, pela via da fé, foi o arcabouço no qual a colonização se fundamentou. Em suas palavras:

No caso brasileiro, a justificativa fundada na Igreja e num Catolicismo formalista, que chegou aqui com a colonização portuguesa, foi o que deu direito à exploração da terra e à escravidão de índios e negros [...] O jogo político estava submetido ao comercial – mas até um certo ponto, pois no fundo era básico que o Rei tivesse todo o controle moral sobre os empreendimentos coloniais e tal “controle moral” era o motor que impulsionava a consciência da colonização portuguesa, estando motivado pela religião e pela política civilizatória. Em outras palavras, as atividades comerciais logo dominavam o mundo colonial português e estavam por trás de sua arrancada colonizadora, mas o suporte consciente desse empreendimento era a fé e o império. Era na religião que Portugal encontrava a moldura através da qual podia justificar o seu movimento expansionista. (p. 70-71)³⁰.

Do período colonial ao período republicano, ocorreram mudanças significativas no mundo econômico e político, no entanto, tais mudanças não possibilitaram a transformação da sociedade brasileira em seu sistema social hierarquizante. Ancorados à moldura católica, os valores republicanos assumiram nuances modernas e científicas, conciliando dois universos representacionais: o religioso e o científico. No solo brasileiro, a constituição da República não decorreu de revoluções sociais ou de um movimento popular

³⁰ O marco histórico edificado em Lisboa, em homenagem à descoberta de novas terras, retrata a íntima relação da Igreja e do Estado, pelo símbolo da cruz e da espada. (Ver foto no anexo A).

que reivindicasse transformações profundas na estrutura social colonial/imperial. Segundo DaMatta (2010), o movimento pela Independência do Brasil provocou uma reorientação dos sistemas de hierarquia no Brasil, o que implicou na mudança de estruturas de poder. Da Independência à proclamação da República, as mudanças das formas políticas demandavam transformações das estruturas sociais³¹. Nesse sentido, a instituição da república e da democracia demandava a educação pública escolar como estratégia de transformação estrutural da sociedade escravocrata, aristocrática e hierarquizada. Acreditava-se que, à medida que se educasse a população, possibilitaria a ela conhecer seus direitos e lutar por eles.

No entanto, ao invés de radical transformação, tivemos uma conciliação de estruturas sociais – coloniais e republicanas –, mantendo, deste modo, o funcionamento dos modos de pensar. A expressão *sociedade relacional* (DAMATTA, 2010) designa uma cultura que, diferenciando-se do pensamento dual europeu, integra, nos seus modos de pensar, elementos diversos e antagônicos. O pensamento brasileiro assume a tríade como modo de organização, ou seja, somos uma cultura que tem seu pensar fundamentado em três grandes categorias sociológicas: a Casa, o Outro Mundo e a Rua. Tais categorias foram produzidas ao longo de nossa história social, marcando nosso pensar e agir.

3.2 Nosso olhar sobre o país: o Outro Mundo, a Casa e a Rua

Via antropologia social, DaMatta (1988) discute a sociedade brasileira, nomeando-a como sociedade relacional, defendendo que não se pode compreendê-la fazendo “comparações funcionais” (p. 13) com outras culturas. Faz crítica às ciências humanas que tomam como modelo a comparação funcional, por intermédio da qual classificam culturas tomando por referência as culturas europeias e ou ocidentais, em particular os Estados Unidos. Ao criticar as ciências humanas e o modelo funcionalista, argumenta que usam um sistema de classificação que se apoia no modelo de ciência do século XIX, por se fundamentarem em uma concepção evolucionista/positivista e por objetivarem “uma lei geral” pautada em casos particulares.

³¹ Ver: *Cidadania no Brasil - o longo caminho* de José Murilo de Carvalho, Editora Civilização Brasileira.

A crítica do autor vai ao encontro das ideias de Moscovici (2010) e das defendidas por parte da ciência contemporânea³², por entender que a ciência precisa trazer para a discussão social a complexidade, a multiplicidade discursiva, rompendo com a ideia de hierarquização e sobreposição de saberes. Contrapõe-se à antropologia funcionalista e aos modos de saber que se propõem hegemônicos, etnocêntricos.

Para DaMatta (1988), no contraponto de uma comparação funcionalista, estaria a comparação estrutural e relativizadora. Na comparação estrutural, a reflexão dos contextos históricos sociais que fundam e produzem os modos de pensar, os hábitos que compõem as culturas foram discutidos; não objetivando a busca de regras gerais e ou a hierarquização de saberes e de sociedades, mas a compreensão das diferenças histórico-sociais dos países em discussão.

DaMatta (1988) argumenta que, para o enfrentamento dos problemas das relações raciais, no caso brasileiro, é necessário romper com a ingenuidade do discurso sociológico tradicional. Discurso que reifica a ideia de mestiçagem entre as três raças que compõem a cultura brasileira: negros, brancos e índios. Para o autor, esse discurso assume o caráter de fábula, “a fábula das três raças” (DAMATTA, 1988, p. 15). O discurso revela, segundo ele, a nossa história social, visto sermos uma sociedade hierarquizada que assumiu os princípios liberais burgueses (igualdade, liberdade e fraternidade), sem, contudo, desfazermos-nos dos ideais aristocráticos (hierarquia social, desigualdade e centralização de poder). O discurso racial, desenvolvido no século XIX e difundido no século seguinte nos campos científico e social, legitimou (e ainda legitima) as desigualdades sociais, colocando-as como determinações sociais advindas de nossa mistura racial³³. Defende a necessidade de ruptura com a fábula das três raças e argumenta que, nos Estados Unidos, também existiram brancos, negros e índios e jamais existiu discurso semelhante ao brasileiro. Portanto, o discurso fabuloso não seria

³² Paradigma por meio do qual a ciência é entendida como discurso, político, produtor de representações sociais. Implica uma crítica ao olhar funcionalista, positivista e atemporal que fundamentou a produção científica dos séculos XIX e XX. Para melhor saber, ver: SANTOS, Boaventura, *Pela Mão de Alice- o social e o político na pós-modernidade*, Ed.Cortez.

³³ O discurso científico positivista, desenvolvido no século XIX, pautou-se na ideia universalizada da ‘Natureza Humana’, esta ideia, ancorada na filosofia platônica e na tradição religiosa católica, sustentará o discurso de uma superioridade branca. Ela pautará a produção de discursos de homogeneização das culturas, inclusive na lógica da educação escolar, negando a alteridade, ao tomar por referência a cultura europeia. Daí a crítica à ideologia por detrás da ideia de uma natureza humana (DAMATTA, 1997; MOSCOVICI, 2010; SAVIANI, 2008 b).

[...] apenas uma invenção das camadas hegemônicas ou dominantes do nosso país, mas parece ter sido uma história arrancada da nossa própria experiência social e política dentro de um quadro muito complicado, onde se combinava uma lógica social igualitária (que a fábula expressa, colocando as “*três raças*” como absolutamente complementares entre si) e uma outra lógica aristocrática, hierarquizante, que a fábula buscava resolver e não conseguia porque ela repousava iniludivelmente no primado da “raça branca” como superior (DAMATTA, 1988, p. 15, grifos do autor).

Ao tecer críticas a respeito do discurso da miscigenação, o autor assinala que este discurso é datado, inserido no cenário brasileiro no século XIX, durante o período imperial. Com a ruptura da condição de colônia, o país independente, imperialista, marcado pela desigualdade e pela escravidão, necessitava de um discurso pelo qual pudesse justificar e apaziguar as relações sociais entre brancos, negros e índios. O processo de secularização que marcou tal período demandava outra moldura representacional que fundamentasse as diferenças sociais – daí o discurso da miscigenação. Assim, a moldura discursiva religiosa foi ‘substituída’ pelo discurso científico evolucionista. Em ambos, a subordinação étnica se mantém. A ideia de uma supremacia branca ancorou-se a representações sociais nas quais a desigualdade e a inferioridade de negros e índios foram justificadas. A supremacia branca não adveio do discurso científico, já estava dada na organização social colonial e nas relações estabelecidas entre brancos, negros e índios.

Em concordância com o pensamento do autor, Patto (1999) explica que o discurso nacionalista do século XIX procurou nomear o povo brasileiro. A ideia de povo era necessária ao contexto da independência; nesse cenário, nasceu um movimento literário no qual o índio foi tomado como representante da terra. No entanto, se o índio era reverenciado na literatura, na realidade, ele foi dizimado.

Numa sociedade aristocrática, onde a miséria das classes e dos grupos subalternos contrastava com o fausto da corte, a burguesia nascente elaborava os mitos necessários à defesa de seus interesses econômicos ameaçados pela cobrança de impostos sobre o ouro. (PATTO, 1999, p. 91).

Os mitos nacionalistas burgueses seriam questionados e confrontados pela realidade social e científica no século XX. É nesse contexto que DaMatta defende que não se pode nomear a fábula como mito, visto que uma análise mais aprofundada da complexidade social revela a farsa da dominação inserida nesse discurso. A fábula presta,

assim, o serviço de contar duas ou mais histórias ao mesmo tempo, mistificando “[...] não somente a dominação, mas, sobretudo, a sua assunção política e jurídica de modo mais direto, com todas as consequências e implicações” (DAMATTA, 1988, p. 16).

Segundo o autor, nossas narrativas comportam sempre um terceiro elemento, uma mediação que nos impede de viver o confronto e o conflito entre o que fomos e o que devemos ser. A tríade compõe as categorias sociológicas que aglutinam nossa cultura: Casa, Rua e o Outro Mundo (1988, p. 23). Ao comparar a questão racial da sociedade americana com a brasileira coloca-nos ainda que, nas duas sociedades, negros, índios e brancos assumiram papéis sociais semelhantes, porém as sociedades leem suas tradições de modo diferentes. E as tradições consistem de esquecimentos e lembranças.

Assim, no caso do Brasil, lembramos mais de “raças”, matrizes culturais e até mesmo de “civilizações” negras, índias e brancas, deixando de lado o fato óbvio de que índios e, sobretudo, “negros” são categorias ocidentais inventadas pelos ocidentais para o seu uso e abuso [...] Falamos, portanto, de índios e negros como “matrizes culturais” para não falar de coisas muito mais polêmicas e dolorosas como foi (e ainda é num certo sentido bem preciso da memória social) a escravidão, a servidão, a dominação pelas relações pessoais e o dado histórico concreto e iniludível, mas duro de pensar, que é a nossa relação íntima com Portugal, que nos “descobriu” e nos *constituiu* como nação. (DAMATTA, 1988, p. 17-18, grifos do autor).

Para DaMatta (2010), o discurso de uma Identidade Brasileira visou legitimar nossas diferenças e dar-nos um caráter de Nação. Nesse sentido, o discurso positivista, evolucionista e biológico, traduzido na ideologia racista, fundamentou as ações políticas, científicas, culturais e sociais, tendo se ancorado nas representações religiosas que justificavam a inferioridade e subordinação do outro. Portanto, se, no período colonial e imperial, o discurso religioso católico triádico produziu e organizou os sentidos que justificavam nossa desigualdade, no período republicano, nossa mentalidade hierarquizada foi (e ainda é) englobada pela ideologia racista, justificando, portanto, a hierarquização social e a subordinação do negro e do índio ao branco. Subordinação que mantém, ainda hoje, as assimetrias sociais, as injustiças e a violência tomadas como “naturais”. O catolicismo português e o racismo científico geraram um sistema classificatório que continua modelando nossos modos de pensar. Daí sua afirmação:

Um sistema de fato profundamente anti-igualitário, baseado na lógica do “um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar”, que faz parte de

nossa herança portuguesa, mas que nunca foi realmente sacudido por nossas transformações sociais. De fato, um sistema tão internalizado que, entre nós, passa despercebido. (DAMATTA, 2010, p. 92).

Considera DaMatta (1988) não ser possível entender a mentalidade religiosa brasileira “sem compreender o lado sociológico do dogma da Santíssima Trindade”, que instaura o três nas nossas relações com Deus e nos modos de pensar brasileiro. No Brasil, a religião católica molda os nossos sistemas de crença, ainda que tenhamos várias religiosidades: protestantes, catolicismo popular e religiões mediúnicas. No entanto, os distintos modelos religiosos referenciam-se ao catolicismo, seja para negá-lo, seja para contrapor-se a ele. A diferenciação compõe nosso pensar social e religioso, visto nos organizarmos a partir da tríade. No livro *A Casa & a Rua* (1997), o autor explica que, por não termos realizada uma transformação radical nas estruturas sociais necessárias aos princípios republicanos e democráticos, conciliamos culturalmente princípios antagônicos: liberalismo e aristocracia, igualdade e hierarquia. Tal conciliação permeia o universo cultural brasileiro de modo implícito.

Temos que a Casa, a Rua e o Outro Mundo são ordenados por atividades e memórias que se diferenciam: neles, os significados sociais, as ações e as relações, bem como as éticas são distintos. Assim, *a Casa* é entendida sociologicamente como o lugar do acolhimento, da moralidade, da família, do trabalho. A ela se ligam os afetos de carinho, amor e calor humano; *o Outro Mundo*, como o transcendente, o sagrado, o mágico, o eterno e o misterioso; os sentimentos de medo, de respeito, de obrigação, de esperanças e de desejos; *a Rua*, como o lugar do isolamento, do perigo, da marginalidade, da malandragem, das leis, do público, do não pertencimento, da negatividade; a ela se relacionam o individualismo e a impessoalidade. No entanto, ainda que as significações, os gestos, as atitudes, os modos de vestir sejam distintos, os espaços, no caso brasileiro, são complementares e relacionais. Nesse sentido, é que a Rua pode se tornar a “Casa”, o “ponto” de categorias sociais ou pessoas; o Outro Mundo a ancoragem através da qual é possível suportar as coisas “deste mundo”, como ainda a Casa pode englobar a Rua, governando-a (DAMATTA, 1997).

A conciliação e o englobamento dos distintos modos de comportamento e significações levam-nos a operar socialmente, mediando situações, relacionando opostos de modo a totalizar, tornar familiar o não familiar. O englobar implica reproduzir um funcionamento social desigual, subordinado, que permeia as relações sociais, naturalizando

as hierarquias relacionais e impossibilitando a percepção da contradição entre o comportamento hierárquico e a condição de igualdade entre sujeitos sociais que subjazem à democracia e à república. O englobamento se explica pelos mecanismos de ancoragem e objetivação que fundamentam o fenômeno representacional³⁴. Portanto:

No caso brasileiro, a dinâmica é muito familiar. Diante de certos problemas e relações, preferimos *englobar a rua na casa*, tratando a sociedade brasileira como se ela fosse “uma grande família”, vivendo “debaixo de um amplo e generoso teto”, obedecendo naturalmente às leis e seguindo a liderança de quem produz o discurso que é, naquele momento, o “nosso líder” e o “nosso guia e pai”. Já mencionei que tal linha semântica, onde o eixo da casa, é típico do discurso populista. O resultado é um discurso onde a pessoa, a casa e suas simpatias constituem a moldura de todo sistema, criando uma ilusão de presença, honestidade de propósitos e, sobretudo, de bondade, generosidade e compromisso com o povo. Não é ao acaso que tal tipo de fala tem o extraordinário sucesso que todos conhecem... Diria também que esse mesmo tipo de englobamento é igualmente utilizado quando se trata de romper impasses institucionais ou legais, sendo um de seus elementos mais importantes do nosso “idioma de conciliação”, onde – novamente – todas as questões são tratadas debaixo de um prisma pessoal e “caseiro”, familiar e doméstico. (DAMATTA, 1997, p. 17, grifos do autor).

Mantemos em silêncio as relações de desigualdade e de hierarquização que promoveram tal funcionamento. DaMatta, portanto, contrapõe-se ao pensamento de uma linearidade evolucionista, através da qual um modelo social seria transformado em outro: a sociedade tradicional em sociedade moderna, numa expressão de uma evolução social³⁵. Consideramos, então, que, no caso brasileiro, o sistema capitalista e o liberalismo foram “englobados” numa rede social hierarquizada e aristocrática³⁶. E isto nos leva a viver o dilema entre uma cidadania universalizada que subjaz à igualdade entre os sujeitos sociais, mas que, em nosso contexto, soa como impessoalidade e a reprodução de relações

³⁴ Consideramos que os mecanismos de ancoragem e objetivação explicam o que Habermas (1994) entende por fusão e o que DaMatta (2010) define como englobamento.

³⁵ O autor crítica os conceitos universalizantes que sustentam (sustentaram) a sociologia funcionalista não crítica, por ela se apoiar numa visão binária, visão excludente e conflituosa. Argumenta que as perspectivas de universalização e homogeneização decorrem da expansão do modelo econômico capitalista, do liberalismo e da produção industrial; modelo que se homogeneizou no ocidente. O pensamento binário sustentou e justificou a imposição de modos de pensar dos processos imperialistas e científicos que definiram a concepção de superioridades de saberes e os etnocentrismos – científicos, culturais e econômicos.

³⁶ Saviani, em *História das Idéias Pedagógicas no Brasil* (2008b), faz uma pesquisa documental que evidencia as ideias que fundamentam as práticas educativas desenvolvidas no Brasil. Recompõe cenários históricos e políticos, analisando como o ideário liberal foi englobado na lógica social brasileira e como, ainda hoje, tais ideias vinculam-se ao fazer escolar.

personais, nas quais as relações são marcadas pelas referências do “sabe com quem você está falando?”. Este dilema evidencia a convivência, dentro do sistema cultural brasileiro, da conciliação de valores opostos, sendo o grande desafio a vivência republicana e democrática.

3.3 Do Império à República: a conciliação de mentalidades opostas

Na conciliação, retratamos nossas contradições. No século XIX, o Brasil “rompeu” com a condição de Colônia, tornando-se Império, mas com uma constituição liberal. A condição de federação imperialista deu-se num contexto de transformações dos modos de produção econômico interno e externo, sendo uma estratégia da Coroa manter o poder no território brasileiro. Território que fora mantido isolado das ideias e dos avanços tecnológicos que modificaram o cenário político econômico da Europa (Revolução Francesa, Revolução Industrial, Protestantismo e Ciência) até o início do século XIX. A abertura do território à nova realidade do mundo em transformação aconteceria pela vinda da Coroa Portuguesa em 1808. Da condição de colônia de exploração, o Brasil passou a sediar a monarquia portuguesa. Isto levou à rápida transformação nas estruturas sociais brasileiras, aprofundando as contradições que proporcionariam a sua Independência. Como explica Fausto:

A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou aí uma vida cultural, com o acesso aos livros e à existência de uma relativa circulação de idéias. Em setembro de 1808, veio a público o primeiro jornal editado na Colônia; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. Basta dizer que, durante o período de permanência de Dom João VI no Brasil, o número de habitantes da capital dobrou, passando de cerca de 50mil a 100 mil pessoas. Muitos dos novos habitantes eram imigrantes, não apenas portugueses, mas espanhóis, franceses, ingleses, que viriam a formar a classe média de profissionais e artesãos qualificados. (FAUSTO, 2011, p. 69).

A Independência gerou conflitos internos no país e, por sua dimensão continental, as transformações advindas com o Império não foram hegemônicas. A instituição do império pôs freio ao movimento republicano nos estados, permitindo inferir a convivência

e as possíveis mediações, dentro do mesmo país, de ideias antagônicas: hierarquização e igualdade, movimento republicano e escravidão, liberalismo e conservadorismo. Os dados históricos demonstram que o período imperial foi marcado pela aliança e alternância de poder das elites liberais e conservadoras com a monarquia.

Fausto (2011), como Carvalho (2007) argumentam que a unificação do império era de interesse tanto dos liberais quanto dos conservadores, porque se manteria o sistema escravista. A estrutura colonial, patriarcal, escravagista se apoiava nas referências da Casa Grande num extremo e, no outro, na referência religiosa, o espaço do Outro Mundo ordenava as hierarquias, justificando a realidade social desigual. Em contraposição, se o Império Brasileiro representava a união de interesses entre monarquia e elite, a República representou a união dos interesses da elite com os militares. A abolição da escravatura deflagrou a aliança entre militares e republicanos.

Portanto, o movimento republicano não adveio de interesses de uma maioria burguesa, e sim de uma aristocracia interessada em tomar para si o poder. Assim, da estrutura coletiva, marcada por processos de coesão sociais mantidos pela força e pela repressão que sustentaram os modos coloniais, nos quais a violência física e simbólica eram instrumentos de poder, operados pelos senhores de engenho, pela igreja e pela coroa, o Brasil “passou” à estrutura liberal republicana. Nesse cenário, entende-se como as trocas, os favores, o compadrio, os conluios se mantiveram na sociedade brasileira como uma memória silenciosa, um fantasma. Tais comportamentos permitiram a construção do conceito de sociedade relacional, na qual o entendimento do “entre” relacional possibilita-nos ler as nossas contradições. “Entre” que precisa ser entendido para que se possa revelar o oculto e o inconsciente discurso triangular dos brasileiros sobre o Brasil³⁷.

Não sendo a República uma instituição decorrente de uma nova mentalidade, na qual a relação de igualdade entre os sujeitos sociais fosse reconhecida ou desejada e, ainda, não se constituindo em uma opinião pública capaz de mobilizar novas representações sociais sobre a sociedade e seu funcionamento, o que tivemos foi um cenário no qual as

³⁷ O compadrio deve ser entendido como estratégia de resistência e conciliação na qual os inferiorizados podiam ascender ao estatuto de gente ao oferecer aos senhores os filhos para apadrinhamento. Na análise dos documentos paroquiais de São Sebastião dos Correntes/ Sabinópolis, tem-se elementos de compreensão desse fenômeno. Tais documentos revelam-nos como as escravas, ao terem filhos de homens brancos, filhos naturais e pardos, são ‘dados’ por apadrinhamento àqueles que são, muitas vezes, seus senhores. Nos documentos, registra-se a alforria que os padrinhos, em ‘agradecimento’, davam ao apadrinhado. Ela era também um reconhecimento aos serviços prestados pelos pais escravos. Ao longo da tese, retomaremos aos documentos e a sua inserção na discussão sobre o silenciamento da escravidão, da violência à mulher e ao seu saber (negra e branca) e às relações de poder que decorrem de um passado escravagista.

instituições foram englobadas na estrutura hierarquizante e religiosa que ordenava a realidade brasileira. Na retrospectiva da aprendizagem sobre a cidadania brasileira, Carvalho (2011) mostra-nos que, no período colonial, não havia no país nenhuma opinião pública constituída, já que não havia uma instituição pública capaz de defender os direitos dos indivíduos. Os conflitos entre proprietários de terra e autoridades eram comuns e havia entre eles a dependência mútua. O poder do Estado se confundia com o da propriedade privada. A sociedade colonial, vinculada à cultura ibérica, encontrava no discurso comunitário e na noção de totalidade o elo societário que mantinha o seu funcionamento, sendo a Igreja Católica um instrumento do Estado. Conforme o autor:

Outras funções públicas, como o registro de nascimentos, casamentos e óbitos, eram exercidas pelo clero católico. A consequência de tudo isso era que não existia de verdade poder que pudesse ser a garantia da igualdade de todos perante a lei, que pudesse ser a garantia dos direitos civis. (CARVALHO, 2011, p. 22).

Com base na breve análise histórica e antropológica aqui realizada, podemos asseverar que, na perspectiva sociológica, a Casa e o Outro Mundo sobrepuseram-se à Rua. Historicamente, nesta, encontravam-se aqueles que estavam à margem da Casa e do Outro Mundo, daí os significados de marginalidade, lugar da impessoalidade com os quais os espaços públicos e aqueles que os frequentavam eram nomeados. A impessoalidade só era quebrada quando se remetia às relações da Casa e do Outro Mundo, explica-se o porquê de o compadrio ser uma estratégia para quebrar a impessoalidade. Tampouco havia uma ideia de cidadania, de uma igualdade social entre os indivíduos. Como expõe Carvalho (2011, p. 23):

A situação da cidadania na Colônia pode ser resumida nas palavras atribuídas por Frei Vicente do Salvador a um bispo de Tucumán de passagem pelo Brasil. Segundo Frei Vicente, em sua *História do Brasil*, 1500-1627, teria dito o bispo: “verdadeiramente que nesta terra andam as coisas trocadas, porque toda ela não é república, sendo-o cada casa”. Não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia “repúblicas”, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares.

Carvalho (2011), do mesmo modo que DaMatta (2010), argumenta que as raras revoltas populares ocorridas do período colonial ao período republicano são indicativos da

ausência de mobilização popular por uma revolução social que visasse à transformação de nossa forte tradição ibérica³⁸. As relações entre dominados e dominadores, pautadas muitas vezes no discurso da caridade e da generosidade, refletiam a hegemonia das representações que fundamentavam a lógica do Outro Mundo. As ideias iluministas, portanto, estavam alheias na tradição ibérica.

Ancorados nas representações religiosas católicas, as mediações sociais – compadrio, benevolência (favor), paternalismo – possibilitavam a ligação entre espaços sociais distintos e seus sujeitos sociais, permitindo a ideia de totalidade na qual a sociedade tradicional se mantinha coesa. A mediação inventava ‘pontes’ entre os espaços sociais³⁹.

Em outras palavras, ao situar as ideias republicanas e de cidadania numa rede de relações – ‘no sabe com quem está falando’ – reconhecemos o outro e o consideramos. Não por seu direito como sujeito social, mas pelas relações de amizade, de familiaridade e de poder que ele possa representar. Fica evidente que a ideia de uma cidadania universalizada que mobilizasse o desejo de transformação social não perpassava a incipiente opinião pública do final do século XIX. Para DaMatta (1997) e Carvalho (2011), um dos principais entraves à cidadania foi o processo de escravidão, visto que dele decorrem o paternalismo e a ausência de uma visão de direito social. Isso explica porque pouquíssimas vezes se levantaram, após a libertação dos escravos, para que os mesmos fossem assistidos em suas necessidades. Desprovidos da letra, das terras e do trabalho, restava-lhes a possibilidade de retornar às fazendas, ‘vendendo’ sua força de trabalho por pouco ou mais que nada, ou migrar para os centros urbanos, disputando lugar com a população de imigrantes europeus que adentravam no país. Conclui, portanto, Carvalho (2011, p. 52):

As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social. Nem mesmo o objetivo dos defensores da razão nacional de formar uma população homogênea, sem grandes diferenças sociais, foi atingido. A população negra teve que enfrentar sozinha o desafio da ascensão social, e frequentemente precisou fazê-lo por rotas originais, como o esporte, a música e a dança. Esporte, sobretudo o futebol, música,

³⁸ Tanto DaMatta (1997) como Carvalho (2011) discutem como a ideia da liberdade individual teve pouca ênfase no cenário brasileiro, comparam as tradições anglo-saxônicas e a ibérica, distinguindo-as de modo a tornar explícito como o discurso religioso católico dificultou a construção da cidadania, do respeito à liberdade individual.

³⁹ Inventar pontes – expressão de DaMatta para dizer do processo de conciliação, de mediação da sociedade brasileira. (1997, p. 22).

sobretudo o samba, e dança, sobretudo o carnaval, foram os principais canais de ascensão social dos negros até recentemente.

O esporte, a dança e a música foram e são ainda pontes que ligam a população negra ao espaço social. São expressões, no dizer de DaMatta, do ‘jeitinho brasileiro’, modos de resistência, mediações de uma população que, apenas no final do século XX e início do séc XXI, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, teve reconhecido, legalmente, seu papel social na construção da nação brasileira. Só a partir de então, suas histórias, crenças e costumes passaram a ser narrados, dando-lhes voz e vez, reconhecendo-lhes o direito que secularmente lhes foi negado⁴⁰. Via educação escolar, a história negra e indígena foi instituída como obrigatória, numa estratégia de enfrentamento da exclusão e da desigualdade racial e social imposta a tais populações.

A negação da educação escolar à população brasileira, sobretudo por ela constituir-se de grupos étnicos representados como inferiores e subalternos, justifica o porquê de não ser a educação nacional um instrumento de ascensão social. Do período imperial ao republicano, a educação pública foi (e ainda é) alvo de conflito entre a Igreja Católica e o Estado Secular, pois ela seria o principal recurso de transformação das mentalidades⁴¹. Assim, o reconhecimento legal da história negra e indígena, em 1988, demarcou o processo de aprendizagem da vivência democrática. Por ela, busca-se reconhecer e resgatar a diversidade cultural e seus saberes, negada pela ideologia luso-católica, garantindo o direito à alteridade que tais culturas representam. A conquista constitucional do direito à história foi garantida pela mobilização pública por transformações sociais no exercício da cidadania. A luta pela cidadania apenas ganhou força nas últimas três décadas do século XX no país.⁴²

Ao pensar as relações que os brasileiros estabelecem com o espaço público, DaMatta (1997) e Carvalho (2011) discutem os caminhos percorridos até a democracia, evidenciando que ela foi uma estratégia de manutenção do poder da elite: aristocrática, religiosa e militar. O Estado, nesse contexto, foi um instrumento de manutenção de privilégios, não exercendo a função de garantir à população brasileira os direitos sociais:

⁴⁰ Nesse contexto, as cotas universitárias foram instituídas visando garantir a inclusão social dos grupos étnicos que historicamente foram excluídos do acesso à educação superior.

⁴¹ Ver: Carvalho e Gonçalves Neto (2010); Ramos (2005).

⁴² A questão da cidadania como dilema e desafio para a sociedade brasileira perpassa as discussões feitas por diferentes autores aqui retratados: DaMatta (2010), Saviani (2008b), Jovchelovitch (2000), Carvalho (2011), Fausto (2011), entre outros.

educação, trabalho, moradia, justiça. Explica-se, portanto, porque, sociologicamente, a *Rua* ainda é significada como negativa e perigosa.

Tudo isso revela gritantemente como o espaço público é perigoso e como tudo que o representa é, em princípio, negativo porque tem um ponto de vista autoritário, impositivo, falho, fundado no descaso e na linguagem da lei que, igualando, subordina e explora. O ponto crítico da identidade social no Brasil é, sem dúvida, o isolamento (e a individualização), quando não há nenhuma possibilidade de definir alguém socialmente por meio de sua relação com alguma coisa (seja pessoa, instituição ou até mesmo um objeto ou atividade). Nada pior do que não saber responder a tremenda pergunta: “Afim de contas, de quem se trata?” (DAMATTA, 1997, p. 59).

No entanto, reconhecem os autores que a vivência democrática implica processos de aprendizagem que estão sendo construídos. Concordam com Habermas (2007) que o ideário democrático produz uma experiência de descentralização do poder, implicando na construção de uma solidariedade que teve de ser ancorada não mais no discurso religioso, mas na solidariedade entre os indivíduos e no reconhecimento recíproco. Daí a importância da ideia de cidadania, nela, a alteridade, a diversidade devem ser expressas, implicando em relações simétricas de comunicação entre os sujeitos sociais, seus representantes políticos e o Estado, rompendo com a assimetria que mantém a subordinação e a hierarquização coloniais. Explica-se, pois, a necessidade de entendermos e revermos as representações sociais que circulam no espaço escolar sobre o povo brasileiro.

3.4 O estudo sobre as representações sociais da esfera pública brasileira: uma análise da opinião pública brasileira no século XX

Como DaMatta, Jovchelovitch (2000 e 2008) toma o *entre* como elemento constitutivo do humano. Se o primeiro autor nos proporciona uma ideia antropológica e sociológica do Brasil, a segunda proporciona o entendimento dos processos interativos que produzem as subjetividades, as mentalidades. Seus estudos situam-se no campo da Psicologia Social, no paradigma de uma psicologia crítica e histórico-social, focando, como Moscovici, as representações sociais. Interessa-lhe entender as representações sociais que circulam nos meios de comunicação de massa e como tais representações constroem a imagem do Brasil e do ser brasileiro, tendo por referência a importância da

opinião pública como elemento constitutivo da sociedade democrática e da visão político social sobre o papel do indivíduo/cidadão como sujeito imprescindível ao exercício de poder no contexto democrático. Sua pesquisa, datada do final do século XX e início do século XXI, considera a importância de avaliar as representações sociais que sustentam o senso comum. Entendendo ser o senso comum uma objetivação de valores e posturas que refletem ou não a mudança da sociedade brasileira.

Resultante de sua tese de doutorado, o livro: *Representações Sociais e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil* (2000) revela os sentidos que atribuímos ao espaço público. Fruto de sua inquietação com as contradições brasileiras, a pesquisa visou entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos sociais à vida pública, tomando por referência diferentes autores sociais. Como ela nos diz, “este é um estudo de Psicologia Social, que busca entender a forma como os saberes leigos do cotidiano dão sentido e configuram a trama simbólica sobre os espaços públicos no Brasil” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 16).

Em comum com DaMatta(1997), Jovchelovitch(2000) mostra-nos como as representações sociais sobre o espaço público o significam como espaço do perigo, da marginalidade. Significação que deve ser entendida pela retomada de nossa história, permeada por visões etnocêntricas do europeu colonizador, pela violência do processo de colonização e exploração a que fomos submetidos. Nesse sentido, logo na introdução de seu texto, argumenta:

Não é preciso escrever um livro para observar a realidade imediata da esfera pública no Brasil. Na sua face mais crua, ela revela corrupção, violência, nepotismo, clientelismo e desigualdade. *Na sua face mais sutil, ela mostra uma lacuna profunda entre direitos constitucionais e vida cotidiana, fazendo da cidadania uma condição perdida nas palavras vazias da retórica oficial.* Estas condições, é bem verdade, são parte de uma história que, para os países latino-americanos, foi feita de colonização e exclusão. Seria difícil, e indesejável, ignorar a violência que marca tanto a conquista das Américas, como o desenvolvimento subsequente do continente. Tal desenvolvimento histórico, e as estruturas sociais que lhe são próprias, não são abstrações: elas se impõem sobre a vida de atores sociais com poder constitutivo. Entretanto, história alguma constitui a explicação última, única forma de entender uma realidade. Se é verdade que precisamos considerar a história e suas estruturas, também é verdade que tanto a história, como suas estruturas, são construídas. A história, não faz mal repetir, tem sujeitos. São eles que conhecem, agem, investem com afetos e dão sentido à realidade histórico-social. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 15, grifos nossos).

Articulando, assim, a história das estruturas sociais com a dos sujeitos sociais e considerando-os sujeitos de e da história, capazes de transformá-la, a autora pesquisa como diferentes atores sociais: crianças de rua, políticos, estudantes significam a esfera pública brasileira e toma também para análise o conteúdo de revistas e jornais semanais que circulavam em âmbito nacional no período de 1992 a 1993. As questões que a mobilizavam: *Como, em meio à vida quotidiana, sujeitos sociais apropriam a vida pública e a transformam em realidade sua? Como eles a explicam? De que forma eles a fazem significativa e quais são os significados que daí emergem? De que maneira eles constroem representações sociais sobre a vida pública e como essas representações se transformam em um espaço simbólico?*

Os dados publicados revelaram as representações sociais dos diferentes sujeitos pesquisados, indicando sentidos comuns: o enfraquecimento do espaço público, a supremacia das emoções e do personalismo e, ainda, a supremacia do privado sobre o público. Tais representações remetem-nos às categorias sociológicas cunhadas por DaMatta: a Casa, o Outro Mundo e a Rua. Como ele, Jovchelovitch aponta que nossa história social estabelece fronteiras nas quais o espaço privado (a Casa) e o espaço público (a Rua) foram se constituindo. Portanto, os sentidos atribuídos a eles são sociais e, como construções sociais, necessitam ser analisados, rompendo o olhar naturalizado, podendo “trazer à luz” os “fantasmas dos mortos, dos hábitos e leis” (DAMATTA, 1997, p. 113) para que se possam transformar as práticas sociais.

Interessam-nos de seu estudo os sentidos que se articulam às representações da esfera pública, uma vez que a análise deles indicam-nos os desafios para a construção de uma sociedade democrática. No intuito de manter a integridade dos resultados da sua pesquisa, iremos transcrever trechos nos quais estes sentidos são expressos. A rua como lugar de marginalidade e negatividade:

Os jornais retratam as ruas brasileiras principalmente como uma fonte de violência, medo e ameaça. As ruas estão presentes nos jornais através de eventos como saques, sequestros, crianças de rua e demonstrações de trabalhadores em greve. Tais eventos configuram quase a soma total do conteúdo da imprensa sobre as ruas. (p. 95).

A construção simbólica das ruas aponta para um espaço caracterizado pelo perigo, violência e crime. O resultado desta situação é o medo, um afeto tão largamente compartilhado, que ele próprio torna-se notícia... O medo, sem dúvida, é notícia no Brasil. (p. 96).

Ao manter o medo como notícia, a mídia reafirma um instrumento histórico de controle social da população: a repressão. Ao fazê-lo, reifica a cisão entre Estado e população, mantendo em circulação representações que classificam a rua como lugar de perigo e não como lócus de expressão da opinião pública, como lugar de encontro e de manifestação do direito à reivindicação.

Os grupos [*pesquisados*] identificam o que acontece nas ruas com a vida política e, mesmo assim, revelam a existência de um abismo entre dois domínios. Mais do que uma contradição, é a natureza de uma relação que se revela neste paradoxo. A correspondência mesma entre estes dois domínios – as ruas e a vida política – que são marcadas por desigualdades, individualismo e corrupção – podem de fato ser explicadas precisamente pelo abismo entre as duas. *Uma vida política privada do povo e um povo privado de representantes na vida política: este é o abismo do qual os grupos falam e esta é a base do isolamento entre as duas esferas.* Como veremos, o uso destas noções encontra ecos em uma camada mais subterrânea de significados, onde o fatalismo e a identificação são apenas alguns dos mecanismos mais evidentes. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 192, acréscimo e grifos nossos).

O sentido de marginalidade, de violência e a sobreposição dos interesses privados aos públicos são modos de pensar que demonstram o antagonismo existente na sociedade brasileira, na expressão de Jovchelovitch (2009): “[...] uma vida política privada do povo e um povo privado de representantes na vida política”. A violência estrutural da sociedade colonial se evidencia na ausência de uma vida pública que tenha compromisso com ideais coletivos de transformação política, seja porque os políticos usam a política para fins pessoais ou de grupos, seja porque no exercício político, historicamente, o povo foi excluído da vida pública, sobretudo, sendo mantido analfabeto.

Em tais condições, mantém-se a hierarquização social e a “invisibilidade” de uma cultura que se edificou mediante a escravidão e a subordinação étnica. Os sentidos modelam os comportamentos dos diferentes sujeitos sociais entrevistados, levando-os a negar a importância do espaço público. Ao negar, deixam também de exercer a ação de ocupá-lo como lugar de articulação, de debate e de reivindicação. A perspectiva da cidadania e do cidadão, desse modo, fica fragilizada, uma vez que o sentido de coletividade é substituído por significados individuais. Reafirmam-se os valores da Casa e, novamente, reificam-se atitudes que impedem a construção e o exercício da república – *res-pública* – coisa pública.

Corroborando os dados de pesquisa de Jovchelovitch, Carvalho (2011) analisa que, embora as políticas instituídas após a Constituição Federal de 1988 tenham procurado garantir os direitos sociais e civis por meio da acessibilidade à justiça, estes últimos apresentam as “maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias”. A seguir, achados de sua pesquisa realizada em 1997 na região metropolitana do Rio de Janeiro:

[...] 57% dos entrevistados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4ª série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que a educação é o fator que mais explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos (CARVALHO, 2011, p. 210).

A educação é, portanto, fator imprescindível à mudança de comportamento da população brasileira. No contexto brasileiro, a reivindicação do acesso à educação pública perpassa a mobilização da opinião pública, no sentido de exigir dos órgãos de governo que o direito social seja garantido, bem como os civis. Analisando a função da mídia nas sociedades modernas, Jovchelovitch (2000) situa sua importância como instrumento de produção e reprodução de representações sociais. Via produção de representações sociais, a mídia assume a função de construir um novo imaginário, no qual os núcleos figurativos – símbolos e imagens – possibilitem a transformação da opinião pública. No entanto, pela pesquisa que realizou, Jovchelovitch constata que as mídias impressas reproduzem um imaginário social que reifica representações coletivas de hierarquização e de subordinação, na qual o povo brasileiro é naturalizado como preguiçoso, indolente, violento e naturalmente corrupto. Em seu dizer:

Não é coincidência encontrar o problema da identidade, da miscigenação e da contaminação (sangue corrupto) associados à interpretação da vida pública. As tentativas de estabelecer vínculos entre os males da nossa sociedade e os males de um povo híbrido fazem parte das tentativas históricas que buscaram na purificação, na separação e na exclusão uma solução possível para os problemas do Brasil e da América Latina. Estas tentativas ainda estão vivas em representações contemporâneas sobre a esfera pública. E, mesmo assim, não seremos capazes de negar o que

somos – a multiplicidade e a pluralidade da nossa cultura e os laços pessoais e emocionais que nos ligam. Mas, e espero ter aqui contribuído para este esforço, não podemos simplesmente negar os efeitos trágicos do que somos – as separações, as desigualdades e as ambiguidades institucionalizadas que retiraram de uma parcela da população brasileira o direito à cidadania. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 189).

Consideramos como a autora que, ao reproduzir e naturalizar representações sociais advindas de um passado colonial, a mídia se contrapõe à ideia de transformação da sociedade brasileira, mantendo um senso comum de imobilidade, de ausência de lutas dos sujeitos sociais e de atemporalidade e a-historicidade das desigualdades sociais. Retroalimenta nos sujeitos sociais um distanciamento entre ato social e construção política, fazendo permanecer a ideia de fatalidade, de uma realidade social dada.

Podemos afirmar que, reiteradamente, as representações sociais ancoram-se no Sobrenatural. Tal perspectiva reafirma, sociologicamente, a função do pensamento mítico, o Outro Mundo, como discurso capaz de criar significações sobre a realidade histórico-social de modo a mantê-la em funcionamento, a dar elementos ao sujeito de suportar o insuportável. Assim:

Esta representação, onde sujeitos sociais são impotentes frente a um Outro mítico e todo-poderoso, produz a perpetuação desta condição – como uma profecia que se auto-cumpra – e a criação de um território que dá segurança à identidade do grupo. Ao dispor de sua autonomia, sujeitos sociais podem ver a si mesmos como desligados do que acontece. Isso constrói um terreno fértil para a perda do tempo histórico e para a representação da realidade como dada; através de uma espiral de significados que conspiram para manter as coisas como são, os grupos constroem tanto a si mesmos, como a realidade social. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 132).

Em 2009, numa entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, perguntada sobre a origem da inversão do espaço público no Brasil, Jovchelovitch assim responde:

Ela deriva de fatores psicossociais e de fatores políticos que funcionam como um círculo vicioso: um reforça o outro. No campo político, nossa tradição sempre separou de forma muito aguda o espaço das decisões e o da participação do cidadão. O Estado brasileiro é historicamente autoritário, tanto pelo lado do populismo, quanto pelo do autoritarismo militar. São dificuldades institucionais misturadas aos tais fatores psicossociais: um passado colonial que viu na confluência de diferentes culturas uma ponte potencial para a corrupção. No Brasil, sempre houve um fascínio e uma repulsa simultâneos em relação a essa mistura de raças. Isso porque a nossa elite sempre teve um ideal de

embranquecimento, que projetou sobre o povo brasileiro a ideia de mistura como sujeira e corrupção. O espaço público no Brasil, por consequência, é um espaço misturado, corrupto e sujo – um espaço do "outro". Essa separação radical entre a elite e o "outro" miscigenado transforma o espaço do "outro" em espaço de ninguém, lugar que não merece investimento. (JOVCHELOVITC, 2009).

Ao tomarmos o espaço público como espaço do “Outro”, ou como de ninguém, não reconhecemos que, cotidianamente, construímos ou reproduzimos ações que sustentam o significado dado. Não reconhecemos as ações individuais naturalizadas. Tomamos o Outro como o fora de mim, o não eu, à medida que agimos assim, destituímos o contexto relacional e histórico do que somos e da sociedade. O que é social, histórico assume a perspectiva de fatalidade, de determinismo.

No Brasil, em geral, há uma reafirmação de um fatalismo: "a política é assim", "esses caras não têm jeito", "quem pode faz mesmo". Seria um pouco pesado dizer, mas existe uma disseminação de um certo comportamento corrupto na sociedade brasileira. É o sujeito que suborna o policial para não levar uma multa, que compra a carteira de motorista, que pede favor pessoal ao vereador, que sonega impostos. Existe uma simetria entre a rua e a política. *A relação com a coisa pública não é só dos políticos, ela é nossa.* Está tanto nos microespaços do cotidiano como nos macroespaços institucionais brasileiros. (JOVCHELOVITCH, 2009, grifos nossos).

Nosso ponto de vista é de que “[a] relação com a coisa pública não é só dos políticos, ela é nossa. Está tanto nos microespaços do cotidiano como nos macroespaços institucionais brasileiros” (JOVCHELOVITCH, 2009, grifo nosso). A compreensão das relações que estabelecemos com o espaço público e com a coisa pública é condição necessária para a consolidação da democracia. Daí a importância de DaMatta e de Jovchelovith em dar visibilidade aos ocultamentos, silenciamentos e fantasmas que, de modo inconsciente, marcam as relações sociais brasileiras.

O risco histórico da democracia brasileira, o da ação militar, me parece distante. Mas esses eventos comprometem a consolidação da democracia. Numa democracia consolidada, o cidadão enxerga o espaço público como de ninguém, porque de todos. Numa democracia não consolidada, o espaço público é de ninguém sem ser de todos; portanto ele pode ser meu no que diz respeito aos meus interesses particulares. E isso é corrupção. (JOVCHELOVITCH, 2009).

A consolidação da democracia implica não apenas outro modo de relacionamento com o espaço público, mas o estabelecimento de interações sociais que possibilitem o dialogicidade, a comunicabilidade de saberes, de argumentos entre as pessoas, uma vez que são elas a força capaz de mudar as estruturas sociais. A consolidação da sociedade republicana requer o entendimento das significações históricas e sociais dos espaços públicos, da população brasileira, dos direitos sociais e políticos (historicamente negados), significações que, se mantidas de modo inconsciente, ocultadas e silenciadas, impossibilitam a edificação de outra realidade, reafirmando os discursos reificados da fatalidade e da determinação, do Outro Mundo. Daí, a necessidade de ruptura com os hábitos de subordinação, de hierarquização que marcam as relações sociais e interpessoais brasileiras; a necessidade do entendimento da importância do espaço público (seja ele a rua, a escola, a comunidade) como espaço onde podemos pelo processo interacional e comunicacional produzirmos e transformarmos o que estamos sendo.

A pesquisa publicada por Jovchelovitch (2000) revela os desafios sociais a serem enfrentados. Entre estes desafios, estão: a aprendizagem de novas relações sociais, a ruptura com o discurso fatalista que nega a participação dos sujeitos sociais na produção histórica, a necessidade de desconstruirmos o discurso racista e etnocêntrico que nomeia o brasileiro como ser híbrido e de caráter duvidoso, pelo fato de ser miscigenado. Cabe-nos a construção, portanto, de outro imaginário popular no qual possamos reconhecer a pluralidade, a diversidade do povo brasileiro como elemento fundamental de nossa cultura, entendendo como tal povo, mantido ignorante, sofre as consequências históricas da exclusão social.

Outra pesquisa realizada em três metrópoles brasileiras: Porto Alegre, São Luís do Maranhão e Rio de Janeiro, entre os anos de 2001 a 2003, coordenada por Ari Pedro Oro, intitulada *O Humanismo latino entre os universitários brasileiros e outras categorias sociais*, publicada no livro: *Representações Sociais e Humanismo Latino no Brasil Atual: Religião, política, família e trabalho* analisou o posicionamento de médicos, políticos e jornalistas como categorias sociais e de universitários (cursos de Matemática, Ciências Sociais e Medicina) com a finalidade de compreender os seus sistemas de representação social, entendendo-os como formadores de opinião pública. Quatro temas foram abordados no estudo: família, religião, política e trabalho. “Esses valores foram privilegiados enquanto balizas sinalizadoras, isto é, como proposições ideais-típicas do lugar detido pelo

valor do *humano* na grade axiológica dos atores sociais” (ORO, 2004, p. 8, grifos do autor).

Os dados publicados reforçam os argumentos de Jovchelovitch e de DaMatta sobre a significação atribuída ao político e ao povo brasileiro. Foram achados de Alves (2004, p. 210):

Numa análise rápida, observamos que a falta de idoneidade dos homens públicos é hoje um dos principais problemas à governabilidade no Brasil. Escolhidos em eleições diretas, algumas vezes homens públicos corruptos (que não são, evidentemente, todos os políticos, longe disso) tomam de assalto a máquina estatal em proveito próprio e de seus familiares ou comparsas, através de variadas formas de abuso do poder político, como nepotismo e o desvio de verba pública. Assim como na questão ecológica, a divulgação contínua de matérias jornalísticas sobre corrupção reforça a imagem negativa do Estado diante dos cidadãos.

Ainda segundo dados da pesquisa, na opinião dos homens públicos – legisladores e formadores de opinião – a violência policial é aceita e reafirmada como forma de controle social. Conforme dados da pesquisa:

Os dados demonstram claramente *a tendência de todas as categorias, nas três cidades pesquisadas, de considerar que a polícia brasileira deveria ser mais rigorosa. Porém salta aos olhos o índice significativo de 66,7% dos políticos entrevistados em São Luís que concordam com um maior rigor da polícia; e, da mesma forma, entre os jornalistas da mesma cidade o índice chegou a 50%*. Evidentemente que se trata de uma questão vinculada à violência e sobre ela há várias leituras, vários discursos, sendo um deles, de grande circulação, que se origina nos setores mais conservadores da sociedade, que explica a violência pela falta de repressão e de polícia. Neste discurso, a violência é vista como uma consequência da indisciplina e da inferioridade de determinados segmentos da sociedade. Leia-se: pobres, povo, massa, e, por esta razão, devem ser disciplinados e controlados pela polícia com mais rigor, ou seja, com mais violência. Os dados, portanto, parecem revelar que nossos formadores de opinião afinam-se com este discurso. (BITTENCOURT, 2004, p. 196, grifos nossos).

Entendemos que a necessidade de transformação dos discursos e dos hábitos dos formadores de opinião, novamente, é evidenciada, já que seus discursos dificultam a construção de um novo consenso social no qual o espaço público, a coisa pública seja vista e entendida como lugar de descentralização de poder, no qual o sujeito social deve ocupar espaço, enxergando-o de modo positivo e participativo, ou o como somos vistos. Um olhar que promova a postura de ocupar a função social de cidadania, fortalecendo o sentido de

coletividade pelo e no reconhecimento do direito ao poder e seu exercício, ao direito de argumentar e expressar modificando as representações sobre a Rua. A transformação tem, portanto, caráter político, visto que o exercício democrático se faz na e pela interação social entre os diferentes atores sociais.

No espaço público e nas trocas sociais, constroem-se os significados, nos quais devem ser materializados os valores que movem a democracia. Ela requer o estabelecimento de outras formas de sociabilidade e de governo, onde os direitos individuais e sociais, a diversidade e o argumentar são expressões do exercício democrático. Uma sociedade igualitária, ideal último da democracia, exige relações simétricas entre seus sujeitos sociais, em que, como já dito, a força de coesão social não se faz pela imposição do poder religioso, militar ou de classe, mas pelos interesses coletivos que se evidenciam na força argumentativa dos que participam no que chamamos de “bem comum”, “interesse público”, “esfera pública”. É no espaço público que se constitui a esfera pública republicana e suas representações sociais. Como coloca-nos Jovchelovitch (2000), um ideal é também produção humana; pelo ideal, ações se tornam realidade, transformando a história⁴³.

Jovchelovitch (2000) reconhece o pensamento de Arendt e de Habermas como normativo e crucial para compreender as sociedades modernas (e pós-modernas), uma vez que, com a aceleração e globalização dos processos de produção, o acirramento do individualismo e os estreitamentos dos espaços públicos, a retomada da discussão sobre a esfera pública e o fazer humano tornam-se fundamentais.

A vida pública existe precisamente para enfrentar questões de interesse coletivo que não podem ser resolvidas através de caminhos que contém apenas verdades singulares, radicadas em interesses privados. Ela envolve e constrói mecanismos que devem dar conta da diversidade que nela se expressa. Daí a importância do “nós”, enquanto sujeito social da ação coletiva e produtor de poder, entendido aqui como um recurso gerado pela habilidade dos membros de uma comunidade de estabelecerem uma discussão e eventualmente concordarem sobre qual o caminho a seguir. Esta é a base do dito “*potestas in populo*”, isto é, o poder vem de baixo, e não de cima. Sem debate público de um grupo, mediado pelo discurso e pela ação, não há poder e é exatamente por isso que, no pensamento antigo, o poder não está relacionado nem à violência, nem ao despotismo. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 49).

⁴³ Jovchelovitch (2000, 2008) apropria-se das teorias de Habermas e de Hannah Arendt para discutir o conceito de esfera pública, visando entender como e por que a resignificação dos sentidos atribuídos ao espaço público, à coisa pública e aos sujeitos sociais no Brasil é primordial para que possamos vivenciar a democracia. As ideias de Habermas e Hannah Arendt estão sintetizadas no capítulo I que compõe esta tese.

No caso brasileiro, em especial na realidade escolar, a discussão sobre as representações sociais do espaço público e a constituição da esfera pública e de como elas objetivam as segmentações sociais internalizadas, impedindo que, cotidianamente nas relações sociais, possamos estabelecer outros modos de comportamento, é o que nos permite desnaturalizar o olhar e os sentidos sobre a categoria sociológica Rua. Pela dimensão histórica, podemos compreender os valores atribuídos ao político e ao público, compreendendo que, por não nos percebermos como sujeitos de poder, reiteramos a violência do autoritarismo e do elitismo, no qual o espaço público é tomado como extensão dos interesses privados, desconsiderando as ações sociais dos sujeitos coletivos pela sua transformação; silenciemos a opressão e a violência dos poderes autoritários. A posição de heteronímia e de subordinação naturalizada reafirma a postura de delegar ao Outro, seja ele deus ou o político, um poder que nos retira a responsabilidade do agir social, do exercício da cidadania. Cotidianamente, como nos mostram as pesquisas de DaMatta (2010), Jovchelovitch (2000) e Oro (2004), reproduzimos representações sociais que mantêm significações de uma sociedade aristocrática, onde o exercício do poder se pauta na violência física e simbólica – seja ela religiosa ou política.

Não obstante, a construção da noção de poder público advém das transformações econômicas e sociais que deflagraram as revoluções: burguesas e industrial, modificando o cenário mundial. Alteraram-se radicalmente as relações de poder, ao instituir as ideias de Estado republicano e democrático, sociedade, poder público e privado e sociedade civil. Por essa via, desconstruem-se os modos de organização social: das relações assimétricas, hierarquizadas, fundamentadas no poder religioso e real/ imperial às relações simétricas, horizontalizadas, fundamentadas no poder coletivo e de indivíduo, representado no e pelo Estado. As ideias de liberdade, de igualdade e de fraternidade que fundam o Estado e a Democracia não são idealizações vazias, são resultantes de ações sociais, que produziram outros fazeres, outras mentalidades.

Como já dito, as ideias liberais tornar-se-iam hegemônicas nas sociedades ocidentais, porém, no contexto da América Latina, mantidas sob a violência do sistema colonial, não podemos falar de transformações estruturais da e na sociedade, mas de deslocamento de ideias. É por isso que, no Brasil, conciliam-se representações coletivas de uma esfera pública conformada com a desigualdade da sociedade tradicional, justificada no Outro Mundo, no Sobrenatural (o discurso religioso), conciliando-se, ainda, com uma visão da “Casa” (espaço privado) sobre a “Rua” (o espaço público).

Com base no exposto, ao pesquisarmos o espaço escolar, por ser um espaço público, consideramos que a cabe à escola a produção de uma esfera pública democrática, onde as relações dialógicas possam produzir representações sociais capazes de mobilizar a opinião pública. No entanto, ao discutirmos a função social da educação e da escola pública, devemos ponderar que, nesse espaço, circulem representações coletivas e sociais que dizem de nossa história social. Elas podem assumir caráter de crença ou de conhecimento, já que, cotidianamente, seja através da mídia, seja através do nosso pensamento cultural – fortemente vinculado às emoções e relações pessoais (Casa) –, reproduzimos representações que podem nos distanciar do ideal igualitário, por não conseguirmos rever as relações assimétricas, nas quais a subordinação e o silenciamento das diferenças e da diversidade nos impedem de produzir uma sociedade de fato e de direito democrática. Ou, ainda, por mantermos uma visão social fatalista, a-histórica, ancorada numa concepção transcendental e hierarquizada, aprendida pelo e no discurso do Outro Mundo.

Como coloca-nos Jovchelovitch (2000, p. 65):

A necessidade de defender a existência das esferas pública e privada como esferas distintas e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de sua conexão essencial é uma questão crucial para as sociedades modernas. É crucial não apenas porque sustenta a possibilidade de democracia e cidadania, quando sujeitos políticos, na ação e no discurso, participam daquela esfera da vida que é comum a todos, e, portanto, não pode se fundar em interesses privados e intimidade. Mais ainda, ela é crucial para a constituição de vidas privadas que possam internalizar as consequências plenas do fato de que as pessoas vivem umas com as outras, e não há possibilidade alguma de uma vida verdadeiramente humana sem a presença de outros seres humanos.

A distinção entre esfera pública e privada e ampliação do olhar da Casa e do Outro Mundo se fazem nas interações públicas, nas trocas sociais, nos processos de comunicação. A escola é, sob esta perspectiva, uma instituição que pode promover outro olhar sobre a Rua, visto sua existência representar um ideal educacional humano de construção de ‘sujeitos políticos, na ação e no discurso’. Ela, nas sociedades democráticas e republicanas, representa a instituição de outro lugar social que deve possibilitar ao sujeito humano experiências distintas das vividas no seio de suas relações familiares e religiosas. Para tanto, ela deve assumir o compromisso com os valores sociais coletivos, mas, para isso, é necessário que volte seu olhar para a história educacional que precede sua existência e que

institui sua função social, visando compreender as significações que sustentam em seu fazer.

3.5 A educação como instrumento de produção de representações sociais: da catequese à educação pública

A história educacional brasileira, nesse contexto, não pode ser entendida apenas após a chegada dos portugueses no século XVI, ela tem que considerar que os povos indígenas, há séculos, já habitavam nossas terras. No entanto, podemos afirmar que entramos para a “[...] chamada civilização ocidental e cristã em 1500, com a chegada dos portugueses” (SAVIANI, 2008 b, p. 25). Acrescenta o autor que os povos indígenas não se encontravam organizados em uma sociedade de classes, sua organização social tribal correspondia ao chamado comunismo primitivo, as comunidades primitivas. “Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência” (p. 33). A educação tupinambá foi confrontada pelo colonizador português após o achamento⁴⁴ do Brasil. A colonização portuguesa, via catolicismo, produziu o esfacelamento dos povos tupinambás e sua aculturação ao introduzir os símbolos católicos no processo de apropriação da língua nativa. A educação religiosa, entendida como modo de salvação dos indígenas, tomados como seres inferiores e primitivos, posto que não cristãos, foi considerada pelos povos europeus como necessária ao processo de produção mercantil. Aos indígenas, foram dadas significações de “indolentes, preguiçosos”, diminuindo-os e os hierarquizando em relação ao colonizador, significações que contribuiriam para justificar as atrocidades cometidas, sejam em nome de Deus, sejam em nome da Coroa.

Flexor (2007), refletindo sobre a significação de indolência atribuída aos indígenas, argumenta que o ócio não era apenas atributo indígena, visto que o trabalho não era valorizado pelo português, não sendo este considerado uma virtude⁴⁵. Escreve a autora:

⁴⁴ Termo usado por Marilena Chauí (2000), numa crítica à ideia de descobrimento. O Brasil, como a América Latina, é instituído como colônia europeia em pleno processo de desenvolvimento do capitalismo mercantilista.

⁴⁵ O avanço do capitalismo como modo de produção levou à transformação do sentido dado ao trabalho, levando o catolicismo a significá-lo como virtude.

Embora os índios fossem considerados os mais preguiçosos, devido à sua visão de mundo peculiar, os portugueses não fugiam a essa pecha. Ainda em 1538, o humanista Clenardo, escrevendo de Lisboa a seu amigo Latônio, afirmara que em Portugal a agricultura era vista com muito desprezo. Para ele, o elemento que formava o “nervo principal de uma nação” ali era de grande debilidade, pois se havia “algum povo dado à preguiça sem ser o português”, então não sabia onde existia. (p. 21).

Na base da educação colonial, temos, portanto, a negação da alteridade dos povos indígenas. A educação colonial, apoiando-se no que Saviani nomeia como pedagogia brasílica, cumpriu seu papel de assujeitar os índios ao catolicismo e à cultura europeia. Os portugueses usaram, como estratégia de aproximação com os povos indígenas, os meninos órfãos trazidos de Portugal. A constituição dos colégios: Meninos de Jesus, seja da Bahia, seja de São Vicente, teve o caráter de mediar à educação dos índios via crianças brancas, procurando atingir os povos indígenas. Atrair a atenção da criança indígena era a forma de atrair, sobretudo, os adultos em seu entorno. A constituição dos colégios jesuítas foi parte do plano de instrução elaborado por Nóbrega. Os colégios não apenas cumpriam a função de instrução, mas de provimento e ocupação das terras. Conforme Saviani (2008b, p. 44):

Sua filosofia educacional era a concepção que em minha sistematização classifiquei como tradicional religiosa na versão católica da Contrarreforma. Essas ideias, contudo, mais do que serem pensadas no grau de abstração em que se movem os conceitos filosóficos, eram consideradas à luz das condições de sua implementação na nova terra conquistada. Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma de organização dos meios considerados adequados para se colimar os fins preconizados: *a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação*. Com efeito, Nóbrega entendia que era “bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo” (Nóbrega, 1992, p. 232). Portanto, de acordo com essa “pedagogia e ética missionária”, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia. (Grifos nossos).

A educação pelo medo e assujeitamento fez-se pelo domínio da palavra. Ao dominar a língua tupi, Anchieta organizou sua gramática, tendo feito dela instrumento pedagógico, pelo qual “civilizou” os gentios. Via poesia e teatro, introduziu o pensamento dualizado e a construção de um universo simbólico estranho e alheio à cultura tupi⁴⁶. A

⁴⁶ Gentil (2009), em sua tese de doutorado, estuda a “educação pelo castigo” fazendo relação entre a religião católica e o direito penal brasileiro. Analisa, na atualidade, os modos de pensar do Estado Brasileiro, revelando que mantemos uma educação que se pauta no medo e na alienação, mantendo o assujeitamento

escolha da oratória e da retórica como meio e conteúdo pedagógico, pelos jesuítas, deu-se como enfrentamento ao movimento protestante, a Reforma, através do qual, na Europa, reivindicou-se o conhecimento da palavra via leitura e escrita. O Renascimento, que contagiou a cultura europeia, levando ao questionamento do poder e dos dogmas católicos, foi mantido à distância das novas colônias. Assim:

Nos primeiros séculos da colonização brasileira, a Igreja Católica se confunde com o Estado em razão do padroado, que é a forma pela qual o governo de Portugal exerce sua função de protetor do catolicismo, religião oficial e única permitida no reino, concedendo o rendimento de taxas e outros benefícios ao clero.

Partilhando de uma mentalidade comum aos católicos da época, reagindo contra a Reforma Protestante, os colonizadores portugueses se veem como guerreiros em luta contra os inimigos da fé. A ideologia “guerra santa” se reflete na implantação da religião dominante. Os clérigos que se estabelecem com relativa facilidade dentro do sistema colonial são subordinados à estrutura patriarcal, mas nem por isso a Igreja Católica deixa de ser uma das formas de sustentação do sistema implantado.

Na estratégia de redução do “outro” ao “mesmo”, isto é, de imposição do universalismo europeu sobre as singularidades social e cultural de índios e negros, a Igreja Católica desempenha um papel civilizador importantíssimo, mediante o controle do processo educacional de uniformização da fé e das consciências. (VALENTE, 1999, p. 29).

Através da Companhia de Jesus, ordem religiosa dos padres jesuítas, deu-se a educação colonial. Durante dois séculos, a subordinação, a repressão dos nativos e, posteriormente, dos negros africanos, aqui escravizados, foi exercida pelos jesuítas. O controle colonial deu-se pela universalização da moral cristã, por intermédio da qual o castigo era instituído e justificado como forma de manutenção da moralidade e do trabalho; a educação religiosa e domiciliar foi o instrumento disciplinador. Segundo Valente (1999), a obrigação do “aceite” da religião católica justificava o batismo em massa de índios e negros. O batismo os inseria no catolicismo e na escravidão compulsória, ‘sistema de trabalho imposto pelo colonizador’.

Ainda que índios e negros tenham sido escravizados, sobre eles, diferentes significações foram dadas pelo colonizador. No processo de colonização do Brasil e da

América Latina, houve por parte dos jesuítas a preocupação de proteger os nativos.⁴⁷ Como argumenta Valente (1999, p. 30):

Os representantes do sistema se preocupavam bem mais com a catequese dos indígenas do que com a dos escravos negros. Era costume batizá-los em massa na África, antes do embarque nos navios “tumbeiros”. Considerava-se que, ao chegarem ao Brasil, já estariam integrados ao sistema colonial. Por isso, não houve interesse em investir numa catequese explícita e especializada para os africanos. A sua catequese ocorreu e pode ser pensada dentro dos limites da família patriarcal... A catequização jesuítica dos negros parte da ideia de que é preciso adaptar o dogma à suposta mentalidade infantil dos escravos. Desse modo, a proposta de catequese se baseia em perguntas simples e repetitivas que exigem respostas monossilábicas e mecânicas.

O processo de diferenciação e hierarquização social não se fazia, portanto, entre a elite colonial e os escravizados apenas, mas entre os escravizados indígenas e negros. A estes últimos, impunha-se a condição de objeto e mercadoria. Tomados como “coisa” pelo europeu, seu acesso à significação social se fazia pela condição de escravo. Nesse contexto, pode-se entender como que o submeter-se à escravidão era forma de sobrevivência, podendo ser ainda um modo de resistência⁴⁸. Como dito por Valente (1999, p. 32):

Alguns se suicidam. Muitos morrem de tristeza. Outros fogem, adentrando as matas inexploradas e/ ou formando quilombos. A maioria sobrevivente e ao alcance do braço civilizador precisa submeter-se para sobreviver. O que não quer dizer que a submissão anule a resistência, que pode ser manifestada sob inúmeras formas, inclusive o silêncio.

⁴⁷ A relação de dominação e subordinação que marca o processo de colonização não pode ser vista como um processo sem resistência. As missões e a educação via trabalho fortaleceu a Companhia de Jesus. Esta seria expulsa do país, no século XVIII, não apenas por ser um entrave ao avanço das ideias iluministas, mas também por seu poder político e econômico. De modo brilhante, o filme: *A missão*, produzido em 1986, retrata parte da história de resistência e morte que marca a colonização nas Américas.

⁴⁸ Novamente, remetemo-nos aos documentos paroquiais do século XIX da Paróquia de São Sebastião dos Correntes/ Sabinópolis, por eles comprovarem que, na organização da irmandade, os escravos possuíam outra experiência social, num enfrentamento da violência branca: simbólica e física, no seio do catolicismo, única religião aceita no período colonial e imperial, pela via das Irmandades dos Homens Pretos e da Irmandade do Rosário, eles encontraram um modo de expressão de suas crenças e de seus anseios por liberdade. Segundo Soares (2011, p. 411): “as irmandades eram um dos poucos espaços institucionais de acesso à liberdade. As práticas de votação para eleição das mesas diretoras das ‘irmandades de homens pretos’ (escravos, forros e livres) deve ser vista como uma das expressões dessa liberdade”. Outro dado dos documentos são os registros de batismo, neles, encontramos as nomeações diferenciadas para a mistura de etnias. Os termos: crioula e cabra designavam respectivamente: os filhos de africanos nascidos no Brasil e a mistura de negros e índios, ou ainda o mestiço de branco e negro. Segundo Barbosa (1985), citando Rodolfo Teófilo: “O cabra é pior do que o caboclo e do que o negro. É geralmente um indivíduo forte, de maus instintos, petulante, sanguinário, muito diferente do mulato, por lhe faltarem as maneiras e a inteligência deste”.

A violência do processo civilizatório da colônia brasileira produziu arranjos sociais nos quais o subjulgamento ao outro, a obediência e o abuso eram justificados. A violência tornou-se internalizada e naturalizada, tendo no universo católico explicações que a justificaram e a tornaram suportáveis, já que, pelo castigo e pela pena, poder-se-ia “entrar nos reinos dos céus”. Como o reino celeste, o reino terrestre possuía seus mediadores. No céu, os arcanjos, anjos e santo, na terra os padres, os senhores, a casa grande. Nesse sentido, compreendem-se as diferenciações em ser escravo: de “ganho”, de ‘eito’, de ‘casa-grande’, ‘libertos’⁴⁹. A educação hierarquizante produziu a sociedade relacional colonial, na qual temos a existência de modos de resistência, visto que, se, por um lado, o catolicismo impôs sobre negros e índios seus símbolos, de outro, foi em torno dele também que os negros puderam manter o culto de seus orixás.

No início do século XVII, foram também registradas interpenetrações entre catolicismo e cultos africanos. A expansão acelerada das fazendas de cana-de-açúcar em certas regiões do país havia obrigado os colonos a procurarem mão-de-obra mais abundante que a dos autóctones (por um lado, pouco numerosos e, por outro, rapidamente dizimados por doenças transmitidas pelos brancos); assim, o tráfico negreiro se desenvolveu rapidamente. Obrigados a adotar a religião do senhor, os escravos africanos eram batizados à força. Não tardaram a utilizar o catolicismo como pára-vento para dissimular a conservação de suas crenças; penetração recíproca e formação de culto sincréticos foram o resultado, dando lugar a acusações de perversão religiosa dirigidas contra os negros, mas também, e sobretudo, contra os senhores brancos. (QUEIROZ, 1988, p. 61).

A educação católica ancorada na ideia do sagrado e sobrenatural, na lógica do Outro Mundo, constituiu o arcabouço da sociedade colonial. Ela não apenas se dava através das irmandades, confrarias e colégios religiosos, mas se estendia à Casa Grande. Do período colonial ao imperial, temos o que Mendonça e Vasconcelos (2005, p. 19) denominam de ‘educação doméstica’, pela qual se fez o exercício do patriarcado e da catequese. A educação doméstica era um distintivo de posição social. Acrescentam:

Tal prática, particularmente, mantinha a educação dirigida pelo poder privado e sob sua estrita responsabilidade, estruturação e vigilância, segregada e descentralizada em suas ações, métodos, conteúdos e

⁴⁹ A hierarquização social colonial definia as funções e os lugares sociais ocupados, a perspectiva de visibilidade social era maior ou menor de acordo com a proximidade do escravo ao poder de seu dono e de sua função. Nesse contexto, explica-se como as relações tornam-se a marca da sociedade brasileira. Exatamente porque são as relações que definem o lugar social do sujeito.

procedimentos. Pode-se, portanto, compreender a resistência que se vai opor à interferência do Estado nesse domínio (p. 19).

Entende-se, portanto, como desde período colonial até o imperial inexistente uma ideia de educação pública e, quiçá, popular no Brasil. Mendonça e Vasconcelos (2005), objetivando a desnaturalização da relação entre educação estatal e educação para todos, analisam como, no caso brasileiro, tal ideia será construída tardiamente. Argumentam que, mesmo no caso da Reforma Pombalina, na qual as ideias iluministas foram introduzidas na educação luso-brasileira, instituindo as aulas régias e expulsando os jesuítas como meio de centralização da educação nas mãos do Estado, tal educação pública estatal não visava à educação popular, mas a educação da elite. Portanto, afirmam:

Tentando entender as reformas pombalinas no contexto da implantação do Despotismo Ilustrado em Portugal, o que se procurará destacar é o caráter que assume esta intervenção, que expressa fundamentalmente a preocupação do Estado com o controle da formação das mentalidades, particularmente da aristocracia e da burguesia que começava a se impor por suas atividades econômicas. Desta perspectiva, a educação *pública* de forma alguma se identifica com a educação *popular*, já que se destina apenas àquela parcela da população que poderia efetivamente contribuir com as perspectivas do Estado de implantação do seu projeto centralizador. (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2005, p. 10, grifos das autoras).

Assim, temos que a educação pública teve por objetivo inicial romper com a educação doméstica, fundamentando-se na ideia de instrução pública, valorizando a formação das mentalidades, mas ainda mantendo a hierarquia social mediante as quais se distinguiam os cidadãos dos não cidadãos. Para tanto, fez-se necessária uma distinção dos espaços privado e público. Se a educação doméstica tinha por referência a Casa, a educação pública teria por referência a Escola. No entanto, no espaço público da escola, conciliaram-se os interesses da Casa. Pois:

Frequentemente, era preciso conciliar esse ideal de instrução pública com as aspirações das elites acerca do Estado como patrocinador do projeto educativo e estas, na verdade, pretendiam a manutenção de privilégios e de diferenciações entre aqueles que eram pensados como cidadãos participantes do projeto de nação e aqueles que, não sendo pensados como cidadãos, não eram também pensados como usuários da instrução pública. (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2005, p. 21)

Cury (2010), corroborando as ideias de Mendonça e Vasconcelos, discute sobre o conflito político entre Estado e Igreja Católica, focando a luta desta pelo direito de ensinar. A luta pela centralização da educação via Estado acontecerá no contexto da secularização da sociedade brasileira, em que os “interesses mundanos próprios da construção de uma sociedade de mercado” (Cury, 2010, p. 43) confrontar-se-ão com os valores religiosos. A instituição da república e da laicidade do ensino remete à concepção leiga e laica de Estado, no entanto, num país que sofreu uma colonização voltada para a evangelização, destituir a igreja do seu papel de instituição oficial do Estado, reduzindo-a ao estatuto de sociedade civil, mobilizaria nela estratégias de retomada ao poder. Nessa luta pela retomada de seu lugar social, a igreja investiu suas forças na reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas.

O ensino da religião foi, no início da implantação da República, retirado dos currículos escolares. Ao analisar a presença do ensino religioso na rede pública de ensino, Cury pauta-se na discussão histórica para evidenciar os contextos políticos e sociais existentes por detrás da polémica estado laico x ensino religioso, saindo do foco meramente jurídico-legal. Em sua análise, discute as relações entre Igreja e Estado para mostrar que a ideia de hegemonia religiosa católica perderá força após o Concílio Vaticano II (anos 60 do século XX). A recusa institucional de uma hegemonia religiosa abriu a perspectiva para um ensino religioso aberto e plural, ou mais ecumênico, remetendo o direito à catequese aos diferentes credos (Cury, 2010, p. 42).

Ao recusar a hegemonia, a Igreja abre-se para a conciliação. Assim:

No âmbito da conquista do espaço, além de forte mobilização de entidades religiosas pressionando o Executivo ou o Parlamento, ela busca articulações conciliatórias nas relações pessoais dos bastidores da política.

E, na base disso tudo, estão reiterados argumentos, quer do “caráter nacional”, quer de uma ontologia transcendente da natureza humana, quer na hierarquia das instituições, com ênfase na família. Via de regra, boa parte da discussão do capítulo sobre a educação é ocupada por essa discussão, por vezes inflamada. Outros assuntos perdem espaço para ela e, desse modo, decisões políticas conciliatórias sobrepõem-se às opções mais consequentes às visões de mundo. (CURY, 2010, p. 45).

As articulações conciliatórias impediram a implantação de um sistema nacional de educação. Os interesses de uma visão transcendente de mundo foram conciliados com a visão secularizada liberal e existencialista, bem como conciliaram-se diferentes interesses

das classes sociais sem efetivamente transformar estruturalmente a educação pública. A conciliação marca o fazer pedagógico e, por não ter o país instituído um sistema unificado, com uma visão de homem e um ideal civilizatório que fundamentassem a ação pedagógica, visando modificar o fazer educacional, o que, de fato, instituiu-se foi um sistema de instrução pública. Nesse sistema, predominou a Pedagogia Tradicional, centrada na figura do professor, na transmissão de conteúdos/conhecimento, tendo na escola um ‘antídoto à ignorância’, conforme palavras de Saviani (2006). A escola assumiu a função de redenção social, instrumento capaz de equacionar o problema da marginalidade.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes, cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2006, p. 6).

Em *Escola e Democracia* (2006), Saviani analisa a relação escola pública e democracia, tendo por referência os conflitos políticos e ideológicos que atravessavam a educação pública brasileira. Discute, pois, como a Pedagogia da Essência, ou a Pedagogia Tradicional, no séc. XIX foi fundamental à luta burguesa contra o clero e a nobreza. A ideia de uma essência universal foi o princípio sobre o qual se erigiu a luta pela igualdade entre os homens e a consequente destituição de seus privilégios⁵⁰. Nesse sentido, a escola nasceu com o papel de transformar os súditos em cidadãos, ao possibilitar-lhes o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. Analisa o autor como, em sua origem, a Pedagogia Tradicional representou um caráter revolucionário histórico. No entanto, reflete que, à medida que a burguesia se consolidou no poder, o princípio de igualdade que sustentou a Pedagogia Tradicional se voltou contra os interesses da própria burguesia, já que, se havia a igualdade formal (todos são iguais perante a lei), ela não se objetivou no real, seja na distribuição, seja no acesso aos bens sociais. No séc. XX, a Pedagogia Tradicional e os modos de organização da escola foram criticados pelo seu formalismo, traduzidos no caráter conteudista e abstrato do conhecimento e centralizando seu ensino na figura do professor.

⁵⁰ A representação social da igualdade, da liberdade e da fraternidade tem sua ancoragem e origem nas representações religiosas cristãs. Tais ideias questionam as relações assimétricas que marcam as relações sociais, levando ao estabelecimento do ideal democrático, republicano e igualitário. Os argumentos de Saviani encontram endosso também em Habermas (1994), Moscovici (2011).

Em contraponto à Pedagogia Tradicional, no início do século XX, tivemos o surgimento da Pedagogia Nova ou a Pedagogia da Existência. A Pedagogia Nova centrou seu foco sobre o aprender e tomou o educando como centro do processo de ensino e aprendizagem. Colocando em discussão a importância do real, da atividade como elemento do processo de ensino e aprendizagem. No cenário brasileiro, tal pedagogia foi criticada pelos conservadores, sofrendo a resistência do pensamento educacional católico. Não obstante, no seio da igreja, os ideais liberais republicanos e a influência da pedagogia nova foram assumidos como diretrizes dentro do pensamento não hegemônico por parte do clero. Sobretudo na década de 1960 e na década que a antecedeu, houve mobilização por parte do clero e do laicato católico na luta por transformações sociais, o que explica as forças católicas nas ações sociais e públicas.

Segundo Saviani (2006), a Pedagogia da Existência teve como mérito denunciar o caráter mecânico, artificial e desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Mas argumenta que a Pedagogia Nova acabou por ser um instrumento da burguesia para justificar a manutenção da marginalidade das classes populares, uma vez que, se a Pedagogia Tradicional ancorou-se no princípio da essência humana e da igualdade como fundamento filosófico/religioso, a pedagogia nova ancorou-se no princípio de uma ‘natureza humana’, sustentada na concepção biológica. Com base nela, justificam-se as diferenças e as potencialidades humanas, tendo por referência um padrão de normalidade, no qual, novamente, os padrões eurocêntricos se reproduziram. Nessa conjuntura, a discriminação do diferente, do desviante – pobre, deficiente, anormal ou louco – foi sustentada pelo discurso científico. Excluindo-se a análise social e cultural, na qual a diferença e o diferente foram nomeados, ignorando os fatores sócio-históricos da desigualdade.

No entanto, ambas as Pedagogias têm em comum a visão ingênua, acrítica e a-histórica da escola e da realidade social⁵¹. Ambas as pedagogias, por sua visão ingênua a respeito da relação educação e sociedade, acabam por produzir discursos que reproduzem relações de dominação e uma visão redentorista da escola.

⁵¹ Suchodolski (1978), numa análise das filosofias que sustentam ambas as pedagogias: da existência e da essência, argumenta que elas contribuem para manutenção da realidade social, do *status quo*, já que “uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a actividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da vida individual”. (SUCHODOLSKI, 1978, p. 113).

Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrario, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 2006, p. 63).

Ao conceituar a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, visamos situar na história da educação formal e da escola brasileira os fundamentos que levaram aos modos de reorganização pedagógicos e escolares; esclarecendo como a escola assumiu os valores burgueses, sejam associados à religião, sejam associados à visão laica.

No entanto, conforme Saviani (2008 b), Cury (2005, 2010) e Ramos (2005), no conflito entre visão transcendental/ essencialista de homem e a perspectiva secularizada/ existencialista, houve mudança da pedagogia – tendo por pano de fundo a discussão escolanovista e a visão pragmática do ensino, tais discussões levaram a própria Igreja Católica a modificar sua prática pedagógica ao assumir uma prática ativa⁵². Tal prática foi fundamental à manutenção da educação da elite brasileira e permitiu às escolas religiosas o diferencial e a sustentação de um lugar de poder. A pedagogia ativa tornou-se um ideal propagado pelos cursos de formação de educadores, porém não se constituiu efetivamente em um fazer nas escolas públicas. Em uma sociedade que continua dividida, a luta pela manutenção do direito de educar ganhou força ao associar o interesse religioso com os interesses de classe. Conforme o autor:

Na disputa escola particular – escola pública, por exemplo, podem se distinguir, do lado da escola pública, pelo menos três posições distintas: os liberais-idealistas, os liberais-pragmatistas e os de tendência socialista; do lado da escola particular, estavam a Igreja Católica e os donos de escola particular que, sem doutrina, apoiavam-se na doutrina da Igreja para defender seus interesses. Ora, essas diferentes posições teriam

⁵² No livro: *Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2008b), Saviani discute como a mudança das ideias pedagógicas atravessam o cotidiano escolar, colocando ainda sobre os conflitos do fazer do educador – que tendo aprendido um pensar escolanovista – uma pedagogia ativa, adentra o espaço da escola pública sem a menor infraestrutura de trabalho. O conflito entre ideias e práticas educacionais o leva a voltar aos modos tradicionais de ensino. Ao abordar a história das ideias, indiretamente discute a história da instituição escolar, sobretudo revelando os diferentes interesses políticos que motivaram as leis educacionais que regem o ‘sistema educacional brasileiro’. Cury (2010), Ramos (2005) e Saviani (2005 b) discutem ainda como, no seio do catolicismo, houve movimentos por uma educação transformadora, vinculados à teologia da libertação; os movimentos sociais e educacionais reivindicavam o direito social à educação e à participação popular, no entanto, após os anos 1990, tais movimentos perdem sua força e os discursos conservadores voltaram a dominar.

dificultado a definição de objetivos comuns, e daí, a ausência de *sistema*. (SAVIANI, 2008a, p. 114).

Não obstante, no exercício do ato educativo, cabe ao educador, enquanto sujeito social, o entendimento dos atravessamentos históricos que levaram à instituição do seu fazer, para Saviani (2008a), a inexistência de um sistema nacional de educação também se deu pela ausência de uma mobilização política dos educadores. A não imersão crítica no contexto social que ocupavam, levou-os a repetir práticas educativas e discursos que reificam uma visão transcendental do mundo e do homem, mantendo uma consciência comum, reproduzindo representações consensuais. Analisa o autor, que, após a constituição de 1988, houve conquistas importantes na instituição educacional, por meio das quais foram removidos obstáculos do regime autoritário que antepunha a participação dos educadores e a aproximação com a comunidade escolar. Entre estas conquistas, destaca: a gestão democrática, a inserção na carreira docente por concurso público, a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, a vinculação da escola com a comunidade local. Entretanto elas não são percebidas como instrumento de participação social e o educador acaba por se tornar ‘vítima da inclusão excludente’, porque se espera dele um máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, modestos salários. (SAVIANI, 2008 b, p. 450).

Vítima da inclusão excludente, o educador ancora seu fazer e seu discurso em práticas que se fundamentam em representações coletivas advindas de universos reificados, científico ou religioso. Práticas autoritárias e conservadoras são mantidas como modo de enfrentamento de uma realidade social em transformação. Nesse sentido, vemos a preservação do discurso do Outro Mundo como ancoragem na qual justificam seu fazer – o discurso religioso permite o enfrentamento da angústia num cenário em que a profissionalização docente é exigência. Vinculados ao saber essencialista, seja do aprendiz, seja do lugar do professor e da função do conteúdo escolar, reproduzem-se rituais e valores que dizem de um passado no qual a educação deve como função a transmissão e a disciplinarização do outro. Na narrativa religiosa, buscam-se forças para superar os conflitos do cotidiano escolar.

Ramos (2005), ao discutir a relação entre igreja católica e educação popular, mostra-nos que, institucionalmente, a igreja católica no Brasil e na América Latina teve forte influência da educação popular, como instrumento de transformação social, sobretudo no período de 1960 a 1980, um marco histórico, já que, no Brasil, a igreja sempre atuou de

modo a conservar o *status quo*. No entanto, afirma que as políticas neoliberais, pós anos 1980, dão eco à retomada do conservadorismo institucional da igreja. Segundo a autora:

Dentro da Igreja, inicia-se a partir de Roma um processo de hegemonização da tendência centralizadora e autoritária, de caráter conservador, a partir de 1986. Esse projeto recebe o reforço, a nível internacional, da hegemonia do neoliberalismo. O projeto alternativo de participação passa a uma situação de desvantagem, e seus adeptos perdem espaço e projeção dentro da Instituição⁵³. (RAMOS, 2005, p. 124).

Nessa conjuntura de conservadorismo e de reafirmação de territórios simbólicos consensuais, que condensam representações coletivas do universo reificado religioso /do Outro Mundo, é que se faz a discussão, na atualidade, sobre a função do ensino religioso no espaço escolar. Na linha de defesa daqueles que argumentam a necessidade da proibição do ensino religioso, está a ideia de que a escola é laica e, portanto, não pode assumir ou difundir saberes religiosos, no seio dessa defesa, encontra-se ainda o entendimento da função coercitiva exercida pela religião ao longo da história ocidental e brasileira; outros defendem ser o ensino religioso importante, por ser o discurso religioso um modo de saber, sendo necessário, no contexto educacional, resgatar as diferentes culturas e as religiões delas decorrentes. Esta é também a postura que assumimos. Os saberes religiosos são saberes que dizem dos sentidos construídos para a existência, eles devem ser entendidos e colocados em análise. Esta passa, sobretudo, pela função social e política que as religiões assumiram e assumem. Dar racionalidade ao discurso sagrado é poder colocar em questionamento as instituições religiosas, ampliando a possibilidade dos sujeitos sociais assumirem ou não as crenças que historicamente lhes estão sendo ensinadas.

Nesse sentido, Lima (2008) discute a função do ensino religioso no contexto da educação pública e privada, entrevistando os educadores responsáveis pela Disciplina de Ensino Religioso, num estudo comparativo entre três escolas no município de Presidente Prudente (uma confessional católica, outra protestante e uma pública). Em seu estudo, a autora discute a relação da educação moral e o ensino religioso, colocando em questão a importância de uma educação moral, entendida como construção social e não ato sagrado ou imposto, sobretudo, pelo ensino religioso.

⁵³ O projeto alternativo refere-se ao Movimento Popular, movimento que, nascido no seio da Igreja Católica, pós anos 1980, incorpora o valor da cidadania e busca se apoiar no trabalho laico, de modo mais 'invisível', focando a educação informal, e não mais a formal. Há aproximação do Movimento Popular com o trabalho das Organizações Não Governamentais – ONGs.

Retoma a autora os argumentos de Foucault para evidenciar que o ensino religioso, ao longo da história escolar, é entendido como um “freio” moral, usado para conter o comportamento. Freio que se pauta no discurso do transcendente para educar. A pesquisadora defende a importância de uma educação moral pautada não nos princípios religiosos, mas na relação de reconhecimento da alteridade. Para tanto, apoia-se no pensar piagetiano, por meio do qual defende que é na relação de cooperação e de interação mediada pelo diálogo que a educação pode levar à construção de uma moralidade fundamentada no respeito ao outro, no reconhecimento da responsabilidade das interações sociais, sendo tal mudança necessária para uma educação que se pretende laica e democrática.

Lima (2008) discute como, ao longo do processo republicano brasileiro, o ensino religioso, apesar de facultativo na escola pública, assumiu o caráter de educação moral, reproduzindo, no entanto, uma moral católica. Os dados da pesquisa refletem como, no interior do fazer escolar, a escola pública continuou usando o discurso e o ensino religioso para justificar, explicar e conter ações, que, ainda, eram classificadas como do BEM ou do MAL, num processo que reproduz o silenciamento do outro e de seus modos de expressão. Em seus argumentos:

Vimos que embora sob a ótica de um país laico, que a partir da carta magna reconhece a liberdade religiosa e a expressão religiosa, temos o ER em todas as constituições federais sob figura de matrícula facultativa desde 1934. O caráter facultativo caminha, segundo Cury (2004), na direção de salvaguardas para não ofender o princípio da laicidade.

No entanto, há um abismo entre os dispositivos legais e as práticas que se dão realmente nas escolas. Muito nos preocupa a questão da laicidade, obviamente para a escola pública, que, como demonstramos, está distante da laicidade. Pauly (2004), defensor da escola laica, universal, obrigatória, gratuita, destarte pública, aponta, com base na constituição federal de 1988, a religião como direito individual e a educação como direito social, portanto as escolas públicas precisam se atentar para esta questão.

Caso queiram trabalhar com o ER este deve, antes de tudo, segundo o artigo 33 da LDB, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. O conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem associado à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo. (LIMA, 2008, p. 93).

O estudo comparativo feito por Lima (2008) endossa o argumento de Costa, S. G. (2007), revelando como, na escola pública, o ensino religioso reafirma territórios

simbólicos conservadores ao reproduzir um discurso no qual a religião assume a dimensão de evangelização e doutrinação.

De modo complementar a reflexão sobre a função da religião na educação brasileira, na tese: *A educação pelo castigo: na perspectiva da educação católica e do direito penal*, Gentil (2009) faz uma análise da educação religiosa católica na história social brasileira, tendo por metodologia a análise documental, leitura de textos religiosos e análise fotográfica das pinturas da Igreja Católica de Itajobi (SP). Relaciona como a educação pelo castigo, aprendida por intermédio do discurso e dos rituais católicos, reproduz-se no direito penal, na prática do direito.

Diferente de Lima, Gentil toma a educação religiosa e catequética e não a educação escolar. Discute a história da educação religiosa católica como elemento de constituição cultural brasileiro em relação à constituição do Estado Brasileiro. Sua tese revela-nos como, ao introjetarmos uma visão de mundo na qual há um Deus que tudo vê, podendo punir e castigar pelo “pecado” cometido, também há a apropriação de uma visão que é segregacionista, hierarquizada de mundo. Visão que nos permite aceitar e nos conformar com um direito penal segregacionista, opressor e hierarquizante. Temos, pois, a naturalização do direito como algo sagrado e acima de nós.

Gentil (2009) aprofunda-se na história da construção do Estado Brasileiro para discutir a construção do direito como dispositivo usado pelo Estado para manter o *status quo*, justapõe o discurso penal ao religioso, revelando como ambos são instrumentos de controle social. São, portanto, instrumentos de repressão dentro de uma sociedade que se nomeia democrática, mas que é historicamente desigual. Não obstante, no interior de sua discussão, defende que, ainda que seja o lado conservador tanto do direito quanto da religião católica o mais predominante em nossa cultura, é dessas instituições: direito e religião, por serem produções humanas, que emergem novos fazeres. No que tange ao direito, a ruptura da hegemonia conservadora se faz pela perspectiva do direito social; no que tange à religião católica, a ruptura ocorre pelo viés religioso que retoma o lugar do homem na construção da história. Nos novos fazeres, revela-se o compromisso das instituições com outro modelo social, no qual as desigualdades não são aceitas como dadas, como naturais, mas são compreendidas e discutidas como produções sociais e historicamente dadas, implicam, portanto, um posicionamento ético-político com o sujeito humano. Conforme o autor:

A religião pode posicionar-se de modo contra-hegemônico e o faz quando leva o indivíduo a considerar-se parte de uma totalidade na qual ingressou involuntariamente, mas que é permanentemente construída por ele; não há uma totalidade inteiramente dada, estática, mas sim algo que é móvel e reconstruído. O homem é seu construtor, talvez não o único, mas é construtor e, por isso, não deve estar preso a qualquer injunção, pois ele é o próprio motor dessa transformação constante.

[...] o direito pode também representar uma instância contra-hegemônica, sempre que, superando os limites do simples normativismo, projetar-se em outras dimensões, que também devem ser consideradas direito, como os valores maiores a serem preservados a bem do homem, no dia a dia de uma estrutura marcada pela dominação de uns sobre outros. Assim, é direito a reação do oprimido contra a opressão, é direito o exercício de algumas liberdades individuais mesmo quando representem transgressão a regras positivadas, é direito a reprodução de medicamentos importantes ainda se com infringência de fórmulas patenteadas, é direito a exigência de boa vontade do outro, ainda que isso não esteja no conteúdo de qualquer norma vigente. (GENTIL, 2009, p. 241).

Ainda que não discuta o papel da educação escolar em si, Gentil (2009) resgata a função da educação como processo necessário à desconstrução do olhar naturalizado, argumentando que tanto o direito quanto a religião são instituições que, tradicionalmente, reproduzem a repressão. Para ele, a educação também é instrumento de repressão quando reproduz em seu interior relações de subordinação e imposição de saberes, reproduzindo os valores de uma classe sobre a outra, aculturando o sujeito humano ao modelo social dominante. A educação, por ser um processo e o homem um sujeito simbólico que se constitui na relação com o outro, abre perspectivas de rupturas. O autor se apropria do pensamento de Paulo Freire para defender o papel libertador da educação, processo que pode auxiliar na emancipação humana pela ruptura da consciência passiva. Sustenta que:

A educação, claro, pode ser contra-hegemônica e libertadora. Se, com tal característica, ela representa a chave para a compreensão do papel opressor da religião e do direito, quando estas instâncias operam em favor da alienação do homem, mantendo-o restrito a um universo limitado pelo perímetro individual, impedindo-o de se ver como parte do coletivo e assim o condenando a enxergar as determinações que moldam sua vida apenas como injunções localizadas no plano das idéias, estas surgidas como um dado, sem qualquer enraizamento histórico nem vínculo com as vidas dos demais seres humanos. (GENTIL, 2009, p. 243).

No entanto, em comum, Lima (2008) e Gentil (2009) concluem que a religião católica marca o processo educacional brasileiro ao produzir uma mentalidade que se pauta na repressão e subordinação humana, ideais fundados no medo e na hierarquização a Outro

Mundo, tornando generalizado o pensamento a-histórico e atemporal, porque naturalizado na ideia do Sagrado. Em suas falas:

Dados históricos mostram, ainda, que a educação brasileira sempre sofreu forte influência da religião. Por ser o Brasil marcado pelo predomínio do catolicismo e este ter sido regente principal de diversas ações durante séculos, traz para os dias atuais um ensino fortemente marcado pela religião. As religiões têm suas especificidades, mas, também, uma finalidade comum, a busca da moralidade. A educação, de certa forma, também apresenta esta finalidade.

Vimos com a realização desta pesquisa que o ER sempre esteve aliado à educação moral, ou seja, sempre se acreditou que uma sólida formação religiosa subsidiaria a formação moral do aluno. Por diversos motivos, a religião foi usada ao longo da história como fator moralizante e como um freio à liberdade humana. (LIMA, 2008, p. 90).

Em suma, um dos modos pelos quais Igreja e Estado procuram obter comportamentos é aquele que, infundindo temor, traça os limites da conduta humana. É uma educação pelo castigo, em que o processo de aprendizado inclui a assimilação de uma simbologia, desenhada pela ideologia dominante num determinado modelo produtivo, que mostra sua eficiência na medida em que, além de sedimentar valores a um nível em que o indivíduo nem sequer cogita contrariá-los, chega ao ponto de obter dele, na hipótese de transgressão, o desejo de ser castigado, tarefa em que a religião se antecipa ao direito. Ao desmontar os mecanismos internos e apontar os fatores externos desse processo educativo, este trabalho pode se considerar encerrado com a conclusão de que, exatamente por se terem dado a conhecer as contingências de tal processo, é viável considerar que a educação formal, à qual os indivíduos se sujeitam, pode ser capaz de superar os limites do modelo aqui estudado, adotando posições contra-hegemônicas e alongando os horizontes de emancipação e de liberdade do ser humano. (GENTIL, 2009, p. 245).

Concordam, pois, os autores que, para edificar a sociedade democrática e o pensamento emancipatório capaz de produzir a consciência histórica do que somos, é fundamental compreender e romper com a educação pelo medo. Ambos argumentam que o estudo sobre o papel da(s) religião(ões), em específico do catolicismo, na constituição do modo de pensar que marca a cultura brasileira, é elemento necessário ao enfrentamento de nossa história social. Apontam que os dados de pesquisa por eles analisados são contribuições que visam à crítica de uma sociedade que naturaliza a desigualdade social fundada no discurso religioso.

A retomada histórica da relação religião católica e educação, da função social assumida pelo discurso religioso e pelo discurso educacional são fundamentais para que possamos compreender que representações sociais dão sentido ao fazer escolar em análise

neste estudo. Entendendo que as representações são fruto de uma sociedade relacional onde se conciliam valores do Outro Mundo, da Casa e da Rua.

O recorte feito neste estudo visa evidenciar a educação escolar como objeto do conflito e da conciliação de interesses entre as racionalidades da Igreja Católica e do Estado. Condensando interesses, temos na realidade educacional territórios simbólicos que ancoram modos distintos de organização societária: a hierarquização e a homogeneização (concepção essencialista/religiosa) se contrapõem à visão de multiplicidade e diversidade (histórico social/ laica). Uma educação inclusiva e democrática requer a desconstrução das estruturas sociais internalizadas e de construção de novas estruturas sociais, que sejam traduzidas em outro modo de organizar e viver o cotidiano escolar. Tendo a sociedade brasileira um funcionamento conciliador, relacional, tal funcionamento perpassará a educação escolar, compondo seus dilemas: educação pública como direito social ou como privilégio social.

Por dilema, entendemos ainda a dificuldade de se garantir o acesso e a permanência da população brasileira à educação pública. No caso, trata-se do conflito entre uma educação laica e a educação religiosa católica, o educar para a alteridade e a reprodução da educação discriminatória/hierarquizante. Na análise do dilema educacional, com base em Jovchelovitch (2000), entendemos que os sujeitos sociais, no cotidiano, reproduzem de modo inconsciente os modos societários hierárquicos de nosso passado colonial, as estruturas segmentadas que foram internalizadas, gerando e nutrindo representações que são mantidas nos costumes, nos valores, nas ideias e nas crenças veiculadas nas relações interpessoais, na mídia, nos espaços sociais. A ruptura com a reprodução inconsciente, naturalizada, requer a narrativa histórica, o questionamento e o posicionamento consciente frente ao ato educativo. Subsidiados pelos estudos de Jovchelovitch, concluímos que, nas relações comunicacionais, podem ser preservadas ‘mediações tradicionais’, objetivações das estruturas segmentadas (étnicas, de classes, de gênero, de poder e de saber).

No capítulo III, discutimos o percurso e os procedimentos metodológicos com os quais e pelos quais buscamos fazer a investigação da cultura escolar. Na trajetória metodológica, explicamos as escolhas e os instrumentos usados para que pudéssemos recompor os cenários históricos produtores das representações educacionais. Reconstituindo cenários, pudemos desconstruir/desnaturalizar os mecanismos de ancoragem e objetivação que as narrativas e os rituais escolares revelavam, sobretudo, de modo a dar visibilidade àquilo que as representações e os não ditos silenciavam.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao aprofundarmos a análise do senso comum, deparamo-nos não apenas com a lógica e com a coerência, mas também com a contradição. Embora paradoxal, aceitar a diversidade implícita do senso comum não significa necessariamente abrir mão do consenso, pois algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, epistemes historicamente localizadas ou até mesmo ressonâncias do imaginário social. (SPINK, 1995, p. 123).

Neste capítulo, situamos os procedimentos metodológicos com os quais investigamos o contexto educacional da Escola Estadual Monsenhor José Amantino, de ensino fundamental e médio, de Sabinópolis, Minas Gerais. A escolha metodológica considerou ser o processo representacional polifônico e polifásico, no qual o simbólico é marcado por um passado que o constituiu e pela possibilidade de novos sentidos serem criados. Portanto, pela possibilidade de reprodução e de transformação dos modos de pensar dos sujeitos.

Para o entendimento das narrativas escolares e seus ritos, consideramos necessário retomarmos o passado em documentos oficiais do município e da instituição escolar para que pudéssemos compreender, historicamente, as representações sociais – com suas ancoragens e as objetivações – que fundamentaram as narrativas dos educadores da escola, obtidas em observações e entrevistas. Focalizamos os professores das disciplinas de arte, ensino religioso e história em razão de que, nestas disciplinas, obrigatoriamente, deve ser desencadeada a discussão a respeito das culturas africanas e indígenas como elementos constitutivos da cultura brasileira, reconhecidos pela Lei 10.639/03 (BRASIL 2003). Embora em tal discussão caberia também às disciplinas de português e literatura, não as incluímos neste estudo.

Para fundamentar nossas escolhas, tomamos emprestado de Costa, M. V. (2007) o conceito de conhecer como eixo norteador de nosso trabalho:

Conhecer não é descobrir algo que existe em uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. A realidade ou “as realidades” são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isso não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim

que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem. (COSTA, 2007, p. 104-105).

Sob esta diretriz, descrevendo, relatando e nomeando o cotidiano escolar e os sentidos que a religião assume no interior do fazer pedagógico, consideramos que foi possível compreender as representações sociais que circulam e os constituem. É no fazer cotidiano que as representações sociais circulam, produzindo modos de pensar e agir, visto que a gênese representacional dá-se nos processos interativos.

Para estudar os fenômenos representacionais em sua polifonia cognitiva e polifasia⁵⁴, consideramos necessária a escolha de diferentes procedimentos metodológicos: observação de cotidiano escolar; pesquisa de documentos escolares, de documentos paroquiais; consultas a arquivos da Prefeitura Municipal de Sabinópolis, análise de atas e documentos da Fundação Monsenhor Amantino, contato com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, realização de diários de campo, pesquisa de palavras encontradas nos documentos paroquiais do século XIX, através do Arquivo Público Mineiro e, ainda, consulta ao Ministério Público de Sabinópolis, visando compreender os dados de pesquisa encontrados nas atas da Fundação Monsenhor Amantino. A articulação de diferentes estratégias metodológicas deu-se em função da complexidade do tema (religião e educação) e, como dito, das representações sociais. O estudo de caso pautou-se na abordagem qualitativa, pela qual é possível lermos em profundidade a realidade pesquisada. Como argumenta Spink (1995, p. 123):

A diversidade e contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como *práxis*; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação.

Quando a diversidade e o processo de elaboração são privilegiados, abre-se, então, a possibilidade de trabalhar com estudos de caso.

Selecionamos o estudo de caso como procedimento de pesquisa por considerarmos a instituição escolar estudada emblemática do saber e fazer pedagógico do município de Sabinópolis. Partimos da pressuposição de que a Escola Estadual Monsenhor José

⁵⁴ Polifonia – múltiplas vozes, múltiplos discursos compõem o ato representacional, ele implica ainda diferentes modos de conhecer, remetendo à polifasia cognitiva.

Amantino [1953-2012] concentra e expressa em si uma dinâmica de representações sociais que circulam pelo ambiente educacional do município, posto ser ela a única escola pública de ensino fundamental e médio que atende a diferentes classes sociais, sendo, ao longo dos anos, responsável pela formação do corpo docente que também atua nas demais escolas do município. No processo de interpretação do pensamento e do fazer pedagógico desta escola, consideramos ser cada um dos sujeitos educacionais que participou da pesquisa “um símbolo vivo do grupo que ele representa” (SPINK, 1995, p. 123). Tomados como sujeitos genéricos, representantes de uma comunidade, os conteúdos de suas narrativas foram lidos como expressões do grupo de pertencimento (social e profissional). Apoiados em Spink (1995), ao analisarmos os dados, buscamos ter uma visão ampla dos contextos nos quais as narrativas foram produzidas.

Contanto que tenhamos uma compreensão adequada do contexto social por ele habitado: seu *habitus* e a teia mais ampla de significados no qual o objeto de representação está localizado.

Abrem-se, portanto, duas perspectivas ricas para o estudo das representações sociais enquanto processo: de um lado a perspectiva mais tradicional de estudar muitos para entender a diversidade; de outro, o estudo de casos únicos para buscar na relação representação-ação os mecanismos cognitivos e afetivos da elaboração das representações sociais. (SPINK, 1995, p. 123-124).

Antes do início da pesquisa de campo, realizamos o levantamento dos estudos relacionados ao tema no banco de teses da CAPES, publicados no período de 1999 a 2009, com as palavras-chave: religião, educação, sentidos, educadores. Encontramos onze resumos de teses que se relacionavam ao tema. Avaliamos que havia poucas pesquisas sobre religião ou sobre a relação religião e educação – seja ela escolar ou social. A leitura dos resumos mostrou-nos a singularidade do problema ora em discussão.

Dos títulos encontrados⁵⁵, nove se relacionavam com as palavras-chave. Foram eles: *Histórias em Jogo: rememorando e ressignificando o processo educativo-religioso sob um olhar etnográfico*, de Kemi Kleim (2004); *Álvaro Negromente: Modernidade, Religião e Educação – uma tentativa de aproximação do privado com o público na educação brasileira*, de Antonio Francisco da Silva (2005); *Secularização do Brasil. Autonomização, pluralização e privatização da religião*, de Gilson Ciarallo (2005); *Entre Sentidos e Saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso: a FE-UFF)*,

⁵⁵ Os títulos foram somente aqui referenciados posto que apenas os resumos foram objeto de nossa análise.

de Carlos João Parada Filho (2006); *Entre Sombras e Flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas*, de Santos Reis Marcos Antonio Soares (2006); *Fundamentação Antropológica Cultural da Religião segundo Paul Tillich: perspectivas pedagógicas abertas face aos dispositivos legais vigentes*, Pedro Ruedell (2006); *Modernidade, Religião e Cultura – o Círculo de Estudos Bandeirantes e a Restauração do Catolicismo em Curitiba (1929-1959)*, de Teodoro Hanicz (2006); *A Disciplina de Cultura Religiosa como Espaço Integralizador da Educação, na universidade*, José Romaldo Klering (2008); *Palavra, Silêncio, Escritura: a mística de um currículo a caminho da contemplação*, de Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva (2008).

No decorrer do trabalho de pesquisa, as consultas a bancos de teses e de dissertações foram mantidas. No banco de dados da UNESP/ Presidente Prudente, encontramos a produção de Lima (2008) no qual foi discutida a função do Ensino Religioso no contexto da educação pública e privada. Em 2010, tivemos acesso à tese de doutorado de Gentil (2009), defendida na Universidade Federal de São Carlos. O tema de seu trabalho: *A Educação pelo Castigo: na perspectiva da educação católica e do direito penal*, ele faz uma análise da educação religiosa católica na história social brasileira, tendo por metodologia a análise documental, leitura de textos religiosos e análise fotográfica das pinturas da Igreja Católica de Itajobi (SP).

Os dois estudos nos possibilitaram olhares diferentes e complementares sobre o problema da pesquisa em foco. Lima (2008), ao trazer o papel do Ensino Religioso na escola pública da realidade de Presidente Prudente, aponta para a reprodução da moral religiosa no interior da escola. Gentil (2009), abordando a educação pelo castigo na religião e no direito penal, possibilitou-nos ampliar a discussão sobre o papel social e cultural do tema em estudo. Os dois trabalhos nos permitiram uma leitura sobre a influência da religião na educação em suas dimensões informal e formal. Além disso, ratificaram a necessidade de entender os sentidos que fundamentam os discursos e as práticas pedagógicas no interior de uma escola pública, neste caso sabinopolitana. A leitura dos estudos feitos permitiu, ainda, reafirmar a escolha da teoria da Representação Social como possibilidade de compreender tais discursos e práticas, resultantes de construção simbólica pela interação social entre os sujeitos. Na e pela linguagem, produzimos e reproduzimos sentidos que dizem de nossa história. Assim, considerando os estudos mencionados, buscamos fundamentos na articulação entre a visão antropológica e sociológica de DaMatta(1997), assim como no fenômeno das Representações Sociais,

sustentados nos trabalhos de Moscovici(2010) com a história da educação escolar e da religião católica, tendo também por referência diferentes autores: Saviani (2008), Cury (2010), Carvalho e Gonçalves Neto (2010).

4.1 Dos procedimentos de autorização e contato com as escolas à definição do estudo de caso

De fevereiro a março de 2010, aconteceu a solicitação de autorização junto aos órgãos de governo – estadual e municipal –, os contatos com as direções das escolas da rede pública de Sabinópolis e a entrega de cópia do projeto de pesquisa a cada instituição escolar. A entrega de cópia do projeto de pesquisa foi condição, definida pela pesquisadora e sua orientadora, para que as entidades pudessem conhecer e discutir com a pesquisadora a proposta de pesquisa, auxiliando na emissão do aceite ou não para sua realização. O aceite e a autorização da direção escolar foram o critério para definir as instituições que seriam envolvidas na pesquisa⁵⁶.

Os passos para a inserção na realidade educacional foram tomados considerando a necessidade da autorização formal dos órgãos de governo (Secretarias Estadual e Municipal de Educação), para a solicitação da autorização, além da entrevista com as secretárias para exposição dos objetivos da pesquisa, foram protocoladas cópias do projeto de doutorado nas instituições governamentais. No documento de solicitação de autorização, foi exposto que o estudo só seria iniciado com a permissão das escolas.

Obtivemos autorização de três escolas públicas estaduais e de uma escola pública municipal para a realização da pesquisa. No entanto, optamos por nos inserir e realizar a coleta de dados na escola com maior número de alunos e que oferece o ensino fundamental

⁵⁶ Nos meses de fevereiro e março de 2010, após a autorização das Secretarias: Estadual e Municipal, foi feito o contato pessoal com as três escolas estaduais de ensino fundamental e médio e as duas escolas municipais de ensino fundamental de Sabinópolis. Nesse contato, foram entregues aos diretores escolares cópias do projeto de pesquisa para análise e discussão junto ao corpo docente. Todos os contatos ocorreram entre a pesquisadora e os diretores escolares. As entrevistas para apresentação do projeto junto às escolas foram agendadas previamente por telefone. Feito o contato pessoal, posteriormente, via telefone e ou em contato direto com os diretores escolares, fomos informados da autorização ou não para a realização do trabalho de pesquisa. Das escolas contatadas, apenas uma (municipal) se recusou de imediato, alegando estar envolvida em outros projetos. Cabe informar que, na rede municipal, segundo informação da assessora da secretária municipal de educação e dos diretores, não há professor especialista para o ensino religioso, que é ministrado pelo professor regente e conforme o andamento do conteúdo escolar, não há, portanto, uma aula ou dia definido para tal conteúdo.

e médio (6º ao 9º ano Fundamental e Médio). A definição pelo desenvolvimento da pesquisa em uma única escola fundamentou-se ainda na questão legal, por ser ela a única que se enquadrava em situação de ajustamento legal no município.

O ajustamento legal das escolas públicas estaduais vem acontecendo paulatinamente no município, elas vêm se adequando ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que determina ao município garantir a educação infantil e fundamental do 1º ao 5º ano e ao estado o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio (BRASIL, 1996). O ajustamento tem considerado a história das instituições escolares e, para que se possa entender a realidade do município, será feita uma breve retomada.

A primeira escola pública estadual foi fundada em 1913, no início do século XX, atendendo à educação primária – ou seja, de 1ª a 4ª série, sendo esta escola referenciada ainda hoje na cidade por atender aos filhos de classe média, aos filhos de fazendeiros e de profissionais liberais. Atualmente, ainda que a LDB de 1996, tenha delegado aos municípios a educação infantil e fundamental do 1º ao 5º ano, a escola mantém-se como escola polo, para o ensino fundamental de 1º ao 4º ano. Por ser esta uma situação atípica dentro do sistema oficial estadual, optamos por não incluí-la no processo de pesquisa. Tal decisão foi informada à escola.

A segunda escola estadual, com a qual fizemos contato, oferece, ainda hoje, o ensino fundamental de 3º ao 9º ano, estando em processo de adequação ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases que define a responsabilidade da rede estadual em ofertar o ensino fundamental de 6º a 9º anos e ensino médio. Nesse sentido, gradualmente, está extinguindo os anos iniciais do ensino fundamental. A história da instituição dessa escola, fundada em 1964, teve e tem por público-alvo o atendimento de crianças de classes populares da zona urbana e rural, não tendo o ensino médio em funcionamento. Ainda que a escola tenha aceitado participar do processo de pesquisa, informamos que iríamos priorizar a trabalho de coleta de dados na escola estadual de ensino fundamental que oferece a segunda fase desse ensino (6º ao 9º ano) e ensino médio, limitando a pesquisa a estudo de caso. Portanto, na realidade educacional do município, as escolas públicas estaduais se encontram em processo de adequação ao disposto na LDB de 1996.

Na zona urbana, temos, pois, cinco escolas que oferecem o ensino fundamental e apenas uma escola pública estadual que oferta o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio, por isto, esta última foi a escolhida para o desenvolvimento do estudo de

doutoramento. Fundada na década de 1950, em pleno processo de expansão da educação pública, tal escola foi instituída com a designação de Ginásio, levando o nome de um de seus fundadores, um monsenhor, representante católico, que viveu em torno de 40 anos na comunidade de Sabinópolis, tendo falecido em 1969.

Durante o contato com as instituições educacionais, foi esclarecido aos diretores escolares os motivos e os objetivos que levaram à realização da pesquisa. Nesse contato, procurávamos saber das escolas se o Ensino Religioso compunha ou não os conteúdos escolares e se os pais e responsáveis sabiam que o mesmo era conteúdo obrigatório à escola e facultativo ao aluno. Das três escolas estaduais do município, apenas uma informava aos pais ser a disciplina facultativa, apresentando aos responsáveis pelo educando, no ato da matrícula, um instrumento no qual eles optavam ou não pela participação dos educandos às aulas.

Ao questionar os diretores como os responsáveis se posicionavam diante da disciplina, se matriculavam ou não os filhos, responderam que não informavam aos responsáveis sobre ser a disciplina facultativa, aqueles que possuíam tal informação eram respeitados no seu direito de escolher a participação ou não do filho. Diante da informação dos diretores, foi questionado o motivo deles não informarem aos responsáveis. Seguem os registros das respostas:

A disciplina Religião é trabalhada com todas as turmas de 2º ao 9º ano, que tal estudo é facultativo, mas a escola não divulga isso, pois ela [escola] acha importante trabalhar valores. Ao relatar-me isso, a diretora comenta assim, o que é pior – E explica, religião é facultativo, mas nós não divulgamos. É direito do pai que o filho assista ou não, se na matrícula algum pedisse, nós seríamos obrigados a oferecer algo em substituição aquele horário. (Escola Estadual de 3 a 9 ano. Diário de campo março de 2010).

Perguntei sobre como lidavam com a questão da disciplina religiosa ser facultativa e a informação disso junto aos pais. A diretora surpreendeu-se, colocando-me que nunca havia sido orientada pela superintendência de que deveria informar isso aos pais, e que particularmente achava importante o ensino religioso, pelo mesmo ensinar valores, e que pensava que os demais diretores também não informavam aos pais, talvez até mesmo porque frente à escolha do pai de não deixar o filho assistir às aulas, caberia à escola oferecer outro trabalho, não permitindo a ociosidade da criança. Quando a diretora justificou a atitude de omissão dos diretores aos pais; complementei que já havia ouvido isto de outro diretor. (Escola Estadual de 1 a 5 ano. Diário de campo Março de 2010).

Pelo contato feito com as escolas, pudemos saber que os professores de ensino religioso da rede pública estadual são, na zona urbana, em número de três, e eles são os únicos, à época, autorizados a lecionar a disciplina por terem feito um curso oferecido pela Superintendência de Regional de Educação (SRE). Dos três, um lecionava na escola de ensino fundamental e médio (onde foi desenvolvido o estudo de caso) e os outros dois lecionavam nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental. Na rede pública municipal, não havia professor habilitado para a disciplina, sendo o conteúdo ministrado pelo professor regente.

De modo geral, os diretores argumentaram que os cursos dados pela Superintendência eram cursos de curta duração, não tendo os professores uma formação ampliada. O ensino religioso não implicava em catequese, mas era predominante o cristianismo. No contato com as instituições, observamos a presença de símbolos religiosos. Em todas as escolas, o símbolo cristão e católico – o crucifixo – compõe os ambientes de recepção, secretarias e salas de direção. O ritual da oração é ainda mantido como símbolo da formação moral. Apesar de, no início do século XX, ter havido conflito entre Igreja e Estado pela mudança dos símbolos católicos e introdução dos símbolos republicanos (bandeira nacional, casamento civil, retirada do ensino religioso das escolas) que compunham os ambientes públicos, no caso de Minas, os símbolos religiosos foram mantidos, conforme análise documental feita por Gonçalves Neto (2010, p. 221):

Ao final, pudemos perceber que, apesar de todos os desencontros e enfrentamentos, das tensões, dos ressentimentos mútuos, o que se encontra na documentação é mais uma busca do entendimento, procurando definir-se um *status quo* que permitisse a convivência de ambas as instituições, sem que ocorresse um rompimento definitivo. Não interessa nem à Igreja nem ao Estado um afastamento de larga dimensão. O Estado continuaria contando com as bênçãos católicas e o clero poderia ter acesso aos subsídios estatais, entre outros benefícios conjuntos.

4.2 O processo de inserção e de observação do espaço escolar

Definido o estudo de caso como procedimento de pesquisa, passamos à inserção e à observação do cotidiano escolar que ocorreu nos turnos da manhã e da tarde da instituição escolar, por serem nesses horários que funcionam as turmas regulares – as turmas nas quais se encontram matriculados os alunos com idade e série correspondente. Excluiu-se,

portanto, a educação de jovens e adultos – período noturno. A escolha da escola também considerou o fato dela ser a única escola pública do município que atende ao ensino fundamental e médio, como já mencionado. Além disso, a maioria dos alunos, concluintes das primeiras séries do ensino fundamental das demais escolas se encaminha à ela para a matrícula e prosseguimento dos estudos.

Durante o período de 2 meses- Abril a Maio, ocorreu nossa inserção no cotidiano da instituição escolar estadual de ensino fundamental e médio, pela qual fomos conhecendo a complexidade das relações ali estabelecidas. Pudemos nos apropriar dos discursos escolares, registrando-os e refletindo sobre o vivido por meio de diários de campo. Neles, registramos ainda as impressões, o dia a dia escolar e as observações feitas ao longo do período de permanência na escola.

No processo de inserção e observação escolar, várias medidas foram tomadas para que, além da aprovação da direção escolar, os educadores pudessem entender os objetivos da pesquisa em desenvolvimento. Disponibilizamos aos professores o acesso ao projeto de pesquisa, entregue à direção da escola, para conhecimento, análise e aprovação do trabalho de pesquisa. Para a direção, um tempo de duas semanas (antes da inserção propriamente dita) foi dado para que se pronunciasse sobre a aprovação da realização da pesquisa. No contato com a escola, via direção e ou seu vice, foi informado que apesar de o projeto já ter sido aprovado pelos órgãos de governo – Secretaria de Estado da Educação – nossa inserção no campo e a realização do estudo seria feita somente com a aprovação da escola.

Esse procedimento foi assumido porque supomos que a temática em discussão apresente *status* de tabu⁵⁷ na história cultural de Sabinópolis, posto que um modelo de catolicismo gerou o silenciamento de outros saberes, no qual a história de um grupo social foi sendo priorizada em detrimento à de outros conforme mostrou o estudo de Lima (2006) em nossa dissertação de mestrado.

Nos três primeiros dias de inserção, conversamos com os professores sobre o projeto de pesquisa e como sua metodologia aconteceria, informamos que, durante um

⁵⁷ Como argumenta DaMatta (2010), o discurso do Outro Mundo é uma categoria de pensamento cultural que marca o funcionamento do brasileiro, justificando seu comportamento de hierarquização do outro e sua subordinação. Em *Fé em deus e pé na tabua*, o autor assim reflete: “a orientação normativa do Brasil como sociedade se funda na ambiguidade situada entre dois reconhecimentos: o da totalidade favorável ao mais forte ou ao superior, dado na premissa da desigualdade constitutiva de nosso mundo social (a tal *fé em Deus* que nos torna superiores pelo elo como Todo-poderoso); e da personalidade (e, indo mais além, da individualidade), também impressa neste mundo social (*o pé na tabua* que distingue e individualiza). Dito de outro modo, fazemos parte de um todo, mas, dentro dele, somos pessoas especiais” (DAMATTA, 2010, p. 54, grifos do autor).

mês, iríamos à escola para vivenciar sua realidade e organização, fazendo a leitura dos documentos escolares e legais para que pudéssemos entender como o dia a dia escolar era pensado. Depois desse tempo, estaríamos em contato com os professores mais ligados à temática em estudo: artes, ensino religioso, história, sociologia e filosofia – estas duas últimas disciplinas foram acrescentadas depois dos contatos com as escolas e os órgãos estaduais e municipais a elas vinculadas. Sociologia e Filosofia são disciplinas trabalhadas no Ensino Médio, elas entrariam em pauta na pesquisa em função de sua relação com o tema em estudo. Cabe dizer, no entanto, que o contato com os professores responsáveis por tais disciplinas se deu de modo informal, ou seja, nos encontros ocasionais nas salas dos professores, nas conversas no horário de intervalo e nas escutas dos diálogos entre os professores, não sendo com eles realizadas as entrevistas. Os dados colhidos nos ementários registrados pelos educadores e a análise de seus discursos foram indicando a não necessidade das entrevistas com os educadores das disciplinas de sociologia e filosofia, pois havia saturação dos dados já coletados, como irão ser descritos posteriormente neste estudo.

4.3 Mobilizações produzidas no processo de observação: reflexão sobre o lugar de pesquisadora

Como pesquisadora⁵⁸, a imersão no cotidiano da escola foi carregada de expectativa e ansiedade, já que estudara na escola que agora iria ter como “objeto de estudo”. O que havia mudado? Como a escola estaria? Quem estaria lá trabalhando? Quem fora meu (minha) professor (a)? Como as questões que mobilizam a pesquisa seriam “aceitas” e pensadas por aquele grupo? Que postura ter diante do grupo? A postura priorizada foi a de conversar com eles, dizer do projeto, esclarecer seus objetivos e a trajetória de construção do mesmo. Nesse movimento de conversar, fui percebendo que, ainda que houvesse disponibilizado um tempo para que a direção conversasse com os professores sobre o projeto, exceto pela professora de religião, os demais nada sabiam do mesmo. Portanto, durante o primeiro e o segundo dias de observação, no turno da manhã, fiquei na sala dos

⁵⁸ Durante a escrita da tese, venho usando o verbo na primeira pessoa do plural, porque, ainda que a operacionalização da investigação seja feita individualmente, a produção do trabalho de reflexão e entendimento dos dados coletados diz do diálogo entre orientadora e pesquisadora.

professores para que, à medida que fossem chegando, pudesse conversar com eles sobre a minha presença na escola e seus objetivos. De modo geral, num primeiro momento, todos me olharam com interrogação, o que fazia ali? Iria trabalhar ali? Depois de esclarecido o motivo de minha presença na escola, todos me desejavam boas vindas, não senti por parte deles nenhum receio de minha presença. Também o procedimento de apresentar-me em sala de aula aos alunos aconteceu sempre na presença do professor e da orientadora pedagógica. A presença de um representante da escola teve por função oficializar junto aos alunos a minha presença no cotidiano escolar deles. No contato com os alunos, como no contato com os professores, relatava-lhes sobre a trajetória de construção do projeto e das perguntas que o mobilizaram.

Outro cuidado me veio ao longo do processo de observação, pensar o meu lugar de pesquisadora. Não estava na instituição para julgá-la, estava para conhecer, entender e, do ponto de vista ético, poder contribuir com o grupo à proporção que compreendesse como e em que eles sustentam seus discursos, que relações construíram e constroem as visões dos educadores e dos educandos sobre si, sobre os lugares que ocupam. Focar nisso implicou em entender que minha presença mobilizou as falas, mobilizou afetos, mobilizou olhares, daí reafirmar que nenhuma observação é imparcial ou neutra, mas que era e é necessário fazer a reflexão do lugar que ocupo – seja como pesquisadora, seja como profissional de psicologia, seja como uma ex-aluna da escola. Tempos e significações que atravessam o meu trabalho e que também dizem dos significados e sentidos dirigidos à escola e à educação pública. Conter a ansiedade de saber/ fazer foi parte importante do trabalho, a atitude reflexiva é condição ética para com todo o trabalho, por estarmos inseridos num processo histórico, temos uma história social, política e econômica que produziu os elementos com os quais me deparei, e havia uma especificidade de nossa cultura que precisava conhecer, para isso era preciso saber ver.

Durante o período de observação, fui conversando com os educadores e percebendo como eles encontram-se inseridos numa macro estrutura político social⁵⁹ que toma o processo educativo como processo a ser avaliado em seu resultado final – resultado quantitativo e qualitativo –, mensurado através dos resultados de provas de avaliações estaduais e federais. Nesse contexto, educadores e educandos acabam por ser reduzidos aos

⁵⁹ O governo de Minas, na gestão Aécio Neves (2006/2010), instituiu índices de avaliação e de remuneração do professor com base nos resultados obtidos pelos alunos nas provas oficiais do Estado: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

resultados favoráveis ou desfavoráveis, à aprovação ou não do educando. Essas questões do cotidiano, aqui expressas, visam retratar como o contato com a realidade estudada e sua observação foram instrumentos fundamentais ao entendimento dos discursos e dos sentidos produzidos no interior da instituição escolar. São exemplos de conhecimentos que escapariam a uma coleta de dados que não passasse por uma observação prévia. Vianna (2007, p. 14) explica que:

[...] a observação é considerada a mais disponível das técnicas de coleta de dados, mas, provavelmente, segundo Crabtree & Miller (1999), é a que demanda, com certeza, mais tempo, além de exigir maior envolvimento pessoal do pesquisador. A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados.

O processo de observação implicou minha permanência como pesquisadora nos turnos de trabalho escolar, na vivência do dia a dia, na leitura e análise dos documentos educacionais. Via observação, procurava descrever a conjuntura nas quais as representações sociais eram produzidas. O ato de sentir, participar e visualizar as interações permitia a leitura das linguagens corporais, dos sentidos objetivados nos comportamentos. Pelos gestos e rituais cotidianos, ia adentrando no universo de significação escolar, percebendo como se objetivavam nos comportamentos a polifasia das representações, podendo também ouvir a polifonia das mesmas.

Observar? Por que observar? Como fazê-lo? Estas questões o todo tempo nos referenciaram, por terem sido tantas informações que nos chegaram – de modo formal e informal. Chamamos de modo formal aquelas informações que estão disponibilizadas de modo público e ou documental na e pela escola, e informal aquelas obtidas através de entrevistas e conversas informais, nas quais o tom de voz nos indicava que o dito não era partilhado por todos, que havia olhares pessoais que os significam.

Na polifonia de sentidos que as representações sociais veiculam, era necessário ouvir relacionando o lugar social daqueles que narravam sua história, compreendendo que os sentidos foram e são construídos nas interações sociais. Eles refletem também as interdições sociais. Portanto, se, pelo ato de observar, objetivamos descrever as relações e como nelas e por elas as representações sociais são construídas, por outro, a multiplicidade de atores e interações sociais que acontecem no espaço escolar nos impossibilitavam de um

enquadramento rígido de que e como observar. Assim, a observação por nós realizada se conceitua como não estruturada e naturalista. Conforme Vianna (2007):

Observação in natura (naturalista)... são as observações feitas no próprio campo de objeto de interesse (p. 17).

A observação não estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível. (p. 26).

Observar, no entanto, não é ato neutro, ele mobiliza nossos saberes, nossa história, nossos valores, como não sobrepor tudo isso ao observado? A estratégia de registrar em diário de campo: impressões, percepções e o dia a dia possibilitaram a organização do fazer e, sobretudo, a orientação da professora orientadora a nos acolher, colocando ‘limites’ na intensidade do observado.

O exercício de inserção e observação do cotidiano permitiu entrar no universo simbólico que permeia a realidade educacional, no qual os discursos são (e foram) produzidos e dizem da história do grupo social no qual nos inserimos. Nesse sentido, saber como estão vinculados os professores na instituição: efetivos, efetivados, designados, não é apenas definir categorias de vinculação, mas entender como tais vínculos lhes permitem a fala, a ação e a organização no coletivo escolar. Quem fala? Quem pode falar? Não é apenas ler um documento escrito, mas entender como, por detrás do escrito, relações de poder se revelam ou velam acontecimentos. As falas diferenciadas, por exemplo, revelam os diferentes olhares dos educadores sobre os educandos. Isso se evidencia na prática educativa da sala de aula? Como? Como o gênero, a origem social do educador permite-lhes elementos de aproximação e ou distanciamento dos educandos? Tais dados nos possibilitaram compreender as representações sociais expressas nos discursos, podendo nos levar à história social nas quais foram produzidas.

Aproximação e distanciamento no processo comunicacional revelam o contexto de produção do conhecimento e como os sujeitos sociais se veem ou não como autores de produção de saber. Enquanto a postura de aproximação aponta-nos para relações sociais dialógicas, o distanciamento remete-nos a relações sociais não dialógicas, marcas de nosso passado histórico social que adentra o espaço pedagógico.

A característica central do encontro dialógico é o esforço para levar em consideração a perspectiva do Outro e reconhecê-la como legítima. Na base destes encontros, está o princípio dialógico de que as estratégias da ação comunicativa permitem o reconhecimento dos confrontos e das alianças possíveis de ocorrer e se desenvolver no decurso do encontro. Em tais situações, os interlocutores se esforçam para levarem-se mutuamente em conta e alcançam uma compreensão mútua sobre a posição, a perspectiva e a contribuição potencial que cada um pode trazer à situação específica. Em vez de idealizar, romantizar, ou supervalorizar uma forma de conhecimento em detrimento da outra, as assimetrias no *status* e em legitimidade podem ser reconhecidas e elaboradas pelos interlocutores. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 240-241).

Se processos dialógicos revelam aproximação dos interlocutores, processos não dialógicos são marcados pelo distanciamento. São múltiplos fatores que levam à aproximação ou ao afastamento, mas cabe dizer da importância do reconhecimento do outro em sua alteridade e diferença. Reconhecimento fundamental à construção da relação dialógica. No contexto educacional da pesquisa, a relação entre educadores e educandos, historicamente, é marcada pela relação assimétrica e hierarquizante. Como dito, sendo a escola a única escola pública do município a ofertar o ensino médio, grande parte dos educadores que hoje leciona ali foi ex-aluno da escola.

No grupo de educadores, marcadamente formado por mulheres, têm-se homens e mulheres de etnia negra, de origem social de classe popular. Não ignoramos que a constituição desta escola deu-se no encontro entre a elite religiosa e a elite oligárquica/burguesa, sendo que o corpo docente escolar, por muitos anos, retratou esse fato. Na sucessão da administração da escola, reiteradamente, conforme registros de atas da Fundação, o próprio fundador e parte dos representantes da elite local foram mantidos na direção escolar, todos eles representantes de descendentes colonizadores. Assim, nas entrevistas, levamos em conta a visão sobre negritude e sua história, construída com base nos discursos católicos, consideramos o entendimento argumentativo entre os sujeitos (bem como a ausência de argumentos dialógicos). Isso porque

A característica central dos encontros não dialógicos é a falta de reconhecimento mútuo e a dominação que isto acarreta – a perspectiva expressa no conhecimento do Outro é negada e o reconhecimento permanece preso ao poder de um sistema de saber sobre o outro. Subjacente a estes encontros está a negação da legitimidade dos saberes de outros e a crença de que há uma forma melhor, ou superior, de conhecer que pode substituir todas as outras. Em tais encontros, os interlocutores estão envolvidos em um contexto intersubjetivo em que assimetrias no *status* e na valorização de sistemas de saber se tornam

preponderantes e impedem a inclusão de perspectivas. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 241-242).

No convívio na sala de professores, soubemos por professores designados e efetivados que as turmas foram organizadas com o objetivo de homogeneizar os alunos conforme desempenho, agrupando os melhores, os mais ou menos, os piores – ou seja, os de menor rendimento escolar. Isso se reflete na escrita do planejamento anual do professor de Ciências e revela as hierarquias escolares que, não por acaso, retratam as hierarquias socioeconômicas. Mas que estratégias pedagógicas são (foram) construídas para trabalhar com essa realidade? Os efetivos, professores concursados, possuem o direito de escolha das turmas no início do ano, os efetivados podem fazê-lo após a escolha dos efetivos e, aos designados, cabe assumir as turmas que não foram escolhidas por ninguém.

Tais informações não estão registradas nos documentos escolares, elas foram colhidas nas conversas com os professores, seja na sala de professores, seja em outros espaços da escola. Essas informações são importantes para que se possa compreender como o professor se posiciona frente ao trabalho e aos educandos e que sentido vê no seu fazer para além daquilo que, se espera, seja sua função. Portanto, o contexto intersubjetivo educacional apontava-nos para a possibilidade de encontros não dialógicos, uma vez que as assimetrias e *status* se revelavam nos discursos dos educadores, na organização escolar, no fazer pedagógico, na interação entre educador e educando. As assimetrias, o *status* e a relação não dialógica foram expressas posteriormente, durante as diferentes entrevistas realizadas.

Assim, na composição do quadro de professores da escola estadual, há três categorias de vinculação profissional. Os professores efetivos, vinculados ao Estado por concurso público; os professores efetivados, que foram tornados efetivos através de Decreto Lei no qual o governador Aécio Neves os incorporou ao quadro de funcionários públicos⁶⁰; e, por fim, os designados. Estes últimos não possuem um vínculo empregatício, são, temporariamente, contratados para exercício da função pública. Daí a hierarquização da escolha de turmas e de carga horária das disciplinas. Dos 47 professores da instituição:

⁶⁰ "Art. 3º [...] I - o titular de cargo efetivo da administração direta, autárquica e fundacional dos Poderes do Estado, do Ministério Público e do Tribunal de Contas do Estado, assim considerado o servidor cujas atribuições, deveres e responsabilidades específicas estejam definidas em estatuto ou normas estatutárias e que tenha sido aprovado por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos ou de prova de seleção equivalente, bem como aquele efetivado nos termos dos arts. 105 e 106 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado. LEI COMPLEMENTAR n. 100, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2007 (MINAS GERAIS, 2007b).

18 eram efetivos, 18 efetivados e 11 designados. Efetivados e designados compõem a maioria do quadro docente. Alguns professores possuíam dois tipos de vinculação, por lecionarem em dois turnos ou duas disciplinas podiam ser efetivo em um cargo e designado em outro.

4.4 A trajetória de produção dos roteiros de entrevistas

Decorrente do processo de observação, o roteiro de entrevista com os educadores foi organizado. No período de inserção escolar, foram agendados os horários das entrevistas com a equipe técnico-administrativa e pedagógica e com os educadores das disciplinas: Arte, Ensino Religioso e História. No agendamento, era esclarecida a possibilidade de escolherem o local no qual a entrevista aconteceria – a possibilidade de escolha do local foi um meio através do qual podíamos avaliar a relação de confiança e de abertura do educador e da equipe à condução da pesquisa e ao ambiente institucional. Todos optaram por ser entrevistados na escola, em seu horário de trabalho. Assim, as entrevistas realizadas tiveram, em média, 60 minutos de duração.

Os horários agendados foram nos turnos de trabalho dos profissionais da escola, até mesmo durante o turno da noite. Alguns professores escolheram fazer a entrevista no horário de módulo⁶¹, com autorização da direção administrativa e ou pedagógica. Outros optaram para fazer nos horários de folga entre aulas, é o caso dos professores que tinham dois horários consecutivos sem aula, nos quais ficavam na escola esperando o horário no qual lecionariam. O horário escolar do ensino fundamental ou médio é organizado em 50 minutos hora-aula. As entrevistas foram realizadas no período de maio a dezembro de 2010.

A opção pela entrevista semiestruturada e narrativa (JOVCHELOVITCH, 2000) objetivou ouvir os educadores, de modo a entender como eles significavam o seu fazer, a realidade educacional e, sobretudo, a relação entre educação, religião e história. O uso de tais técnicas considerou que,

[...] no estudo das representações sociais, os problemas relacionados com a imposição das representações do pesquisador no campo da pesquisa

⁶¹ Horário de Módulo – a cada semana são disponibilizados 50 minutos nos quais educadores e equipe pedagógica devem planejar, discutir as atividades letivas. Este horário deve ser cumprido na escola, sendo obrigatório. A ausência implica em advertência e corte de salário.

constituem-se em uma das maiores preocupações. O uso de técnicas não-estruturadas ou semi-estruturadas é considerado uma das maneiras de superar tais problemas, portanto, “elicitam narrativas, então é, uma das formas mais interessantes de coletar dados”(Farr,1993b). Muitos estudos também se utilizam de entrevistas semi-estruturadas (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 221).

As entrevistas foram, pois, o meio através do qual eliciamos as narrativas. Elas visavam ao estabelecimento do diálogo entre pesquisadora e educadores. Ao mobilizar o diálogo, pudemos conhecer as significações dadas pelos diferentes profissionais da educação ao seu fazer, ao lugar por eles ocupado, a relação educador e educando. Importava-nos saber como eles nomeavam a religião, como viam a relação entre religião católica e a história cultural e educacional de Sabinópolis, já que, na condição de mediadores e de produtores de representações sociais, cabe-lhes o papel de promover outros modos de interação sociais capazes de transformar as representações sociais aprendidas via universo religioso.

Dialogando, contando a história de seu fazer, os entrevistados construíam narrativas. Jovchelovitch (2000, p. 146), ao analisar o ato narrativo em sua relação com a produção de representações sociais, elege três elementos fundamentais à compreensão de sua importância, são eles: o aspecto referencial da narrativa, a construção de laços entre o ordinário e o extraordinário e a dimensão temporal da narrativa. Para ela, estes três elementos estão intimamente ligados à formação, cristalização e circulação de representações sociais. Daí a importância das entrevistas como meio de mobilizar as narrativas para, através delas, compreender as ancoragens e as objetivações das representações sociais que circulam nos discursos escolares. Mesmo que, no processo de observação, a conversa informal com todos os educadores acontecesse, para a realização das entrevistas, como dito, apenas os responsáveis pelas disciplinas de: Artes (2), Ensino Religioso (1) e História (3) foram ouvidos, porque esses, obrigatoriamente, encontram nos conteúdos lecionados a temática em discussão.

A disciplina de História era lecionada por quatro professores, dos quais três eram designados e um efetivado. Com este último, ainda que, por duas vezes, tivéssemos agendado horário, seja na escola ou fora dela, não conseguimos efetivar a entrevista, seja por ter o professor agendado outro compromisso em mesmo horário, seja por ter se esquecido do agendamento e viajado. Como as entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2010, na escuta, transcrição e análise dos dados coletados, avaliamos não ser

necessária a realização da entrevista com o mesmo, visto que todas as narrativas dos profissionais apontavam para a ausência de um trabalho articulado e, ainda, o silêncio dos educandos – o não saber – reafirmava os dados. No entanto, durante o período de observação, pudemos manter conversas informais com o referido professor, nas quais percebemos que a discussão sobre a influência da religião católica na construção cultural se atinha ao período medieval.

Nos conteúdos mencionados, o dispositivo legal (LDB e Leis 10639/2003 e 11645/2008) determina à discussão histórica da cultura brasileira e suas múltiplas influências étnicas religiosas. Foram também entrevistados três profissionais da administração pedagógica da escola – vice-direção e supervisão escolar. (Quadro1)

QUADRO 1- Descrição e vinculação funcional dos sujeitos entrevistados.

Função Educacional	Vínculo com a escola	Tempo de serviço na escola e na função	Disciplina lecionada/função	Gênero e idade
Professor	Efetivado	4 anos	História	Masculino/ 30 anos
Professora	Designada	8 meses	Arte	Feminino/49
Professora	Designada	3 anos	História	Feminino/24
Professora	Efetivada	22 anos	Religião e Arte	Feminino/52
Professora	Designada	4 anos	História	Feminino/43
Administrativo-Pedagógica	Efetivada	6 anos	Supervisão	Feminino/55
Administrativo-Pedagógica	Efetivada	1 ano e alguns meses	Vice-direção	Feminino/48
Administrativo-Pedagógica	Efetivo	25 anos	Orientação Escolar	Feminino/56

Fonte: Organizado com base nos dados coletados 2010-2012.

Os roteiros de entrevista foram diferenciados conforme as categorias profissionais: corpo administrativo-pedagógico e corpo docente, de modo a coletar informações sobre a história da escola, da função escolar e da história do Projeto Político Pedagógico. Dois roteiros foram, portanto, elaborados, o primeiro dirigido às funções administrativas e pedagógicas com as seguintes questões: Há quanto tempo está na função que ocupa? Conte um pouco da história da função que ocupa... Suas dificuldades... Expectativas em torno da função... Conte um pouco da história do Projeto Político Pedagógico da Escola. Como ele foi feito? Quais seus fundamentos pedagógicos? Caso não haja uma história coletiva da

construção do projeto pedagógico, o porquê dele não existir (explicar). O que seria o termo “pedagogia crítica”? Como os conteúdos foram pensados? A Lei 11645/2008 é viabilizada no dia a dia da escola como? O que é a Lei? Qual a importância da Lei?

O segundo roteiro foi dirigido aos educadores: Há quanto tempo trabalha na escola? Qual o tipo de vinculação? Que dificuldades e expectativas ele tem do cargo que ocupa? Como a questão da religião é discutida dentro do conteúdo de história? (aqui se alterava apenas o nome da disciplina: arte, ensino religioso) Como este assunto se relaciona com a história de Sabinópolis? Tem conhecimento da Lei 11645? Que articulação há entre os conteúdos: arte, ensino religioso e história? Que conhecimento tem do projeto político pedagógico da escola?

Como já mencionado, a formulação das questões tomou por consideração a leitura dos documentos oficiais da escola: planos de aulas, regimento escolar, projeto político pedagógico, a legislação educacional – LDB, as Leis 10.639/03 e 11645/08, as orientações curriculares do Estado de Minas –, os chamados Conteúdos Básicos Curriculares (CBC) e os dados levantados no processo de observação. As questões, mesmo constituindo um roteiro, foram formuladas com dizeres que promoviam a narrativa dos entrevistados. Silveira (2007, apud COSTA, M. V. 2007) assinala que a entrevista favorece a fala do entrevistado e, ao mesmo tempo, oferece um organizador (roteiro), através do qual se faz o diálogo entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Nesse processo de comunicação entre pesquisadora e educadores, os sentidos dos rituais escolares registrados (sejam eles realizados coletiva e individualmente) puderam ser conhecidos. Nas palavras da autora, a entrevista se constitui:

[...] um jogo interlocutivo em que um/entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo novos sentidos (SILVEIRA, 2007, apud COSTA, M. V. 2007, p. 137).

Com exceção de um entrevistado, todas as entrevistas foram gravadas e depois feitas transcrições literais, de modo a preservar os sentidos dados ao longo da interação

pesquisador e entrevistado. Antes do início da gravação, o roteiro era lido pelo entrevistado e as dúvidas sobre as questões esclarecidas, alguns optaram por responder a partir de sua memória sobre, outros quiseram que se retomasse o roteiro ao longo da gravação. De modo geral, à medida que relatavam sobre o seu percurso profissional, iam também relembando a trajetória educacional vivida na própria escola.⁶²

A única entrevista não gravada foi registrada e seu conteúdo foi, posteriormente, lido pelo entrevistado de modo a manter os sentidos das informações dadas por ele. A postura de não aceitar fazer a gravação da entrevista foi também um dado considerado pelo pesquisador. O profissional em questão, dentro do grupo de professores, possuía o vínculo de designado e recém estava lecionando na escola. Ao apresentar a proposta do uso do gravador, fez-se nítida sua reação de ansiedade. De modo a diminuir a ansiedade, combinou-se o registro de ideias-chave e a elaboração do registro narrativo posterior, sendo acordado que, ao ter acesso à narrativa para lê-la, podia alterar aquilo que julgasse não estar de acordo com o dito.

A leitura dos Conteúdos Curriculares Básicos (CBC) fez-se necessária, visto que era importante saber quais as diretrizes dadas pelo governo de Minas aos conteúdos a serem trabalhados e como o processo de ensino e aprendizagem era significado em sua função. Aqui, cabe colocar que os documentos traziam a importância do resgate histórico, a retomada no processo educacional dos diferentes saberes que compõem a cultura mineira e brasileira, a necessidade de dar visibilidade às questões sociais e raciais que se articulam à desigualdade social, à construção do ambiente educacional no qual o diálogo garantisse o processo comunicacional.

Vale destacar que, legalmente, é atribuída responsabilidade à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) a abordagem da história das diferentes culturas que compõem a cultura brasileira. Com o Estado laico, o estudo histórico é fundamental para que se compreendam as etnias, os valores e as trajetórias socioculturais que contribuíram na constituição do povo brasileiro. A Constituição Federal de 1988 resgata a importância dos povos historicamente excluídos (negros, índios), dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL,

⁶² Por se tratar da única escola pública de ensino fundamental e médio do município, todos os entrevistados foram ex-alunos da escola. Apenas no ano de 2007, foi fundada escola de Ensino Médio particular em Sabinópolis e, nos anos 1990, escola de educação fundamental particular.

1988). A Lei n. 10639/2003 e a n. 11645-2008 são dispositivos legais que regulamentam tal obrigatoriedade (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

Nessa direção, consideramos que o contato e as entrevistas com a instituição educacional e seus sujeitos também nos permitiriam conhecer como essas determinações constitucionais eram compreendidas, como compunham ou não os discursos. Apesar de, no âmbito macroestrutural da sociedade brasileira, ser reconhecida a história de silenciamento que atravessa nossa cultura, será que, no âmbito micro social da escola sabinopolitana, havia tal reconhecimento? Portanto, era preciso conhecer os sentidos atribuídos pelos educadores às determinações constitucionais e como eles atravessam ou não a prática educativa. Daí, a inclusão no roteiro de entrevista sobre o conhecimento da Lei n. 11645/2008⁶³.

No Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada (2008-2010), são reafirmadas as orientações governamentais. Assim, os conteúdos de artes, história e ensino religioso são fundamentados nos seguintes dizeres, respectivamente:

IX – Em Artes:

[...]

- a) interagir com material, instrumentos e procedimentos variados em artes;
- b) construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal respeitando a própria criança e a dos colegas;
- c) compreender e saber identificar a arte como fato histórico, contextualizando-a nas diversas culturas;
- d) observar as relações entre o homem e a realidade;
- e) interesse e curiosidade, indagando, discutindo, argumentando e apreciando a arte de modo sensível;
- f) identificar e compreender a função e os resultados do trabalho e tendo na própria experiência do aprendiz aspectos do processo percorrido pelo artista;
- g) buscar e organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos e acervos, reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

II - O ensino da **História do Brasil** levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeias, visando: alunos na reflexão histórica a partir da experiência da realidade vivida;

- a) iniciar o processo de construção dos conceitos primordiais ao conhecimento histórico;

⁶³ A Lei n. 11 645 de 2008 dá nova redação à Lei 10639 de 2003, ampliando a obrigatoriedade do estudo da história da cultura indígena aos conteúdos curriculares. Por ser mais recente, ela foi incluída no roteiro para referenciar a cultura negra e indígena.

- b) apropriar-se da condição de pensar historicamente sua realidade ao realizar a própria produção de um conhecimento histórico;
- c) contribuir para que os alunos, ao se sentirem como sujeitos do conhecimento, se construam também como sujeitos históricos, isto é, sejam cidadãos efetivos.

V - **em Educação Religiosa**, os educandos de diferentes credos deverão encontrar:

- a) os fundamentos para valorizar a sua crença e respeitar a dos *outros*; *os elementos* que vão cultivar no íntimo de seu ser as razões de seu existir e de optar pela vivência de valores fundamentais;
- b) os motivos para exercitar a sua reflexão diante das atitudes e estruturas de justiça e injustiça;
- c) as propostas de construção de uma nova sociedade, onde a atenção e o respeito à pessoa humana, prevaleçam nas relações sociais;
- d) as razões para sua inserção ou não numa comunidade de fé e de busca da vivência dos valores propugnados pela religião a que pertence;
- e) os critérios para uma postura equilibrada, em relação aos questionamentos existenciais considerando a cultura de sua comunidade, o contexto sócio-político e outras áreas que possibilitem a síntese entre ciência, fé, cultura e realidade sócio-política. (MINAS GERAIS, 2008).

Cabe informar que, primeiramente, foram realizadas as entrevistas com a equipe administrativa e pedagógica para que a história institucional da escola fosse ouvida, assim como a história da construção do Projeto Político Pedagógico, porque, como já mencionado, ao longo do período de observação, os dizeres dos educadores apontavam para um documento pouco ou nada conhecido, que, por ser apenas uma obrigatoriedade legal, não se constituía num referencial coletivo e, portanto, não traduzia um fazer refletido coletivamente.

O Projeto Político Pedagógico foi entendido aqui como um dispositivo⁶⁴ educacional através do qual uma comunidade seleciona os saberes a serem trabalhados, projetando uma concepção de homem a ser alcançada pelo fazer educacional – ele tem dupla dimensão: a utopia e a realidade a ser construída⁶⁵. Revela também as práticas sociais e as relações de poder que marcam a sociedade. Nesse sentido, a leitura desse Projeto, bem como a pesquisa de documentos públicos sobre a instituição escolar objetivaram compreender as significações atribuídas ao ato educativo, analisando a função social a ele atribuído. Na leitura dos documentos e, em específico, do Projeto, adotamos uma visão crítica, levando em conta que as relações educacionais são relações de poder.

⁶⁴ Os documentos legais são dispositivos que norteiam a institucionalização das práticas educativas e expressam uma concepção de sociedade.

⁶⁵ Para uma discussão mais aprofundada, ver SILVA (2006).

O conhecimento e o estudo dos documentos pedagógicos escolares foram instrumentos importantes para a consecução do trabalho de pesquisa. Aliados à observação e às entrevistas, os documentos legais puderam apontar dados sobre como tais dispositivos são reconhecidos, apropriados e traduzidos em práticas pedagógicas pelos docentes. Os documentos trazem impressos significações que remetem aos sentidos e representações sociais que mobilizam ou não a transformação cultural, refletem ainda as relações de poder que marcam os processos comunicativos, as interações sociais.

Numa trajetória histórica, as práticas educativas refletem a história social e, muitas vezes, os educadores ignoram os processos sociais que culminaram em leis que regem atualmente o sistema educacional. Por outro lado, mesmo que não ignorassem, coube-nos ouvir as histórias por eles produzidas sobre os dispositivos legais e suas práticas educativas, posto que, como agentes do fazer educacional, ouvi-los foi uma possibilidade de promover os discursos que expressavam seus saberes e seus conflitos, num exercício de apropriação do lugar educacional por eles ocupados.

4.5 Os diários de campo

A escrita do vivido foi o instrumento através do qual mantive a memória do observado. Ao escrever, podia também organizar os sentimentos e as angústias que o dia a dia escolar mobilizava em mim. Podia, pela escrita, nomear a intensidade dos sentimentos e percepções com as quais me deparava. Descrevendo, relatando em registros o que via ou ouvia, os dados coletados, as conversas mantidas ao longo de cada turno observado, organizava as impressões e, ao fazê-lo, retratava o cenário nos quais as falas, os dados e as ações aconteciam. DaMatta (2010) afirma que um diário de campo atua como uma “memória social” ao procedermos um estudo etnográfico, ao nos inserirmos numa cultura, somos tocados por experiências muitas vezes sem sentido para aqueles que estão se inserindo na nova realidade. Daí a importância do diário de campo, uma vez que, registrando a experiência, poderemos posteriormente significá-la. No decurso do fazer, na retomada dos registros, vamos dando significação ao experienciado.

Simplesmente muito do que vivemos numa pesquisa, sobretudo em seu início, não tem sentido social para nós. Daí a necessidade do diário de campo que pode atuar como uma “memória social”, gravando aquilo que

de outro modo estaríamos fadados a esquecer pelo fato de não ter, naquele momento, nenhum sentido. (DaMATTA, 2010, p. 219).

Os registros dos diários de campo eram feitos *posteriori* à observação. No contexto da escola, levava uma agenda na qual registrava os dados coletados dos documentos e palavras-chave que pudessem me orientar quando estivesse redigindo os diários. Ao fazê-lo, procurava colocar em detalhes o ambiente, os acontecimentos e as conversas surgidas entre educadores, entre educadores e educandos, entre eles e eu. Procurava retratar os gestos e as intensidades das experiências, os locais, a ambientação para que, com base nos registros pudesse recompor os cenários nos quais as narrativas foram produzidas. Esse processo envolveu horas de escrita diária, nas quais documentava o que estava vivenciando.

Os dados narrativos são uma espécie de dado bruto que somente adquire sentido depois de transformados em categorias, relações ou formas numéricas. O dado narrativo procura preservar, sob a forma escrita, as informações na sequência em que ocorreram e da mesma maneira em que, originalmente, aconteceram, objetivando, muitas vezes, pouco ou nenhuma interpretação de conteúdo. Os observadores, na realidade, sempre promovem uma certa seletividade nas narrações, pois nem sempre o que ocorre pode ser ou foi registrado (WILKIMSON, 1995). Na opinião de muitos pesquisadores, algum tipo de interferência é necessário para a interpretação dos dados narrativos. (VIANNA, 2007, p.58).

Ao redigir os diários, registrava, inicialmente, os sentimentos e afetos vividos, descrevendo o que e como eles foram mobilizados. Tal atitude me possibilitou compreender o que fora mobilizado e o porquê, já que, descrevendo as cenas, recompunha as interações e os afetos delas decorrentes. Iniciava a escrita desses diários com a informação de que eles foram feitos considerando a memória da observação.

Se, por um lado, a escrita dos diários de campo constituiu a memória do observado ao retratar o dia-a-dia mediante descrições minuciosas, por outro, a sua leitura permitiu a análise não apenas do contexto escolar, mas do próprio processo de pesquisa, visto que, via diário, organizavam-se as ideias, as perguntas que iriam compor o roteiro de entrevista, as categorias de entendimento da realidade escolar. Permitindo ainda perceber como, pela observação e pelo ato de pesquisar, minha presença mobilizava as narrativas, as atitudes e os afetos dos envolvidos no ato educacional. Assim, os diários de campo gravaram cenas que foram ganhando sentido à medida que a pesquisa se desenvolvia.

4.6 Documentos paroquiais e públicos: Fundação Monsenhor Amantino, Prefeitura Municipal de Sabinópolis, Superintendência Regional de Ensino (14º. SRE) e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

A pesquisa sobre a documentação fez-se do ano de 2010 a 2012, pautando-se na necessidade de retomar os processos históricos, esforçando-nos por ler e entender como foi construída a relação religião católica – instituição escolar na Cidade de Sabinópolis. Encontramos elementos que remetiam à estreita relação entre Igreja Católica, elite e instituições republicanas: Fundação Monsenhor Amantino, Prefeitura Municipal de Sabinópolis e Superintendência Regional de Ensino/ Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

A procura documental iniciou-se pela Fundação Monsenhor Amantino, por intermédio do contato com o então presidente da mesma: Sr. José Maria Osório, com o qual, posteriormente, após a leitura documental, esclarecemos dúvidas e cruzamos informações sobre os dados coletados. Tivemos acesso ao livro de ata, ao registro da instituição, bem como a uma pasta contendo diversos documentos, os quais possibilitaram saber da participação do governo municipal e federal na edificação do Ginásio Monsenhor Amantino graças a subvenções públicas. Estas ocorreram do período de 1953 a 1960, quando a instituição era particular e vinculada à congregação e à Sociedade Ginásio, ou quando se tornou Fundação Monsenhor Amantino. Os documentos do Ministério da Educação e Cultura/ Diretoria do Ensino Secundário/ Fundo Nacional do Ensino Médio retratam os motivos pelos quais a Sociedade Monsenhor Amantino foi transformada em Fundação Monsenhor Amantino, revelando o contexto social secularizado/laico e a ‘separação’ entre Estado e Igreja, que exigiam relações oficializadas. Pelos documentos, recompusemos o percurso escolar que antecedeu sua estadualização que somente aconteceu em 1965, quando se tornou Ginásio Estadual.

A análise das atas da Fundação nos levou a procurar, junto à Prefeitura Municipal de Sabinópolis, documentação que confirmasse a participação e a doação pública do terreno da escola em estudo e que pudesse esclarecer como o poder público municipal contribuiu e participou da Fundação Monsenhor Amantino. A pesquisa documental justificava-se, porque, durante a coleta de dados sobre a instituição escolar, nenhum entrevistado mencionou que o poder público municipal fazia parte da Fundação, tampouco seus representantes o fizeram. Estes são filhos e descendentes de algumas famílias dos

proprietários que, originalmente, compuseram a Sociedade Monsenhor Amantino e, na atualidade, reivindicam do Estado permuta do imóvel da escola e ou o pagamento pelo Estado de seu aluguel, alegando ser ele propriedade da Fundação. O silêncio em relação à participação da Prefeitura Municipal na constituição da Fundação explica-se, uma vez que os representantes reivindicam o imóvel da escola como patrimônio da Fundação, no entanto, de acordo com o próprio estatuto, a vinculação patrimonial está intimamente ligada aos fins educacionais, para os quais a Fundação existe, fins que, efetivamente, vêm sendo cumpridos pelo poder público estatal desde 1965. Por outro lado, na reivindicação dirigida ao Estado, não se esclarecem os motivos pelos quais a Fundação requer a permuta de imóvel. Cabe informar que a constituição patrimonial da Fundação contou com recursos públicos municipais, conforme Leis 125 de 1953; 167 de 1955 e 203 de 29 de dezembro de 1956, e o terreno do imóvel foi adquirido pelo poder público municipal e doado à Fundação. Outra explicação possível para o silêncio é que parte dos representantes da Fundação é também profissionais vinculados à Escola Estadual.

Ao pesquisar os arquivos públicos municipais, pudemos entender o silêncio em torno da questão. A consulta aos arquivos da Prefeitura Municipal ocorreu no ano de 2012, quando, na administração pública, o Sr. Andreilino Ferreira do Nascimento e a Sra. Gilka Rabelo Barroso Ferreira estavam à frente, ambos, coincidentemente, ex-professores da escola estadual. Em conversa informal com a Sra. Gilka, perguntamos se tinha conhecimento da participação da Prefeitura na composição da Fundação Monsenhor Amantino, esclarecendo-lhe ser este o motivo de acessar os arquivos municipais⁶⁶. Na oportunidade, foi perguntado o que levou a escola particular a se tornar escola pública estadual. Ela informou-nos que, em sua lembrança, o motivo da escola ter sido incorporada ao Estado foi devido à demanda da população pobre por bolsas de estudos, esclarecendo que se lembrava do Sr. Wagner de Pinho Oliveira manter guardado o livro de registros da Fundação.

A partir dos anos 1970, nos documentos da Fundação Monsenhor Amantino, constam entre os membros da Assembleia o Sr. Wagner de Pinho Oliveira, este ocupava junto à Prefeitura Municipal o cargo de contador e, em 1983, foi eleito Presidente da Fundação Monsenhor Amantino, no entanto, no início dos anos 1990, num grave acidente

⁶⁶ Nos documentos da Fundação Monsenhor Amantino, na ata da Assembleia Geral Extraordinária do dia 27 de janeiro de 1994, verso da página 07, consta que a Sr^a. Gilka foi eleita “vogal indicada pela Prefeitura Municipal” (MINAS GERAIS, 1953, p. 7).

automobilístico, veio a falecer. Junto dele, morreram ainda dois outros membros da Fundação, Sr. Alenir de Pinho Tavares e o Professor José Maria de Pinho, o primeiro prefeito municipal e o segundo ex-presidente da Fundação Monsenhor Amantino. Frente a suas lembranças, indagamos se houve algum acordo entre Estado e Fundação quando aconteceu a criação do ginásio estadual pelo Estado, ao que respondeu não saber.

Em 1965, através da Lei n. 3.909, de 22 de dezembro de 1965, foi criado o Ginásio Estadual na cidade de Sabinópolis, segundo exposto no Projeto Político Pedagógico, ano 2010. Entretanto, nos documentos escolares, não encontramos a mencionada Lei de criação. Por ela, esperávamos esclarecer quais foram os acordos celebrados entre a Fundação e o Estado na utilização do patrimônio desta. No período de observação do cotidiano escolar, ano de 2010, o foco de leitura e análise foram os documentos pedagógicos, sem, no entanto, fazermos uma exploração da documentação institucional. Esta foi acontecendo a partir dos dados das entrevistas, da análise dos núcleos de silêncio, dos assuntos tabus referidos pelos docentes.

Esses dados⁶⁷ nos levaram aos silêncios que se revelaram ecoados nas diversas relações de poder e de hierarquização que compunham/compõem não apenas a comunidade escolar, mas a sociedade sabinopolitana. Constatamos, assim, que, nas atas da Fundação, o silêncio se evidencia, já que, no período de 1957 a 1970, nada consta sobre a passagem da escola particular para o Estado, ocorrida em 1965. No texto de criação do ginásio, Lei 3.909, publicada em Minas Gerais – Diário do Executivo –quinta-feira, 23 de dezembro de 1965, pelo governador José de Magalhães Pinto, não há também esclarecimento. O texto legal dispõe em seu artigo 1º. “Ficam criados um Ginásio Estadual na cidade de Sabinópolis e o segundo Ginásio Estadual de Uberaba. Parágrafo único- O segundo Ginásio Estadual de Uberaba terá por denominação de «Nossa Senhora da Abadia»”.

⁶⁷ Sobre análise dos silêncios ecoados, gostaríamos de, em específico, agradecer a escuta, a avaliação e a arguição do professor Eduardo Augusto Tomanik no exame de qualificação. Elas fortaleceram o processo de pesquisa e as implicações sociais dele decorrentes, bem como contribuíram para a reflexão do envolvimento da pesquisadora em desnaturalizar o que lhe era familiar. Suas argumentações permitiram o entendimento da polifonia de sentidos expressos nas representações sociais escolares. De sua escuta e sensibilidade vem o título desta tese: *Sons do Silêncio: a relação entre a religião católica e a educação escolar – um estudo de caso*. Ao cantarolar a música de Simon e Garfunkel: *The sound of silence*, ‘deu-me’ a compreensão da polifonia e da polifasia cognitiva das narrativas coletadas e do senso comum educacional, que condensando e articulando representações sociais evidenciaram os silêncios e as contradições entre o passado hierarquizado e o presente social igualitário. De sua análise vem o título desta tese.

Como argumenta Manoel (2010, p. 71), a ausência de dados já é um dado. Seu argumento refere-se à falta de dados de subvenção do Estado aos colégios católicos nos anos iniciais do século. No seu dizer: “[...] mas como a falta de dados é, por si, um dado, nada indica que elas não tenham continuado a receber subvenções oficiais, não obstante a letra literal da Constituição proibir o envolvimento do Estado brasileiro com a Igreja Católica Romana” (p. 71)

Supomos que a ausência de dados poderia estar vinculada ainda a outros fatores: a criação do Ginásio Estadual ocorreu em plena ditadura militar; o diretor e presidente da Fundação era um líder religioso e político, o pároco Monsenhor José Amantino, que ocupou a função de diretor e presidente até o ano de sua morte, 1969. Os registros poderiam revelar a estreita aproximação da Igreja com o regime político. Segundo Ramos (2005, p. 121)

A perseguição política durante a ditadura militar fez com que muitos membros de grupos de esquerda optassem pela revolta armada ou pelo exílio. Nesses anos obscuros, a Igreja representou um espaço de trabalho para algumas lideranças que ficaram no país, através de seus projetos sociais. Tendo inicialmente apoiado a Revolução como forma de quebrar o poder das oligarquias rurais, a Instituição dela se afasta a partir de 1968, após as prisões e os assassinatos de religiosos e cristãos.

Isto tudo, levou-nos a procurar a 14ª. Superintendência Regional de Ensino, à qual se encontra vinculada a escola, bem como a Secretaria de Estado da Educação. Investigamos, mediante contato pessoal e por via eletrônica, junto à Diretoria da Rede Física e à Diretoria de Patrimônio sobre a situação institucional e patrimonial da escola. Conforme informação da Diretoria de Patrimônio, através de *e-mail* datado de 02 de fevereiro de 2012, consta:

Em referência ao imóvel ocupado pela escola em questão, o que nos compete por delegação informar, esclareço que é de propriedade da Fundação Monsenhor Amantino e não há termo de cessão regularizando funcionamento da instituição estadual. Solicitaremos a SRE de Guanhães providências quanto à regularização.

Quanto ao objetivo de sua pesquisa, sugiro entrar em contato com a própria fundação. Ainda, refazer o contato com a regional, visto que, para que inicie o funcionamento, há necessidade de publicação de portaria autorizativa.

Adolfo Vicente Mantuano de Souza/ Diretor da Diretoria de Patrimônio
Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência Administrativa

Ainda de acordo com a Diretoria de Patrimônio:

Conforme informações constantes em nossos arquivos, a Escola Estadual Monsenhor José Amantino dos Santos funciona em imóvel pertencente à Fundação Monsenhor Amantino e não possui nenhum termo de cessão entre o Estado e a Fundação.

Att. Adriana Mourão/ SEE/DPAT – Bens Imóveis

Na Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, o Superintendente Roberto Horta Machado endossa tal informação, em *e-mail* encaminhado em 23 de março de 2012, onde se lê: “até o momento não encontramos nenhuma informação adicional. Continuaremos a procurar. Att. Roberto Horta Machado/Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional/Superintendência Administrativa”.

Via Superintendência de Regional de Ensino, na Diretoria da Rede Física, pudemos ter acesso aos relatórios e às correspondências trocadas entre Fundação e Secretaria, nos quais as reivindicações dos representantes da Fundação foram feitas. Entre os documentos, encontramos ofício datado do ano de 2004, dirigido ao Deputado Gustavo Valadares, líder do PFL, no qual o então Secretário de Estado do Planejamento e Gestão: Antonio Augusto Junho Anastásia responde à reivindicação da Fundação, esclarecendo que a permuta de imóveis não poderia ser feita, pois o imóvel a ser permutado – antiga fábrica de laticínios Figuinha, encontrava-se cedido ao município de Sabinópolis.

À medida que o passado se revelava nas fontes documentais e que se objetivava na atualidade, tornava-se compreensível o silêncio, as omissões, os interditos e os rituais institucionais. Ao mesmo tempo, os documentos associados à análise das narrativas dos educadores apontavam para a necessidade de nova procura. Pois, como coloca-nos Tomanik (2004, p. 113):

Afirmar a existência de processos de dominação na sociedade e na ciência não implica concordar com que eles continuem existindo, nem em considerar que sejam inevitáveis ou que não possam ser questionados. Pelo contrário, a busca por transformações sociais passa pela modificação das relações humanas em todos os níveis.

Para que isto aconteça, é necessária uma constante busca por superação das aparências, um questionamento permanente das “verdades” estabelecidas, mesmo que pela própria ciência. Tornar claras as razões e os efeitos dos processos sociais que no dia-a-dia se apresentam como “naturais” e inquestionáveis talvez seja uma das principais tarefas das ciências sociais.

Assim, mesmo que a coleta de dados junto à escola tenha ocorrido no ano de 2010, no ano de 2012, frente aos dados documentais, solicitamos à instituição escolar o empréstimo dos documentos: Livro do Grêmio Literário e a Pasta de Correspondência Expedida da Associação dos Diretores do Ensino Médio Oficial de Minas Gerais, ano de 1967. Em tais documentos, esperávamos encontrar dados que pudessem dizer da mudança institucional da escola. Na procura por documentação junto à escola, contamos com a colaboração de um ex-funcionário, responsável pela organização do arquivo escolar, foi dialogando com ele soubemos do arquivo da sala da direção, onde se mantinham trancados alguns documentos, chamado entre os funcionários de “armário de Deus”. A nomeação era explicativa e, ao mesmo tempo, destacava o poder e a condição sagrada da direção e do acesso às informações por ela controladas. No entanto, não localizamos nem documentos antigos, nem documentos atuais que explicassem as mudanças institucionais.

Por outro lado, ainda no esclarecimento documental, buscamos informações junto ao Ministério Público de Sabinópolis, órgão também responsável pela fiscalização das ações da Fundação. Elas foram fundamentais ao entendimento das mudanças por que passou o Código Civil Brasileiro em 2003, e que implicou na mudança do estatuto da Fundação. O contato com o Ministério Público visou ainda compreender a legitimidade dos atos e das reivindicações da Fundação junto ao Estado.

4.7 A recomposição do passado colonial: nos documentos paroquiais as representações hierarquizantes e a visibilidade dos silenciamentos sociais

No cruzamento do conteúdo das narrativas educacionais com os documentos públicos e com a história social e educacional, percebemos que como a escola pública brasileira não nasceu por força de reivindicação republicana e laica, quiçá a em estudo. Esta, como aquela, originalmente, excluiu os pobres e os negros. O silêncio, o tabu em nomear a população negra que agora tinha acesso à escola pública podia ser explicado. No não dito, nos gestos através dos quais os educadores usavam para indicar a cor da população, revelava-se o preconceito e as formas de nomeação que categorizavam os negros pelo olhar dos brancos. No entanto, considerando que a escola nascera vinculada à

Igreja Católica, à elite agrária local com o propósito de formação moral e cristã⁶⁸, fez-se importante retomar o passado colonial, para que pudéssemos situar nele as categorizações sociais que justificavam também o comportamento sobre tabus.

Para tanto, a procura por documentos paroquiais objetivou trazer elementos históricos nos quais pudéssemos resgatar os modos de nomeação e de pertencimento pelos quais a comunidade católica e colonial do século XIX registrava sua história para desconstruirmos a estabilidade dos núcleos das representações ao dar-lhes o entendimento necessário de modo a romper com o tabu e o interdito/ não dito. Sabendo que, no contexto colonial, coube à Igreja Católica a responsabilidade de registrar nascimento, óbito e casamento, uma vez que ela era instrumento do Estado, procuramos a Paróquia para saber sobre a existência de dados históricos e, com a autorização e a colaboração do administrador paroquial, nós pesquisamos no acervo da paróquia. Para a tomada de decisão sobre este procedimento de pesquisa, apoiamo-nos em Spink (1995, p. 122):

Estes conteúdos que circulam na sociedade podem ter sua origem tanto em produções culturais mais remotas, constituintes do imaginário social, quando em produções locais e atuais, deduzimos que o contexto pode ser definido não apenas pelo espaço social em que ação se desenrola como também a partir da perspectiva temporal. Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do *habitus* (Bourdieu, 1983), das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social.

[...] Assim quanto mais englobarmos em nossa análise o tempo longo – e, portanto, os conteúdos do imaginário social – mais nos aproximaremos das permanências que formam os núcleos mais estáveis das representações. No sentido oposto, quanto mais nos ativermos ao aqui-e-agora da interação, mais nos defrontaremos com a diversidade e a criação. (Grifos da autora).

Na pesquisa, juntamente com a secretária responsável pelo escritório paroquial, localizamos parte dos documentos. Estes estavam guardados em caixas, sem organização, catalogação ou cuidado devido. Haviam sido mantidos em caixas, porque a secretária

⁶⁸ Conforme dados do Regimento Escolar, ano 1963, artigo 2º.: “O Ginásio, fundado em 24 de maio de 1953, é propriedade da Fundação Monsenhor Amantino dos Santos, com sede em Sabinópolis, Estado de Minas Gerais, e tem por finalidade dar à juventude de ambos os sexos uma formação cristã, ministrando ensino de grau médio, dentro do plano geral estabelecido na Lei 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (MINAS GERAIS, 1963, p. 1).

entendia ser importante arquivá-los. Em suas palavras: “sabia que não poderiam ser queimados, mas não sabia como iria guardá-los”. A autorização do administrador paroquial refletiu sua postura e sua vinculação teológica na qual a igreja visa transformar a ação católica de modo a contribuir com o resgate histórico de nossa cultura. Assim, de modo a facilitar a pesquisa durante uma semana, nós organizamos o material encontrado⁶⁹ e, através dele, pudemos conhecer os modos de registros, as nomeações dadas aos negros, já que, no catolicismo pelo batismo e pela irmandade dos homens pretos, a população negra era nomeada. Via documentos paroquiais, sobretudo pelo registro de Vigário Marcelino Nunes Ferreira, as histórias de nascimento, liberdade, alforria e morte de muitos homens e mulheres negras foram narradas. Nos registros se objetivava ainda a violência à mulher negra, uma vez que, nas omissões da paternidade e na descrição da cor da criança, “parda”, “crioula”, “cabra”, a coisificação da mulher se apresentava. Nos registros de batismo, as relações de compadrio entre brancos e negros evidenciava o modo como, via catolicismo, as relações conciliatórias foram construídas.

A pesquisa documental mostrou-nos que, no período republicano, já com a separação entre Igreja e Estado, os documentos do século XIX foram transcritos para livros oficiais de batismo. No processo de transcrição, os documentos do século XIX foram rasurados, riscados, e as transcrições feitas, na comparação com os documentos originais encontrados, apontaram para omissão de expressões de identificação social ou étnica.

Pela análise documental paroquial, pudemos entender os núcleos (ancoragens e objetivações) das representações sociais/corporificadas, naturalizadas, tornadas tabus e mantidas na tradição e nos costumes no cotidiano escolar e social. Elas remetiam, portanto, à memória coletiva, ao imaginário social construído em torno do negro e da escravidão, memória silenciada na conciliação de ideias e imagens coloniais/religiosas e republicanas/liberais, porém reproduzida nos tabus, nos rituais de organização escolar e nas narrativas educacionais. A manutenção das representações contrasta e conflitua com o contexto atual no qual a diversidade étnica e a necessidade do reconhecimento são condições para a vivência democrática. O conflito e o confronto são mecanismos necessários à fragmentação das representações, eles levam à vivência da angústia, por ser

⁶⁹ Para que pudéssemos manusear a documentação, colocamos em pastas catálogo. Foram encontrados livros de registros de batismos do período de 1821 a 1910, alguns livros estavam com as páginas numeradas, o que permitiu a organização, outros estavam sem numeração e já não se encontravam completos. Os documentos foram encaminhados ao Arquivo Público Mineiro para possível digitalização e conservação, porém, em função dos custos, o serviço não foi feito.

provocada pela perda de referências. Na permanência e reprodução de representações, temos uma forma de enfrentamento que os sujeitos e os grupos sociais encontram para evitar a vivência das perdas de referências.

Aqui consideramos apropriado retomar Spink (1995) para quem, quando fazemos uma análise das representações sociais, utilizando de múltiplos recursos pelos quais podemos reconstituir o processo de produção das mesmas, articulando-os à análise das narrativas dos sujeitos sociais, podemos compreender o que se transforma ou se reproduz no senso comum. Como argumenta a autora:

Esta forma de análise permite entender os ajustes feitos nos elementos cognitivos destas teorias do senso comum sob a pressão das ações do cotidiano; permite entender, ainda, o papel dos investimentos afetivos, frequentemente acessados a partir das contradições presentes no discurso, nos motores da transformação ou, inversamente, como mecanismos de defesa de identidades ameaçadas. (SPINK, 1995, p. 138).

O procedimento de múltiplos recursos metodológicos e o cruzamento das narrativas educacionais considerou, ainda, a complexidade das relações educativas e da história de precarização da educação em tempos de políticas neoliberais. Reduzir a complexidade do sistema educacional acaba por promover discursos que responsabilizam ora o educando, ora o educador por relações que são socialmente construídas e que podem ser também socialmente enfrentadas por ações que devem ser coletivas (SAVIANI, 2006; PATTO, 2005). Por esta razão, ao dispormos de diferentes instrumentos para entender o fenômeno representacional, procuramos reconhecer que a “[...] realidade é caleidoscópica e que a multiplicidade de métodos pode enriquecer a compreensão do fenômeno” (SPINK, 1995, p. 128).

4.8 Análise de conteúdo: um recurso de compreensão do que se comunica no espaço escolar, nas narrativas dos entrevistados e nos documentos públicos escolares e religiosos.

Ao escolhermos a análise de conteúdo como instrumento de leitura dos dados, levamos em consideração o argumento de Moscovici (2010) sobre a importância de nos atermos aos detalhes, à trivialidade da linguagem e aos comportamentos, porque neles

existem elementos que possibilitam a compreensão das representações sociais dirigidas aos que foram discriminados por um grupo social. No argumento de autor:

Quando fazemos discriminação contra um grupo, expressamos não apenas nossos preconceitos sobre essa categoria, mas também a aversão ou desprezo a que eles estão indissoluvelmente ligados.

Um provérbio alemão diz que “o demônio está no detalhe”, e isso é também verdade com respeito às representações coletivas. Evidentemente, elas compreendem ideias e crenças que são gerais e as relacionam a práticas ou realidades que não o são. Além disso, talvez seja legítimo concebê-las e apresentá-las como uma ciência ou uma religião. Apesar disso, porém, *é aconselhável procurar por essas representações entre os aspectos mais triviais da linguagem ou comportamento, demorar-se sobre as interpretações mais obscuras ou as metáforas mais fugidias, a fim de descobrir sua eficácia e sentido.* Se alguém, pois, as examina com um todo, as representações devem se mostrar como contínuas e internas tanto à sociedade como à realidade e não como sua cópia ou seu reflexo. Nesse sentido, uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas – *o que é invisível ou está ausente dessas coisas.* (MOSCOVICI, 2010, p. 184, grifos nossos).

Assim, utilizamos o recurso da análise de conteúdo para interpretarmos as representações sociais expressas nas narrativas e nas ações da realidade pesquisada com a intenção de dar visibilidade ao que “é invisível ou está ausente dessas coisas” (MOSCOVICI, 2010, p. 184). Em uma abordagem qualitativa dos dados coletados, “pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146).

A categorização dos dados levou em consideração critérios semânticos (categorias temáticas), sintáticos (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras, seus sentidos e sentidos próximos) e expressivo (as diversas perturbações da linguagem). Nas narrativas dos entrevistados, as categorizações foram predominantemente temáticas e expressivas; na análise documental, sintáticos e léxicos; nas observações, as categorizações que predominaram foram temáticas e expressivas.

Na análise das entrevistas, os silêncios, as evasivas, bem como a redução do tom de voz nos permitiram inferir a existência e a categorização de prováveis tabus. Outras manifestações, como o entendimento do educador sobre a obrigatoriedade do ensino da

história afro como matriz da cultura brasileira, foram categorizadas como fazer educacional. Na análise documental, os critérios sintáticos e léxicos foram manifestados pelos modos de redação, pelos termos usados, pela escrita detalhada ou não das informações. Tais manifestações nos possibilitaram interpretar o que parecia estar revelado e o que se ocultava nos documentos oficiais. Além disso, a análise dos dados realizou o cruzamento dos diversos critérios e categorizações para uma obtenção mais adequada das representações sociais presentes no material coletado. Para tanto, apoiamo-nos em Bardin (2011), segundo o qual, análise de conteúdo se refere a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

[...] Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (p. 48, grifos do autor).

No fortalecimento da leitura dos dados, outros fatores importantes foram os diálogos estabelecidos com a comunidade científica. Segundo Tomanik (2010) e Spink (1995), ao assumirmos o paradigma da complexidade e da produção de representações sociais, os diálogos são necessários por implicarem a crítica do lugar do pesquisador e de sua produção. Assim, a participação em Congressos, Conferências Nacionais e Internacionais constituiu-se em forma de divulgação e discussão com a comunidade científica. Na apresentação dos dados parciais do estudo de caso, nas trocas entre pesquisadores, pudemos ter acesso a livros, produções de pesquisa que contribuíram para as reflexões sobre a realidade sociocultural e aprofundamento conceitual e teórico das escolhas feitas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, foram significativas as contribuições do Educere – X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, em 2011, realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em Curitiba/Brasil; da XI Conferência Internacional de Representações Sociais, em 2012, realizada pela Universidade de Évora, em Évora, Portugal; do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação em 2012, realizado pela Universidade de Lisboa, em Lisboa/Portugal; do VIII Seminário de Psicologia e Senso Religioso – Psicologia da Religião no Mundo Ocidental Contemporâneo: Desafios da

Interdisciplinaridade, UNB – Brasília. Em todos estes eventos, apresentamos dados parciais da pesquisa e fizemos contato com parte dos autores com os quais dialogamos: Saviani, Jodelet, Jovchelovitch, Guareschi. Deles, obtivemos indicação de leitura complementar, os livros de RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, estado e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005; ALMEIDA, Tânia. **Vozes da mãe do silêncio** – a aparição da Virgem Maria em Piedade das Gerais (MG). São Paulo: Attar; 2003. No Congresso Luso-Brasileiro, tivemos acesso ao lançamento do livro de CARVALHO, Carlos Herinque e GONÇALVES NETO, Wenceslau Gonçalves. **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas, SP: Alínea, 2010. A leitura da indicação bibliográfica dada pelos diferentes pesquisadores fortaleceu as discussões e as interpretações realizadas. Como coloca-nos Spink (1995, p. 142):

A interpretação suscita o debate, já nosso velho conhecido, sobre a objetividade da atividade científica centrada na hermenêutica. Antes de mais nada, coloca a questão da relatividade das versões ou interpretações, uma vez que não existe uma única interpretação ou, dentre as alternativas, nenhuma garantia de que a interpretação escolhida é mais verdadeira que as demais. A escolha é regida, sem dúvida, por opções teóricas que antecedem e mesmo determinam as interpretações. Já a validade pertence à esfera da intersubjetividade; não na busca de consenso acalentador mas na busca constante da contradição criativa.

4.9 O contato com os educandos: uma reação não esperada

Durante o processo de observação e no período de realização das entrevistas com os educadores, aconteceram alguns contatos com os educandos. Formalmente, no processo de inserção escolar, junto com os professores e/ ou com o orientador educacional, visitei as 13 turmas dos turnos em observação. Assim, em uma semana, estive em 26 turmas falando sobre o projeto de pesquisa. Ao ser apresentada às turmas, era identificada como filha da cidade, sendo explicitada minha filiação e escolaridade, uma vez que era ex-aluna daquela escola. As identificações ora eram dadas pelo professor, ora pelo orientador educacional que, imediatamente, acrescentava que estava na escola para uma pesquisa. Tal identificação era expressa como motivo de orgulho pelos que a pronunciavam. Ao explicarem sobre a pesquisa ora a nomeavam como de mestrado, ora como de doutorado.

Ao longo da visita às turmas, fui percebendo que eu me sentia constrangida com o modo de me identificarem, visto que, diante de mim, estavam crianças e adolescentes que sequer sabiam sobre o mundo acadêmico, no qual o mestrado e o doutorado faziam sentido e, em seus olhos, não identificavam em mim uma ex-aluna. A minha condição de descendente europeu, contrastava com a população predominante na atualidade escolar. Diante de mim, estava, em maioria, uma população negra e empobrecida. E diferente do meu passado escolar, mesmo as turmas consideradas “A”⁷⁰, já não eram de filhos da classe média branca. Assim, ao ser apresentada, perguntei-lhes se sabiam o que era mestrado e doutorado e, então, explicava sobre o processo de pesquisa e o porquê de voltar e pesquisar sobre a minha realidade social. Reafirmava que estudara na escola, que toda a minha vida escolar fora em escola pública, para espanto de todos. Ao falar de minha história e ao trazer a memória do espaço escolar, abria um espaço para dialogar com os alunos.

Antes de entrar em sala de aula, percebi em mim receio de estabelecer contato com os educandos, por ter ouvido muitas histórias generalizadas sobre eles no espaço da sala de professores. Em mim, portanto, sentia dificuldade de vê-los como sujeitos, tal sentimento apenas se dissipou quando, no contato com eles, passamos a estabelecer diálogos. Através do diálogo com os educandos, resolvi, em todas as turmas, perguntar a eles como pensavam que a cultura negra contribuiu para a nossa história e cultura sabinopolitana. A pergunta considerava o estudo do mestrado, no qual constatara que, sob a nomeação de macumba, as religiões africanas foram marginalizadas e o saber sobre elas considerado tabu. Por outro lado, queria saber até que ponto os educandos relacionavam a festa tão popular em nossa cidade: a festa do Rosário, às tradições negras. A hipótese que sustentava minha interrogação era que eles não faziam ligação, já que a festa fora incorporada aos rituais católicos, sem manter as tradições negras⁷¹. As perguntas, que depois foram

⁷⁰ Em toda minha trajetória educacional, o enquadramento de turmas era através de letras. A letra A referia-se à melhor turma, que hoje sei, não por acaso eram de filhos dos brancos, proprietários de terra ou dos meios de produção.

⁷¹ A festa do rosário tem sido mantida através de uma comissão organizadora constituída por representantes da comunidade católica. Os reis são pessoas que cumprem promessas em quase sua maioria. Reis e rainhas e o próprio reinado são compostos por brancos e os negros. No entanto, nos reinados, os negros acabam por ocupar o velho e tradicional lugar do escravo. Somente durante a produção da dissertação do mestrado vim a saber que a festa do Rosário, como a Igreja do Rosário eram vinculadas aos modos de resistência negra. Na cidade, temos ainda hoje a Igreja do Rosário, mas como havia suposto nenhum educando fazia tal relação.

No processo de análise dos documentos paroquiais, pudemos constatar que a organização da festa do Rosário e a composição da Irmandade de Homens Pretos como uma instituição católica na qual os negros – homens e mulheres exerciam outro papel social, diferente da condição de escravos. Neles, documentou-se a edificação da Igreja a Nossa Senhora do Rosário. Por pedido da paróquia em setembro de 2012, foi publicado via *site*

formalizadas nas entrevistas com os educadores, buscavam levantar elementos para saber se a escola estava trabalhando a história da constituição cultural brasileira e se, ao fazê-lo, conseguiam ler a nossa própria história. De modo geral, em todas as turmas que visitei, após a pergunta, vinha o silêncio. E ou respostas como as que transcrevemos, retiradas dos diários de campos:

Como na primeira turma, me perguntaram o que era doutorado, expliquei-lhes o que era, algumas turmas me fizeram perguntas outras, nenhuma. Mas em todas, disseram não precisar me preocupar em interromper a aula. Em cada turma, a postura da turma com o professor era diferente. Em nenhuma houve a atitude da orientadora de bater a porta – a maioria fechada. Ela já se aproximava empurrando a porta e falando ao professor e à turma. Em todas as turmas, por acabar falando da minha pesquisa do mestrado, perguntei aos alunos que religião havia influenciado na construção de nossa cultura, em todas responderam: catolicismo.

Mas, frente à pergunta de que outra religião nos influenciou, responderam: evangélicos. Perguntei-lhes se não havia outras religiões e apenas em uma turma, numa de 9º ano, um menino falou a palavra candomblé. Perguntei-lhes se sabiam o que era candomblé e logo responderam: Macumba. Em nenhuma outra sala disseram diferente e quando eu perguntava sobre se já haviam escutado sobre candomblé, responderam que não e a pergunta do que achavam ser, responderam: macumba. (LIMA: Diário de Campo, 19/04/ 2010).

[...] ao fazer a pergunta sobre qual religião influenciou nossa cultura respondiam; católica, assim resolvi começar a fazer outra pergunta, como no dia de ontem, já havia percebido a falta de contexto histórico do ensino, perguntei-lhes se eles sabiam, ou poderiam me dizer que contribuição se tem dos negros em nossa cultura? Das cinco turmas nenhuma respondeu. Duas, ao formular a pergunta, pediram que repetisse, em uma turma, um aluno negro, respondeu-me: preconceito. A resposta dele me chamou a atenção, e eu respondi que, de fato, aprendemos o preconceito, sobretudo do branco para com o negro, e que isto tinha uma história por detrás, daí a minha necessidade de entender a história de nossa cultura. (LIMA: Diário de Campo, 20/04/2010).

Ao estabelecer o contato com os educandos, tornou-se evidente o modelo pedagógico ainda predominante na instituição: aulas predominantemente expositivas, sustentada nos livros didáticos e num processo de transmissão de conhecimento notadamente conteudista e sem vinculação com a realidade social do educando. No contato com os educandos, ao adentrar as salas de aula, minhas imagens de aluna vieram à tona e tomei consciência da mobilização dos meus afetos. Uma educação segregadora e de classe,

na qual a competição e a definição dos lugares sociais estavam dadas, fazia parte dessa memória. Um pensamento mágico sustentado em respostas decoradas de informações sem sentido. O lugar do professor fortemente definido como lugar do saber, e por isso inquestionável. Diante de mim, era como se nada tivesse mudado, exceto a estrutura física da escola, reformada recentemente e ampliada.

Durante o processo de realização da pesquisa, deparava-me com ex-colegas que, agora, ocupavam a posição de professores, diretores, e supervisores pedagógicos, e questionava-me que posição eles assumiam no contexto educacional. Faziam a crítica de nossa história educacional? Ela própria marcada pela educação bancária? Por diferentes modos de violência? Faziam a crítica dos instrumentos de manutenção do preconceito: as separações das turmas? As classificações dos conteúdos moral, amoral? Das atividades: femininas e masculinas? Que discurso adotavam em relação à população negra e empobrecida que, finalmente, tinha acesso à educação pública?

Na vivência do cotidiano escolar, aos poucos, essas questões foram respondidas. As respostas apontaram para a não necessidade de observação do espaço da sala de aula, visto que tanto educadores quanto educandos, nos contatos realizados durante o período de observação, expressaram como a relação e a interação ensino-aprendizagem aconteciam. Nas entrevistas, os educadores narram o cotidiano da sala de aula, reafirmando as impressões e as informações sobre o processo ensino aprendizagem. Assim, o contato com os educandos aconteceu pela presença da pesquisadora no pátio, na biblioteca e durante o período de observação (do final do mês de abril ao final de maio de 2010). As conversas e impressões desses contatos foram registradas nos diários de campo elaborados a cada dia de observação.

O contato com os educandos constitui-se uma figura de fundo ao longo de todo o processo de produção da pesquisa, uma vez que, mesmo que eles não tenham sido sujeitos da pesquisa, foram fundamentais para o entendimento das representações sociais em circulação. Seus gestos, seus hábitos e suas atitudes nos revelaram indícios das relações comunicacionais com eles estabelecidas por parte dos docentes e da equipe pedagógica. Relações marcadamente não dialógicas, nas quais as relações de poder, o não dito e os valores ensinados, mas *não expressos nos documentos escolares* foram reafirmados pelas reações, expressões e linguagens usadas pelos educandos.

No capítulo IV, discutiremos os dados coletados sobre a realidade educacional, colocando-os em análise.

5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE SUSTENTAM OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: OS SONS DOS SILÊNCIOS

Nossas representações não são independentes: têm a ver com nossa concepção de ser humano e de sociedade. (GUARESCHI, 2003, p. 200)

Neste capítulo, analisamos o cotidiano escolar e a realidade educacional com a finalidade de compreender as representações sociais que compõem o senso comum da escola pesquisada. As análises feitas foram inseridas no contexto social brasileiro e sabinopolitano, visando ler os mecanismos de ancoragem e objetivação dessas representações. Em razão disso, as análises, aqui apresentadas, retomam as origens das aprendizagens que se revelaram nos rituais, nos costumes de alunos e professores, assim como nas narrativas. Elas indicam a complexidade das representações sociais e a importância de colocarmos em foco as relações comunicacionais.

Ao apresentarmos os dados coletados, tivemos o cuidado de recompor a história subjacente à instituição escolar – visão macro social –, articulando com os dados de observação, de entrevistas e documentais – visão micro social – de modo a retratar os englobamentos simbólicos ocorridos na escola que nos levam a concluir que, no senso comum escolar, ainda que representações sociais do universo reificado científico circulem, via documentos formais, predominam saberes e valores advindos do universo religioso católico, representações e memória coletiva de uma sociedade tradicional. É o que procuramos mostrar pela análise que se segue.

5.1 A educação como meio de preservação e reprodução da cultura católica: situando o cenário social e a origem da Escola Estadual Monsenhor Amantino

A análise dos dados da pesquisa retoma o contexto macro social brasileiro, na medida em que se sustenta na importância do catolicismo como instituição social, fundamentando a edificação de discursos e práticas de nossa existência. A instituição religiosa assumiu o caráter de produção de saberes e de representações coletivas⁷² que

⁷² O conceito de representações coletivas, cunhado por Emile Durkheim (1989) para designar o *nomos* social religioso, entende a religião como instituição social que possibilita a coesão social e a identificação

possibilitaram a legitimação de ordens sociais – a colônia e o império brasileiro. Podemos afirmar que a religião assumiu a função de produção de representações sociais capazes de manter a coerência de um sistema social desigual ao ancorar a desigualdade social na hierarquia celeste. Ao reproduzir a hierarquia do “Outro Mundo” neste mundo, o catolicismo produziu discursos que englobaram e totalizaram as diversidades, negando-as. A diversidade de crença, de raça, de gênero somente foi ‘reconhecida’ à medida que se enquadrou nos moldes do pensar definidos pelo catolicismo. Portanto, consideramos que o silenciamento da diversidade deu-se em função da hegemonia religiosa.

As transformações sociais que deflagraram as mudanças econômicas, políticas e filosóficas que produziram a modernidade obrigaram a Igreja a reorganizar suas práticas e seus discursos, fazendo com que, enquanto instituição, se abrisse às práticas sociais – educação, assistência social, trabalho –, capazes de manter o pensamento católico na sociedade. Assim, por detrás das mudanças ocorridas na instituição religiosa, no final do sec. XIX e ao longo do sec. XX houve a necessidade de manutenção do lugar social por ela ocupado no contexto social brasileiro.

Do período colonial ao império, temos uma igreja entrelaçada às funções do Estado, seja através do padroado ou do regalismo, mas o avanço das ideias liberais e a transformação da produção levaram à reorganização do modo de produção – do agrário ao industrial –, redefinindo os espaços sociais – do rural ao urbano –, culminando no que se chamou de secularização. O pensamento secularizado levou à ruptura da relação entre Estado e Igreja. No enfrentamento do avanço do pensamento secularizado da Modernidade é que se pode compreender como e porque a Igreja lutou para defender o direito e o dever da educação como responsabilidade primeiramente da família e depois da própria igreja, travando uma luta política com o Estado contra a educação laica. Para a Igreja, a educação laica, direito do cidadão e dever do Estado – princípio fundamental do governo republicano –, seria o caminho pelo qual a Igreja perderia sua hegemonia social e simbólica.

dos fiéis em torno de rituais, de discursos que possibilitam a identificação e a construção de sentidos. O conceito de representação coletiva, como já colocado, é revisitado por Moscovici, que cunha a expressão representações sociais para designar o processo de produção de sentidos que são sociais e que podem ser transformados. Representações Coletivas, para Jovchelovitch (2008), são expressões de uma sociedade fortemente marcada por forças coercitivas e relações de hegemonia, nas quais as ideias são corporificadas e naturalizadas, tornando-se a ‘alheias’ à comunidade que a produziu, daí a força sociológica do Outro Mundo. Não obstante, optamos por manter o conceito de representações sociais conforme Moscovici (2010), posto que elas resultam de processos de mediação (que podem ser dialógicas e não dialógicas) e comunicação, sendo expressão de múltiplas vozes, nelas se mantém a memória social e coletiva.

No contexto republicano, ao ser desfeita aquela estreita relação entre Estado e Igreja Católica⁷³, a esta caberia mobilizar modos de manter em funcionamento a instituição religiosa para garantir sua hegemonia de pensamento. A educação escolar, dirigida à elite católica, deveria ser estendida aos pobres e às mulheres, tendo nos fiéis, mediante associações e fundações, os meios de prover os recursos capazes de manter as instituições educacionais.

Ocupar o espaço do ‘inimigo’, ocupar o papel do Estado por intermédio do fazer social constituiu-se nas estratégias pelas quais o catolicismo se multiplicou. Ancorado no discurso do mal e do inimigo corruptor, a Igreja significou o avanço do liberalismo e das instituições públicas como inimigo a ser enfrentado pelo poder religioso católico – à cidadania laica se venceria pela católica. Ao multiplicar as ações sociais de educação e assistência, visava conservar as bases da tradição religiosa. Para tanto, justificava sua legitimidade social ao apoiar-se na ideia de Providência Divina, de Verdade Revelada através da palavra (Bíblia) e veiculada pela Igreja Católica. A Verdade e a Providência Divina se objetivavam ainda na e pela hierarquia eclesiástica. Assim, o catolicismo conservador ultramontano⁷⁴ mantinha o sistema simbólico religioso, impedindo o pensar reflexivo, laico e livre.

Nesse contexto político e social, tivemos as associações que propiciaram a fundação de obras materiais capazes de atender às necessidades sociais do município de Sabinópolis⁷⁵. No período entre 1854 e 1984, a Paróquia de Sabinópolis esteve

⁷³ Conforme CRUZ (2008, p. 25): “Em 15 de novembro de 1890, foi instalado no Rio de Janeiro o Congresso Constituinte. A carta constitucional foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 com 91 artigos. Tinha como pontos principais o regime federativo presidencialista; divisão e independência dos três poderes; voto universal masculino não secreto; igualdade jurídica dos cidadãos; o Decreto 119-A, de 7 instituiu a separação entre Igreja e Estado e a laicização do ensino público. Era uma constituição de caráter liberal-democrática, que se identificava muito mais com o grupo dos republicanos históricos do que com os militares e civis positivistas.”

⁷⁴ Movimento Católico Conservador Ultramontano. “No século XIX, o nascimento e a consolidação do pensamento conservador, assim como seu desdobramento como movimento reformista católico vincularam-se à crença na afirmação da autoridade papal, sua infalibilidade e representação de uma igreja única, católica e apostólica, sob os desígnios em Roma. Esse movimento doutrinário exerceu forte influência na estruturação e conduta da Igreja Católica no Brasil, cuja inspiração doutrinária, provavelmente, orientou o trabalho episcopal de Dom Joaquim Silvério de Souza, em Diamantina; atuando, posteriormente, na mesma Arquidiocese, os dois Arcebispos, Dom José Newton de Almeida Batista e Dom Geraldo de Proença Sigaud, onde os três zelaram pela incondicional fidelidade ao Papa”. (FERNANDES, 2010, p. 21).

⁷⁵ Conforme livro do Tombo, lavrado em 1912, da então freguesia de São Sebastião dos Correntes, e dos registros feitos pelo Pároco Monsenhor Amantino, além das obras espirituais: Pia União das Filhas de Maria, Congregações Marianas, Conferência Vicentina, Irmandade São Sebastião, Sábado do Sacerdote, Devoção dos Cinco primeiros Sábados, Adoração Noturna, Confraria da Doutrina Cristã, Associação de São José, Irmandade do Santíssimo, Missões e Retiros, Visitas Pastorais, Retiros Espirituais, foram instituídas as obras materiais: Colocação do Relógio da Matriz, Reforma do Cemitério, Construção do

subordinada à Arquidiocese de Diamantina. Tal arquidiocese teve papel importante no movimento reformista ultramontano⁷⁶. Portanto, as obras sociais fundadas no século XX, na comunidade de Sabinópolis, Minas Gerais, refletem o movimento católico reformista conservador mediante o qual foi instituído o Ginásio Monsenhor Amantino, atual Escola Estadual Monsenhor Amantino.

A criação de uma escola secundarista em Sabinópolis, em 1953, não foi aleatória, ela era o lugar não ocupado pelo ‘inimigo’, já que, desde 1913, havia sido instituída a Escola Estadual Sabino Barroso, de 1ª a 4ª série. Via ensino secundário, a Igreja multiplicava seus agentes sociais, a moral católica e cristã e, juntamente com a oligarquia, reproduzia as relações de poder que, até então, sustentaram a sociedade colonial e imperial. Situar o contexto da fundação da instituição educacional é necessário para que possamos entender o cenário histórico que viabilizou a criação do Ginásio Monsenhor Amantino. Convocando a sociedade sabinopolitana de então, o Pároco José Amantino criou a sociedade que fundaria a instituição educacional. Os proprietários de terra foram os sócios fundadores que, com suas doações, proveriam os recursos de edificação e manutenção do estabelecimento de ensino. Assim, em sua origem, o Ginásio Monsenhor José Amantino se constituiu como uma sociedade civil, tendo por sócios fundadores os proprietários de terra e profissionais liberais, homens da elite sabinopolitana, que objetivavam educar seus filhos, evitando sua migração para grandes centros. Portanto, a existência da instituição escolar se gestou no movimento conservador ultramontano, sendo um instrumento de enfrentamento do avanço do pensamento secular.

Como relata o próprio Monsenhor Amantino:

Convicto então de que a missão do Sacerdote em **face da evolução social** não deve se restringir à Sacristia além do imprescindível desempenho dos sagrados deveres que me assistiam **como guia espiritual das almas confiadas ao meu pastoral, ampliei o campo das minhas atividades** incluindo nêle a construção do hospital [...]
Alcançado este amparo para os que sofrem **voltei os olhares para a galante mocidade de Sabinópolis. Com o mais louvável e patriótico intuito de elevar seu nível cultural**, envidei os melhores

Cine-teatro Paroquial, Construção do Hospital e do Ginásio. Todas as obras registradas pelo Monsenhor Amantino em 1957 e com visto do Arcebispo Jose Newton, em visita pastoral em 05/04/1959 (SABINÓPOLIS,1959).

⁷⁶ O livro: *A Terra, o pão, a justiça social: a importante participação da igreja nas políticas públicas do Brasil*, Figueiredo. FUMARC, de 2010, retrata a história da arquidiocese diamantinense e sua influência nas políticas públicas e no movimento conservador ultramontano.

de meus esforços no sentido da fundação, inauguração e funcionamento de um ginásio em Sabinópolis. Para o que contei logo com a decidida cooperação de meus numerosos amigos dentre os quais o Dr. Luiz Advincula Reis e o Dr. Celso Generoso Pereira. E foi realizado assim célebre empreendimento, o desejo ardente que eu com carinho afagava o meu coração. E estamos já no quarto ano de seu funcionamento com esplendido resultado e contamos este ano de 1957 com 122 alunos matriculados com um corpo docente selecionado e sobejamente competente.

Por unanimidade da Assembleia, recebeu este ginásio, como homenagem aos relevantes feitos disseram do vigário a benefício desta paróquia o nome do Ginásio Monsenhor “José Amantino”. (SABINOPÓLIS/MG, 1959, grifos nossos).

Não obstante o discurso personalizado do pároco, a existência do Ginásio teve sua origem pela e na colaboração entre Igreja e elite local – Outro Mundo e Casa, se nos valermos da interpretação de DaMatta (1997). No entanto, na edificação e no funcionamento institucional, foi fundamental a participação e colaboração dos poderes públicos: municipal, federal e estadual. Acreditamos, pois, que, na educação escolar, conciliaram-se Rua, Casa e Outro Mundo. Em tal conciliação, situamos as contradições que permeiam as relações e as mediações educacionais. Situamos ainda o que obrigou a mudança jurídica da instituição de Sociedade Monsenhor Amantino para Fundação Monsenhor Amantino.

5.2 Da instituição do Ginásio Monsenhor Amantino à transformação em Escola Estadual Monsenhor José Amantino: as relações conciliatórias do Outro Mundo, da Casa e da Rua

Conforme documentado na Proposta Pedagógica da escola (ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR AMANTINO, 2010 e 2011), a escola:

[...] de ensino fundamental e ensino médio de Sabinópolis, nasceu do espírito patriótico e realizador de um grupo de sabinopolitanos, sob a liderança do então vigário paroquial, o venerando Monsenhor José Amantino. A 24 de maio de 1953, esse grupo idealista, reuniu-se em Assembléia Geral para a criação de uma entidade mantenedora de um educandário de nível médio, providência que, desde há muito, Sabinópolis vinha ressentido. Nessa Assembléia, todos os atos e providências foram tomados para a concretização do que era apenas um ideal. Com a eleição de sua diretoria, com a aprovação de seus estatutos e regimentos preparados por antecipação, surgiu assim, sob as luzes do Espírito Santo, a entidade civil com personalidade jurídica,

denominada: “Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino.”, sem fins lucrativos ou econômicos destinada a criar e manter um estabelecimento de ensino secundário nesta cidade⁷⁷.

Em 1954, iniciou seu funcionamento noturno, tendo, em 1957, sido autorizada a se transformar em fundação educacional “[...] para tornar-se mais fácil o recebimento de subvenções diversas, oriundas dos poderes públicos” (ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR AMANTINO, 2010/2011). Em 1965, legalmente, foi criado o Ginásio, recebendo autorização para o funcionamento de 5ª a 8ª série. Posteriormente, nos anos 1990, teve autorização de funcionamento do ensino médio e do curso de magistério de 1ª a 4ª série. Atualmente, a escola oferece o ensino médio e a educação de jovens e adultos no período noturno, atendendo ainda à educação especial, conforme previsto pela LDB 9396/1996, tendo em seu quadro atual 1200 alunos.

A fundação da escola se deu no contexto de ampliação do sistema educacional, num “[...] clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também a educação” (SAVIANI, 2008, p. 313). Mas é necessário destacar que, no contexto do avanço das ideias liberais pela educação pública, foi preciso o enfrentamento da igreja católica para defender o seu direito em educar. Sob esta perspectiva, compreendemos o movimento de Monsenhor Amantino para constituir um educandário de ensino médio, ainda que na relação de dependência com o Estado.

Para explicar este movimento, valemo-nos das afirmações de Saviani (2005b) para quem a secularização da sociedade brasileira e a conseqüente separação entre as relações Igreja e Estado possibilitaram a reorganização daquela num movimento que o autor nomeou como ‘resistência ativa’. Via resistência ativa, a Igreja fez frente ao avanço do pensamento liberal e laico, tendo considerado a educação como estratégia de divulgação do pensamento católico. O exercício da mesma era direito natural da família, da igreja e do estado. O movimento de resistência ativa contou com a participação de intelectuais leigos cristãos. Conforme Saviani (2005b, p. 36):

⁷⁷ O texto acima, extraído do projeto pedagógico 2011, reproduz na íntegra a ata de fundação da Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino, que se tornaria, em 1957, Fundação Monsenhor José Amantino. O livro de registro das atas da fundação foi gentilmente emprestado à pesquisadora pelo então presidente da Fundação: Sr. José Maria de Souza Ozório. Conforme registros, em 1957, a sociedade ginásio passa a ser denominada Fundação Monsenhor Amantino. No texto da ata que justifica tal mudança, há o objetivo de receber verbas públicas, mas há, sobretudo, uma mudança no discurso, que assume um caráter de preocupação com a educação pública. No decorrer das atas, não fica claro quando e porque a escola passou a ser denominada: Escola Estadual. Posteriormente, retornaremos aos registros mencionados.

No campo específico da pedagogia, os católicos travaram um combate sem tréguas às novas ideias abraçadas pelo movimento dos renovadores de educação. Nessa tarefa destacaram os líderes que compunham a elite intelectual leiga, vinculados, de modo geral, ao Centro Dom Vital, sendo a figura destacada Alceu de Amoroso Lima.

Na perspectiva do líder católico Alceu de Amoroso Lima⁷⁸, a organização do ensino e da educação nacional deveria considerar o direito de precedência da família e da igreja, consideradas, respectivamente, instituições natural e sobrenatural, sobre o Estado. (SAVIANI, 2005, p. 38). No interior da Igreja Católica, no final da década de 1950 e início dos anos 1960, intensificou-se a mobilização pela educação popular e, no que se refere à pedagogia, houve a renovação pedagógica católica, que visava, sobretudo, a não perder a hegemonia educacional junto à elite brasileira. Ainda nesse período, segundo Saviani (2005b), Ramos (2005) e Cury (2010), a Igreja assumiu compromisso com os movimentos sociais pela justiça social e pela educação, tendo por base o Concílio Vaticano II e a teologia da libertação.

Na história da educação escolar brasileira, percebemos ainda como as relações da Casa e do Outro Mundo se sobrepõem à lógica da Rua. Cury (2005) analisa o caráter conciliatório da cultura brasileira, tendo por referência os anos 30 do século XX, momento em que o movimento renovador (Escola Nova) intensificou-se. A conciliação não ocorreu apenas por meio da aproximação Igreja e Estado, mas pelo esforço em manter um pensamento católico capaz de evitar o conflito social decorrente das desigualdades sociais. Nesse sentido, a Igreja Católica teve (e tem) sua ação voltada tanto para a elite quanto para o povo e os pobres. Pela ideia de ordem, a igreja evita o conflito social; ao mesmo tempo, confronta ao lema republicano positivista ordem e progresso, do estado laico e liberal, o princípio teocêntrico católico. A “ordem” religiosa se ancora na concepção teocêntrica, objetivada no princípio católico de que de Deus e dos valores espirituais emanam todas as coisas (CURY, 2005, p. 92).

Os princípios que fundamentaram o pensamento hegemônico católico foram:

⁷⁸ A atual biblioteca da E. E. Monsenhor Amantino recebeu o nome de Tristão de Ataíde, codinome de Alceu de Amoroso Lima. Nos documentos da instituição escolar, o nome original da biblioteca era Celso Generoso – médico e membro da Fundação Monsenhor Amantino, que, posteriormente, ocupou o cargo de Prefeito Municipal de Sabinópolis, sobre ele falaremos mais ao longo deste capítulo. Os dois nomes representam, no interior do catolicismo, dois distintos modos de pensar, no primeiro se objetiva o pensamento conservador, no segundo o pensamento libertário – renovador. Nos documentos, não ficam claros os motivos da substituição do nome dado à biblioteca. No entanto, pela análise dos cenários políticos, pode ser entendida como modo de preservação do imaginário conservador.

O homem é um ser espiritual, composto de corpo e alma, criado por Deus e voltado a restabelecer, por intermédio da religião, sua união com Deus através da graça, e não da satisfação dos anseios terrenos da vaidade humana. A hierarquia da natureza religiosa do homem prevaleceria sobre a do mundo exterior. Segue-se uma antropologia social na qual os homens são todos iguais como filhos de Deus. A desigualdade seria secundária, não-essencial e subordinada a essa igualdade básica. Portanto, desigualdade orgânica preservaria a harmonia e o equilíbrio entre os corpos sociais. O propósito comum, garantida a variedade dos corpos sociais, evitaria uniformidade igualitária e distribuiria proporcionalmente os bens produzidos. A sociedade é vista como um organismo moral, composto por famílias, cujo poder somente se efetiva através da autoridade, a qual deriva do poder de Deus e da obediência a suas leis. O poder, quando não procede da autoridade divina, degenera em discricção arbitrária e não serve ao Bem Comum, razão de ser do Estado. (CURY, 2005, p. 95).

Os princípios católicos foram confrontados com os princípios liberais e renovadores, colocando em questionamento a autoridade do estado laico em exercer o poder. Entendemos que, ao reafirmar a autoridade moral na família e em Deus, a Igreja fortalecia as categorias sociais Casa e Outro Mundo, em detrimento da Rua – lugar do Estado e do poder popular. Na luta contra o inimigo e o mal, a Igreja acusava os educadores liberais e renovadores de serem permissivos, defensores do comunismo e do monopólio educacional do Estado. Na sua perspectiva, o monopólio educacional mantido pelo Estado afrontava o direito natural da Igreja. No entanto, para os liberais, a defesa do monopólio educacional estatal ancorava-se na ideia de ser a educação o meio para o enfrentamento das desigualdades sociais, sendo um direito social, um meio para a transformação social. “Os educadores liberais defendiam a escola pública como caminho para a reconstrução nacional, onde o poder do Estado seria decisivo, expandindo o sistema e implantando novos processos de aprendizado baseados nos métodos científicos” (CURY, 2005, p. 96).

Nesse cenário, a Igreja Católica, por suas raízes sobrenaturais, ganhou força, sobretudo nos contextos interioranos, onde os meios de comunicação e de acessibilidade aos serviços sociais, via de regra, emanavam da e na própria instituição religiosa. Concordamos com Cury quando argumenta (2005, p. 87) que:

Durante décadas, a Igreja foi uma das poucas instituições presentes em todo o território nacional. O interior distante, quase inacessível, forjou laços fortes com grupos rurais. A evangelização, as missões, cultos, peregrinações e festas formaram a outra face da Igreja como educadora. Sua ligação urbana não era menos forte, especialmente no setor de assistência social com destaque para os orfanatos, asilos e

Santas Casas de Misericórdia. Estas características da Igreja se combinaram com a educação das elites em colégios e instituições. As famílias afluentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais, e são seus filhos e filhas os que se formam nos colégios e internatos.

No contexto da implantação das instituições republicanas, a Igreja protegeu sua função educacional, criando escolas para a elite e defendendo que cabia ao Estado a educação dos pobres. Defendeu ainda o seu direito de manter o ensino religioso na rede pública escolar. A estratégia de resistência ativa da Igreja implicou na aproximação ou união política com o Estado (CURY, 2005, p. 88). Portanto, a escola pública, no caso brasileiro, assumiu o caráter de manutenção de uma ordem social, marcadamente fundada no pensamento tradicional, no qual a hierarquização social legitimava as desigualdades sociais.

À vista das análises realizadas, concluímos que isto se retratou em Sabinópolis. A Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino concretizou-se como recurso de reprodução do sistema simbólico católico. A análise do documento de constituição da sociedade mostra que os representantes que a constituíram eram, à época, os proprietários de terra ou profissionais liberais. O ensino secundário, ausente no município, obrigava às famílias a encaminharem seus filhos aos grandes centros ou aos educandários religiosos, colégios internos, localizados em Serro ou em Diamantina. Portanto, no seu nascimento, a escola, hoje estadual, era de caráter privado e de origem congregacional.

Não obstante, como mencionado, no interior da instituição católica, o pensamento libertário adentrava as relações eclesiais numa postura de defesa de uma nova ordem social. Tal pensamento promoveu, na década de 1960, a mobilização popular pela educação. Sob a influência do Concílio Vaticano II e da teologia da libertação, organizaram-se movimentos sociais e católicos que reivindicavam a educação popular como educação necessária à construção de uma consciência nacional, que se contrapunha à consciência colonial, opressora que se constituía até então.

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos marxistas no pós-guerra europeu; pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MPCs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a

cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior. (SAVIANI, 2008b, p. 318).

Conforme Figueiredo (2010), no século XX, a Igreja Católica necessitou de um plano de ação capaz de enfrentar, de um lado, o liberalismo capitalista e, de outro, o comunismo. Dando continuidade ao catolicismo conservador, a igreja católica ampliou o trabalho eclesialístico de modo a controlar o catolicismo popular que dominava as paróquias. A liderança do padre e o aumento dos rituais, dos sacramentos, mediante suas obras espirituais, foram recursos de institucionalização da religiosidade popular que precisava ser hierarquizada. As obras materiais revelavam o movimento da igreja, liderado pelo Papa Pio XII, para enfrentar o cenário político de conflito em âmbito mundial e de enfraquecimento do lugar social da Igreja.

Com o lema *Por um mundo melhor*, a Ação Católica, proposta pelo arcebispo de Diamantina: Dom José Newton, em 1954, reproduziu os ideais do pontífice. Segundo o entendimento da Igreja, a renovação social somente poderia acontecer pela doutrina cristã, nem o socialismo, nem o capitalismo seriam capazes de renovar o mundo, por entender que “apenas a doutrina social cristã reunia, simultaneamente, liberdade individual e justiça social” (FIGUEIREDO, 2010, p. 62).

Na perspectiva das liberdades individuais, o arcebispo Dom José Newton reconhecia o direito de propriedade privada e de acesso aos bens por meio do trabalho, argumentando que a justiça social necessitava da caridade, visto que, ainda que houvesse uma

[...] legislação humanamente perfeita, não conseguiria suprir todos os inconvenientes e aplinar todas as dificuldades, por si só, que, assim, como sempre, existiriam ricos e pobres, havendo, portanto, a necessidade de se fazer presente a caridade ao lado da justiça, como uma maneira mais sublime de se expressar o amor na terra, conforme o mandamento de Cristo: “Amai o vosso Próximo.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 62).

A expressão do amor seria concretizada pela doação de esmolas às diversas instituições de caridade e de assistência social, além do exercício das obras de misericórdias. A perspectiva ultramontana, ao manter a hierarquização social e agregar, por ancoragem, os ideais de liberdade e de propriedade, englobava os princípios republicanos sem alterar efetivamente a realidade social. Tal perspectiva possibilitava,

assim, uma associação perfeita entre os ideais conservadores de uma elite social acostumada ao poder e suas benesses e os interesses da instituição religiosa. Como bem argumenta Manoel (2008, p. 16):

Julgo importante considerar as vinculações estabelecidas entre catolicismo conservador, monarquista, antiliberal, antifeminista, não apenas com os segmentos aristocratizados da oligarquia, mas fundamentalmente com aqueles segmentos modernizantes, liberais e republicanos.

Essas ligações foram possíveis porque a oligarquia não pretendeu, de fato, a modernização – pretendeu, sim, avanços naquilo que pudesse significar aumento de produtividade (máquinas, ferrovias, bancos, trabalho assalariado) ou reordenações no âmbito político, mas não via com bons olhos as novas ideias de liberdade, igualdade, profissionalização feminina. O aliado dessa oligarquia conservadora só poderia ser o catolicismo conservador.

Ainda, de acordo com Manoel (2008), a relação entre educação e igreja produziu um “caldo de cultura” conservador, que adentrou a escola pública republicana. Verificamos que, de 1965 a 2000, a Escola Estadual Monsenhor Amantino foi a única instituição pública estadual responsável pela educação fundamental – 5^a a 8^a série ou de 6^o ao 9^o ano – e ensino médio da cidade de Sabinópolis. Nos anos 1990 a 2000, foram criadas duas instituições de ensino particular, respectivamente, de ensino fundamental (educação infantil e de 1^o ao 9^o ano) e de ensino médio. O acirramento das políticas neoliberais, o processo de desvalorização da educação pública e a valorização das instituições particulares irradiaram-se no cenário nacional, não sendo diferente no cenário sabinopolitano. Concluímos que a mudança se refletiu no contexto educacional da instituição pesquisada.

5.3 Pedagogia Tradicional: objetivação da moral católica na Escola Estadual Monsenhor Amantino

Ao fazermos uma digressão histórica sobre o plano de ação ultramontano, localizando nele a criação da associação que deu origem à atual Escola Estadual Monsenhor Amantino, nós pretendemos trazer elementos históricos que possibilitem compreender as representações sociais surgidas nos discursos dos diferentes agentes educacionais, já que, como argumenta Guareschi (2003), as representações revelam uma

concepção de homem e de sociedade. No *caldo de cultura* produzido pelo conservadorismo aqui descrito, encontramos os sentidos dirigidos às mulheres, aos pobres, aos negros e, sobretudo, ao ideal cristão, considerado o modelo de cidadania a ser seguido. Segundo Cruz (2008), o catolicismo ultramontano e o tradicionalismo são movimentos que se aproximam, porém o primeiro se refere ao movimento da igreja católica e o segundo pertence à corrente de pensamento que defende a tradição como fator determinante do humano. Ambos são movimentos coincidentes e reafirmativos de uma ordem social que se propõe preservar o passado em face do avanço dos ideais da Modernidade. O tradicionalismo, enquanto projeto social, mantém a religião como primeiro lugar social, opondo-se à concepção de uma sociedade liberal e laica. Explica-se, portanto, como seus adeptos assumem uma postura conservadora no campo político.

Dessa perspectiva, consideramos que a Providência Divina foi uma ancoragem necessária à explicação da sociedade e suas mazelas – seja no período colonial/imperial, seja no período republicano. A perspectiva da “Providência” como fator determinante do social permitiu a construção de um discurso anistórico que, conformando e sujeitando os indivíduos à vontade divina, faz com que neguem seu papel determinante na realidade social. A negação da realidade social como construção humana trouxe e traz por consequência a reprodução de representações sociais que negam o sujeito humano como sujeito social, produto e produtor do real. Se, no campo religioso, a Providência explica a ordem social e dá alento para as angústias humanas, no plano educacional, supomos que a perspectiva pedagógica tradicional, ao explicar a aprendizagem e o ensino como decorrente da “essência” divina ou biológica, constitui-se como alento para o não aprender e o não implicar-se profissionalmente.

Entretanto, ao resistir ativamente ao avanço do pensamento liberal e laico, a igreja e as instituições educacionais a ela vinculadas incorporaram os valores liberais veiculados pela Pedagogia Nova de modo a manter a hegemonia sobre o ato educativo. Os dados obtidos nos levam a concluir que essa incorporação ancorou-se, sobretudo, na ideia de natureza humana como substrato biológico, que determina as possibilidades, capacidades e incapacidades humanas. Sob essa perspectiva, aprender ou não refletia as possibilidades ou limitações do sujeito aprendiz isoladamente. As diferentes influências sociopolíticas marcaram o processo educacional, institucional e escolar da sociedade sabinopolense e, em específico, isso se apresenta na história da constituição da Escola Estadual Monsenhor Amantino. Ao analisar os documentos que mostram a passagem da Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino para a Fundação Monsenhor Amantino, é

possível percebemos as mudanças advindas do processo de secularização da sociedade brasileira, bem como os meios que a instituição religiosa católica utilizou para manter reproduzido seu universo simbólico. Forças instituídas e instituintes compõem os dados documentais, revelando-nos os conflitos sociais, os interesses que permearam a fundação da instituição educacional sabinopolitana.

5.4 Os cenários políticos e educacionais retratados nos registros da Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino/ Fundação Monsenhor Amantino: o nomeado e o silenciado

No Projeto Político Pedagógico ano 2010/2011⁷⁹ no item: Histórico da Escola, encontramos o registro da criação da Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino, que retoma a memória da relação entre igreja, elite e educação. Como a escola, em sua origem, era uma instituição particular, durante anos, reproduziu no seu ambiente os ideários que a constituíram. A hierarquização, a disciplina, a separação de classes traduzida na organização das turmas, a relação de subordinação entre professores e alunos remetiam à tradição social representada pela obediência e moralidade cristã conservadora.

Na organização da sociedade que fundou o Ginásio, consta a ideia da tutela dos alunos. A associação entre a igreja e proprietários de terra de Sabinópolis garantia a direção escolar aos sócios fundadores. Conforme registros feitos no documento da própria fundação, a direção escolar foi delegada ao pároco Monsenhor Amantino.

Art 29. Na reunião da instituição da Sociedade e fundação do Ginásio, depois da aprovação dos Estatutos será eleita a primeira Diretoria, que o subscreverá para os fins de Direito. Parágrafo único. Para esta eleição, os votos serão contados per capita. Art. 30. O diretor promoverá a constituição da Sociedade como pessoas jurídicas de direito privado. Art. 31. Fica o diretor autorizado a tomar as providências e a praticar os atos necessários ao reconhecimento, registro e funcionamento legal do Ginásio. Sabinópolis, 24 de maio de 1953 (Domingo do Espírito Santo)”... Feita eleição simbólica, são

⁷⁹ No período de observação da escola, realizado de abril a maio de 2010, o projeto político (2008/2010) não trazia no seu histórico os dados da Fundação Monsenhor Amantino. Já no Projeto Político Pedagógico do ano de 2011, o histórico da constituição da escola e da Fundação foi retomado. No ano de 2011, entrei em contato com a direção escolar, representada pela Sr^a. Ilza de Pinho Tavares, que gentilmente emprestou o Projeto Político Pedagógico ano de 2010/2011. Ao longo da seção, retomei o mesmo, pois há diferenças marcantes entre ele e o projeto de 2008/ 2010.

eleitos: Diretor: Monsenhor Jose Amantino dos Santos, Vice-diretor, Ismael Barroso; Secretário; Jonas Miranda. (SABINÓPOLIS/MG, 1953, p. 2).⁸⁰

Ainda de acordo com os registros do livro da Sociedade:

Art. 9. São direitos dos sócios fundadores e subscritores: a- Participar das assembleias gerais e ordinárias, das reuniões públicas e solenidades. b- votar e ser votados. c- apresentar propostas. d- redução de taxas no ginásio, **para seus filhos e tutelados**, como a Diretoria preestabelecer. Art. 10. São deveres dos sócios fundadores e subscritores: a- acatar as leis, determinações oficiais, estes estatutos e o regimento interno. b- pagar, nos prazos prefixados, as ações que subscreverem. Capítulo IV- Da administração da Sociedade. Art. 11 A sociedade tem como órgão da sua administração: I- A congregação. II Diretoria. III Conselho Administrativo. Art.12 A congregação, órgão superior da administração da sociedade, é constituída pelos professores sob a presidência do Diretor. (SABINÓPOLIS/MG,1953, p. 1, grifos nossos).

A administração escolar, mantida sob a responsabilidade do pároco local, representava a vinculação da escola com a instituição religiosa católica, a congregação da qual se originou. No entanto, nos documentos, ela não foi nomeada confessional. Consideramos que outro símbolo da força católica foi nomear a própria escola com o nome do, então, pároco, representando o personalismo e a liderança que o mesmo exercia sobre a comunidade local. Conforme documentos, a atribuição do seu nome à escola teve aprovação unânime na assembleia geral da Sociedade Monsenhor Amantino. Entretanto, mesmo a escola tendo o nome do pároco, ao longo das entrevistas, nenhum entrevistado trouxe à tona a própria criação da escola como uma objetivação da relação igreja (religião) e educação. O não relacionar a existência da escola com a história da igreja católica no município pode refletir a dimensão anistórica que marca o próprio

⁸⁰ A Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino foi constituída sociedade civil “de intuitos não econômicos, com personalidade jurídica”, os sócios fundadores contribuíram com cotas de ações nominais que constituíram o patrimônio da Sociedade, conforme registro, havia ainda sócios beneméritos, sócios honorários, subscritores e aqueles que, a critério da congregação, fossem reconhecidos por seus méritos. Na composição da sociedade, estavam os principais proprietários de terra. Assinaram a ata da constituição da sociedade: Monsenhor Jose Amantino dos Santos, Luiz Advíncula Reis, Joaquim de Pinho Tavares Neto, Ismael Barroso, Osvaldo Mourão, José Jerônimo Marques, José Queiroga Pinto, Jose Coelho Pinho representando: Osvaldo de Pinho Primo e Edward Pinho Tavares, Antônio de Almeida Mourão representando: José Polidoro e Joaquim de Araújo Abreu. Antônio de Almeida, Morel Maria de Pinho representando: João de Pinho Tavares, Morel Maria de Pinho, José Francisco de Araújo, José Maria de Pinho, Etelvou de Pinho Tavares, Lafaiete de Ávila e Silva, Geraldo de Pinho Tavares, Vicente de Pinho Tavares, Jose Nunes de Oliveira Lapinha, Joaquim Angélica dos Santos, Mario de Almeida representando: Geraldo Pereira de Almeida, Mario de Almeida, Alenir de Pinho, Paulo de Pinho Tavares, Eliziário Pereira Costa. João Batista Peris. Ata registrada no cartório de imóveis, pelo I tabelião, Joaquim Araújo Abreu. Em 01 de junho de 1953.

pensar culturalmente produzido. Outro ponto importante a ser considerado seria a desvinculação da organização institucional da escola com a Fundação Monsenhor Amantino. Nas atas de fundação da Sociedade Ginásio, não constam como, quando ou por que a escola passou a ser regida pela rede estadual de ensino, ainda que conste que a sociedade, em 1957, tenha se tornado Fundação Monsenhor Amantino, visando receber recursos da rede pública.

Pelos documentos, situamos a instituição da Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino nos anos 50 do século XX. No entanto, ela foi transformada em Fundação Monsenhor Amantino a partir da proposta do então Prefeito Municipal de Sabinópolis, Sr. Celso Generoso Pereira. Na condição de Prefeito Municipal, ele declarou a Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino de “utilidade pública” pela Lei n. 167, de 29-08-1955. No processo de composição e de transformação da Sociedade Ginásio em Fundação Monsenhor Amantino, as forças instituídas e instituintes do catolicismo e do estado foram explicitadas: a Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino representava o conservadorismo da Igreja Católica e da elite sabinopolitana, por outro, a Fundação Monsenhor Amantino representava a abertura para uma escola e à educação pública. A transformação jurídica da Sociedade em Fundação ocorreu pela necessidade da instituição em continuar recebendo os recursos do estado republicano. Mantendo-se a união e a proximidade entre Igreja e Estado, no dizer de DaMatta (2010), mantinha-se a relação conciliatória entre Outro Mundo e Rua.

No entanto, anteriormente à transformação jurídica da Sociedade, o poder público municipal, conforme Lei 125, de 25 de fevereiro de 1953, assinada pelo Prefeito Municipal Oswaldo Mourão e pelo Secretário Jonas Miranda, através da Câmara Municipal de Sabinópolis, autorizou a aquisição de terreno e doação para construção do ginásio. Dispondo nos artigos 3º e 4º respectivamente que:

Art.3: Adquirido o terreno nos termos desta lei, o Prefeito poderá fazer a doação do mesmo ao Ginásio, com a cláusula de sua reversão ao Patrimônio da Prefeitura, caso não seja aproveitado para o fim exclusivo da doação

Art. 4: Poderá o Prefeito, caso seja de maior conveniência entrar para a sociedade a ser fundada, com o valor do terreno, caso em que poderá passar a escritura definitiva (SABINÓPOLIS/MG, 1953).

A aquisição do terreno pela Prefeitura Municipal e sua autorização pela Câmara Municipal pode ser explicada pela íntima relação entre a elite local, poder político e a

Igreja Católica. Valendo-nos da perspectiva teórica de DaMatta (2010), podemos explicar os dados documentais da seguinte maneira: a Casa e o Outro Mundo ocupavam a Rua, em outras palavras, a elite e a igreja, via poder municipal, utilizavam em seu favor os recursos públicos para garantir a formação educacional e religiosa dos filhos da elite local. Cury (2005, p. 87) também nos auxilia ao afirmar que “durante décadas, a Igreja foi uma das poucas instituições presentes em todo o território nacional. O interior distante, quase inacessível, forjou laços fortes com grupos rurais”.

Essa interpretação é confirmada por outras ações. Pela Lei n. 151, de 24 de junho de 1954, a Câmara Municipal concedeu subvenção para bolsa de estudos para alunos pobres do Ginásio Monsenhor Amantino; receberam bolsa, seis alunos pobres. A subvenção pública não vinha apenas do poder público municipal, mas de recursos federais, os quais foram repassados pelo convênio celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura / Diretoria do Ensino Secundário do Fundo Nacional do Ensino Médio e o Ginásio Monsenhor Amantino, tendo ocorrido no período de 1956 a 1958. Os recursos orçamentários destinavam-se ao “prosseguimento de obras no Ginásio Monsenhor José Amantino”, em contrapartida, o estabelecimento particular de ensino deveria admitir alunos gratuitos, através de bolsas de estudo. A proposição da mudança jurídica de Sociedade para Fundação Monsenhor Amantino foi justificada pelo Prefeito Municipal Celso Generoso Pereira como “[...] fato que viria facilitar o recebimento de auxílios governamentais, bem como proporcionaria aos sócios meios mais adequados para preencherem as finalidades da Instituição” (SABINÓPOLIS, 1953, p.3).

A transformação jurídica pode ser ainda compreendida como uma objetivação do pensamento renovador, da força instituinte, no seio do catolicismo conservador. A interferência do Sr. Celso Generoso Pereira representava o avanço da ação católica renovadora, uma vez que, em sua trajetória religiosa, o mesmo compunha a Juventude Universitária Católica (JUC), movimento católico que lutava pela educação popular e pela transformação social. Para retratar o pensamento que ancorava as ações de Celso Generoso, recorro ao depoimento de Dom José Maria Pires (2011):

Como não recordar com emoção, nomes de jovens universitários recém-formados como Celso Generoso Pereira formado em Medicina, Miriam Graça, formada em Enfermagem, João Parente, Engenheiro Civil, Maria Letícia, doutora em Letras, como muito outros jovens universitários, esses quatro decidiram dar os dois primeiros anos de exercício de suas profissões a uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. *Em dois anos de atividades eles transformaram a*

fisionomia da pequena Sabinópolis, pelo trabalho profissional e pelo relacionamento com a comunidade. O médico e a enfermeira não só atendiam aos enfermos como ensinavam a medicina preventiva através da mudança de hábitos na higiene e na alimentação. O engenheiro mostrava ao povo como ter casas simples e bonitas, usando material que eles encontravam na natureza ou podiam fabricar. Letícia, professora de literatura desenvolveu nos jovens e nas crianças o gosto pela leitura, pela poesia e pelo teatro. Sendo católicos os quatro, as celebrações dominicais animadas por eles, foram se tornando vivas e atraentes. Quem não se encantava vendo o médico fazendo uma das leituras, o engenheiro orientando a procissão das ofertas, a enfermeira e a professora cuidando da ornamentação e dirigindo o canto litúrgico? As famílias que formavam grupos fechados de acordo com a filiação partidária, foram abandonando as filiações partidárias para com os adversários e passaram a relacionar-se independentemente da filiação partidária. Sabinópolis já não era mais a mesma antes e depois da presença desses quatro recém-formados. (Grifos nosso).

Por outro lado, ocupando Celso Generoso Pereira a condição de homem público e assumindo a responsabilidade do cuidado com a coisa pública e do bem público, podemos compreender seu empenho na transformação da Sociedade em Fundação. A primeira, garantia o caráter privado e patrimonial da instituição escolar; a segunda, seu caráter público e social, bem como seu fim educacional. As ações de Celso Generoso Pereira, Letícia, João Parente e Miriam nos sugerem que suas posições eram divergentes da elite local conservadora. O discurso, as ações e a participação desses líderes políticos/profissionais liberais trazia uma visão renovada da religião católica. Essas participações marcaram a história, sobretudo, ao objetivarem nos documentos institucionais valores que apontam para a coletividade e a historicidade humana em uma concepção laica. Contudo, como mostram os demais dados históricos, essas representações laicas e igualitárias não se tornaram consensuais, decorrentes, de acordo com nossa conclusão, do processo conciliatório Rua – Outro Mundo, presentes na organização escolar de Sabinópolis.

Consta em ata:

O Sr. Prefeito Municipal Dr. Celso Generoso Pereira que em longa exposição apresenta o problema da transformação da atual “Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino” em “Fundação Monsenhor Amantino”, fato que viria a facilitar o recebimento de auxílios governamentais”, bem como proporcionar aos sócios meios mais adequados para preencherem as finalidades da instituição.(SABINOPOLIS/MG, 1953, p. 3).

Ao propor a mudança da Sociedade para Fundação, o Prefeito Celso Generoso argumentou que a mudança viria ao encontro das orientações do Ministério da Educação e Cultura, orientações dadas através de artigo sobre Fundação do Ensino Médio. Sua proposta foi rejeitada por apenas dois sócios fundadores, os senhores: Joaquim de Pinho Tavares Neto, José Maria de Pinho, no entanto, foi endossada pelo líder católico Monsenhor Amantino e pelos demais membros da assembleia geral⁸¹. Na condição de prefeito, Celso Generoso Pereira anunciou o sancionamento da Lei n. 203, de 29 de dezembro de 1956, autorizando o Poder Executivo a participar da instituição da Fundação Monsenhor Amantino, mediante a doação de um imóvel destinado à construção do prédio do ginásio⁸². Apesar da rejeição por parte de quatro fundadores, eles foram votos vencidos, havendo, portanto, a mudança de Sociedade para *Fundação Monsenhor Amantino*. Assim, em 28 de março de 1957, a sociedade sabinopolense foi convidada a participar da reunião que transformou a Sociedade em Fundação, participando e aprovando seu novo estatuto. Compuseram a entidade jurídica, os seguintes membros, conforme registrado por Samuel Herinque Duarte, oficial interino do Registro de Títulos e Documentos e de Sociedade Civis da Comarca de Sabinópolis, Estado de Minas Gerais, Estados Unidos do Brasil,

São fundadores: Prefeitura Municipal de Sabinópolis, poder público com sede em Sabinópolis, MG; Julianete de Oliveira Coelho; comerciante, casado; Olegário Mourão, comerciante, casado; Raimundo José de Pinho, fazendeiro, casado; Sebastião Mourão, fazendeiro, casado; Joaquina Fernandes Mourão, proprietária, viúva; Dr. Joaquim de Pinho Tavares Neto, médico, casado; Ismael Barroso, fazendeiro, casado; Joaquim de Araújo Abreu, tabelião, casado; Amália de Pinho Tavares, professora pública, solteira; Etelvou de

⁸¹ Na ata de Fundação (SABINÓPOLIS, 1953, p. 3) consta que quatro membros foram contrários a alteração, além dos já mencionados, fizeram objeções os senhores: Joaquim de Araujo Abreu e Dr. Fausto de Pinho Tavares.

⁸² Como exposto na Lei: o “Povo do Município de Sabinópolis, por seus representantes na Câmara Municipal decreta e eu, em seu nome sanciono a seguinte lei: Art. 1 É o Poder Executivo autorizado a: I-participar da Fundação Monsenhor Amantino, entidade de direito privado que terá por finalidade instalar e manter estabelecimentos de ensino, especialmente de ensino de grau médio, bem como a amparar e difundir a cultura do Município” (SABINÓPOLIS, 1956).

II- Doar à Fundação Monsenhor Amantino para integrar seu patrimônio, o imóvel constante da área de terreno retangular com 96,30 (noventa e seis metros e trinta centímetros) de fundo, por 103 (cento e três) metros de frente, limitando-se à direita com a praça Jose Candido de Pinho e terrenos de herdeiros de Firmo Alves Barroso, pela frente com a rua Joaquim Barroso Alves e à esquerda com a rua Santana e pelo fundo com terrenos de herdeiros de Firmo Alves Barroso, de bens livres no valor de CR\$ 220.000,00 (duzentos e vinte mil cruzeiros). Art. 2. Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Prefeitura Municipal de Sabinópolis, 29 de dezembro de 1956. Prefeito Municipal- Celso Generoso Pereira. (SABINÓPOLIS, 1956)

Pinho Tavares, fazendeiro, casado; Sebastião Lopes de Pinho Tavares, fazendeiro, casado; Morel Maria de Pinho, funcionário público, casado; Vicente de Pinho Tavares, fazendeiro, solteiro; José Maria de Pinho, funcionário público, casado; Geraldo de Araújo Abreu, comerciante, casado; Alberto de Pinho Tavares, fazendeiro, casado; João de Deus Carvalho, carpinteiro, casado; José Mafra, funcionário público, casado; Homero de Araújo Abreu, comerciante, casado; Geraldo de Pinho Tavares, farmacêutico, casado; José Coelho de Pinho, funcionário público, casado; Paulo Afonso Caldeira Mourão, fazendeiro, casado; Galdino Alves Queiroz, fazendeiro, casado; Péricles de Pinho Tavares, fazendeiro, casado, Celso Generoso Pereira, médico, casado; Sebastião de Santa Inez Fernandes, professor, casado; Natália de Pinho Tavares, professor público, digo, professora pública, casada; Azeneth de Pinho Queiroga, professora pública, casada; Francisco de Assis Mafra, comerciante, casado; Alenir de Pinho, comerciante, solteiro, do que tudo dou fé. Sabinópolis, 20 de Dezembro do corrente ano de 1957. O Oficial Interino do Registro de Titulos e Documentos. (DUARTE,1957,p.8)

Como exposto nos registros da Fundação, a palavra foi dada ao Prefeito e membro fundador Celso Generoso que leu o novo Estatuto, sendo ele aprovado. Por intermédio dele, a fundação educacional assumiu um posicionamento que ampliou o direito da população a conhecer sobre seus fins. A participação do poder público municipal na constituição da fundação revela-nos outra perspectiva sobre a instituição. Para dizer desta perspectiva, é necessário analisar o texto do estatuto.

Art. 1. A Fundação Monsenhor Amantino, entidade jurídica de direito privado, terá sua sede e foro na cidade de Sabinópolis, Estado de Minas Gerais, e se regerá pelos presentes estatutos. Art.2. A Fundação tem por objeto: a) criar, instalar e manter estabelecimento de ensino, especialmente de ensino de grau médio, sem finalidade lucrativa, embora remunerado modicamente, de forma a elevar o nível cultural e educacional na região em que a mesma instituição se sedia; b) criar e manter serviços educativos e assistenciais que **beneficiem os adolescentes da localidade e da região.** C) tomar providências no sentido de tornar o ensino primário e o do segundo grau mais **ajustados aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades do meio, inclusive esclarecendo a opinião pública quanto às vantagens asseguradas pela boa educação.** (SABINÓPOLIS/MG, 1953, p. 4, grifos nosso).

Ajustar o ensino à realidade e aos interesses dos alunos da cidade e da região foi objetivação de um movimento de abertura do processo educacional aos princípios republicanos e liberais, uma concepção pedagógica que considerava a história social do sujeito aprendiz, diferenciando-se da concepção tradicional, propunha, pois, horizontalizar as relações comunicacionais. Tais objetivações indicam que, naquele

contexto, ocorreram alterações na configuração das representações sociais de escola e de sua relação com a sociedade, numa expressão dos ideais de parte da comunidade fundadora e dos princípios republicanos emanados pelo Ministério da Educação e Cultura de então. Poderíamos afirmar que, aqui, à Rua, coube o destinado a ela por princípio. Não por acaso, quem discursou foi o Sr. Celso Generoso. Sua narrativa e posição política remetem aos aprendizados da Juventude Universitária Católica (JUC).

Naquele período, a Juventude Universitária Católica representou um movimento do laicato católico que, fazendo a crítica da igreja conservadora, assumiu a visão social da igreja, tendo por princípio o cristianismo primitivo (LIMA, 2006). A crítica sobre as condições sociais que produziam a marginalidade e a pobreza da população brasileira era elemento de luta e mobilização dos fiéis. No período que antecedeu à ditadura militar brasileira, as forças políticas dentro da própria igreja revelavam as divergências entre os católicos. De um lado, o conservadorismo elitista, traduzido no tradicionalismo, de outro, a visão revolucionária, republicana, nacionalista e crítica da própria igreja. No processo de fundação da escola, encontramos os dois paradigmas sociais distintos, nos quais, também se reproduzem uma íntima relação entre Estado e Igreja.

A ambivalência perpassou o universo simbólico educacional entre o instituído pela tradição, na qual a subordinação da Rua ao Outro Mundo era o consensual, e os valores instituintes e renovadores, nos quais a Rua sobressairia ao Outro Mundo. Não obstante, consideramos que a força católica acabou por conciliar Rua e Outro Mundo de modo a influenciar simbólica e politicamente as lideranças públicas. É assim que podemos entender, porque, como o Poder Público Municipal era o responsável por garantir a educação como direito, o que tivemos, em Sabinópolis, foi uma aproximação da instituição pública – Prefeitura – com a entidade de direito privado – Fundação. Nesse sentido, conciliaram-se os interesses entre Casa e Outro Mundo de modo a governar a Rua. Ainda que o texto documental indique-nos uma abertura, ela se deu pelas contingências externas – orientação do Ministério da Educação e da Cultura/ MEC, e pela força política instituinte de alguns profissionais liberais (médicos, advogados e engenheiros) e não por uma mudança no senso comum da comunidade. O espaço público e a coisa pública revelaram ser extensão das relações familiares e religiosas, objetivação dos englobamentos que, sociologicamente, constituem-nos como sociedade relacional conforme explica DaMatta (1997).

Nos anos que se sucederam, diferentes membros fundadores ocuparam a Prefeitura Municipal de Sabinópolis. No corredor de entrada do prédio da Prefeitura,

encontram-se expostos os retratos dos diversos prefeitos desde 1926. Citaremos, no entanto, aqueles que administraram a Prefeitura após a constituição da Sociedade e Fundação Monsenhor Amantino de modo a retratar como o poder público municipal contribuiu fortemente para a existência e manutenção da Fundação e da entidade educacional escolar. (Quadro 2)

Quadro 2- A relação Casa e Rua, membros fundadores da Fundação Monsenhor Amantino que ocuparam a Prefeitura Municipal de Sabinópolis.

Período de Administração Pública Municipal	Prefeito em exercício
31/01/1951 a 30/01/1955	Oswaldo Magela Mourão.
30/01/1955 a 30/01/1959	Celso Generoso Pereira
30/01/1959 a 01/02/1959 & 01/02/1962 a 30/01/1963	Joaquim de Pinho Tavares Neto
31/01/1963 a 30/01/ 1967	Olegário Mourão
31/01/1967 a 30/01/1971	Etelvou de Pinho Tavares
31/01/1971 a 30/01/1973	Paulo Afonso Caldeira Mourão
31/01/1973 a 19/04/1976 & 27/04/1976 a 30/01/1977	Paulo de Pinho Tavares
31/01/1977 a 30/08/1979	Cleber de Pinho Tavares
31/08/1979 a 30/01/1983	Francisco de Assis Mafra
31/01/1984 a 31/12/1988	Andrelino Ferreira Nascimento
01/01/1989 a 21/05/1991	Alenir de Pinho Tavares* ⁸³
22/05/1991 a 31/12/1992 & 01/01/1997 a 31/12/2000	Adélio Barroso Magalhães
01/01/2001 a 31/12/2004	Paulo Jorge Pimenta
01/01/2005 a 31/12/2008	Elsio Maria de Pinho
01/01/2009 a 31/12/2012	Geraldo Santos Pires

Fonte: Organizados por nós a partir de dados coletados entre 2010-2012.

Ao lermos a tabela acima, percebemos a ocupação da Rua e a força de coesão da Casa e do Outro Mundo. Esses dados ilustram nosso entendimento de que o discurso católico – conservador e renovador – mediou relações conciliatórias. Na permanência e alternância de poder familiar e religioso na administração pública, temos as objetivações das representações sociais que reificaram a sociedade patriarcal, católica, tradicional, mantendo os processos de subordinação e centralização de poder, reafirmando o

⁸³ A morte de Alenir de Pinho e de membros da Fundação em um acidente de carro, ocorrido em 21/05/1991, como mencionado no capítulo III, foi o marco de ruptura Casa e Rua, tendo atingido fortemente a administração da Fundação. O contador da Prefeitura e, então, Presidente da Fundação – Wagner de Oliveira –, morto no acidente, era o elo documental das relações Fundação, Prefeitura e Membros Fundadores, daí o porque deles serem mantidos ‘a sete chaves’. Em conversa com o ex-presidente da Fundação Jose Maria Ozório, para esclarecimentos de dúvidas sobre a alteração do estatuto, realizada em 19/01/2013, fomos informados que se a Fundação possui registros documentais, além dos que ele nos disponibilizou, eles não se encontram com ele, devendo estar com a responsável pelas questões burocráticas – a Sra. Ilza de Pinho Tavares. Retomaremos a esta conversa ainda neste capítulo.

argumento de DaMatta (1997) de que Casa e Outro Mundo englobaram a Rua, governando-a.

No cenário das cidades interioranas, nas quais o discurso católico era hegemônico, um senso comum republicano e democrático ancorado em representações sociais igualitárias, pelas quais a diversidade de credo, de pensar e de viver pudesse ser expressa, revelavam-se como abuso, afronta, perigo, devendo, pois, ser seus porta-vozes silenciados e segregados. Assim, acreditamos que, em que pese presença instituinte do membro da JUC na composição da Fundação, não podemos afirmar que, no imaginário católico, um senso comum, diferente do conservador, tornou-se consensual, porque, como dito pelo próprio representante católico entrevistado, a comunidade é, ainda hoje, significada pela diocese como uma ‘comunidade católica tradicional’.

O caráter conciliatório se expressará também na administração da Fundação Monsenhor Amantino, que foi, assim, definida pelo estatuto:

Capitulo 4- Dos órgãos da administração e sua competência. Art. 9 São órgãos de administração da Fundação: a) A Assembleia Geral b) O Conselho Curador c) O Presidente d) O Conselho Diretor e) O Diretor Executivo. Art. 10. **Os membros eleitos ou convidados a compor qualquer dos cargos administrativos da Fundação empossar-se-ão mediante termo de posse e compromisso, assinado em livro próprio, independentemente de qualquer caução para garantia de responsabilidade de sua gestão. [...] Art. 13 A assembleia geral é o órgão soberano de deliberação. Art. 14. São membros natos da Assembleia geral todos os que houverem feito doações especiais de bens livres para a criação da presente Fundação ou os que entrarem com uma quota mínima de um mil cruzeiros (CR\$ 1.000,00) em dinheiro. Art. 15. Também passarão a constituir a assembleia o representante da Fundação do Ensino Secundário, designado pelo Presidente e todos aqueles que, a juízo dela: a) fizerem de monta à Fundação, b) se distinguirem no meio local pelo seu saber notório ou pela alta relevância de seu comportamento profissional, moral ou social; c) hajam revelado qualidades excepcionais durante o curso em estabelecimento mantido pela Fundação. (SABINÓPOLIS/MG, 1953, p. 4, grifos nossos).**

A análise dos documentos permite-nos entender como a Fundação foi um instrumento de aproximação da sociedade civil com o poder público federal. Ela constituiu-se como meio legal pelo qual o Estado secularizado pôde repassar verbas ao Ginásio. Pelo registro em cartório, no item *fundadores*, não mais aparece a vinculação congregacional com a Igreja, ou os nomes de representantes do clero. Porém esta não perderia seu papel social, visto que lhe coube administrar a Fundação e a instituição

educacional, bem como a composição e participação na assembleia geral. Esta, de acordo com o próprio estatuto, constituía os órgãos administrativos da Fundação. Assim, os párocos locais assumiram a administração a ‘convite’ dos fundadores. No texto do estatuto, destacamos onde se ancorou a justificativa para o convite feito: à moralidade católica, uma vez que foram convidados os que “se distinguirem no meio local pelo seu saber notório ou pela alta relevância de seu comportamento profissional, moral ou social” (DUARTE,1957,p.4). Ancorados na moralidade e no saber, legitimaram a permanência do vínculo entre a Fundação e a Igreja e entre o símbolo público e o religioso, conciliando-se os múltiplos interesses que dela dependiam. Conforme dados documentais:

Art. 39. Os presentes estatutos foram formulados pelos instituidores da Fundação em Assembleia Geral realizada no dia 28 de março, de 1957, em Sabinópolis, que assim declaram a maneira de administrá-la ex-vi art. 24 do Código Civil. Art. 40. Ficam constituída a Assembleia Geral, com seus membros fundadores as seguintes pessoas e entidades: Dieudonê Queiroga Pinto, Olegario Mourão, Mario Queiroga Pinto, Jose Mafra, Jose Maria de Pinho, Dr. Joaquim de Pinho Tavares Neto, Joao de Deus Carvalho, Paulo Afonso Caldeira Mourão, Jose Afonso Caldeira Mourão, Vicente de Pinho Tavares, Sebastião Lopes de Pinho Tavares, Nenrod Antonio de Pinho, Julianete de Oliveira Coelho, Morel Maria de Pinho, Fausto de Pinho Tavares, Joaquim Araujo Abreu, Mozart de Pinho Tavares, Jose Coelho de Pinho, Jose Queiroga Pinto. Joao Afonso Batista, D. Natalia de Pinho Tavares, Raimundo Jose de Pinho, D. Azeneth de Pinho Queiroga, Geraldo de Pinho Tavares, D. Amália de Pinho Tavares, Luzia de Pinho Tavares, Jose Santa Barbara Junior, Alenir de Pinho Tavares, Dr. Celso Generoso Pereira, Dr. João José de Sá Parente, Padre Patrício Pedro de Souza, Monsenhor José Amantino dos Santos, Homero de Araujo Abreu, Francisco de Assis Mafra, Sebastião Mourão, Galdino Alves de Queiroz, Joaquim Fernandes Mourão, Edward de Pinho Tavares, Antonio de Almeida, Inácio Barroso Junior, Luzia de Pinho Tavares, Jose Alves Sampaio, José Nunes de Oliveira, Waldomiro de Araujo Rangel, Sandoval Barroso, Pericles de Pinho Tavares, Heitor de Pinho Coelho, Telmo Queiroga Pinto, Urias de Souza Ozório, João Paixão de Pinho, Joao Evangelista Queiroga, Oldak de Pinho Tavares, Sebastião Santa Inez Barroso, Gabriel de Magalhães Gloria, Antonio de Pinho Tavares e Vicente Geraldo do Nascimento, todos brasileiros, residentes nesta cidade; a primeira diretoria da Fundação fica assim constituída:- *Presidente-Monsenhor Jose Amantino dos Santos*; Conselho Curador- Dr. Joaquim de Pinho Tavares Neto, Dr. Fausto de Pinho Tavares, Olegário Mourão, Antonio de Almeida e Morel Maria de Pinho; *Conselho Diretor: Padre Patrício Pedro de Souza*, vice-presidente, Dr. *João Jose de Sá Parente*, vogal indicado pela *Prefeitura Municipal*; Suplentes do Conselho Curador: Julianete de Oliveira Coelho, Joaquim Araujo Abreu, Dr. Celso Generoso Pereira, Jose Queiroga Pinto e Etelvou de Pinho Tavares. Parágrafo Único-

Assinam também os presentes Estatutos os administradores acima nomeados, que assim declaram aceitar os encargos para os quais foram escolhidos. Salão do Cine Teatro Paroquial de Sabinópolis, em 28 de Abril de 1954, digo, 1957. (SABINÓPOLIS/MG, 1953, p. 6, grifos nossos).

Ressaltamos dos documentos, ainda, o art. 38 do Estatuto que assim prevê:

A presente Fundação extinguir-se-á: a- pela impossibilidade de se manter; b- pela inexecutabilidade de suas finalidades; c- por declaração de 4/5, pelo menos, dos membros componentes da Assembleia Geral; parágrafo único- Extinta a Fundação, seus bens serão incorporados em outras fundações, que se proponham a fins iguais ou semelhantes e sediados o mais próximo possível da região em que atuava aquela, mediante verificação promovida judicialmente pela minoria ou pelo Ministério Público; se não entender assim a Assembleia Geral, poderão os bens acima, tomar novos destinos a critério da maioria dos membros da Assembleia Geral.

Ao destacarmos este artigo, damos visibilidade à ruptura da lógica patrimonial, ou de propriedade privada que poderia a Fundação assumir. Seu patrimônio vincula-se, portanto, ao fim para o qual foi fundada. Tal ressalva é importante, porque, nela, temos elementos das representações sociais que ancoram o discurso do Prefeito e seu membro fundador Celso Generoso. Ainda que Casa, Outro Mundo e Rua se concilhassem, é possível concluirmos que a transformação da Sociedade em Fundação objetivou a lógica da Rua ao colocar o fim educacional acima dos interesses privados.

5.5 A fragmentação das relações conciliatórias: o conflito entre representações sociais

De 1956 até 1970, não há documentada a alteração da composição da Assembleia Geral e demais órgãos administrativos. Em 1969, morreu Monsenhor José Amantino. Assim, em 1970, outra assembleia foi convocada para compor nova direção e a direção executiva foi assumida pelo pároco da cidade: Antônio Guido de Araújo Flexa⁸⁴ e demais membros. De 1970 até 1983, não há registro de alteração da diretoria, o que leva a crer que ela se manteve sob a direção do representante católico e dos

⁸⁴ Antônio Guido de Araújo Flexa foi pároco em Sabinópolis na década de 1970, atualmente, não compõe o clero católico.

demais eleitos. Em 1983, houve nova eleição, dela destacaremos o eleito para Presidente o Sr. Wagner de Pinho Oliveira e para a vice-presidência: o Sr. José Maria Ozório. Este assumiu a presidência da fundação após a morte de Wagner de Pinho Oliveira, ocorrida em 1991, mantido nela até o ano de 2006 – conforme cópia das atas da Fundação⁸⁵. Em 1994, foram eleitos, em Assembleia Geral, respectivamente, os diretores executivos: Fortunato de Pinho Tavares e Ilza de Pinho Tavares. Nos anos de 2001, 2003 e 2006, a Sr^a. Ilza de Pinho Tavares foi convidada a manter-se no cargo de Diretor Executivo.

A morte do líder católico em 1969 e a desvinculação do pároco Antonio Guido Flexa da instituição religiosa, bem como sua aliança matrimonial abalaram as relações entre Casa e Outro Mundo, fortalecendo, no entanto, as relações entre Casa e Rua. Assim, nas funções administrativas da Fundação e da Escola, revezaram-se fundadores e representantes do poder público. O modelo de poder centralizador sofreu outro abalo com os acontecimentos de 1991, porque, estando acéfala a fundação e não tendo constituído representações consensuais de coletividade, houve a preservação da memória patrimonial dos filhos dos membros fundadores. Supomos que, ancorando-se no conceito de propriedade privada, eles mantêm o controle documental da Fundação, silenciando, no entanto, a participação do poder público em sua existência.

A morte do líder católico ocasionou o enfraquecimento da centralização do poder da Igreja e, por outro lado, a ruptura de Antonio Guido Flexa com o lugar de pároco e padre fez estremecer a condição de sacralidade da autoridade religiosa, evidenciando sua dimensão humana e histórica. A perspectiva de escolha e responsabilidade fez frente à postura de marginalidade e invisibilidade, dirigida aos afetos, ao sexo e à mulher. Entendemos que a ruptura com a instituição eclesiástica foi paradigmática, colocando em questão a hegemonia das representações sociais da comunidade, que, ancorando o padre e seu poder ao sagrado, destituíam-no da condição humana e da possibilidade de errar e escolher. Consideramos que, dessa maneira, revestido pelo tabu, silenciava-se o humano e se mantinha um olhar anistórico e atemporal. É importante ressaltar que, após a desvinculação do padre da instituição eclesiástica, não encontramos mais nas atas, representação de membros da Igreja. Nas palavras do vice-presidente José Maria Ozório: “A Fundação ficou acéfala”. Em 1961, o Sr. Celso Generoso Pereira ausentou-se de Sabinópolis, vindo a ocupar o cargo de

⁸⁵ O longo período como presidente da Fundação nos levou a ouvi-lo para esclarecermos dúvidas sobre as alterações no estatuto realizadas em 2003.

Deputado Federal em Brasília, seu retorno a Sabinópolis aconteceria muito mais tarde, já estando a Escola sob a responsabilidade do Estado.

Foi possível inferir que a escolha dos locais das reuniões da Fundação evidencia diferentes formas de objetivação da conciliação Casa, Rua e Outro Mundo. Nos anos 50 aos anos 90 do século XX, conforme já mencionado, diferentes membros da Fundação assumiram a Prefeitura Municipal. Assim, somente a primeira reunião da Sociedade Monsenhor Amantino fez-se no Fórum Municipal de Sabinópolis. Após sua constituição e transformação em Fundação, as reuniões ocorreram no Cine Teatro Paroquial, onde prevalecia a presença e a liderança do líder católico – Monsenhor Amantino –. Neste caso, a coesão social estava vinculada ao Outro Mundo.

Após sua morte no final de 1960, a coesão fez-se maior entre Casa e Rua, e os espaços públicos foram os locais das reuniões: Clube, Espaço Social da Rodoviária, Câmara Municipal. É necessário lembrar que não podemos dizer de um poder público no qual de fato houvesse participação popular. Explica-se porque, dos anos de 1970 aos 1990, os locais ‘públicos’ serem os locais das reuniões. Dos anos 1990 até 2003, as reuniões voltaram a acontecer no salão paroquial da Igreja e, em 2006, ela aconteceu na Capela do Hospital, sendo este último local também uma obra social fundada pela Igreja, juntamente com a elite local. É interessante destacar, no que tange ao poder político, após a morte do Prefeito Alenir de Pinho em 1991, que as administrações municipais eleitas não mais foram hegemonicamente vinculadas aos líderes familiares e ou religiosos.

Nos registros das atas, apenas duas indicam alterações no campo educacional. No ano de 1974, a Fundação Monsenhor Amantino, com aceite de seus fundadores, transferiu para o governo municipal a responsabilidade do Curso Comercial, implicando a sua integração ao Curso Normal de Sabinópolis. A transferência do Curso Comercial e a integração ao Curso Normal resultaram na criação da Escola Municipal de Segundo Grau de Sabinópolis. E, em 2003, foi convocada uma assembleia extraordinária para deliberar sobre alterações no estatuto da fundação criada em 1957. Foram alterados diversos artigos para atender às necessidades da realidade sociopolítica brasileira, uma vez que, naquele ano, o Código Civil brasileiro foi modificado, de modo a dar mais transparência às relações estabelecidas entre Estado, Associações e Fundações. (BRASIL, 2003).

A convocação fez-se de acordo com o estatuto de 1957, uma vez que ele era o fundamento legal ainda em vigor. Foram alterados os artigos: 2, 8, 17, 18, 19, 21, 26,

34, 36. Eles referiam-se aos objetivos da Fundação que se mantiveram como fins educativos, sem fins lucrativos, mas se acrescentou a possibilidade de recebimento de taxas e mensalidades “quando for o caso”, acrescentando itens sobre a convocação da assembleia, na qual se estabeleceu que a divulgação se restringiria aos meios locais, e não mais em ‘Jornais dos Órgãos Oficiais do Estado e da União’. Foram também alteradas as condições de votação para reformas do estatuto pelos membros da assembleia. Dois artigos alterados serão aqui destacados:

Art. 2: A Fundação terá por objetivo: a) Criar, instalar e manter estabelecimento de ensino fundamental, médio, técnico, superior e demais cursos de pós-graduado, sem finalidade lucrativa, embora remunerado modicamente, de forma a elevar o nível cultural e educacional na região em que a mesma se sedia. b) Tomar providências no sentido de tornar os Cursos relacionados na letra a) deste artigo, mais ajustados aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades, inclusive esclarecendo à opinião pública quanto às vantagens asseguradas pela boa educação.

Art. 36. a- Que a reforma seja deliberada por 2/3 (dois terços) dos membros componentes da Assembleia Geral. (SABINÓPOLIS/MG, 1953, p. 8).

Os dois artigos foram destacados porque, no primeiro caso, temos a atualização das nomenclaturas do ensino, com a ampliação dos níveis de ensino a serem ofertados. No segundo, redefiniu-se o texto da deliberação de reformas no próprio estatuto. O estatuto de 1957 definia que somente a “maioria absoluta” poderia deliberar sobre as alterações.

Como disposto no artigo 36:

Para se poder alterar os presentes estatutos, é mister: a) que a reforma seja deliberada pela maioria absoluta dos membros componentes da Assembleia Geral; b) que não contrarie o fim da Fundação; c) **que seja aprovada pelo competente representante do Ministério Público.** Parágrafo Único- A minoria vencida na modificação dos Estatutos poderá, dentro de um ano, promover-lhe a nulidade se recorrer ao juiz competente, sobre o direito de terceiros. (SABINÓPOLIS/MG, 1953, p. 4, grifos nossos).

Ao analisarmos as alterações feitas, chama-nos a atenção o fato de ocorrer uma ampliação dos objetivos educacionais, porém sem que houvesse um fazer educacional que o justificasse, já que a única instituição criada via fundação foi o Ginásio Monsenhor Amantino, que, segundo registros escolares, desde 1965, tornou-se escola

estadual, sendo mantida em funcionamento pelo governo estadual. No município, não se tem notícias de outra instituição educativa criada pela Fundação. De acordo com o vice-presidente da Fundação, em 2003, reuniram-se alguns membros e entenderam que seria ‘bom’ para o município a instalação de Curso de Enfermagem e de Medicina, por isso, eles modificaram o estatuto. No entanto, segundo ele, não se concretizou esta proposta. Conforme informou-nos, chegaram a encaminhar proposta ao Ministério da Educação, porém nada foi concretizado, visto que seria inviável pelos custos das mensalidades⁸⁶.

Outro ponto que destacamos foi a ausência, na assembleia geral que alterou o estatuto, do representante vogal do poder municipal, ele representaria o principal fundador, o povo do município, o poder municipal⁸⁷. Embora o estatuto dispusesse que, em segunda convocação, poderia a assembleia deliberar com o número de fundadores presentes, ressaltamos o número dos representados, por apenas assinarem a ata alguns poucos filhos dos fundadores, sucessores por direito conforme estatuto. Sendo eles: José Maria Ozório, Maria Coeli de Pinho Almeida, Bernado de Pinho Tavares, Josafá Thomaz Filho; Evandro Jose de Pinho, Ilza Maria de Pinho Tavares, Mirteau de Pinho Amaral, Maria Natalina de Pinho, Maria Pastorinha de Pinho, Maria Sálvia Rangel, Vanilda Pinho Tavares. Seriam eles representativos para legitimar as alterações feitas? Representariam os dois terços necessários conforme dispõe o Código Civil brasileiro? Houve, de fato, ampla divulgação nos meios locais sobre a alteração do estatuto da Fundação e de sua importância socioeducacional e política? Os registros documentais não nos permitem responder a esta última questão. Não permitindo esclarecer também se foi requerido ao Ministério Público dar ‘ciência à minoria vencida para impugná-la, se quiser, em dez dias’ (BRASIL, 2003, Art. 16) Podemos afirmar, todavia, que as

⁸⁶ Esta informação é interessante, porque os membros que assinaram a ata de alteração da Fundação compõem, atualmente, o corpo docente e ou administrativo do Instituto de Ensino Superior de Sabinópolis – IESMIG, sociedade empresarial limitada, com fins lucrativos, e que oferece o curso de Enfermagem, que teve seu ato regulatório publicado em 02/05/2006 sob o número 963. (BRASIL, 2013)

⁸⁷ Conforme dados do Órgão Oficial da União, pesquisa feita em *site* em 05/11/2012: ‘nenhum item para a pesquisa solicitada’, o período pesquisa se referiu a 01/05/2003 a 18/05/2003. No órgão oficial do Estado, o período foi de 05/05/2003 a 20/05/2003, a consulta foi feita via e-mail, datado de 06/11/2012, pelo qual fomos informados que nada consta de publicação. Sendo o art. 17 da Fundação, a publicação de convocação de edital para composição da assembleia geral é condição para realização, em primeira convocação, da mesma. De acordo ainda com o Código Civil Brasileiro, Lei 10825, de Janeiro de 2003: Art. 67. Para que se possa alterar o estatuto da fundação, é mister que a reforma: I - seja deliberada por dois terços dos competentes para gerir e representar a fundação; II - não contrarie ou desvirtue o fim desta; III - seja aprovada pelo órgão do Ministério Público, e, caso este a denegue, poderá o juiz supri-la, a requerimento do interessado. E, em seu art.68: Quando a alteração não houver sido aprovada por votação unânime, os administradores da fundação, ao submeterem o estatuto ao órgão do Ministério Público, requererão que se dê ciência à minoria vencida para impugná-la, se quiser, em dez dias (BRASIL, 2012)..

alterações não cumpriram o disposto no estatuto, sobretudo por excluírem das decisões o poder público municipal. Legalmente, este deveria participar das decisões. A legitimidade da Assembleia Geral é, pois, questionável.

Na data de aprovação da ata pela assembleia geral, em 27 de maio de 2003, não há registro de aprovação das alterações feitas pelo representante do Ministério Público, como disposto na alínea C do artigo 36 do estatuto de 1957. Tal assinatura somente aconteceu em 24 de junho de 2003, portanto, havia quase um mês da realização da Assembleia. Nesta mesma data, tem-se o reconhecimento cartorial da assinatura do promotor público da época.⁸⁸ Destaca-se o fato de, em todo o livro de registro, ser essa a segunda ata com reconhecimento de firmas em cartório⁸⁹.

Ao ler as atas, vamos percebendo que tanto a liderança religiosa como o caráter público/coletivo, respectivamente, representados pelas participações de Monsenhor Amantino e por Celso Generoso Pereira na criação da Fundação, “perdem” representação, permanecendo apenas a de poucas famílias dos fundadores. Nos atos posteriores à alteração do estatuto-cobrança de taxa, à solicitação de permuta do imóvel entre o estado e a fundação, vão se evidenciando as ambivalências e os conflitos das representações que nutrem o pensar dos filhos dos fundadores. Nelas, o caráter de ‘propriedade privada’ e os interesses familiares – Casa – se sobrepõem ao caráter social e educacional pelo qual a Fundação – Rua – existe. Além disso, evidenciam as representações sociais que corporificam o pensar conservador católico, no qual uma elite se esforça por manter o poder que lhe deu visibilidade social, acreditando fazer o ‘bem’ para a comunidade.

De acordo com nosso ponto de vista, a ausência da participação do poder público na reunião que alterou o estatuto marca o silenciamento da participação do ‘povo’ de Sabinópolis na constituição da Fundação, na doação do imóvel no qual se encontra edificada a Escola, bem como nos repasses de verbas que, durante anos, foram

⁸⁸ O promotor em questão: Aylor Luiz de Meirelles Jr. mantém laços estreitos com membros das famílias fundadoras. No período de sua permanência, 18 de março de 1996 a 19 de junho de 2007 (conforme informação dos recursos humanos da Procuradoria da República em Minas Gerais), na cidade de Sabinópolis, um abaixo assinado realizado pelos moradores levou a ocorrência da Primeira Assembleia Pública Estadual no município. A assembleia teve o objetivo de ouvir a população que denunciava os diversos dirigentes públicos por sua negligência e omissão frente à violência e impunidade que dominava a cidade. A assembleia, presidida pelo Deputado Estadual Durval de Ângelo, Presidente da Comissão de Direitos Humanos, ocorreu em 17/07/2006 (ÂNGELO, 2006).

⁸⁹ A primeira é a ata de criação da Sociedade Monsenhor Jose Amantino. Na instituição da Fundação Monsenhor Amantino, os fundadores assinaram a ata, mas não há reconhecimento de firma, há a assinatura de um juiz de direito, que, em função da caligrafia, não foi compreensível definir seu nome (SABINOPOLIS, 1953,p.2).

feitos à Fundação. Consideramos que esse silenciamento é uma objetivação de representações sociais circulantes do que é coletivo, ou seja, corporificam a memória, os valores de uma sociedade tradicional. A centralização do poder, do saber e das informações, por aqueles que creem representar a Fundação, reproduz formas de manutenção do domínio social e opõe-se à lógica democrática de transparência e de acessibilidade a informação.

De nossa perspectiva, tais representações sociais contradizem os valores que levaram à existência da fundação, daí o porquê de afirmarmos que sua existência não decorreu de um consenso social, revelando mais uma vez a lógica da Casa governando a Rua. Concluimos que, ancorados em uma concepção hierárquica do direito de propriedade e do direito familiar, os membros fundadores ‘ignoraram’ os fins sociais da fundação. Em decorrência, o estatuto que define sua existência e seu pertencimento patrimonial se justifica para o cumprimento do fim educativo a ser prestado à comunidade local e regional.

Para ilustrar as contradições na constituição da escola ora pesquisada, destacamos a conversa com o vice-presidente da Fundação Monsenhor Amantino. Este disse ignorar documentação sobre repasse de verbas e subvenções do poder municipal à Fundação Monsenhor Amantino, esclarecendo que sua inserção na presidência da Fundação deu-se após a morte Wagner de Pinho Oliveira (presidente da Fundação e Contador da Prefeitura Municipal de Sabinópolis), nos anos 90 do século XX. Afirmou o vice-presidente desconhecer as subvenções ao informamos que, no cruzamento dos dados obtidos junto a Prefeitura Municipal e a Superintendência Regional de Ensino com os dados das atas da Fundação, tivemos acesso a correspondências que comprovam as subvenções, os repasses de verbas por parte de prefeitos, antigos membros fundadores, à Fundação. Os documentos dos órgãos públicos municipais e estaduais colocam em xeque a afirmação do representante da Fundação.

A explicação do vice-presidente sobre sua ignorância dos documentos públicos causa estranheza, seja por ter ele sido funcionário público municipal da área contábil, seja porque algumas correspondências dirigidas aos órgãos do Estado para solicitar permuta de imóvel ou reforma do patrimônio da fundação foram por ele assinadas, na condição de Presidente da Fundação. No entanto, conforme seu esclarecimento, seu não conhecimento se justificaria, porque dados burocráticos eram (e são) de responsabilidade de outro membro fundador: Sr^a. Ilza Maria de Pinho Tavares, não sendo a ele repassados.

Apoiando-nos nas referências teóricas adotadas nesta pesquisa, consideramos que procedimentos dessa ordem evidenciam um processo de englobamento da Rua pela Casa e explicam as relações mantidas com o poder público municipal, federal e estadual. Novamente, temos a (re) produção de um passado em que a “Casa” prevalece sobre a “Rua”. O espaço público de todos é assumido como de apenas um grupo. Entendemos que as representações de poder hierarquizante se ancoram em uma memória social na qual o poder político da elite estava vinculado ao poder religioso. Objetivada na ideia e na imagem do ‘bem’, essa representação social legitima o uso do espaço público e da coisa pública como seu direito, uma objetivação de sua superioridade étnica e religiosa. Entendemos que tais representações sociais, tornadas naturalizadas, reificam-se nas atitudes e nos discursos daqueles que, na atualidade, compõem a Fundação. Elas nutrem o seu imaginário e suas práticas excludentes e segregacionistas. Daí, o porquê de não termos, conforme mostram os documentos da Fundação, no ano de 2003, em pleno processo de consolidação da democracia brasileira, a participação do povo sabinopolitano e de seus representantes públicos nas tomadas de decisão da Fundação (anos 2003, 2006), bem como o porquê de não encontrarmos a passagem do Ginásio à condição de Escola Estadual nos registros de atas.

Durante pesquisa junto a Superintendência Regional de Ensino, priorizamos entender como o Estado vem oficializando as relações com a Fundação. Para tanto, tivemos acesso a documentos nos quais os membros da Fundação comunicam ao Estado a ‘cobrança de taxas’ dos alunos para manutenção do prédio, carta dirigida ao Secretário de Estado de Planejamento e Gestão – Sr. Antônio Augusto Junho Anastasia –, assinada pelos, então, diretores da Fundação Monsenhor Amantino: José Maria Ozório (Presidente), Maria Flor de Maio de Pinho Tavares (vice-presidente), Ilza Maria de Pinho Tavares (diretor executivo) e pelos representantes da Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Monsenhor Amantino, sendo eles: Ilza Maria de Pinho Tavares (presidente da Associação de Pais e Mestres), Maria Cristina Pereira Martins (vice-presidente), Elen de Pinho Tavares (secretária) Emílio Cesar Maria de Pinho (diretor social). Carta datada de 28 de maio de 2003, protocolo: 0048739117020034, recebida em 02/06/2003. Conforme carta, a cobrança de taxa ‘moderada’ dos alunos se justificaria porque “o Estado nunca contribuiu para este fim”. No mesmo documento, solicitam a reforma do prédio a ser feita pelo Estado e que este passe a pagar aluguel após a reforma.

Três pontos merecem destaque no documento: a cobrança de taxa, as assinaturas e a data de sua elaboração. Da cobrança de taxa: qual o poder legal da Fundação em cobrar taxas dos alunos? Estando eles vinculados a uma escola pública, não poderiam, por direito e por lei, ser onerados⁹⁰. A cobrança de taxa expõe o abuso de poder da Fundação ao desconsiderar o direito dos alunos e a legislação. Desconsiderando, sobretudo, que eles, como corpo discente, não poderiam responder pelo ato do Estado. Ante a omissão do poder público, a Fundação justifica a cobrança e, ao fazê-lo, explicita seus interesses, colocando em evidência o poder familiar sobre o interesse público. Novamente a Casa se sobrepõe à Rua, evidenciando as representações sociais hierarquizantes que mantêm a crença dos fundadores no seu direito de tomar decisões alheias ao estado de direito, ou às determinações da Rua e não da Casa. Se priorizasse a transparência das relações entre o privado e o público, poderia a Fundação, tendo ciência do descaso do Estado, se juntar à Associação de Pais e Mestres para requerer providências, exigindo do Estado, até mesmo via Ministério Público, o cumprimento de seu papel, bem como exigir, como o fez, o pagamento pelo uso do espaço predial. No entanto não foi esse o procedimento feito.

As assinaturas indicam-nos que, exceto por Maria Cristina Pereira Martins, os demais são membros ou filhos de membros dos que compõem parte da Fundação Monsenhor Amantino e da família Pinho Tavares. Pelas assinaturas, vimos que o diretor executivo da Fundação era também a presidente da Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual. A data de elaboração do documento, 28 de maio de 2003, mostra-nos que ele fora produzido um dia após a alteração do Estatuto da Fundação Monsenhor Amantino, quando os membros votaram pela ampliação das funções da Fundação.

Os documentos evidenciam, pois, o caráter conciliatório da sociedade brasileira, nos quais as íntimas relações de poder entre o Estado (Rua), as elites agrárias (família) e a igreja (Outro Mundo) construíram uma sociedade onde o espaço público não é reconhecido como espaço de todos, mas propriedade de alguns (JOVCHELOVITCH, 2009). A lógica patrimonialista explicita um passado entre Estado clientelista, elite

⁹⁰ Art. 206, IV, Constituição Federal de 1988, bem como a Súmula Vinculante publicada pelo Supremo Federal de Justiça, sobre a cobrança de taxas de matrícula feita pela UFMG. Em tal sumula, temos a seguinte decisão: “A cobrança de taxa de matrícula nas universidades públicas viola o disposto no art. 206, IV, da Constituição Federal”. Na discussão da Súmula, o Procurador Geral da República defendeu a gratuidade, inclusive de expedição de diploma, “[...] e nas hipóteses de outras exigências que se formulam dessa natureza em escolas publicas”. (BRASIL,2008)

agrária e instituição religiosa. Esta lógica atravessa a cultura escolar, imprimindo nela suas marcas.

Não obstante, em Ofício DPAT/ BI n. 743/ 2007, protocolo: 0030225117020068, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, Superintendência de Material e Patrimônio, assinado por Adolfo Vicente Mantuano de Souza, Diretor da Diretoria de Patrimônio, encaminhou resposta ao ofício n. 129/2007, de 21/03/2007, sobre a permuta do imóvel, à Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Guanhães- Vilma Braga Pires. De acordo com o documento:

[...] informamos que essa SER deverá, primeiramente, avaliar a vantagem proporcionada por essa permuta, considerando-se a existência de outros imóveis que atendam às necessidades da escola estadual, bem como as prováveis destinações públicas a serem dadas ao imóvel do Estado, antes que se dê andamento ao referido processo. Na impossibilidade de outro imóvel compatível com os interesses da comunidade escolar, essa SER deverá solicitar à Fundação, para encaminhamento a esta Diretoria, **cópia do título de propriedade de seu imóvel, atualizado; cópia de seu estatuto**, no sentido de se certificar quanto às possíveis restrições sobre a negociação do seu patrimônio; e um **Laudo de Avaliação da sua propriedade**, de forma a comprovar que a permuta visa preservar o patrimônio público por meio da garantia de vantagem econômica para o Estado(MINAS GERAIS, 2007, grifos do autor).

Pela resposta, podemos afirmar que o Estado visou à transparência das relações, de modo a garantir os interesses públicos, e consideramos que isso remete a uma representação social diferente da anterior sobre a função do próprio Estado. Nos destaques feitos pelo Diretor Adolfo Mantuano, podemos entender o porquê da não concretização da permuta. A análise do estatuto da Fundação permitiria ao Estado negociar o patrimônio, uma vez que a função pública do mesmo tem sido garantida pelo poder do próprio Estado. No silêncio e na ignorância, mantém-se o mito da função da Fundação.

A resposta enviada pelo Diretor Adolfo compõe uma série de correspondências entre os órgãos da Secretaria de Estado de Educação. Dentre elas, temos parecer jurídico, memorandos da Assessoria da Diretoria de Administração de Contratos e Convênios que dizem do estudo feito após a proposta da Fundação. Os documentos se contrapõem à fala do vice- presidente da Fundação, pela qual informou não ter conhecimento de recebimento de respostas às solicitações feitas. De acordo com ele, a

solicitação da Fundação foi mediada por um ‘político de Barbacena’, de quem não lembrava o nome. Conforme dados das correspondências – o político em questão era Gustavo Valadares, por se tratar de documentos públicos oficiais, acreditamos ser difícil que algum membro da fundação não tenha tido acesso a tais respostas, porque, efetivamente, o Estado acabou por reformar e ampliar a escola. O termo de cessão, conforme já mencionado, no capítulo III, ainda não foi celebrado e, em específico sobre a reforma, não tivemos dados documentais que possam melhor esclarecê-la.

5.6 Os atravessamentos históricos na realidade educacional, manifestados pelos entrevistados de nossa pesquisa

Atualmente, como já mencionado, a escola mantém-se vinculada ao Estado, sendo a direção escolar definida pela escolha da comunidade escolar. A eleição de representantes da direção escolar é feita posteriormente à definição dos candidatos à direção. No entanto, para que tenham o direito a se candidatar, os docentes e demais interessados devem se submeter a uma avaliação feita pela Secretaria de Estado de Educação. A aprovação na avaliação habilita o profissional da educação a se candidatar à direção escolar caso seja de seu interesse.

Os meios atuais, instituídos pelo Estado para ocupar a direção escolar, visam democratizar o poder de modo a possibilitar que diferentes sujeitos sociais o exerçam. No entanto, constatamos que essa democratização é conflituosa com a centralização de poder exercido na escola investigada. Esta é a marca cultural que perpassa as relações institucionais escolares e que foram reveladas nos não ditos e nas evasivas dos sujeitos educacionais entrevistados por nós. A postura-tabu em torno do poder da direção e a ignorância generalizada a respeito das relações entre igreja, elite local e escola expressam serem condutas predominantes nas entrevistas realizadas com a equipe pedagógica e docentes. Esses dados nos fazem supor que a história institucional da escola é ignorada pelos profissionais que nela atuam e isto tem consequências na estrutura e no funcionamento educacional.

Seus depoimentos apresentam as mudanças advindas da transformação do caráter privado da escola para o público estadual. Neles, temos a ampla abertura da escola para a população pobre da cidade, a democratização do processo eleitoral e a consequente perda de poder pelas famílias fundadoras, resultando na reconfiguração da

função escolar – de instituição religiosa para uma pública e laica, a mudança do lugar social do professor e do conhecimento e a mudança do próprio perfil dos docentes. Nas narrativas, compreendemos que as mudanças ocorridas são significadas como perdas: de prestígio, de saber, de lugar, de poder, o que nos permite afirmar que as representações do lugar do educador estão em fragmentação, gerando sua angústia. Entretanto, no enfrentamento dessa angústia, acabam por ancorar suas ações e narrativas em representações sociais que corporificam a concepção tradicional de educação e de sociedade ao manter os núcleos figurativos vinculados às imagens idealizadas do fazer educacional. Ou seja, reafirmam os modelos educacionais aprendidos, nos quais a transmissão do conhecimento, os modos de ensino reproduzem relações não dialógicas, centralizadas no educador e no conteúdo escolar, hierarquizando os sujeitos sociais e suas relações com o saber. Parece-nos que as coisas acontecem como se, por se sentirem “perdidos” e “confusos” em decorrência das transformações sociais pelas quais passam a instituição escolar e a sociedade, os profissionais produzem englobamentos conciliatórios em que explicam seu fazer e o fazer dos alunos pela formulação conhecida e que lhe dá certo conforto no trabalho pedagógico: a visão tradicional.

Em suas falas:

Dentro da sala de aula, é difícil? É. Mas assim, você tem que ter muito pulso, muito... Porque os meninos hoje não estão como no nosso tempo. Porque antes o professor olhava para gente, bastava um olhar, a gente entendia. Hoje, você fala, você pede, você fala mais alto, às vezes você é até um tanto... não digo... grosseira, mas você tem que ser um tanto mais enérgica. Nem assim, hoje tá difícil (Professor II).

[...] os meninos são muito ...ah...são muito... sei lá... Não querem saber de nada, não dão valor a nada. Você pode tentar fazer a aula diferente, do jeito que for, você pode fazer o plano de aula, pensar que você vai dar aquela aula boa, daquele jeito que você planejou, né, fez cruzadinha, caça palavra, complete as lacunas, dinâmicas... **Nada**, nada resolve, nada, nada, nada puxa a atenção, o interesse deles. **Nada**. Aí a gente até desiste de ficar fazendo uma coisa diferente. A gente tenta, tenta, tenta, aí, quando... aí esgota!!!! Esgota. Aí chega um ponto que você não quer nem tentar. Então, é muito difícil. É muito difícil também porque igual, o aluno, o filho, ele pode ser o que for, ele pode ser o que for dentro de casa, né, ele pode quebrar, ele pode brigar, ele pode responder, ele pode fazer e acontecer, quando acontece alguma coisa desse tipo na escola, que o pai é chamado, que é que acontece, a mãe vira e fala assim: “este não é o meu filho, meu filho não é assim em casa!!! Não, meu filho não faz isso. Meu filho...” Na frente do menino. E o menino ... (Professor I).

[...] a gente vê que o desinteresse em todas as disciplinas. Informou que ela consegue manter o trabalho com os alunos, pois faz trabalho em dupla para que possam entregar. A dificuldade deles ouvirem (os alunos), isso, estava geral. O aluno, hoje, com essa internet, ele tem uma gama de conhecimento. Às vezes ele sabe até melhor – (que o professor). Nesse sentido, entende que o lugar do professor é estar levando atividade dentro da proposta da escola mesmo. O papel é estar conversando, tirando dúvida, porque há aluno com conhecimento e acesso a internet mesmo (Professor III).

As entrevistas com os professores, como já mencionado, foram realizadas posteriormente às entrevistas com os representantes da administração da escola⁹¹, a sequência das entrevistas levou em consideração ser necessário ouvir, primeiramente, a direção escolar sobre o trabalho pedagógico e as questões administrativas. A inserção no cotidiano escolar ocorrera num momento em que a escola estava se reorganizando frente a denúncias⁹² dirigidas à direção escolar. A denúncia feita junto à Secretaria de Estado de Educação resultou no afastamento da ex-diretora. Assim, no período em que a observação e a coleta de dados aconteceram, a direção escolar era composta por profissionais da escola indicados pelo colegiado. Tais profissionais assumiram a direção para evitar uma intervenção externa da Superintendência Regional de Ensino. Esta situação de irregularidade e de desgaste nas relações administrativas e educacionais aparece na fala dos diferentes profissionais entrevistados.⁹³

A diretora afastada fora eleita depois de ter sido aprovada em avaliação feita pela Secretaria de Estado da Educação. Seu perfil social diferia dos demais perfis das direções anteriores, era de origem social pobre, descendente de negros. No entanto, o exercício de uma administração requer muito mais que competência técnica e o voto, e, no caso em questão, envolvia também uma história de perda de poder, de lugar social de um grupo que, reiteradamente, mantivera-se na direção escolar. Como argumentam os entrevistados:

A direção aqui na escola era só Pinho. Ainda tem, coisa mais difícil na política também, né, que a gente via claramente., era só Pinho que direcionava aqui, saía um Pinho, entrava outro Pinho, saía um Pinho

⁹¹ Foram entrevistadas: a vice-direção escolar, a orientação e a supervisão pedagógica. Para resguardar o sigilo dos entrevistados, iremos nomeá-los como representantes da ‘administração escolar I, II, III’.

⁹² Uma denúncia feita aos órgãos de Estado, acusando a direção escolar por desvio de verbas, levou ao afastamento da diretora eleita.

⁹³ Entre agosto e dezembro de 2010, a vice-diretora e a diretora saíram do cargo. Ambas solicitaram seu afastamento. Em 2011, não houve candidatos à direção escolar, e os que poderiam se candidatar não quiseram. Frente à situação, o colegiado indicou outros nomes de profissionais efetivos à direção.

entrava outro Pinho. Quando entrou a direção anterior à nossa, houve uma rejeição **enorme** (intensificando o enorme) aqui. Por quê? A candidata que passou, ela não entrou, ela não entrou, é.. por preferência, mas porque ela passou, porque ela foi bem na prova... na época... Só que essa pessoa não tinha Pinho no nome, é da família e é humilde e ela foi rejeitada demais, falaram com todas línguas: fulana não vai dar conta da direção. Fulana é isso, fulana é aquilo. E na nossa primeira reunião, porque ela tem postura, ela é estudada, é muito organizada, sabe? Sabe falar em público e ela falou chorando, quando ela estava entrando. E, ela tem Pinho no nome dela, só que é um Pinho diferente, né? E ela falou: gente, eu estou sendo rejeitada na minha entrada... **Ela entrou chorando e saiu chorando.** Porque denunciaram, foram muitas denúncias. E por isso teve sindicância. Até hoje essa pessoa está afastada. Né, ela teve que voltar a dar aula. Não poderia assumir o cargo da direção mais, E ainda tá em andamento. Talvez coisas que ela fez, que, na época, eu achava assim: toda escola faz. São tipos... Jogo de cintura, que todas as escolas fazem. Só talvez seja que ela exagerou para querer uma escola mais bonita, comprar, às vezes, coisas, fez.... eu falei, ela não roubou para o bolso dela. Ela roubou para a própria escola (Administração escolar I).

[...] conversamos sobre a administração escolar e seus problemas e também sobre a relação dos educadores com os alunos. Ficamos mais de 30 minutos conversando, conversa que gerou até mesmo um organograma das relações de poder e sua história na administração da escola, segundo s. a questão da direção ainda é uma questão política, política não partidária, mas familiar – na história da escola Monsenhor José Amantino, a administração da mesma vem sendo feita pela família dos Pinhos. Diário de campo: 30/08/2010. (Entrevista Administração escolar III).

P⁹⁴ - Até que ponto você acha que isso é... Isso se baseia em quê? Na sua visão, o que está por detrás disso?

AD- Tem hora que eu penso que: será que é porque o diretor é um cargo político? Tem hora que eu penso nisso.

P- Mas político em que sentido?

AD- Porque, para ele ser eleito, ele precisa de voto. Voto de fulano, de fulano, fulano. Então, eu acho que ele não quer ser queimado, nem com A, nem com B. Eu penso assim. Ou então, pode pensar que não vale a pena, né? Não sei (Administração Escolar III).

A permanência na direção escolar da Família Pinho, como exposto nos trechos acima, remete, reiteramos, à relação igreja e educação. Conforme Lima (2006, p. 102):

A ida de Padre José Amantino dos Santos para Sabinópolis, conforme depoimentos dos entrevistados Cravo e Violeta, foi influenciada pelo

⁹⁴ Para resguardar os sujeitos entrevistados e suas funções, nós os nomeamos como Administração Escolar. As abreviações AD passam assim a representá-los e P representa Pesquisador/ pergunta. A nomeação dos professores por números também seguiu o mesmo procedimento, resguardar a identificação dos sujeitos entrevistados, entendendo suas narrativas como representações de uma coletividade.

contato com um dos representantes da família Pinho, que, como de costume, nas famílias de elite da época, encaminhava os filhos homens para estudar no Seminário de Diamantina. Sinval de Pinho conheceu o então professor do Seminário, Padre José Amantino dos Santos, tendo percebido sua inteligência e liderança, o convida a ir para a então Sabinópolis.

Consideramos que este caso ilustra o que temos mostrado até o momento sobre o processo de conciliação entre Rua, Casa e Outro Mundo no cenário histórico de Sabinópolis, em especial, da escola investigada nesta pesquisa. Concluímos que a política republicana foi englobada pela via do poder colonial: a ‘Casa’ e o ‘Outro Mundo’ adentrando o espaço da ‘Rua’. Em outras palavras, as famílias proprietárias de terra, juntamente com a igreja projetaram sobre o espaço público seus modos de pensar, (re) produzindo as relações sociais de subordinação e dominação que marcaram o período colonial e imperial. Nas sociedades colonial e imperial, o espaço público – a Rua – como argumenta DaMatta (2010) era percebido como marginal, perigoso. No contexto republicano, frente ao medo do novo e tendo conciliado e englobado à sociedade brasileira valores religiosos e liberais, mantiveram-se relações e mediações que, sustentadas por representações sociais ancoradas na tradição, impediram a vivência da angústia e o surgimento do novo. O movimento ultramontano conservador católico precisava se colocar à frente do movimento liberal republicano, ocupando o espaço público, seja no que tange à educação formal (via escola) ou informal (religiosidade tridentina). Assim:

Ainda que a nomeação do padre dependesse da decisão do Arcebispo, o convite pode ter influenciado tal decisão. Cabe lembrar que o poder político com os ideais liberais crescia em Sabinópolis, através de Ignácio Alves Barroso e a Igreja, desde a morte de Vigário Marcelino, em 1902, não conseguia manter um líder religioso na paróquia de Sabinópolis. Por outro lado, a vinda de Padre José Amantino dos Santos reafirmaria o poder mítico de um outro negro, Vigário Marcelino, podendo assim mobilizar a massa de fiéis e garantir a hegemonia católica ameaçada pelo avanço do liberalismo democrático, político e religioso. Entretanto, do ponto de vista político partidário, a proximidade do Padre com a família Pinho iria garantir a mudança de liderança política da família Barroso para a família Pinho. O modelo clerical tridentino do catolicismo institucional vai aos poucos fragmentando o catolicismo tradicional do período colonial, alterando ritos e os enfraquecendo, diminuindo a participação popular e centralizando na figura do padre as decisões e ações, promovendo a afirmação de sua autoridade sagrada e política. Os ritos, antes vividos coletivamente, passam a ser sacramentais e individuais. (LIMA, 2006; p. 103).

A história de alternância entre poder religioso e familiar na direção da escola Amantino e suas influências neste espaço educacional remete-nos, ainda, ao que Manoel (2008) nomeia como “teoria dos círculos concêntricos”. Via educação, a Igreja multiplicava seus agentes educacionais, aumentando sua influência nos diferentes extratos sociais. “Da mãe cristã, das famílias cristãs para a sociedade cristã. Com isso, esperava-se, em breve tempo, recristianizar toda a sociedade moderna” (p. 58). Na realidade social em estudo, percebemos nitidamente este círculo concêntrico, visto que, por um lado, temos a história entrelaçada da fundação da escola e sua administração com os fundadores, representados pelos membros do clero e pela família Pinho e seus descendentes, por outro lado, temos a ocupação de diferentes espaços sociais e de trabalho e a ocupação do espaço público por uma mentalidade da Casa e do Outro Mundo, já que, no município, ainda hoje, observamos uma limitação de frentes de trabalho e sua economia ainda tem sua base de sustentação no serviço público: municipal, estadual e federal e na produção rural.

Em nossa visão, a teoria dos círculos concêntricos se reproduz também em decorrência da própria precarização da formação profissional. Isto se retrata na instituição educacional que vê seus ex-alunos atuarem como profissionais da escola, com uma formação limitada ao aprendido no ensino secundário/ensino médio ou numa formação em cursos de qualidade duvidosa. No discurso dos educadores, isso foi nomeado como uma das dificuldades enfrentadas no exercício profissional. A partir dos dados obtidos, supomos que uma formação de baixa qualidade os impede de produzir uma prática reflexiva e argumentativa, de modo a colocar em questionamento os conteúdos escolares, articulando seus saberes. Por não terem formação e nem mesmo conhecimento técnico, (re)produzem formas de ensino e de fazer pedagógicos centrados nas aprendizagens tradicionais que têm e que, provavelmente, vivenciaram. Explica-se, assim, como se mantém a cultura dos círculos concêntricos, descritos por Manoel (2008). Na ausência de outros modos de pensar, que poderiam ser gerados pela reflexão, pelo conhecimento técnico e pela formação continuada, os docentes reificam por (re)produção o que aprenderam, naturalizando as representações sociais tradicionais corporificadas em fazeres pedagógicos não dialógicos.

A formação universitária da professora é Normal Superior. Tal curso não habilita a trabalhar com artes, porém, como teve o conteúdo arte durante o curso, recebeu autorização da Superintendência Regional de Educação para lecionar a disciplina. No entanto, esclarece-me que, na

escola e tampouco na cidade, não tem professor habilitado em arte. Segundo seu conhecimento, todos os professores do município são autorizados. Comenta que “claro que, quando uma pessoa faz faculdade, tem muito mais conhecimento na área”. (Aqui já começa a referir as dificuldades encontradas à formação) (Professor III).

Agora, dentro de uma sala de aula, quando eu comecei a trabalhar, eu tive **muiiiitos** problemas. Que a gente tem!!! Né, você não tem muita ajuda, e você chega num ambiente que o ambiente não é seu, você chega no ambiente, você fica retraída, você vê que tem pessoas ali, que um dois, te estende a mão, mas três, quatro... sabe? Querem... tipo assim te olham torcido: Cruz!!! Fulano tá aqui?? Né? Mal formou, mal... que teve isso, de gente falar, que eu mal tinha entrado na faculdade, já tava na escola dando aula (Professor II).

Agora este ano, eu estou tendo muita dificuldade, e a expectativa, assim, é, eu gostava muito de trabalhar, eu gostava muito de trabalhar, eu levava as turmas para debaixo do pé de jatobá, eu levava ali, para aquele banquinho ali, levava para a biblioteca, fazia dinâmica dentro de sala de aula com eles, o primeiro e segundo ano que eu trabalhei, né, então, eu sempre fazia uma coisa diferenciada. E, gostava muito de trabalhar, não é que eu não gosto de trabalhar, não. Eu gosto de trabalhar, mas eu tou vendo que, à medida que vai passando, vai dificultando, tá dificultando, sabe? À medida que vai passando, o tempo tá passando, vai dificultando mais, a gente tem, os alunos eles tem direitos, né, e a gente não.. a gente não... (Professor I).

Os dados das narrativas dos entrevistados nos revelam um ambiente profissional fragmentado e individualizado, no qual se torna presente um trabalho educacional livresco e eivado de verbalismo. Nesta perspectiva, podemos compreender como as ancoragens das representações da Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2006) atravessam os discursos dos educadores. Em suas narrativas, ouvimos que o foco da relação ensino-aprendizagem se encontra na transmissão de conteúdos, no livro didático e no fazer do educador. “*Cuspe e Giz*” (no dizer de um dos entrevistados) são seus instrumentos diários de trabalho. Os conteúdos não se articulam com a realidade sociocultural que se apresenta no cotidiano da sala de aula. Assim, uma população educacional eminentemente de origem pobre e de maioria negra e parda não tem sua história social narrada e articulada com a própria história cultural da cidade e do país. No contexto educacional pesquisado, este silêncio se mostra (objetiva) no tabu dos profissionais em nomear a população negra. Frente à pergunta de como trabalham a realidade da população atendida, sua negritude e condição social, as respostas dadas dizem por si, como mostram as falas dos professores abaixo:

Pergunta: Mas como que eu vou trabalhar com essa situação da criança, com esse menino que é pobre, com esse menino que sofre a violência, com esse menino que é negro. Com esse menino que até nem reconhece a sua negritude. Como que é isso?

R- É aquilo que eu falo com você. Tem professores que vê e, às vezes, dentro do conteúdo deles eles trabalham. Entendeu? Dentro do conteúdo eles trabalham. Tem professores que é só conteúdo. Que quer que aquele menino senta ali e traga o deverzinho bonitinho, igual aquele lá. Porque ele trouxe e você não trouxe. Enquanto que aquele menino, às vezes, não tem nem uma mesa pra sentar para fazer dever. Hoje, o governo oferece, mas **não adianta só dar, tem que preparar para receber**. Às vezes, o aluno tem bolsa família, que é pra ele ter condições para trazer um lápis, a maioria, nós temos alunos que nunca tem lápis dentro da sala de aula. E hoje a escola é proibida de comprar lápis, porque já tem a bolsa família. Então, o menino vem e fala: como que eu vou escrever? Com o dedo? Mas a gente vê que é porque não tem, porque um lápis é muito barato, mas eles enchem a bolsa de pirulito, de bala, salgadinhos. Por mais, né, pobre que seja, eles trazem isso aí. Mas o lápis? É falta de estar preparando essas famílias. Eu acho que tem que ensinar a pescar e não dar o peixe. Entendeu? Eu acho que faltou isso.[...] Entendeu? De da bolsa família. Como que a família tá usando o dinheiro? **Tem uns que estão usando para beber. Estão sendo trabalhado? Está. Mas não dá conta de atender à demanda, que são muitas famílias.** Às vezes, um que talvez até estava usando bem aquele dinheiro foi cortado. E o outro tá continuando, recebendo e bebendo ele, entendeu? Então, assim, voltando na sua pergunta, você deve estar achando que eu estou fugindo. Mas uma coisa, puxa a outra. Porque esse perfil do aluno, eles são assim, a gente percebe isso claramente, eles já vem pra escola, eles próprios se rejeitando. Às vezes, você cobra o uniforme. Só que eu não volto o menino que não tem uniforme. **A mãe veio falando que não tem condições de comprar.** Esse aluno está entrando. **Ele próprio está sendo discriminado, porque só ele está vindo? Então, às vezes eu peço doação de uniforme.** Pra tá doando para esse menino, para ele não vir diferente dos outros. Eu tenho três alunos aí, de uma mãe, a mãe tem três filhos aqui, e eles tão vindo sem o uniforme. **Jamais** eu vou voltar o menino por causa disso, se a mãe veio conversou, não tem. Mas quando a gente usa o uniforme, não é exatamente para isso, porque não precisa ficar gastando muito a roupa para vir. É bom pra esses alunos. Mas... **eles próprios já chegam a se discriminar.** Se você chegar... é ... por exemplo, no dia da nossa palestra, eu falei: os meninos maiores vou por sentados. Sexto ano, eles são menores. Eu não olhei se são preto, branco, se é rico ou pobre. Só que eles notaram isso. Só que eles notaram isso. Eu tenho umas meninas né, cor... né, escurinhas, elas falaram assim: **isso é humilhação. Por que que elas vão?** E a nossa turma aqui, ela é bem misturada. Não tem só brancos, só... a gente, né...tentou fazer esse remanejamento de turmas, a gente não olha somente notas boas, porque eu acho que ali tem que ter, tem que balancear (Administração Escolar I, grifos nossos).

Não Josélia. Eu não sou de colocar assim, eu não sou de ficar falando, porque os próprios negros, eles se discriminam. Eu falo que às vezes a gente, uma brincadeira entre um colega e outro... tem uma turma aqui, que eles tem mania de brincar assim: “*elas tão me*

*discriminando” (repetindo como os alunos em expressão e gesto). Às vezes, meninos claros, mais claros do que eu (a professora é de cor branca), eles têm mania de brincar entre eles lá. Só porque eu sou preto, professora. Quer dizer, você pode ver Josélia, que os próprios negros se discriminam. Então, eu procuro muito não relatar, assim, diretamente, falar dos negros. **Falo da cultura deles, da origem negra, mas eu não procuro, assim, levar pro lado de quem tá ali não.** Porque hoje em dia, qualquer coisinha que você fala, você está sujeita a uma discriminação. Hoje em dia, no meio que a gente está vivendo, as leis hoje, elas... (Professor II, grifos nossos).*

Supomos que desprovidos de uma prática pedagógica argumentativa e reflexiva que lhes possibilitaria colocar em questionamento a própria realidade social, o que constatamos nas falas dos professores entrevistados é uma tendência à (re) produção de interditos sociais produzidos pela cultura religiosa e etnocêntrica do colonizador: “eles já vêm para a escola, eles próprios se rejeitando”, “os próprios negros se discriminam. Então, eu procuro muito não relatar, assim, diretamente, falar dos negros” (falas, respectivamente, do Administrador I e do Professor II). É possível inferirmos que a cultura etnocêntrica (religiosa e científica) se objetiva nas expressões dos entrevistados que reproduzem a imagem de incapacidade, inferioridade e subserviência negra. Como se observa nas falas acima, tais imagens são atribuídas ao próprio negro, quando o docente (Professor II) afirma que “eles próprios chegam a se discriminar”, em uma inversão das relações de poder.

Embora consideremos que as entrevistas possam revelar apenas parte das representações sociais dos indivíduos, tendo em vista o conceito de polifasia cognitiva, os dados das entrevistas nos levam a concordar com Saviani (2008b). O autor afirma que o educador, não sabendo como argumentar e desenvolver um fazer pedagógico que possibilite a leitura social e o reconhecimento histórico e social da produção do conhecimento e das relações de poder dele decorrentes, acaba por se ver como vítima da inclusão excludente. Consideramos que o docente, como a própria população negra, não se percebe como sujeito de produção de conhecimento, não se vendo como responsável pela luta e transformação do seu fazer profissional. O não reconhecimento da diversidade e da alteridade do outro refere-se também ao próprio lugar social do educador. Assim, ancorados numa ideia/imagem de vitimização eles não percebem como negligenciam o lugar social que exercem – de educar para transformar – e acabam por exercer seu trabalho apoiando-se nas representações tradicionais de ser professor, ou seja, enunciando saberes, transmitindo dados que, por não serem criticados e refletidos, são expressos como em si, motivo de crença e não se apropriação reflexiva.

Consideramos que o pensamento anistórico e atemporal, marcas intelectuais geradas pela sociedade tradicional, objetiva-se no silenciamento histórico da negritude e das relações de poder e explica-nos, em parte, o porquê de, ao serem perguntados sobre como a cultura negra influenciou a constituição social sabinopolense, nenhum dos profissionais entrevistados argumentarem sobre como se deu essa influência. Mesmo aqueles que citaram a Festa de Nossa Senhora do Rosário, citaram-na como festa de ‘origem africana’, desconhecendo que, na verdade, ela se constituiu num modo de resistência dos negros aqui escravizados, que, por via do sincretismo religioso, mantiveram sua dignidade, suas crenças sintetizando na figura feminina de Maria os símbolos da região africana. Vemos isso nas seguintes falas dos docentes entrevistados:

Sabe, resgatando a história da festa, né, dita “festa de agosto”. Né, a festa do rosário, né, ela é afro, ela é dos negros. Então, assim, isso é um resgate da nossa história, né. Porque a gente tá vendo que, aqui, dentro da nossa cidade, muita coisa está ficando esquecida. Já não é mais do jeito que a gente via no nosso tempo de menina, a gente vê que já não tem tanto mais... Aquelas, aquelas coisas que tinham... Hoje, o pessoal leva as coisas mais por farra, mais pro... financeiramente. Né, então, assim, eu trabalhei muito disso, antes da festa, porque, depois das férias, a gente está tendo aula, praticamente, esta semana. Porque, antes da festa, quase que os meninos não vieram. Então, assim, eu procuro resgatar o sentido, porque o que a gente tem aqui, na nossa área, no nosso meio, é essa festa. **Ela é uma coisa que vem lá da África, sim** (Professor II, grifos meus).

Passei isso pros meus alunos num texto, onde o texto era festa de Nossa Senhora do Rosário, onde no final do texto falava que: a cultura brasileira, ela tá totalmente ligada à religião. Cê pode ir, cê poder ir em qualquer estado, as festas... quase todas, todas!!! são ligadas à religião. A festa de nossa senhora é uma tradição, vem dos negros, né, desde da época da escravidão. Ela foi criada pelo Papa Gregório, né, mas os negros, eles aderiram a essa festa, à adoração da santa, que era nossa Senhora do Rosário. E influencia tudo? Influencia. A religião, pelo menos o catolicismo, é... a cultura... brasileira... é ela deve muito à religião (runrun). Ela deve muito a religião (Professor I).

Novamente consideramos que a ausência de reflexão crítica sobre os processos sociais se justifica no consenso educacional porque se ancora no território simbólico religioso. Se, por um lado, a predominância da pedagogia tradicional se faz pelo enfrentamento da angústia, por outro, ela retroalimenta a visão essencialista sobre o social que engloba a Rua – professor-aluno – e oculta suas contradições.

Podemos entender a ausência nas narrativas dos entrevistados pela conexão entre a história de constituição social e cultural de Sabinópolis e de seus problemas sociais.

Supomos que, se situassem historicamente a constituição da cidade, os docentes poderiam compreender sua composição étnica e os problemas sociais dela advindos, entre eles, as desigualdades sociais e culturais, como a invisibilidade dos saberes negros na escola. Em tese, essa compreensão poderia romper com o silenciamento e favorecer a presença do contingente negro no espaço escolar em melhores condições de negociação com os saberes previstos no currículo escolar.

Como consequência dessa invisibilidade, apesar de os textos escolares analisados (baseados nas leis educacionais) serem objetivações de uma pedagogia interacionista e argumentativa (sustentados na LDB e nos Conteúdos Básicos Curriculares), nas entrevistas dos docentes e da equipe pedagógica, prevalecem valores e saberes que reafirmam a pedagogia tradicional, conforme definição de Saviani (2008b). Durante as entrevistas, tais ambivalências não pareceram ser percebidas como conflituosas pelos docentes e sim como complementares. Ao condensarem as imagens e ideias de um modelo educacional interacionista com o ‘seu modo de fazer’, os educadores criam modos de enfrentar a realidade social que se revela inédita e angustiante por serem ambivalentes. Neste sentido, o entendimento “complementar” das duas posições teria a função de evitar a contradição, exatamente por permitir a ação do educador e o enfrentamento de sua angústia. Essa interpretação nos leva a concluir que há um processo de fragmentação das representações sociais que vinculam a memória coletiva tradicional do fazer educacional em andamento.

Podemos ir adiante, afirmando que assistimos, neste caso, a um movimento de reconfiguração das representações sociais dos profissionais sobre os alunos negros, seu saber, seu aprender e o como ensinar. Para tanto, reportamo-nos à afirmação de Spink (1995, p. 123) para quem “a diversidade e a contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento da informação, mas como *práxis*; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação”.

Os dados das entrevistas nos fazem supor que, além do silenciamento étnico, ocorre o silenciamento das relações de poder que delas decorrem: o autoritarismo professor-aluno. As falas dos professores evidenciam que a ancoragem do “bom aluno” que perpassa essa relação é a da obediência unilateral, que se objetiva na heteronomia e assimetria das relações professor-aluno. Consideramos que tais características do processo ensino-aprendizagem são confirmadas pelas falas dos docentes e da administração da escola. Ao narrarem o cotidiano escolar e as dificuldades de seu

exercício profissional, de modo geral, eles centram-se na *indisciplina dos alunos*, na desestruturação familiar, na precarização do trabalho educacional, na perda de autonomia do educador e, sobretudo, na ausência do silêncio dos educandos. Exemplificando este cenário, transcrevemos fragmento do diário de campo:

Perguntei o que acreditava diferenciar sua aula das dos demais. Ela respondeu: “Não que seja diferente, **mas eu não bato de frente com os alunos, eu não tomo o celular ou proíbo de conversar, eu abro para eles conversarem**, depois que fizermos as atividades, podem conversar, apenas peço para respeitarem o colega, peço para baixarem o tom de voz, na hora de brincar, brincar, na hora de contar piada, conto, rio, mas na hora da explicação todos em silêncio, eu os trato igual, o que é para um, é para todos. Com isso não tenho problema” (LIMA, 2010, grifos nossos).

Para reiterar nosso entendimento, consideramos pertinente reportarmos-nos, neste momento, aos documentos de registros da Fundação Monsenhor Amantino, uma vez que, neles, encontramos uma análise do inspetor escolar público, advertindo sobre o trabalho pedagógico desfocado da realidade social e cultural. Em 1959, havia um corpo de professores com conhecimento, porém sem formação didática. No dizer do inspetor do ensino secundário da época: “Chamei a atenção dos Professôres⁹⁵ para o número de alunos reprovados e que procurassem interessá-los mais nas aulas a fim de que pudessem compreender melhor o que lhes era ensinado”. (BARROSO, 1959). No ano em pauta, a quantidade de inscrições foi de 103 alunos, sendo que, no processo de admissão para matrícula na escola, foram feitos 77 exames com apenas 16 aprovações. Algumas observações e recomendações do Inspetor merecem destaque por evidenciarem, já naquele momento de seu nascimento, ambientação diferente, mas preocupações próximas das que estamos discutindo e que parece não fazer parte da ação pedagógica da escola pesquisada.

Há vários clubes esportivos, uma associação de caráter religioso à qual **pertencem todos os alunos**. Recomendei que se fundassem clubes agrícolas e pastoris já que a região é dedicada particularmente à agricultura e à pecuária.

Recomendei aos professores que procurassem organizar cada ano o seu plano de curso para ganhar mais tempo no ensino de sua disciplina e que preparassem sempre o plano de aula para que houvesse mais eficiência no ensino. **Não será a falta desse plano de aulas a causa de tantas reprovações?**

⁹⁵ Grafia da época.

O Ginásio não mantém convênio nem poderá mantê-lo por enquanto porque está muito incipiente e **é grande o número de professores não registrados.**

O estabelecimento não faz nenhuma experiência pedagógica digna de nota. (BARROSO, 1959,p.4 grifos nosso)

Entre os registros da inspeção feitos em 1959 e os registros dos diários de campo de nossa pesquisa, existe um espaço de cinco décadas, no entanto, nossa perspectiva é de que pouco ou quase nada mudou no que se refere ao fazer educacional. Neste sentido, consideramos que a Pedagogia Tradicional, vivenciada pelos ex-alunos e que compõe a narrativa dos professores nas entrevistas, não é mais sustentada diretamente pela orientação religiosa, porém é ela que acaba por ancorar o fazer pedagógico dos docentes. Parece-nos que os professores (re) produzem o “que” e o “como” lhe foi ensinado e naturalizado nos costumes e ritos escolares. Essa realidade está registrada no Diário de Campo em 07 de maio de 2010, efetuado por nossa pesquisa e está aqui sublinhado na narrativa do docente:

Durante o intervalo, conversei com um dos professores de história, não lembro de toda a sequência da conversa, mas vou relatar um comentário que me chamou a atenção. Ele perguntou-me se estaria em junho na escola, pois acreditava que iria discutir com os alunos a questão da Reforma nesse período. E acrescentou: seu tema não é religião? Ao que respondi que sim, mas que, no entanto, não era apenas a questão do movimento protestante, mas até mesmo a história do Brasil, como a religião a influenciou, e as religiões dos demais povos que, aqui, constituíram nossa história e mesmo como, na história de nossa cidade, podíamos ver a influência dessa relação. Sobretudo entender como um modelo religioso silenciou outros modos de religião... **Depois de ouvir-me o professor comentou, que quando chegou para trabalhar, tinha ideias novas e “esse tema” (referindo-se à diversidade religiosa e à questão negra) era assunto, mas que, à medida que começou a trabalhar, percebeu a dificuldade de trabalhar com um viés histórico – e acabou por se acostumar ao modo dos outros trabalharem... ou seja, naturalizou a história fato, data, etc.** (LIMA, 2010, grifos nossos).

Os documentos escolares utilizados pela escola, bem como os livros didáticos seguem as políticas de reconhecimento atuais, nos quais os conhecimentos são pautados pelo viés histórico. Trabalhar com o viés histórico demanda colocar em questionamento a realidade social, articulando o presente com o passado, de modo a permitir a compreensão dos processos sociais, históricos e políticos que levaram à construção do que temos sido; requer lidar com o conhecimento não como dado em si, mas como produção de saber e de poder. O ato de conhecer implica o reconhecimento da

ignorância como parte integrante do conhecer, tudo isto envolve a discussão política e o posicionamento do educador não para silenciar o outro, mas para levá-lo à dúvida, à argumentação, a colocar em debate suas ideias, imagens e saberes, inclusive os religiosos. No entanto, se tomados como informações, eles podem ser reduzidos e tornados esvaziados de sentido, por não serem operacionalizados em práticas que, de fato, possam ser concretizadas (em diversidade e multiplicidade de saberes), posto que, a perspectiva histórica e processual não se tornou consensual no espaço educacional.

Na entrevista com o professor registrada acima, constatamos que, mesmo ele informando ter uma formação crítica, ao viver o cotidiano escolar, foi no fazer pedagógico tradicional que encontrou seu modo de exercer a profissão. Narrativas como esta nos levam a considerar que, embora circulem diferentes representações sociais, de diferentes territórios simbólicos, ainda prevalece entre os professores dessa instituição escolar um consenso representacional advindo do universo reificado religioso. A análise das entrevistas nos leva a concordar com o pensamento de Habermas (1994) de que não basta instituir leis pelo Estado, é necessário que elas se tornem consensuais entre os professores para que as representações sociais difundidas sejam concretizadas.

Em entrevista com a direção da escola, que também constata a reprodução de um fazer pedagógico tradicional por parte dos professores, esta conduta é interpretada como “acomodação” e “falta de interesse” dos docentes em modificar seu trabalho. Neste sentido, a equipe pedagógica alude a um suposto conflito de poder entre corpo técnico pedagógico e professores. Em suas falas:

AD - Este trabalho, quando eu digo de ingenuidade, porque eu acho muito triste falar falta de interesse. Eu não sei por que essa falta de interesse. Eu acho, eu acho não, com certeza, é ingenuidade. Uma pessoa que não quer estudar, uma pessoa que não quer crescer.

P - Você está falando do professor? Ou dos alunos?

AD - (referindo-se aos professores) Aqui não está fácil. E todo mundo sabe, diretora sabe (Administração Escolar III).

Porque você mexer com aluno, é melhor do que mexer com professor, ainda mais com os professores que tem mais tempo de serviço. Então, eles acham que ele é dono, sabe tudo, dono de tudo, a gente tem mais dificuldade com os mais velhos. Até então, pelo menos, que, agora, a visão já é diferente (Administração Escolar II, grifos nosso).

A fala do corpo técnico da escola ilustra mais uma vez a centralização do poder presente na instituição investigada, agora na relação administrador-educador e

educador-saber. Ilustra, ainda, o que temos dito sobre as relações não dialógicas que marcam a cultura social e a escolar. Nesse caso, o saber pedagógico, supostamente, é dominado pelo corpo técnico pedagógico da escola conforme os depoimentos. Essas relações parecem perpetuar as hierarquizações e a ausência de diálogo que fundamentam a dinâmica da escola.

A direção da escola critica o verbalismo no ensino e a centralização da atividade escolar no livro didático por parte dos docentes de sua escola. Contraditoriamente, entretanto, parece ser desta mesma maneira que pensam em tentar “mexer” com o pensamento e as condutas dos professores da escola. Com base nos dados das entrevistas, consideramos que os modos de ensinar dos docentes podem se constituir em uma forma de enfrentamento da precariedade instrumental do trabalho docente que se objetiva muito mais pela ausência de um projeto educacional comum da instituição do que pela falta de documentos e material didático que os levem a repensar seus procedimentos pedagógicos. Lembra-nos Saviani (2008b) que, em uma conjuntura educacional que não possui um projeto consensual, o professor volta-se para os modelos escolares internalizados ainda que eles já não deem conta da realidade sociocultural.

Além disso, consideramos ser possível explicar o silenciamento e a dificuldade (ou resistência) dos docentes em mudar seu trabalho, em particular com referência aos saberes da comunidade negra, embora seja esta a maioria dos alunos da escola investigada. Valendo-nos dos estudos de Jovchelovitch (2008), a ressignificação de alguma ideia implica uma nova ancoragem que, neste caso, pode ou não ser favorecida pela escola. Neste sentido, somente relações dialógicas entre equipe pedagógica e professor e professor-aluno poderiam promover este movimento de ressignificação dos saberes e fazeres, nos quais a diversidade pudesse ser expressa e refletida. Consideramos que o ensino das diferentes matrizes culturais sabinopolitanas faria parte desse processo, contudo, a predominância de representações sociais hierarquizantes reifica uma memória coletiva essencialista e etnocêntrica, advinda da religião católica ou, em outras palavras, o atravessamento do Outro Mundo sobre a Rua continua levando ao silenciamento dos saberes e fazeres negros.

Em nossa visão, a compreensão da presença social e cultural do negro na comunidade sabinopolitana pode mobilizar a produção de novas ancoragens e objetivações no espaço educacional escolar. A ressignificação histórica implica reconhecer a complexidade cultural, reconhecendo nela os saberes que foram nomeados como populares ou folclóricos e supersticiosos e, de tal modo, ficaram à margem da

escola como conteúdo escolar. Por permanecerem na marginalidade, podemos entender porque os docentes e a equipe técnica não reconhecem os saberes e a religiosidade negra.

5.7 O silenciamento da cultura negra e documentos educacionais: repercussão da pesquisa no cotidiano escolar investigado

O negro é silêncio, e não sabemos como trabalhar isso; quando falam de negro, falam de escravidão, preconceito, favela e marginalidade. (Professora de Português).

Ao longo do período de observação, muitos contatos foram estabelecidos e, através deles, para além das entrevistas, foram coletados dados para nossa pesquisa. A frase que inicia esta reflexão foi dita por uma professora de português em um de seus primeiros contatos comigo. Ela foi uma das poucas professoras que veio conversar comigo sobre o tema de pesquisa. Sendo negra, sua fala tem um caráter simbólico muito grande, por ela assumir o lugar no contexto educacional de produção de narrativas e, socialmente, produzir narrativas para outros professores. Como o próprio diário de campo irá mostrar, tal professora produz monografias e trabalhos acadêmicos que são comercializados⁹⁶. Ao querer saber sobre a pesquisa, ela comentou como o lugar do negro estava associado à marginalidade e ao preconceito, argumentando como ignorávamos sobre a cultura negra. O que a levou à apropriação do saber negro não foi um questionamento do trabalho educacional, mas a necessidade de produzir textos para outrem, necessidade que se estabeleceu exatamente do dispositivo constitucional que determinou a introdução da história negra e indígena no ensino escolar. Como retratado no diário de campo em 03 de maio de 2010.

O negro é silêncio, e não sabemos como trabalhar isso; quando falam de negro, falam de escravidão, preconceito, favela e marginalidade.

⁹⁶ Não iremos discutir a implicação ética disso, mas ressaltamos ser interessante o fato de que os profissionais da escola sabem do fazer da colega. No período de observação, chegamos a presenciar uma ex-diretora e ex-professora da escola que selecionava livros na biblioteca para que ela pudesse escrever o trabalho monográfico de seu filho. A prática de venda de trabalhos acadêmicos, por estar naturalizada, não entrava na discussão dos docentes sobre a precarização da formação do professor. A questão que chamou-nos atenção foi que o filho da ex-diretora estava em processo de formação em Educação Física. Novamente, a lógica hierarquizante se objetivava. “Sabe com quem está falando?” “Para os amigos tudo, para os inimigos, a lei”.

Agora, tem vindo outros livros que trazem isso de outra maneira, eu tenho lido muito sobre isso, pois, em Guanhães, tem um curso de pós-graduação sobre africanidade e tenho feito trabalho para professores. (LIMA, 2010, grifos nossos).

O dispositivo constitucional decorre da mobilização política e pública dos movimentos sociais que, nos anos 1980, lutaram pela efetiva democratização da educação e do ensino público. No embate de forças entre o conservadorismo e os movimentos sociais por uma educação laica e democrática, tivemos a revisão dos conteúdos curriculares e, em específico, do Ensino Religioso, da História e das Artes. Daí a prioridade dessas disciplinas para comporem o quadro dos professores entrevistados. A fala da professora de português anunciava a fala dos demais. Nas entrevistas realizadas, nenhum dos entrevistados conhecia o dizer da Constituição e das Leis: 10639/ 2003 e 11645/ 2008.

A Lei 10.639/2003 foi estabelecida para garantir visibilidade ao afro-brasileiro com a finalidade de propiciar a cidadania e a igualdade racial, por meio de práticas educacionais que valorizem o “outro”. Ela contribui, portanto, para romper com o silêncio histórico sobre a cultura e história da população negra brasileira. Nesse sentido, Gomes (2008) afirma que a Lei abre caminho para a construção de uma educação antirracista, rompendo com as normas discursivas centradas no europeu. A aplicação da lei implica em abrir o espaço escolar para tornar legítimo falar sobre a exclusão, marginalização de um segmento social. (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 9).

A inserção da pergunta, no roteiro de entrevista, se o entrevistado conhecia a Lei 11645/2008, decorreu da percepção de que os educadores não liam e não discutiam o Projeto Político Pedagógico. Nele, os conteúdos previam uma discussão histórico-cultural que articulasse os saberes: artes, ensino religioso, história, bem como o português. Com tal percepção, questionamos se eles conheciam o texto que deveria fundamentar suas práticas, o que sabiam sobre a Lei 11 645/ 2008. O texto do projeto político pedagógico apresentava uma densidade reflexiva que não se traduzia no cotidiano.

A proposta política e pedagógica pressupõe das intenções educativas a partir da revisão de mundo, da sociedade e de homem. Elas surgem de um processo de reflexão e construção efetiva de uma escola democrática. Esse processo reforça o posicionamento acerca do mundo, da sociedade e do homem o que encaminhará ao estabelecimento de diferentes relações sociais.

O movimento ação-reflexão-ação sistematizado ao longo do período letivo, contribui para que as intenções sejam concretizadas e não se percam ao longo do processo.

Esse movimento supõe rupturas, sonhos e ousadias, comprometendo seus agentes com uma ação intencionada, com definição explícita de onde se deseja chegar, buscando sempre uma direção, um sentido. (ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR AMANTINO, 2008/2010).

Nas entrevistas, exceto por um professor, os demais foram unânimes em reconhecer que desconheciam o Projeto Político Pedagógico. Os designados justificavam que, ao serem contratados, não foram orientados a ler e ou não tiveram a postura de fazê-lo. Esclareciam que o que sabiam, sabiam-no via o trabalho do administração escolar: supervisão, orientação escolar, que lhes informavam sobre a existência e diretrizes do Projeto Político Pedagógico. A fala dos professores foi reafirmada pela administração escolar. Conforme dito em entrevistas:

Olha Josélia, eu não sou de entrar nas coisas da escola assim não. Eu sigo o que passam para mim. [...] Toda semana a gente tem o módulo, né, o que é falado ali, a gente faz o planejamento da aula ali, dentro do horário do módulo, porque eu quase não levo serviço de escola para casa (Professor II).

Não sabia dizer de outros trabalhos, comentando ainda que, no dia a dia, não há envolvimento das disciplinas. Esclareci que a pergunta visava ver, na prática cotidiana, a articulação interdisciplinar prevista no projeto político pedagógico por mim lido. Ao ouvir sobre a previsão no Projeto Pedagógico, comentou: há um comodismo meu, a gente pega o CBC e acomoda. Comentou ainda que era bom estar alerta e que a entrevista levava a alertar. Argumentou: a escola não coloca e a inexperiência também contribuía para que não tivesse o conhecimento do projeto político pedagógico da escola (Professor III).

Você quer que eu te fale mentira ou verdade? (R- A verdade) Este projeto político pedagógico... costuma ser pedido... pedido para alguém fazer ele. Não é feito em conjunto. Não sei do de agora. Mas da gestão passada, não foi diretor, professor que fez. Não sei se já foi modificado, ou se é o mesmo. Pediu uma professora para fazer. Ela fez e entregou. E depois falou assim: pronto! Aqui. As pessoas não se interessaram para ler, não vivenciam, não dão notícia. E cada um segue seu trabalho, um trabalho assim, que... é... muito isolado (Professor IV).

A exposição do professor IV reafirma o observado e as narrativas dos demais profissionais. Expõe como o corpo docente se mostra alheio ao trabalho coletivo, interdisciplinar e à reflexão sobre o que implica o fazer pedagógico. Mantendo apenas a formalidade documental, o projeto político se configura como um objeto, uma coisa a

ser descartada. Ele figura como uma ‘representação coletiva’, porém alheia aos que o produziram. O caráter normativo, diretivo e utópico que implica sua existência não se revela como valor. A fala aponta ainda para a questão da delegação ao outro de um trabalho que deveria ser de todos, novamente a implicação ética das relações e as implicações sociais que delas decorrem não são levadas em consideração. Interessante notar que, na exposição da professora, encontramos a explicação possível para a diferença do projeto político de 2007 para o de 2008. No ano de 2010, período em que a coleta de dados ocorreu, o projeto mantido foi o de 2008, no qual foi feito apenas um adendo. O texto do projeto traz uma linguagem na qual a diversidade é referenciada, a proposta interdisciplinar e as práticas pedagógicas dialogadas e críticas são priorizadas. O discurso, portanto, está em consonância com os textos de orientação dos Conteúdos Básicos Curriculares (CBC) e com a fundamentação legal do trabalho educacional, ou seja, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto, ele não traduz, tampouco é traduzido na prática cotidiana.

O não conhecimento do projeto político pedagógico e da legislação limita os professores, impedindo-os de trabalhar com a ampliação dos enfoques trazidos nos livros didáticos, daí sua reprodução livresca. A perspectiva de construção coletiva do trabalho educacional é também um dispositivo legal, democrático, conquistado pelos movimentos em favor da educação e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Ao dispor que cada escola pode e deve traçar as metas e os ideais educacionais, a Lei abre a possibilidade de construção de um fazer educativo e pedagógico mais apropriado à realidade social, exatamente por estarem ancorados na concepção de que cada cultura tem uma trajetória histórica que se revela em seus valores, seu cotidiano e nas linguagens que compõem seu acervo simbólico. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico pela comunidade escolar representa um espaço de discussão e de produção de saber através do qual uma comunidade define os ideais que sustentarão seu fazer, abrindo-lhes a possibilidade de escolher quais valores querem manter e quais querem modificar (HABERMAS, 1994). A produção coletiva remete à ideia de esfera pública e de exercício de cidadania. O espaço público escolar pode, assim, constituir-se num espaço de esfera pública, onde os argumentos e as diferenças podem ser negociados em favor de um projeto comum à coletividade. Projeto que, longe de ser imposto por alguns, deve ser consensual, posto que argumentado e discutido publicamente.

A cidadania democrática se distancia da cidadania cristã católica conservadora. Valendo-nos da obra de Manoel (2010), podemos afirmar que a cidadania cristã conservadora se pautou na ideia de obediência e de conformismo, portanto, de um consenso social mantido sob dada coesão pela ideia de sacralidade e de Providência Divina que englobava o social e sua desigualdade. A cidadania democrática, por sua vez, baseia-se no argumento e no diálogo, para isto, é necessário entender que a discordância não significa discórdia, mas o direito de pensar diferente. Implica no direito ao exercício da diferença e na igualdade de tratamento independente de etnia, gênero ou classe social. Parafraseando Carvalho (2011) e Habermas (1994), destacamos que a cidadania não é algo dado, mas conquistado, construído. Daí a existência das leis que visam dar visibilidade às múltiplas diferenças que constituíram e constituem o povo brasileiro.

Numa das entrevistas, ao expor sobre o texto da Lei após o professor ter dito que a desconhecia, diante do entendimento do que estabelecia a lei, fez imediatamente relação com os conteúdos previstos para serem trabalhados no Projeto Acelerar para Vencer – PAV. Projeto implantado pelo Governo de Minas, visando rever a reprovação e a evasão dos alunos em situação de não aprendizagem⁹⁷. Por ser o trecho da entrevista expressivo do movimento reflexivo do professor, é transcrito na íntegra:

Prof. - Você falou aqui da Lei... é... 11645, né?

Josélia - É.

Prof. - Ela... no PAV, você pode pegar os livros do PAV, o livro do segundo período do PAV, que é oitavo e nono ano, que não tem outro assunto a não ser a cultura negra e a cultura indígena. Você já viu os livros do PAV?

Josélia - Uma vez, em sua mão, não sei se você lembra...

Prof. - É a cultura negra.

Josélia - Você me mostrou.

Prof. - É a África e os negros desde quando ele veio para o Brasil, até a abolição até os dias de hoje e é muito interessante, porque antes a gente não dava valor a..., antes, a gente não estudava a África assim. Estudava a África em Geografia e estudava um pouquinho, história, estudava um pouquinho de África e ficava por aquilo ali e pronto.

O desconhecimento da Lei, como dito por um dos entrevistados: “Não sei nada dessa Lei. No programa CBC isso não existe”⁹⁸. O silenciamento cultural e a (re) produção de representações sociais retroalimentam uma memória coletiva conservadora

⁹⁷ Sobre este assunto, é interessante ler o livro: *Exercícios de Indignação* (PATTO, 2005).

⁹⁸ Conteúdo Básico Curricular- CBC.

que os impedem de ver a contribuição da cultura negra e a relação tabu com ela estabelecida. A cultura europeia, propagada via discurso religioso e ainda significado como sagrado, dificulta-nos compreender como estamos imersos num universo simbólico que reproduz o olhar etnocêntrico e racista, um olhar estereotipado e preconceituoso sobre a cultura negra.

Historicamente, o regime de estereótipos imposto à África foi reforçado pela distância e relativo isolamento do continente em relação ao resto do mundo europeu. A África, em particular a África negra ou Subsaariana, constituía um domínio nebuloso, por causa das informações fragmentárias e distorcidas. As imagens do continente africano, construídas pelo imaginário medieval, suscitavam todo o tipo de objeções. Assolados pelo calor inclemente, os territórios meridionais estariam infestados de monstros e outros seres fabulosos, coabitando com grupos de semi-humanos ou de humanos inferiores. Decididamente, o quadro construído pelo imaginário social europeu relacionado à África foi contemplado como estigma da subalternidade. Não é de admirar que as representações confirmem uma pretensa inferioridade. (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 4).

No trecho acima, os autores ilustram como as ideias e imagens negativas reproduziam valores que destituíam os negros de humanidade, projetando sobre eles o imaginário europeu, que possibilitou sua subordinação. No entanto, é necessário lembrar que não apenas as narrativas dos povos negros foram silenciadas. A moralidade católica que sustentou e ainda sustenta o universo simbólico cultural brasileiro e, especificamente, sabinopolitano, silenciou o feminino e a criança⁹⁹. Todos eles são entendidos como seres inferiores, subalternos. As práticas educacionais visaram, sobretudo, o controle e a internalização de um pensamento que, submetido à ideia de pecado e pecadores, gerou modos de conformismo e de repressão. No cotidiano escolar e em seus rituais, ainda podemos perceber as marcas dessa educação. Compreende-se,

⁹⁹ No livro *Vozes da mãe do silêncio- a aparição da Virgem Maria em Piedade das Gerais (MG)*, de Tânia Almeida (2003), temos uma análise antropológica do fenômeno religioso, no qual a autora analisa a aparição da Virgem e discute como a via o catolicismo popular; ela dá voz aos pobres e aos subordinados. Ao discutir o fenômeno religioso e social do Vale da Imaculada Conceição, em Piedade das Gerais, a autora retoma os diferentes movimentos religiosos católicos: tridentino, renovador e popular e, ao mesmo tempo, situa a transformação social do Brasil e de Minas, permitindo-nos compreender como a narrativa religiosa, no caso de Piedade, possibilitou outra organização social, na qual as crianças, as mulheres e os pobres assumem outro lugar social. Seu estudo oferece-nos subsídios para uma comparação com a realidade aqui retratada, ao colocarmos em evidência o caráter conservador do catolicismo tridentino que marca a realidade em estudo. Em Sabinópolis, a religiosidade tridentina se sobrepôs à religiosidade popular, mantendo em silêncio as vozes que nele se expressavam.

pois, como e porque, na atualidade, foram instituídas leis que visam dar visibilidade aos que foram silenciados¹⁰⁰.

Ao decompor e questionarmos o discurso eurocêntrico tomado como referência, abrimos espaço para que a diversidade possa ser significada, mas é necessário desconstruirmos o discurso religioso e a moralidade que subjazem a ele. Para tanto, é necessário discutirmos *política e religião*. Por detrás do tabu e de sua veiculação no senso comum, mantêm-se processos simbólicos de dominação que nos impossibilitam de viver e fazer diferente o nosso cotidiano. Ao provocar a narrativa dos educadores e visualizando nelas o racismo aprendido e mantido pelo não dito, evidenciamos as relações culturais e as mediações tradicionais de subordinação e hierarquização que mantêm representações sociais que reificam a dominação, marcas invisíveis de nosso passado colonial. A nomeação da escola e da história por trás de sua criação é um meio de romper com a interdição colocada pela expressão: '*religião e política não se discute*'¹⁰¹. Discute-se! Como argumenta Santos (2011, p. 15):

O direito à História faz parte da agenda democrática. Os povos e as pessoas se constroem narrando suas vidas. É através do reconto interminável do que lhe aconteceu no tempo que povos e pessoas ganham existência. Se não narram não existem. Se poderia dizer, como um outro filósofo bicentenário, que o mundo é feito de histórias e outras coisas – como as epifanias e as partículas de matéria que desaparecem antes de aparecer.

Entender, pois, a narrativa como exclusividade de alguns é uma prática ideológica de dominação. Entre os “povos primitivos”, o poder começa com a interdição de o outro discursar sobre si próprio.

Consideramos que a ruptura com o silenciamento e com a invisibilidade dos saberes negros, dos tabus sociais aprendidos em torno da religião, das relações de gênero e de poder requer a compreensão do papel social que a religião teve e tem na história cultural e escolar de Sabinópolis. Sociologicamente, a religião assume a função de construção de um sistema simbólico sobre o qual os homens edificam sua existência. Portanto, a religião se constituiu como um sistema de produção de representações sociais que ordenam o real e as relações sociais, definindo os modos de ação, os

¹⁰⁰ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei Maria da Penha e as políticas públicas para mulheres advêm da necessidade desse reconhecimento.

¹⁰¹ A frase foi expressa por um dos professores de história entrevistado, sendo este o motivo de tê-la colocado em destaque.

preceitos e interditos que regem os grupos sociais. Como coloca-nos Moscovici (2011, p. 54):

A religião é um conjunto de representações e de práticas que presta contas sobre a marcha do universo e permite reproduzir, manter o curso normal da vida. Incontestavelmente, podemos vê-la desempenhar funções políticas a serviço de um Estado e funções econômicas como a de acumular riquezas nas mãos de uma classe de sacerdotes ou reis. E cada uma das diversas camadas da sociedade – as massas e as elites, a aristocracia e a burguesia – tem crenças e ritos conforme seus próprios interesses.

Todavia, por meio dessa variedade de situações e de relações, subsiste uma forma simbólica de comunicar e de se compreender que une os homens entre si e molda a personalidade coletiva deles.

Entendendo ser a religião um sistema de representações sociais que mantém em curso a vida, caberia ao espaço educacional escolar discutir a função social da religião, de modo a refletir sobre as formas simbólicas que subsistem ao discurso religioso, possibilitando que as novas gerações dialoguem sobre as representações religiosas, de modo a também conhecer as funções exercidas pela religião na construção social do que somos. Isto implica em desconstruir o sentido tabu edificado sobre a religião e expresso no senso comum: *'política e religião não se discute'*: entender que o sagrado é uma expressão humana, sendo as instituições que o representam – as religiões – históricas. De modo particular, caberia à escola situar o papel educacional da religião ao trazer a história do catolicismo no Brasil e no mundo ocidental. A condição para a ruptura do preconceito e do tabu em torno das manifestações religiosas negras ou não implica em compreender as representações que ainda circulam socialmente, e como elas, por estarem ancoradas em significações religiosas e eurocêntricas, impossibilitam a narrativa das alteridades.

5. 8 Nas narrativas dos educadores, as representações sociais sobre a religião

Nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais; como estruturas mediadoras, ligando o mundo aos sujeitos ao mundo dos objetos, eles definem profundamente a estrutura dos saberes. Daí que o saber não é nem cópia do mundo, nem o próprio mundo: *ele está no mundo*. Sistemas de saber são propostas de mundo – literalmente, representações – cujos processos de construção necessitamos entender e interpretar se quisermos

compreender sua complexidade e variabilidade na vida social. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 171).

As narrativas dos profissionais da educação nos facilitam compreender as representações sociais que orientam sua prática. Ao relacionarmos a história sabinopolitana e instituição educacional por meio dos documentos analisados nesta pesquisa, constatamos a predominância de representações sociais que se referem à nossa memória coletiva, elas foram produzidas pelo território simbólico religioso. Tendo a sociedade sabinopolitana sido, durante anos, dirigida e controlada pela força de coesão do sagrado, teremos nele as ancoragens que sustentaram o fazer do educador. Mobilizados pela pergunta de como trabalhavam as discussões sobre as matrizes culturais brasileiras e sobre influência da religião católica na edificação de nossa cultura, narraram seus valores. A religião não será lida como um saber a ser questionado, mas aceita como crença / sagrado. Os diferentes educadores a tomaram como expressão do sagrado, daí o porquê de afirmarmos que, no cenário educacional, ela ainda se objetiva como coisa e corporifica os valores sociais tradicionais. Na fé e no discurso religioso católico, encontram o fortalecimento para o seu fazer pedagógico. As falas abaixo ilustram esta perspectiva:

Quando eu saio para vir trabalhar, eu procuro deixar minha vida pessoal lá dentro de casa. Sabe? Deço rezando, conversando e pedindo a Deus, porque mal de mim se eu não pedisse a Deus para me dar força e me dar amparo para eu entrar dentro de uma sala de aula, sabe? (Professor I).

O catolicismo era a base e, hoje, não. Hoje, o povo não sabe para onde vai. Antes, a pessoa era católica e era católica mesmo. Hoje, não. “Gente, a pessoa tem que ter propósito”, argumentou. “Eu sou católica e sou católica”, eu fico sem entender o porquê a pessoa faz isso (cada dia está numa igreja). (Professor III).

Ancorados na fé, os educadores encontram sustento para lidar com o cotidiano em transformação, a população que adentra a escola põe em questionamento as relações comunicacionais e os saberes transmitidos. A formação profissional precária não lhes dá elementos para entender a mudança de conjuntura porque passa a instituição educacional e, por consequência, a própria escola, assim, não apenas os valores que permeiam o saber educacional são interrogados, mas as práticas educativas e a função do profissional da educação. Daí, o motivo dele reproduzir um saber consensual que lhe

possibilite lidar com as mudanças. No caso em questão, o consenso será permeado por representações religiosas. Ao mencionarmos a existência de um consenso escolar, pautamo-nos ao que foi escutado no período de observação e não apenas nas entrevistas com os educadores.

A professora de história e a de inglês estavam na sala dos professores, entre elas começaram a conversar sobre uma aluna: P (inicial do nome da aluna) chamada pelos colegas de “Galinha de Angola”, interrompi a leitura do projeto e perguntei à professora de inglês, por que desse chamamento, ela respondeu-me: por ser ela negra. A professora de inglês é negra, a de história é branca. Vou registrar esta informação, porque creio ser importante dizer que, do corpo docente da manhã, temos alguns professores de origem étnica negra e, em sua maioria, os demais são brancos. As professoras conversavam sobre a postura de alguns alunos na escola, e foi então que a professora de inglês relatou não ter dificuldade em lidar com os alunos em sala, inclusive a P., ela a tratava como os demais, e ela, professora, não os mandava calar a boca, ou gritava, e que, em sua aula, a P. não dava trabalho. Como em sua fala, ela demarcou que ela não dava trabalho em sua aula, perguntei-lhe o que acreditava diferenciar sua aula das dos demais. Ela respondeu: “Não que seja diferente, mas eu não bato de frente com os alunos, eu não tomo o celular ou proíbo de conversar, eu abro para eles conversarem, depois que fizermos as atividades, podem conversar, apenas peço para respeitarem o colega, peço para baixarem o tom de voz, na hora de brincar, brincar, na hora de contar piada, conto, rio, mas na hora da explicação todos em silêncio, eu os trato igual, o que é para um, é para todos. Com isso, não tenho problema” Já estava em seu horário de ir para sala, levantando e já saindo, falou: “Mas tudo isso consigo por causa de Deus, Deus na frente” Sua fala chamou minha atenção, veio uma ideia de que é por crer que consegue estar e levar um trabalho com os alunos. (LIMA, 2010).

Ao relacionarmos a análise de Jovchelovitch (2008) ao contexto de produção de saber dos professores entrevistados, consideramos que estamos diante de representações e modos de mediação social que revelam nosso passado tradicional – assimétrico e coercitivo, no qual predominava o não diálogo entre os sujeitos sociais, levando à dominação de um saber sobre os demais. As representações educacionais “[...] aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. Elas se inscrevem nas memórias sociais e nas narrativas e modelam os sentimentos de pertença que reafirmam a membros individuais sua inserção em um espaço humano” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 175). Elas traduzem a hegemonia e a dominação dos poderes e valores que, ancorados no discurso religioso, justificavam (e ainda justificam) a assimetria entre os sujeitos sociais, tornando-a aceita. Contudo, constatamos sinais de

movimento, de fragmentação do processo representacional, ou de destradicionalização (JOVCHELOVICTH, 2008). Posto que nas narrativas, temos ainda indicativos de questionamento, de vivência de outros modos de pensar e de fazer, expressão da polifasia cognitiva. Por consequência, outras formas de saber são produzidas, na expressão da professora de inglês, percebemos a abertura para a troca de saberes entre os alunos ao permitir-lhes a fala, “ao não bater de frente” e solicitar o respeito, temos indícios de inserção de diálogos, no entanto, ainda que narre seu fazer diferenciado das assimetrias, ela o nomeia como decorrente da fé.

Na análise da influência do catolicismo na cultura de Sabinópolis, vamos percebendo os processos de fragmentação que possibilitam a relação de escolha e de questionamento, em um movimento que revela a relação das novas gerações. Isto pode ser apreendido quando um dos professores entrevistados comenta:

(Marca do catolicismo em Sabinópolis). Muito grande! Um poder muito grande. Ela tem poderes antigos, né, a religião católica. Então, isso aí... Em Sabinópolis, é muito arraigado o catolicismo. Eh..eh..é tanto que eu te falei até da piada. Você tem que ter até postura de católico, de religioso, sabe? Então, as pessoas cresceram aqui com a religião que foi imposta. Porque isso não é só aqui. Todos os lugares. Pai, mãe, a família é que direciona a religião. Agora, a pessoa vai amadurecendo, ela escolhe a partir daí. E hoje, as pessoas estão buscando é... é... para repor, para repor sua...é...deixa eu ver que palavra eu posso usar... insatisfação... Para repor sua insatisfação elas estão buscando várias religiões. Hoje, está tudo muito complexo. Hoje, as pessoas buscam e vão atrás de qualquer outra religião. Mas as raízes... têm as raízes (Professor IV).

A mudança social se reflete no Ensino Religioso, que, não assumindo caráter confessional ou catequético, vê-se obrigado, na atualidade, a aceitar as aulas facultativas ao aluno, lançando ao professor o desafio de tornar as aulas significativas para aqueles que dela participam. Novamente, as práticas pedagógicas veem-se questionadas. Na expressão do educador:

Aqui mesmo de catolicismo, as pessoas que foram católicas, muitas já estão sendo evangélicas. Por quê? Porque não gostam daquela, daquela seita ali. Então, hoje, tá bom demais. A liberdade que as pessoas têm para buscar o seu deus, a sua escolha. Nossa!!! Agora, isso a gente percebe que é para suprir suas necessidades. E é o que eu, como professora, entro. Mas não mostrando religião católica, para repor essa insatisfação. Os alunos chegam: Oh! professora, hoje eu estou assim, eu estou chateada. Ah, mas está chateada com quê? Ele quer atenção. Mais nada, eles querem atenção. Conteúdo? Está

interessante não. É o que eu te falei. A pós-modernidade tá buscando mais. O que eu estou escrevendo, o que eu estou falando, não está interessando não. Isso em escola nenhuma. Eles querem é necessidade. A pós-modernidade, eles querem é necessidade. Agora, o professor que não acompanhar... eu não sou novinha mais. Mas eu procuro, pelo menos, ficar um pouquinho perto deles. Que eu sou da era o quê? Que saiu a televisão. Eles são da era, não é do computador que saiu hoje não. É do computador que vai sair amanhã!!!. Agora, eles são nativos dessa geração. Eu sou sobrevivente dessa geração. Então, isso aí também tem choque (Professor IV).

No cenário de destradicionalização ou no “confronto da modernidade e da pós-modernidade”, segundo o professor entrevistado, a religião assume outro lugar social, não mais vinculado ao sagrado, mas ao caráter social de busca de satisfação, uma satisfação que se paute na escolha e na descoberta de si, no argumento do professor: “O que eu faço e oriento para os meus alunos é: descubram a sua fé. Sabe. É disso, que descubram a sua fé. Como eu falei no início lá. Eu diferencio a religião, religiosidade e fé” (Professor IV).

No entanto, embora no discurso do educador se perceba uma abertura à ‘escolha do outro’, na prática cotidiana e nas narrativas, seja da administração escolar e dos demais professores, constatamos que a religião católica assume ainda a posição predominante de produção / reprodução de saberes e ações dos docentes. Na narrativa dos representantes da administração escolar, o ensino religioso seria um meio, um recurso disciplinar através do qual a população que chega a escola pode ter um conforto para aceitar as dificuldades familiares, as desigualdades sociais. No temor a um ente superior, poderia a população encontrar formas de suportar a realidade na qual se encontra. Os sentidos de aceitação, de obediência e de ‘respeito à autoridade’ se evidenciam, sem que, contudo, haja uma reflexão crítica sobre as implicações do temor e da subserviência que foram e são produzidos pelo discurso monológico religioso.

A manutenção do rito da oração no ambiente escolar reproduz uma prática histórica, na qual a moralidade católica assumiu lugar de destaque. Os ritos e símbolos católicos no interior da escola investigada – oração, oratório, crucifixo – revelam-nos a inconsciência de um passado de congregação, no qual os hábitos religiosos foram ensinados como práticas obrigatórias da religiosidade católica – obediência e disciplina eram formas de controle necessárias ao cidadão cristão. Ancorados na moralidade católica, os educadores justificam a necessidade do ensino religioso e dos seus ritos.

Olha, eu vejo na situação que a gente está falando com relação a esses meninos, esses meninos que têm essa dificuldade, que vêm de famílias... né? E... quando você olha assim, quando você olha pro aluno, você vê que ele não é de uma família legal, mas ele foi trabalhado, porque dentro das igrejas foi trabalhado isso com ele. E eu vejo, mais assim específico, as igrejas evangélicas trabalham mais é... com, com as crianças, tem a escola dominical, que trabalha muito a moral da criança.(runrun). Na igreja católica, eu sei que tem também, a escola, a infan... Como que chama? Não ... é a que chama as pessoas para estar trabalhando antes de fazer a primeira comunhão.

Josélia- Catecismo?

Entrevistado- Isso. Tem toda essa preparação, né? Que eu também, que essa preparação ensina também ética moral. Eu acho que, na ética moral, quando você recebe essa orientação de ética moral **dentro de uma igreja** isso vai ajudar você **conviver** com situações difíceis em casa, então, eu acho que os nossos alunos, eles precisam mais de ouvir isso. Mas do outro lado, como você falou, eu vou ser clara. Eu acho que as pessoas perderam o temor a alguém. Eles perderam o respeito, esse limite. Hoje, se chega **um padre**, que ele quer, ele vê a necessidade de não deixar a criança até mais tarde, ele é condenado pelos próprios pais **que já aconteceu isso aqui em Sabinópolis**. O qual eu fiquei sabendo, e eu fiquei muito chateado e o que eu vejo que está indo a Deus dará, é exatamente, eu acho que falta este trabalho, dentro das igrejas. Que as pessoas, muitas vezes, eles vão à igreja, não é só católica, os evangélicos também. Tem uns que vão, mas é só pra ver pessoas, Não vai mais com **aquele temor**. **Sabe?** Com aquela vontade de estar fazendo o bem. Né? Aí, você fala assim, mas o que é fazer o bem? É fazer só a vontade da igreja? Porque, hoje, nós não trabalhamos isso. O que nós temos que trabalhar, hoje, é a conscientização. **Você escolhe**. A gente tem que mostrar é a consequência da escolha, eu acho que **precisa ser trabalhado isso e mais!!!!!!!** As pessoas precisam ter temor a alguém. (Administração Escolar I).

Ao analisarmos as narrativas, entendemos que a religião assume a função de um freio moral, ancorado na ideia e na imagem do pai, do deus que tudo vê, os que creem podem encontrar modos de conter os sentimentos egoístas, daí a justificativa dos agentes educacionais em manter os rituais religiosos. Tais representações auxiliaram na sustentação, como já mencionado, dos modos de coesão sociais das sociedades coloniais e imperiais, e foram elas que possibilitaram o exercício da violência. Não obstante, numa sociedade com princípios igualitários, as representações religiosas são colocadas em questionamento, de modo a produzir um pensar reflexivo entre os sujeitos sociais. Pela reflexão crítica, inclusive do saber religioso, pretende-se promover o reconhecimento do outro e, portanto, o reconhecimento do direito de ser tratado com dignidade e respeito em sua diversidade cultural e religiosa. Ao discursarem sobre a permanência dos rituais e dos valores religiosos, não encontramos elementos que

apontem para a crítica social sobre o fazer religioso. Na expressão dos representantes da administração escolar, a justificativa do ensino religioso:

E religião não deveria ser trabalho só com o professor de Ensino Religioso; e sim com todos os professores. Porque, por exemplo, o professor de história, eu acho que ele não faz uma oração na sala de aula com os alunos. E eu falo com ele sempre o seguinte: **que toda vez que os alunos estiverem agitados, faz uma oração com esses meninos. Eu acho que isso acabou. Eu acho não, com certeza isso acabou. Então, a... nós estamos perdendo os professores antigos. Porque quando eu estudava, não sei você também? O professor fazia oração dentro da sala de aula. Hoje, não, é um trabalho isolado o ensino religioso.** Eu não vejo outro professor falar em religião! Tirando essa oração, os alunos nem valorizam. Na hora de oração aqui, é difícil colocar os alunos em fila para fazer a oração. Agora, se todos os professores trabalhassem com isso, não tinha esse problema não. (Administração Escolar III, grifos nossos).

Pela análise das narrativas e do cotidiano escolar, podemos afirmar que a naturalização dos hábitos religiosos católicos nos rituais escolar se contrapõe à ideia de uma escola laica, de um estado laico. A naturalização do religioso como campo simbólico sagrado, ainda revestido de tabu, objetiva-se na ausência de uma narrativa educacional em que a religião seja compreendida como produção humana, como instituição social, como discurso político. No espaço escolar, (re) produz-se o senso comum social, no qual as representações reafirmam uma cultura e uma memória coletiva que categorizam a religião e a política como assuntos tabus. A manutenção destes impede o conflito, o confronto de ideias, de imagens, de saberes que, colocando em questionamento as relações sociais estabelecidas via religião e política (clientelista), pode lançar luz sobre as bases sociais nas quais se edificaram a sociedade brasileira e a sabinopolitana. O confronto, o conflito são instrumentos educacionais, visto que, ao duvidar, ao colocar em questão os hábitos, os costumes, as tradições, colocamos entre parênteses o que nos é familiar e, ao fazê-lo, podemos transformá-lo. No entanto, apesar de os livros conterem conteúdos que discutem tais relações, isto não se transpõe para a realidade educacional em questão em nenhuma das disciplinas ouvidas.

A ausência de um ambiente argumentativo, capaz de mobilizar a produção de um novo senso comum se reflete na fala dos educadores. Os três trechos abaixo, ainda que extensos, têm a função de ilustrar a predominância de um pensar que, ancorado nas tradições religiosas, reproduz o tabu que impossibilita a crítica sobre a função política e social da religião.

P - Eu queria te perguntar dentro dessa questão que você trouxe da diversidade, do viés que a educação religiosa deveria tomar: um rumo ao pensamento budista, do candomblé, da própria perspectiva indígena, religiosa, é... e você colocou que você acaba trabalhando mais dentro do cristianismo. Você vê o que acontece nessa perspectiva, esse trabalho, digamos assim, da diversidade cultural religiosa, não acontece como deveria acontecer?

Prof. IV - Não. Ele acontece. Só que eu deparo com uma sociedade que é cristã. Eu não posso falar: hoje, vai ser aqui, é...é... budismo, judaísmo, islamismo. Não!!! Eu tenho que trabalhar com essa realidade. Agora, às vezes, até a minha postura é cobrada. Um dia uma aluna me contou uma piada dentro da sala, sobre Jesus cristo, e eu dei um sorriso. Porque a piada foi muito engraçada. E, depois, uma aluna me chamou e falou assim, ô professora, eu não gostei de você ter sorrido, não, de Jesus Cristo não. Por ter contado a piada. Se você quiser, depois eu posso ate de contar a piada (Referindo-se a mim.). (Professor IV).

A questão da religião dentro da escola, como eu te falei, eu não sou de levar religião para dentro da escola, a não ser quando a matéria história tem algo ali a ver com a época da religião católica dentro, dentro da política, né, que lá no século XVIII a igreja se envolvia muito na política, né, aqui no Brasil, né. Vinha de Portugal e tudo, mas só que ali, eu sou de falar o que tá ali – não sou de relatar religião com meus alunos, não, porque, principalmente no nono ano, são adolescentes: 14, 15 anos. Muitos, às vezes, nem tem 15 anos. Mas eles, aquilo vira polêmica ali dentro, agora os mais adultos não, de segundo ano, de primeiro e segundo ano, o ensino já médio, eles já não são tanto de ficar entrando muito na questão, agora, nono ano, adolescente, eles questionam muito as coisas. E eu acho que religião e política, sabe, você tem que falar... você tem que relatar ali o essencial. Eu não sou muito de ficar... debatendo com aluno sobre religião não! Porque são coisas que eu acho que você tem que respeitar.... (Professor I).

O principio é assim: Dizem!! Política e religião não se discutem; que é um ditado, né um aforismo. Lá em baixo...aí tem o texto, aí lá em baixo tem, são três questões. Você acha que política se discute? Você tem que, tipo assim, você tem que olhar o lado do outro. Sabe, então assim, cada um tem a sua opinião, como eu te falei, eu não sou de debater: eu acho isso, agora, você tem a sua opinião. Né, isso assim é o que eu sempre passei para os meus alunos e passo para os meus filhos. Tem certas coisas que você...a gente vive hoje num país democrático.Ninguém tem que obedecer regras de ninguém mais. (Professor II).

Ao não se colocar em debate nossa história cultural, um olhar diferenciado sobre as religiosidades afro-brasileiras e indígenas não é produzido e tem-se a (re) produção de representações sociais que subordinam e silenciam os diferentes saberes. Por não serem as religiões discutidas como conhecimentos históricos, ou como produções

culturais, as representações aprendidas no discurso católico e nos hábitos sociais são mantidas. As demais religiões e religiosidades permanecem segregadas, marginalizadas. A inexistência de narrativas sobre as religiosidades afro-brasileiras, percebida no período de observação, traduz a ausência de um trabalho pedagógico histórico-crítico. Na nomeação dada pelos alunos de ‘macumba’, objetiva-se novamente a exclusão e a marginalização internalizada pelos negros. Nela, se reflete o silenciamento da cultura africana.

Ao retomarmos os dados históricos dos documentos paroquiais, entendemos a função do silenciamento. Ele era necessário à manutenção da ordem social hierarquizante, nomeando os negros pelo olhar do branco, deu-se seu acultramento via religião. Na nomeação atribuída, têm-se as marcas que os subordinam. Elas também indicam suas origens africanas, se isto lhes permitia uma identificação no período colonial, situando-os no cenário social; no contexto escolar, elas se repetem, (re) produzindo o sentido de marginalidade e inferioridade que os marcou socialmente.

Aqui relembremos um trecho do diário de campo, de 27 de abril de 2010, que cita a nomeação de ‘Galinha de Angola’ atribuída a uma aluna negra. Pelo preconceito, temos a manutenção dos modos de exclusão e de silenciamento. No contexto colonial, identificar era necessário para demarcar a propriedade branca sobre o objeto escravo, não refletindo sobre a história que nos antecede, repetimos e congelamos nos hábitos cotidianos um passado que não passa. (JOVCHELOVITCH, 2008).

Na documentação, ficam claras as relações de posse e propriedade dos escravos. Os registros de sepultamento indicam que os negros eram nomeados a partir de sua origem africana. Estão registrados nos assentos de óbitos:

Aos sete de Dezembro de mil oito centos e quarenta e hum sepulttu se no cemitério do falecido Pe Joaquim Antonio Coelho, Mathias Banguella de idade de quarenta e seis annos, que houve herança testamentaria do finado. Pe Joaquim Antonio Coelho.

Aos treze de Janeiro de quarenta e dois sepulttu se no cemitério do Pe Joaquim Antonio Coelho a Joaquim Mofsambique¹⁰² idade cincoenta e dois annos, escravo de José Candido de Castro Lefsa que houve p. herança e testamentaria do finado PE. Joaquim Antonio Coelho.

Aos vinte e hum de Marco de quarenta e dois sepultou se a Manuel Mina de idade cincoenta e quatro annos, escravo de Jose Candido de Castro Lefsa...

¹⁰² Na transcrição dos registros, mantivemos a grafia usada, no entanto, a grafia da época não permite o entendimento da letra usada ç? Fs?.

Ao contrapormos os dados paroquiais aos dados do cotidiano escolar, pretendemos provocar narrativas, por considerarmos que o que não é narrado, provavelmente, não tem existência no saber e fazer escolar. A negação da existência de um povo, de sua história, de sua influência e a violência por ele sofrida reflete o preconceito a eles dirigido. Discriminação e preconceito são expressões das categorizações que constituíram a sociedade colonial, imperial e que parecem ainda constituir as representações sociais dos docentes e da equipe pedagógica entrevistada. Concluimos, assim, que, na ausência de narrativas da existência social dos povos negro e de seus conflitos, tais categorias resistem, sendo tomadas como naturais pelos entrevistados de nossa pesquisa. Como colocam os professores...

Tem uma Iara que falou isso, sabe? Que o meu avô... quer dizer... e eu tava falando que a caboclada que, olha as vestes deles como que era... então, quer dizer, e **a Iara é uma negra, bem criouli... bem escurinha mesma**. Mas tem certas coisas, que você não pode ficar entrando muito (*em tom baixo de voz*)¹⁰³ no lado, sabe? Racismo, porque eles falam, qualquer coisinha que às vezes você vai chamar a atenção, aí, às vezes eles estão levando aquilo na brincadeira, mas você tem que saber que o próprio, às vezes, pode se sentir, entendeu? É como Efigênia¹⁰⁴ falava muito isso na sala de aula, que os próprios negros se discriminam. Ah, porque eu não vou participar disso assim, assim, não, porque eles têm orgulho de mim, porque eu sou preto. A gente escuta demais isso, até hoje. No meu tempo, na escola, a gente escutava isso. Sabe? Os...no meu tempo, a gente falava crente, a gente não falava evangélicos. Quando veio para aqui, a primeira igreja de seu Nicolas, né, evangélica aí, a gente falava fulano é crente (runrun), né? Às vezes, nós tínhamos a aula de religião que era dona Zenaide que dava, ela, quando ela chegava na sala de aula, eles levantavam e saíam. Quer dizer, hoje, não existe isso. Sabe? Assim, hoje, no meu modo, no meu modo de ver, hoje, eu isso uma discriminação. (Professor III).

P. Qual a influência da cultura negra, a gente pode perceber na nossa história de Sabinópolis.

Prof. - Em termo de preconceitos?

P- Como você abordar. Como você vê. Se você vê na dimensão de preconceito ou se você vê...

Prof. - Olha, eu acho que... de Sabinópolis? Ou daqui dos meus alunos?

¹⁰³ Ao transcrever as entrevistas, registramos os comportamentos, as intensidades das falas, destacando-as em negrito.

¹⁰⁴ Professora responsável pela disciplina de história, da qual a entrevistada fora aluna.

P- Tanto... Pode colocar nos dois. Se você percebe nos dois pode tocar nos dois. Automaticamente, se eles são daqui, são de Sabinópolis. (rindo)

Prof-. Eu acho que antes tinha muito preconceito, assim... de classe. Sabe? Quem era branco tinha condição melhor e, hoje, isso é... claro... em todo lugar... até que... já tem uma diferença, hoje, mas. É...é... ainda escuto dos meus alunos aqui, ah fulano de tal é rico; porque é mais claro. Então, tem a divisão. E só que na nossa escola é... antes... alguns anos atrás, eu já trabalhei, tinha turmas, onde eram mais só de brancos, ou seja, as outras turmas eram... digamos assim, que não era a cor. Pobre e rico tinha a turma. Você estudou aqui e você devia participar da turma que era boa. Eu já participei, da turma que era boa, da turma que era a melhor, a A. Hoje, não existe isso mais. Então, hoje, Sabinópolis já se misturou, já se mis... mis...miscigenou... (Professor IV).

No que se refere ao conteúdo da disciplina ensino religioso, conforme conversado com a administração escolar e com a responsável pela disciplina, o conteúdo é ministrado de modo diferenciado para os ensinos fundamental e médio. No primeiro, são discutidas com os alunos questões de descoberta pessoal; no segundo, introduzem-se questões históricas. Conforme entrevistas:

P.- Eu vou comentar com você uma questão, é a seguinte: dentro da perspectiva do trabalho dela, na história das religiões, aí de um modo geral, dentro da história das religiões, você acha que há um trabalho da história das religiões, das diferentes religiões que existem no mundo?

AD III- **Não. Ela não faz esse trabalho. Que às vezes ela acha que esse trabalho... Olha no ensino médio, não sei como ela trabalha isso, sabe?** Mas, no ensino fundamental, às vezes, ela faz esse trabalho no ensino médio, e eu não tenho participação. (Administração Escolar III, grifos nossos).

Olha aqui, repetindo minha fala, da gente ter um trabalho com cristãos. Então, eu falo, explico o que eu sei em relação às outras crenças, agora a maturidade para desenvolver o tema de sexto ano, eu falo mais só. Agora os nono ano, eu faço a introdução do conteúdo mesmo e já explico, porque eles já têm um pouquinho de maturidade. Esta, estes meninos de sexto ano, que foi o que você entrou, se eu começar a desenvolver este tema, agora, porque agora, ainda não tem, pelo programa lá que eu sigo, eu não posso entrar nesta parte. **Então o que acontece, vem pais e me licham (batendo a mão sobre a mesa).. Vêm pais e falam que eu estou aplicando macumba, que não é minha função.** Porque eles não entendem, ainda... os pais, essa questão. Os alunos já até pedem, porque depois, quando eles vão seguindo a etapa, eu vou desenvolvendo as religiões do mundo. (Professor IV, grifos nossos).

No argumento da administração escolar e do educador, explicita-se a diferenciação do trabalho escolar: ensino fundamental e médio. Ela se fundamenta na ideia de que os alunos dos anos iniciais não possuem maturidade para que possam debater sobre as religiões, como também os seus pais. Estes seriam até mesmo capazes de atos de violência contra o educador caso o fizesse. Apoiando-se em tal imagem, temos novamente a ideia da incapacidade do outro em entender, em dialogar. Nesse contexto, o ato de educar se reduz à reprodução de saberes tornados costumes. A palavra não mobiliza o novo, por ser ela também silenciada. No ensino religioso, prevalecem os saberes cristãos, mesmo que o professor tenha uma postura na qual o ecumenismo seja valorizado. No entanto, o ‘ecumenismo’ se dá entre valores cristãos, sejam eles evangélicos e ou católicos, já que não há uma inserção discursiva sobre diferentes culturas e a produção dos saberes religiosos, quer em âmbito nacional, quicá regional. Como todos os professores afirmaram, não há um trabalho interdisciplinar articulado e todos os entrevistados ignoravam a Lei 11645/2008 e o fundamento de sua existência.

Religião dentro do conteúdo de história, ela é muito... é pouco, pouco discutida. É só lá quando fala do do império bizantino que a gente começa a falar sobre religião e tudo, mas é uma coisa que os alunos, eles não interessam! Eles não se interessam! (runrun) Não se interessam por religião, dentro do conteúdo de história. Eles já não se interessam por religião. (Professor II).

O conteúdo de arte e religião esclareceu que as igrejas usavam o **teatro para educar o povo. Na religião, não há quase conteúdo que articula com o tema da arte e quase não abordam isso. Quando, em arte, vão discutir sobre arte bizantina referem-se à religião.** A questão da arte bizantina se articula à religião por tal arte estar registrada nas igrejas. Fala-se ainda em Aleijadinho e arte barroca. Na arte bizantina, usavam os ícones na ornamentação das igrejas. **Refletindo comenta... De repente tem (relação entre os conteúdos), mas, igual eu lhe falei, estudei arte em uma semana. (Professor III).**

Eu sou de acompanhar muito a minha companheira de história mesmo. A gente trabalha muito junto, esse material mesmo que eu vou trabalhar a semana que vem, hoje, é porque eu não estive com ela, mas amanhã eu pretendo oferecer ele para ela. Sabe, assim, ela passa muita coisa dela, inclusive este resgate da festa de Agosto, a ideia foi dela, eu passei para todas as minhas turmas. Porque é um trabalho que não envolve série, não importa se você está no nono ou se você está no segundo. É um trabalho que serve para resgatar aquilo com todos. Entendeu? Então, tipo esse da política. É um trabalho que eu posso fazer tanto com o nono, quanto com o ensino médio. Entendeu? Então, assim, entre eu e ela, a gente tem uma cumplicidade, assim muita coisa, a gente troca muito, porque

a gente estuda junto, então a gente tem aquela liberdade uma com a outra. A gente tem aquele acesso, mas assim, com outras matérias a gente não tem muita... assim, a gente convive.
(Professor I, grifos nossos).

Cabe considerar que a visão ecumênica implica numa formação continuada que, no cenário mineiro interiorano, ou inexistente ou é incipiente; implica ainda num diálogo entre as disciplinas, visto que a história das religiões remete à história mundial e nacional, às divergências políticas e econômicas que advêm dos conflitos de interesses que tais divergências representam. Implica, sobretudo, a compreensão de que o espaço escolar só será um espaço de produção de esfera pública democrática quando as divergências puderem ser dialogadas, mas, para tanto, é necessário ver que o real que temos decorre do passado que ignoramos. Partimos do pressuposto que os conteúdos são meios pelos quais podemos levar o outro a reconhecer sua história social, desde que, nela, possamos entender a nossa história silenciada. Nesse sentido, ao estudarmos o familiar, questionando-o, colocando-o entre parênteses, podemos construir narrativas capazes de dar sons aos silêncios. Ao fazê-lo, recompomos a memória histórica na qual entendemos o universo representacional com o qual nomeamos o outro, a sociedade, as instituições e o cotidiano. Articular o conteúdo curricular à realidade social que nos envolve é condição imprescindível à transformação de mentalidades.

O conteúdo, dessa forma, longe de representar um passado distante e fechado, traduzir-se-á na/em memória social, na/em narrativas dos diferentes sujeitos sociais, na geografia e arquitetura que compõem nossas cidades. Impede, portanto, que olhemos a religião, a ciência e o saber popular como saberes subordinados e não complementares, evitando, sobretudo, que continuemos a nos olhar com o olhar hierarquizante que silencia a narrativa histórica dos múltiplos outros tornados iguais, reproduzindo a violência simbólica e física que aprendemos. Lembramos, fundamentado em Jovchelovitch (2008, p. 209) que “todo saber é sempre sustentado por uma comunidade e deve ser compreendido no plural. Não há apenas uma forma de conhecer, mas muitas”.

5.9 Os rituais escolares: relato e análise das observações feitas nos diários de campo

A constatação do entrelaçamento do político com o religioso por detrás da constituição da cultura sabinopolitana nos levou à escolha da observação do cotidiano escolar como um procedimento de pesquisa adequado para verificar suas formas de objetivação. Neste tópico, apresentamos os dados das observações, cruzando-as com os das entrevistas e vice-versa. Como resultado, reiteramos as constatações anteriores, nas quais afirmamos a presença de uma relação pedagógica marcadamente tradicional, conforme definição de Saviani (2008b).

Considerando essa perspectiva, encontramos um quadro educacional no qual tanto educadores como educandos vivenciam uma relação distante da dialógica. As observações revelaram lugares marcadamente distintos entre eles, fazendo-nos supor que, sob esta relação, não se reconhecem como sujeitos comunicacionais. Somado ao fato de que, embora a população atendida seja predominantemente negra, ou dela descendente, consideramos que a possibilidade de invisibilidade do negro pode ser aumentada. Supomos isto ao relacionarmos estes dados com os encontrados nas entrevistas com os docentes, nas quais pareceram até mesmo evitar nomear a cor dos alunos. As expressões usadas nas entrevistas foram termos diminutivos como “moreninha”, “escurinha de cor”. Valemo-nos das afirmações de Santos (2009, p. 25-26), para quem essas expressões podem revelar o preconceito com o qual, historicamente, temos tratado os negros.

No espaço público, o relacionamento cordial esconde o aspecto da tensão social, da iniquidade e do alto grau de violência psíquica provocada pela rejeição ao modo de ser do outro.

O fenômeno da ambiguidade ou dissimulação do racismo dificulta a percepção da desigualdade de oportunidades entre negro e o branco. Segundo Santos e Silva (2005, p. 49), a prática discriminatória ou preconceituosa manifesta-se no trabalho, na educação, na saúde e na segurança pública, constituindo, assim, um racismo institucional.

Outros dados nos levam a inferir desta maneira. Nas observações na sala de professores, os educadores revelavam como viam os alunos, com expressões como: aqueles que *‘não querem nada’*, *‘incapazes’* e *‘advindos de famílias desestruturadas’*. Em contrapartida, no Projeto Político Pedagógico da escola, constam características opostas sobre esses mesmos alunos, descritas supostamente pelos docentes:

A clientela predominante é de classe média baixa. Encontramos pais com uma jornada intensa de trabalho e, em consequência, filhos administrando sozinhos a própria vida, sem nenhum acompanhamento em casa. Apresentam alguns problemas, como: ausência de limites, falta de sentido na família, crescente aumento de agressividade, problemas relacionados a ensino de valores e atitudes, desinteresses resultantes da falta de estímulo na família. (Planejamentos Anuais, 2010).

Esses dizeres encontram-se registrados em cinco dos nove planos de aula fornecidos pelos professores. Dos outros quatro planos de aula, dois estão em branco no tópico: *Características dos alunos*, e dois se destacaram por trazerem as considerações diferentes como seguem:

8ºA - Alunos inteligentes, interessados, atenciosos, participativos.

8ºB - Alunos interessados, alguns mais atenciosos e participantes, outros apáticos, desinteressados, poucos bagunceiros e conversadores...

8ºC - Maioria dos alunos conversadores, bagunceiros, desinteressados, mal educados, desatentos... (Extraído do planejamento anual de Ciências).

Alunos que apresentam baixa qualidade de seus indicadores socioeconômicos. Percebidos como principal responsável pelo seu fracasso escolar. Quando, na realidade, é muito mais uma vítima, pelas precárias condições em que vive com a sua família. Vistos com uma autoestima baixa, sem confiança em si mesmo e em suas potencialidades, que não é capaz de aprender e ter sucesso na vida (extraído do planejamento anual da disciplina: Artes, Ensino Médio 1º. ano).

O trecho relativo ao Plano de Aula de Artes, acima, chama a atenção pelo fato de ser o único em que a realidade socioeconômica dos alunos é percebida como um elemento a ser considerado no processo educativo. O texto parece indicar que os alunos apresentam uma história social em que são vítimas e não o contrário¹⁰⁵. Chama-nos a atenção ainda pelo fato de trazer um pensamento do educador Paulo Freire no cabeçalho

¹⁰⁵ Com o processo de expansão da escola pública, a população negra e empobrecida teve acesso à rede escolar. As políticas governamentais de inclusão social (bolsa escola, PRONI, sistemas de cotas) objetivam garantir a permanência do aluno, no entanto, a estrutura educacional traz em sua história a negação e a exclusão dessa população (PATTO, 2005). Ainda que haja dispositivos legais que visem reverter o quadro de exclusão, no caso em estudo, percebe-se que isso não se tornou um discurso generalizado. E os professores – por ainda não terem um olhar social e histórico sobre o processo de desigualdade social e racial – acabam por reforçar a marginalidade social do educando negro e pobre ao nomeá-lo e tratá-lo como incapaz. No imaginário do educador, prevalece o modelo idealizado de educando.

do planejamento: “[...] a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. Na entrevista com a educadora autora do planejamento, ela não soube, a princípio, dizer o porquê de registrar em seu planejamento essas ideias, como não relembra o que escrevera, ficamos de, em outro momento, conversarmos sobre isto. De imediato, esclareceu que discordava do grupo de professores sobre a visão que tinham dos alunos.

Consideramos que o observa não implica em imobilidade, do lugar de educadora e de profissional de psicologia da educação, interpretei o que via em minhas observações como uma evidência de “produção do fracasso escolar” encaminhada pela própria instituição (PATTO, 2005) A sensação que a atuação dos professores me passava em seu conjunto é de que não eram organizados modos coletivos ou individuais de enfrentamento das dificuldades encontradas em seu trabalho. Em continuidade, perguntava: Como os educadores poderiam pensar a importância do tema de pesquisa sobre as relações entre *Religião e Educação se sequer pensavam sobre seus discursos?* Para responder esta pergunta construímos a hipótese de que talvez não tivessem condições de fazê-lo pela falta de compreensão histórica do processo educacional brasileiro marcado por um discurso anistórico, atemporal, sobretudo, religioso salvacionista: o discurso do Outro Mundo. Tal hipótese foi se confirmando ao longo do estudo.

Nos dois turnos escolares observados, matutino e vespertino, encontramos diferenças importantes de rituais e relações interpessoais. No período da manhã, funcionavam o Ensino Fundamental (9º ano) e Ensino Médio; de tarde, apenas o Ensino Fundamental (6º a 8º anos). Nos dois turnos, a entrada de professores e de alunos acontecia por acessos diferenciados.

Os alunos entram por um portão amplo, separado da entrada que dá acesso à secretaria da escola e à sala de professores (quando estudava o portão de acesso dos alunos também dava acesso à secretaria). Com a reforma da escola, fizeram outra entrada de acesso aos alunos. (LIMA, 2010).

Como os acessos são distintos, ao entrarem, os alunos iam direto para o pátio interno, amplo, no qual ocorria o intervalo de recreio. Os professores entravam pela secretaria da escola, tendo acesso à sala de professores. Uma sala espaçosa, com uma grande mesa ao centro, com armários individualizados para que os professores pudessem guardar seus pertences e objetos afins ao trabalho educativo. Na sala dos

professores, ficavam disponíveis dois computadores, com impressora e um mimeógrafo, além de um grande quadro de avisos com os horários das aulas. A sala tem ligação com o pátio interno. Os alunos não tinham permissão para entrar na sala. Sua entrada era permitida para pegar giz ou material a pedido dos professores. Contudo, em alguns momentos do período de observação, vi alunos entrando na sala.

A secretaria escolar e a direção escolar são espaços interligados, neles, os alunos também tinham restrições para entrar. Na secretaria da escola, logo em sua entrada, existe um quadro com uma fotografia do Monsenhor Amantino e uma do então, governador do Estado de Minas Gerais¹⁰⁶, há também um crucifixo na parede (Figura 1, Anexo A). No pátio, um oratório expunha a imagem católica da Virgem Maria (Figura 2, Anexo A).

As aulas de cada disciplina são organizadas em cinquenta minutos o que leva a uma intensa movimentação de professores, deslocando-se de uma sala para outra. Não foram observadas aulas geminadas. Como se trata de uma grande escola, com um total de doze turmas distribuídas em três blocos de prédios, com algumas salas edificadas em um segundo piso, no deslocamento de professores, tem-se um espaço de tempo vago entre as aulas, que possibilita a mobilização dos alunos, levando-os às portas das salas. No entanto, a eles não era permitida a saída da sala de aula. A cada turno havia um responsável (algum membro da direção ou da supervisão escolar) que, juntamente com o disciplinário, exercia a função de controlar a permanência discente em sala de aula.

Na sala de professores, a professora de línguas esclareceu-me que, durante a manhã, a função de zelar pela disciplina era da diretora, à tarde, da vice-diretora e, à noite, outra vice-diretora assumia a função. Perguntei quem cumpria a função de disciplinário e ela respondeu-me os nomes. A professora de arte e religião, rindo, falou que ela não cumpria a função a ele delegada. Chamou-me atenção isso, pois, de fato, durante a manhã, não a vi cuidando para dar o sinal. (LIMA, 2010).

O tempo de duração das aulas era sinalizado por uma sirene, localizada na sala dos professores. Não há controle automático de seu toque que ficava a cargo do disciplinário. Porém, no turno da manhã, por diferentes vezes, vi professores, alunos e demais funcionários tocar a sirene. Mesmo sendo proibida a entrada dos alunos na sala

¹⁰⁶ Ao fotografar a escola em dezembro de 2012, observei que a fotografia não mais estava afixada. Outro governador encontrava-se em exercício – Antonio Augusto Junho Anastasia, não tendo ele exigido a presença em órgão público de sua imagem. As fotografias do ambiente escolar encontram-se no anexo A da tese.

de professores, durante a observação, constatei alguns tocando a sirene, por perceberem que o disciplinário não o fizera.

A organização do tempo das aulas nos levou a questionar o foco do trabalho educacional, uma vez que esta é uma variável importante no fazer pedagógico dos professores. Em vista disso, perguntamo-nos: Em turmas com uma média de trinta alunos, como estabelecer um diálogo com tempo tão restrito? Em aulas de 50 minutos, temos tempo suficiente para a exposição de ideias, mas jamais para o seu debate. Tendo a escola autonomia para organizar o horário e os conteúdos, quais eram os critérios para que se mantivessem as aulas em 50 minutos? Pensamos nisso porque um trabalho pedagógico centrado no processo dialógico exige um tempo escolar maior, implica o grupamento de aulas e a possibilidade de redefinição do foco da transmissão de saber para a promoção do dialógico em sala de aula. Inicialmente, pensamos que talvez a manutenção das aulas em 50 minutos se fazia pela dificuldade de agrupar os horários de professores, já que muitos deles tinham compromissos em outras escolas. No entanto, muitos professores disseram ter “janelas” de horários, aguardando na sala de professores para cumprirem sua carga horária. A observação da organização do tempo escolar se chocava com o escrito no Projeto Político Pedagógico que assim dispunha:

A escola utiliza-se de várias estratégias pedagógicas visando o sucesso escolar e social do aluno, explorando as condições favoráveis com vista aos objetivos propostos. As estratégias utilizadas são voltadas para o desenvolvimento da linguagem verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal. A compreensão das questões levantadas, o pensar sobre elas, analisá-las, fazer proposições e avaliar alternativas exigem a capacidade de aprender informações e relacioná-las, sendo assim, estratégias que buscam um maior desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Para garantir que as possibilidades de participação se desenvolvam e a aprendizagem aconteça, é necessária a intervenção dos professores, de forma planejada e que irá se transformar de acordo com o desenvolvimento da autonomia dos alunos (ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR AMANTINO, 2008 / 2010, p. 16, grifos nossos).

Tais condições de trabalho nos fazem retomar as representações sociais que ancoram o processo ensino-aprendizagem como transmissão do conteúdo escolar, já apontada anteriormente, por elas estarem concretizadas em condições que dificultam o aspecto dialógico, favorecendo a manutenção das assimetrias entre os sujeitos da relação educacional. Esses dados de observação possibilitaram-nos mais uma vez

entender que, entre os documentos da escola e a prática cotidiana, prevalecem as representações que identificam e reafirmam a cultura tradicional (JOVCHELOVITCH, 2008) exatamente por serem elas que se objetivam na prática pedagógica com suas características predominantemente tradicionais.

Em nossa observação, constatamos que a organização do tempo escolar envolvia tolerância para a chegada dos alunos. Ao segundo toque da sirene, os portões eram fechados tanto no turno da manhã quanto no da tarde. No período da tarde, dado o segundo sinal, os alunos se organizavam em filas, aguardando os professores responsáveis por cada horário e turma, para que pudessem se dirigir às salas de aula. Antes de se dirigirem às salas, havia um momento coletivo em que era feita uma oração inicial. A oração do Pai Nosso e do Santo Anjo¹⁰⁷.

Saindo da sala de professores, deparei-me com as turmas organizadas em fila e cada professor em frente à fila da turma que iria lecionar. Uma professora/bibliotecária conduzia um momento coletivo, fazendo uso do microfone. A vice-diretora, em cima do canteiro central, que tem no pátio, olhava as turmas e gritava orientando os alunos para a oração. A oração feita foi o Pai Nosso e a oração Santo Anjo, enquanto a professora fazia a oração havia conversa entre as turmas. Ao sair, como todas as filas estavam organizadas em direção à sala de professores, fiquei de frente para todas as turmas, mas não fui apresentada, alguns alunos que estavam mais próximos depois de feita a oração perguntaram se eu era professora. (LIMA,2010).

Segundo os professores e a direção escolar, esse momento acontecia para que os alunos pudessem “se acalmar”, preparando-se para o início das atividades letivas. O ritual religioso da oração cumpriria seu papel disciplinador e moral. No entanto, na sala de professores, em horário de recreio, conversando com alguns professores e perguntando sobre o ritual da oração, a professora de língua portuguesa informou que já havia até mesmo se questionado sobre a continuidade da oração. Ela acreditava que o momento poderia ser revisto, sendo colocado em substituição à oração um momento de reflexão, uma vez que a oração estava articulada ao universo religioso católico. Outro professor, ouvindo nossa conversa, comentou que, particularmente, entendia que não era necessário aquele tempo, porque, como as aulas eram de 50 minutos, acabavam

¹⁰⁷ Santo Anjo do Senhor meu zeloso guardador, se a ti me confiou à piedade divina, sempre me rege, me governe, me ilumine. Amém. Fui informada pela vice- diretora, que, anteriormente, faziam a oração da Ave Maria, porém, após ela ter feito pós-graduação e ter estudado sobre as religiões, mudaram a oração.

“perdendo tempo” da aula. Frente ao seu argumento, a professora comentou que discordava, visto ser aquele um momento também de socialização.

O interessante do observado foi perceber o contraste entre os turnos.¹⁰⁸ Assim:

Este primeiro momento já se diferenciava totalmente do turno da manhã, desde a fila, a oração, a postura do disciplinário, a porta de acesso fechada. O disciplinário está na escola há mais de 22 anos, e era o responsável, quando ainda eu lá estudava. A meu ver, perguntou-me o que fazia de volta ali; respondi que estava fazendo uma pesquisa. Ele brincou comigo, afirmando que eu dava muito trabalho – matava algumas aulas. Rindo, perguntei se dava trabalho mesmo, ele disse só algumas vezes, matando aula. (De fato, depois de já conhecer os professores e suas aulas, algumas vezes, ficávamos no pátio conversando – eu e algumas colegas). (LIMA, 2010).

Ao longo do processo de observação e pelas narrativas dos educadores, fomos entendendo que as diferenciações de organização entre os turnos parecem ancorar-se na ideia e na imagem da maturidade estudantil, sendo este o fundamento da seriação, uma vez que a organização das séries se articula à idade/ano. A oração dirigida aos mais novos fazia a função de discipliná-los. Do ensino médio, esperava-se que se encontrassem já maduros e disciplinados, motivo pelo qual não mais seria necessária a oração, mas a reflexão. Ao colocarem o foco da oração e dos rituais religiosos na construção e formação da moralidade, a escola reproduz em seus fazeres o universo simbólico do medo e do temor. A lógica disciplinar (re) produz a subordinação e a heteronomia como modelo de civilidade, (re) produção da cidadania católica, internalizada nas tradições sociais e culturais.

No turno da tarde, havia um controle intenso da permanência dos alunos no pátio. Diferentemente do turno da manhã, a porta de acesso ao segundo piso do prédio era mantida fechada até o término da oração. Seu fechamento se estendia ao longo do

¹⁰⁸ Iniciei o período de observação no turno da manhã, tendo ficado uma semana nesse período, e, depois disso, comecei a participar das atividades do turno da tarde. No turno da manhã, não havia filas para início das atividades, nem o ritual das orações. Como me lembrava do ritual escolar do tempo em que estudara na escola, no qual fazíamos as filas e rezávamos antes das aulas, perguntei à orientadora pedagógica sobre tal prática, não no sentido de reafirmá-la, afinal, eu havia saído da escola nos anos 1980, no qual vivera um ensino religioso basicamente católico. A pergunta buscava justamente compreender o quê e o porquê dos rituais. Frente a minha pergunta, a resposta dada foi: “eles são do ensino médio”. Em dezembro de 2012, fotografando a escola, conversei com a vice-diretora em exercício, queria saber sobre quando foi construído o oratório no pátio da escola, ela, como eu, estudara na escola. Não soube responder-me, mas informou-me que, depois de ter assumido a gestão da escola (2011), o ritual da oração voltou a acontecer no turno da manhã. Sobre o oratório, acreditava que ele fora construído na gestão do Sr. Bernardo de Pinho Tavares, tendo como Supervisora Pedagógica a Sr^a. Ilza de Pinho Tavares. Sua hipótese veio a ser confirmada por outro funcionário da escola. Acrescentou ainda que, a cada sexta-feira, tinha o rito do Hino Nacional, que, como a oração, acontecia antes de se iniciarem as aulas.

intervalo do recreio. Outro fato que chamou a atenção foi uma relação de desconfiança generalizada dos professores para com a postura dos alunos, e dos alunos para com eles mesmos e com a instituição. Consideramos que o sentimento de desconfiança que atravessava essa situação colocava em xeque novamente as relações dialógicas propostas nos documentos escolares, mas explicitava os contextos não dialógicos das relações comunicacionais presentes na instituição investigada.

A cada dia, via os alunos carregando suas mochilas durante o horário de recreio. Conversando com eles, disseram-me que preferiam carregar a manter em sala e correrem o risco de serem roubados. Aos ouvi-los, perguntei-lhes por que razão não trancavam as portas durante o recreio, tendo um responsável pela chave. Foram os próprios alunos que contaram sobre a ausência de fechaduras. A escola, apesar de recentemente reformada, já estava sem muitas das fechaduras nas portas. No pátio, percebíamos que poucos professores conversavam com os alunos durante o horário de intervalo do recreio. Não havia acompanhamento dos alunos no período da manhã ou da tarde. Os alunos criavam modos de aproveitar o intervalo com jogos de bola, conversas em grupo, jogos de cartas.

Com base nas teorias utilizadas na análise dos dados obtidos, consideramos que a atitude dos alunos de carregar a mochila significava muito mais do que desconfiança, significava não sentir-se seguro no espaço público. Este não era “a Casa” no sentido da acolhida e tampouco um lugar de confiança. Não sendo um lugar de acolhida, não era, portanto, um lugar de reconhecimento, de respeito e de reciprocidade. Os dados nos fazem inferir que o espaço público da escola era e é reafirmado como lugar de perigo, de marginalidade. O carregar das mochilas indica-nos as objetivações das representações negativas a ele atribuídas pelos estudantes.

Pela memória, voltei ao tempo em que estudara naquela escola e não me lembrei de ter visto tal atitude. Como já mencionado, a escola era sentida pelos alunos de então como um ambiente familiar: de classe, de credo e etnia. A presença da população negra e dos empobrecidos, como já dito, era em menor número. E sobre eles pairava a ideia de caridade. Naquele momento, o acesso dos pobres à educação estava ancorado na ideia de oportunidade, tutela, compadrio.

Inferimos que, no contexto social atual, a mochila revela-nos como cada um daqueles meninos e meninas se sentia naquele espaço. Na mochila, temos a metáfora da Casa, visto que, nela, estão resguardados seus pertences, seus saberes, que, não sendo visíveis e partilhados no cotidiano escolar, poderiam ser silenciados. No carregar das

mochilas, temos, por outro lado, a objetivação da resistência dos que se sentem excluídos, manter seus pertences é manter para si seus próprios saberes. Saberes que a escola ainda não reconhece, por reproduzir inconscientemente a dominação e a imposição de discursos monológicos.

5.10 Na atitude estudantil e docente, a resistência e o confronto das representações sociais: a objetivação e a explicitação da violência

Ao interpretarmos a atitude dos alunos durante as observações realizadas em diferentes espaços escolares, ousamos afirmar que ela evidencia o confronto que os mobiliza a resistir, expressando em seus gestos denúncias das relações educacionais que os silenciam. Nos dois turnos, há exposição da contradição entre as práticas educacionais locais e as políticas de reconhecimento. Estas se apoiam na multiplicidade discursiva, na centralidade das relações comunicacionais argumentativas e aquelas na reprodução do saberes etnocêntricos e na subordinação discursiva por meio da qual a conservação de valores reproduz as ‘verdades’ de saberes, os quais são tomados como dados e não como produções culturais, descontextualizados, eles se apresentam como atemporais, impedindo a compreensão e a reflexão crítica. Em tal contradição, os que chegam à escola são tomados como destituídos de saber, significados pelos docentes e equipe pedagógica como imaturos e desinteressados. Lembrando Freire (1998), ao corresponder às características da pedagogia tradicional, o cotidiano pedagógico da escola investigada reproduz a violência da educação bancária, por desautorizar o outro e sua autonomia de pensar, por destituí-lo da condição de sujeito aprendiz, por, sobretudo, negar a dialética do aprender e do ensinar.

Se, no âmbito das políticas de reconhecimento, temos leis que visam a reverter uma educação bancária no contexto social brasileiro, nos gestos dos alunos observados, temos indicativos que denunciam sua permanência no espaço escolar. Isto leva-nos novamente a retomar a narrativa histórica e política de modo a compreender os conflitos que perpassam essas atitudes. Revendo o final da década de 1980 (período em que saí da escola) aos anos 2010, duas décadas transcorreram e as mudanças sociais brasileiras foram e têm sido marcantes, a escola pública tornou-se acessível a todos, o direito à escola vem sendo garantido. Se a acessibilidade à educação pública cada vez se torna

mais real para as populações excluídas, é agora a permanência escolar o problema a ser resolvido.

De acordo com Saviani (2008b), a permanência das populações marginalizadas na escola pública requer novos discursos e novas práticas educacionais, nelas, a multiplicidade cultural deve ser garantida por práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a argumentação discursiva. As políticas de reconhecimento situam-se neste contexto, o multiculturalismo é uma objetivação das representações sociais que questionam a violência de nosso passado e da própria cultura reproduzida pela escola e suas práticas disciplinares. Questionam a violência da exclusão, da segregação, do silenciamento, da humilhação que as hierarquias de uma sociedade desigual impuseram àqueles mantidos à margem dos bens culturais. Mas, para entender que a marginalidade e toda violência são consequências de um processo social hierarquizado, é preciso conscientizar-se de que temos uma história social, que somos produto e produtores desta história e isso implica um olhar crítico sobre o real e, conseqüentemente, implica um olhar crítico sobre a história da escola e das práticas educativas. A ruptura dos modelos aprendidos requer a ação coletiva dos que fazem o dia a dia escolar, porém, a cada dia de observação, afirmava-se a fragmentação do fazer pedagógico, a solidão dos profissionais e a naturalização do cotidiano escolar, que reeditava um passado, congelando-o.

A mudança ocorrida no perfil da população atendida pela escola não foi significada como uma conquista e um direito social da população pobre, mas como perda de prestígio dos professores em trabalhar com os filhos da elite branca. No campo profissional, a mudança de perfil dos professores representa ainda a perda de prestígio do próprio educador. Num passado não muito distante, a profissão de educador significava reconhecimento social, porque ele detinha o saber, as informações e também o poder. No entanto, com a desvalorização dos salários, com as políticas de redução de gastos públicos (neoliberalismo), com a multiplicação dos meios de comunicação, instrumentos de reprodução das informações, o professor viu seu lugar social perder *status*. Não obstante, nos interiores longínquos de um país de tradição agrária e escravocrata, a condição de ser professor foi e ainda é sinônimo de ascensão social, sobretudo para quem, antes, trabalhava como empregada doméstica. Via educação, os filhos dos pobres puderam ascender a outros modos de trabalho. Isso tudo se refletiu no cenário educacional e na composição do quadro docente.

Antes, um corpo docente ‘selecionado’¹⁰⁹ era mantido na escola e a seleção, não por acaso, mantinha os filhos dos fundadores como professores, bem como parte dos profissionais liberais que compunham a elite local. Com o processo de estadualização e a abertura de possibilidades de inserção de outros profissionais via concurso público e processos seletivos feitos via informatização¹¹⁰, a inserção dos profissionais deixou de ser um ‘jogo de cartas marcadas’ para ter caráter público, as relações de poder, conseqüentemente, foram descentralizadas mediante o acesso democrático do concurso público. Os critérios e as condições de acessibilidade ao próprio trabalho educativo ganharam um sentido profissional que não passa mais pela lógica da proximidade familiar, ou da subordinação de interesses. As condições profissionais refletem as transformações políticas e sociais que levaram à mudança do e no perfil dos alunos. No diálogo entre duas professoras ocorrido na sala de professores, temos uma síntese da heterogeneidade de fatores que atravessam o cotidiano escolar:

Na sala de professores encontravam-se dois professores mais velhos na função de magistério: uma efetiva, outra efetivada e duas professoras jovens, ambas designadas. A conversa girou em torno das condições de trabalho atuais, o assunto iniciou depois de eu perguntar à professora efetiva – que registrava seu diário – sobre a data em que sairia de férias-prêmio. Ela fez uma análise das questões que ela via para que a escola estivesse como estava (novamente na queixa geral: eles não querem nada – os alunos – e nem os novatos/ professores têm o compromisso e a responsabilidade): a desestrutura familiar, o número de alunos em sala, a formação dos professores. Analisou que o perfil dos professores que estão em processo de afastamento para aposentadoria ou licença: **eles têm gosto pelo que fazem**. Duas palavras os definem: “compromisso e responsabilidade”. (Não é E.? virando-se para a outra professora, como ela, com mais tempo de serviço). Os mais novos... (gesticulou nos dedos o sinal de dinheiro) Os mais novos só pensam nisso (tom baixo), não há gosto, não há prazer, falta responsabilidade e compromisso. Olhando para mim, também a clientela mudou muito, fazendo expressão de reprovação, já tivemos turmas boas, “muito boas”. (LIMA, 2010).

A narrativa acima traduz uma queixa geral dos profissionais que foram entrevistados. Em suas falas, tivemos não apenas a nomeação da frustração, mas as expectativas, os motivos de exercerem o magistério. Nesse sentido, as perguntas do roteiro de pesquisa, ao abordarem as dificuldades e as expectativas em torno do trabalho

¹⁰⁹ A ideia de seleção, aqui, assume um caráter elitista, erudito, de renome.

¹¹⁰ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no final do ano, abre processo de designação de professores – contratação por tempo determinado, a inscrição é feita eletronicamente via *site*, o que torna o processo seletivo público.

educacional, adentraram nas representações dos educadores sobre como viam seu fazer e o lugar social ocupado, compreendendo e situando suas narrativas na conjuntura brasileira e mineira. Nesta, é necessário reconhecer o descaso político, que implica em falta de investimento público no que tange à educação e à formação continuada. No exercício do trabalho pedagógico, isto se revela em adoecimento e perda de sentido do trabalhador. Como coloca-nos Gatti (1996, p. 86):

Explorando os aspectos relacionados à frustração na profissão, que é expressa pela maioria, verifica-se que essa frustração repousa em fatores diferenciados como: os baixos salários, a ausência de condições para o exercício da profissão, os problemas relativos à formação para a profissão, as más relações no trabalho, múltiplas exigências extraclasse, ou, ainda, a exaustão pela demanda continuada pelas crianças e a indisciplina.

Assim, as questões por eles levantadas se articulam a uma conjuntura político social que, historicamente, vem negligenciando a educação pública. Como não relacionam à dimensão sócio-histórica do fazer educacional, os profissionais acabam por internalizar um discurso queixoso e de culpabilização, seja dos alunos, seja de si. Tal comportamento repercute no adoecimento e no afastamento dos profissionais da sala de aula e no adoecimento das relações de trabalho. Associado a tudo isso, temos o não envolvimento político na luta por melhores condições de trabalho. No decorrer do processo de pesquisa, os professores estaduais entraram em greve. A postura das escolas do município foi de não envolvimento. Em específico, o corpo docente da E. E. Monsenhor Amantino não fez nenhuma mobilização de adesão ao movimento.

Estava na sala a professora de arte (designada) e a de filosofia (designada, mas já aposentada) e ambas começaram a conversar sobre isso, como ela, a professora de artes também concordava com uma paralização dos professores, mas desde que fosse coletivamente assumida. Perguntei-lhes como os professores se posicionavam diante disso, como coletivamente estavam discutindo, ambas comentaram: Não estão discutindo. Então, a professora de filosofia começou a expor sua indignação frente ao processo de precarização (essa expressão não foi usada por ela, como minha memória se distanciou, registro o contexto de sua fala) da educação. De que todos estão insatisfeitos, mas que fingem que ensinam e os outros fingem que aprendem. “Eu estou insatisfeita, eu não concordo com isso” Isso se referia ao salário, ao modo de conduta do processo de ensino e aprendizagem, a negação dos problemas de aprovação, aos projetos que aceleração e ao horário de módulo. (LIMA, 2010).

Ante a atitude de omissão e de não enfrentamento do educador, (re) produz-se a violência da subordinação, ao aceitar as condições profissionais a ele impostas, silencia o seu poder de luta e de confrontação, destituindo-se da condição de sujeito. A violência¹¹¹ é marca da cultura social e escolar. Ela se objetiva na ausência de condições de trabalho, na ausência de um trabalho pedagógico reflexivo e crítico, na precarização do trabalho educativo, no silêncio que mantém o não refletir, traduzido na expressão de um dos entrevistados: “política e religião não se discute”.

Em particular no contexto da escola Monsenhor Amantino, entendemos que o silêncio e a ignorância, evidenciados entre Estado e Fundação Monsenhor Amantino, ocultam as relações clientelistas entre poder público e interesse privado, relações que, em um passado não muito remoto, estiveram ancoradas ao poder do Outro Mundo e da Casa. A manutenção da atitude tabu, traduzida na expressão do educador, simboliza a manutenção da ignorância, do não saber, da dominação. Simboliza a (re) produção de um modelo social patriarcal que perpetua a ideia da religião como sagrado e da política como algo não acessível, visto o poder ser centrado na figura de um líder/pai de uma elite/superior e de um estado/corrupto/perigoso, naturaliza representações sociais que nutrem relações assimétricas e não dialógicas, reafirmando o assujeitamento aprendido nas relações de dominação e subordinação socialmente construídas.

Muitos outros aspectos poderiam ser aqui trazidos para retratar o cotidiano escolar e as múltiplas interferências que o significam. Os pontos apresentados têm o intuito de ilustrar como no e pelo processo de observação do cotidiano escolar as objetivações das representações sociais, dos contextos sociais que as produziram e que as retroalimentam, via mediações tradicionais, foram se mostrando, permitindo, inclusive, a construção dos roteiros de entrevistas. O cotidiano escolar, sobretudo, deu visibilidade às relações estabelecidas, dando acesso àquilo que aparece como tabu e não dito nas narrativas: o preconceito, o racismo, a (re) produção das relações de classe e a ignorância de um passado objetivado em relações institucionais marcadamente violentas.

Em síntese, ao refletirmos sobre o consenso escolar, sobre o cotidiano e a cultura, reafirmamos nossa constatação sobre a complexidade dos processos simbólicos e a necessidade de colocarmos entre parênteses a realidade educacional, de modo a tornar não familiar o familiar, já que é no questionamento dos costumes, dos ritos e dos

¹¹¹ Para discutir sobre a violência no e do ato educativo, é interessante ler: *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*, de PATTO, (2005).

valores, objetivados nas tradições educacionais, que podemos modificar a realidade social. É possível, sobretudo, construir um fazer educacional que acolha a diversidade, a multiplicidade e os saberes que foram segregados e excluídos. Sem que façamos tal mudança, continuaremos a ver e a representar o espaço público, como um lugar de marginalidade, de não pertencimento. Deixaremos de exercer a cidadania por não ocuparmos a Rua, continuaremos reafirmando a Casa e o Outro Mundo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, o olhar sociopsicológico levou-nos a partir da visão de que a escola pública é uma instituição social que se diferencia do espaço religioso e familiar. No entanto, ainda que a escola seja um instrumento social moderno, um *lócus* no qual se pretende, pela educação, produzir outros modos de pensar baseados na ciência, na instituição investigada, constatamos a forte influência do modo de pensar religioso. Verificamos que as ideias e as práticas da instituição escolar pesquisada são englobadas¹¹² por representações sociais que reproduzem o território simbólico colonial e, portanto, nela, (re) produz-se o pensamento hierarquizante, atemporal e anistórico, marcas ‘invisíveis’ do discurso religioso conservador.

Com a revolução ocidental¹¹³, por meio da educação pública, pretendeu-se romper com o saber religioso, ao promover a escolarização dos saberes, sobretudo, os científicos seriam socializados. Tornando pública a letra, aniquilar-se-ia o analfabetismo, multiplicando-se a possibilidade discursiva capaz de colocar em crítica a hegemonia do poder sagrado: seja da igreja ou do estado. No contexto brasileiro, podemos afirmar que tal revolução aconteceu? A inserção na modernidade, a secularização e a democratização do Estado garantiu a formação de estruturas e instituições sociais capazes de produzir outros modos de pensar diferentes do pensar colonial, hierarquizante e dominador? Na perspectiva dos autores que nos valeram de referenciais teóricos, tais questões são consideradas como problemas em processo de superação ainda hoje. Situam-se como desafios políticos e refletem as dificuldades históricas de se fazer uma escolha política que priorize o povo brasileiro, reconhecendo-o.

Os problemas sociais – educação, reforma agrária, desigualdade social – refletem um passado escravagista, clientelista, no qual a exclusão social das camadas mais pobres são obstáculos, sem dúvida, difíceis, mas não impossíveis de serem superados (FAUSTO, 2011, p. 308). Assim, abordando os conflitos históricos que

¹¹² O termo englobamento é usado por DaMatta (1997) para discutir como conciliamos a cultura colonial, hierarquizada e desigual com a cultura republicana. Como já dito, o englobamento se explica pelos mecanismos de ancoragem e objetivação que fundamentam o fenômeno representacional.

¹¹³ Termo usado por Carvalho (2007) para designar a Revolução Francesa e a queda das Monarquias.

antecederam a instituição do ‘sistema nacional’ de educação¹¹⁴ e o jogo político do poder entre a religião católica e o Estado, no cenário nacional e, particularmente, no contexto da realidade escolar e social de Sabinópolis, procuramos dar voz ao que foi e ainda é silenciado, de modo a quebrar as forças invisíveis que sustentam, no cotidiano, práticas naturalizadas. Retomar o contexto do processo de secularização da sociedade brasileira e, em específico, a dificuldade de implantação do sistema educacional brasileiro possibilitou-nos entender a ausência de um consenso social no qual a laicidade seja um princípio e o porquê da manutenção da ‘consciência comum’ (SAVIANI, 2008a, p. 115) que predomina nas atividades educacionais. Temos, pois, no seio da educação escolar, discursos e práticas que, implicitamente, (re) produzem os processos sociais de dominação.

Com base em DaMatta(1988, 2010) e DaMatta et al. (1982), concluímos que a efetivação do direito social da educação implica o evidenciar dos conflitos de interesses que impedem sua efetivação como um direito social para todos. Nesse sentido, não é suficiente que o Estado garanta o acesso à escolaridade pública e crie mecanismos de inclusão social via educação, é também necessário que os princípios democráticos e republicanos sejam materializados nas práticas educativas pela mudança do pensar e do fazer educacional. Consideramos imprescindível, portanto, que, no espaço escolar, não apenas circulem as ideias, elas devem constituir o consenso educacional de modo a possibilitar a crítica e a mobilização pela transformação social, tendo por princípio a realidade histórica e o sujeito humano como produto e produtor do social. Um novo consenso deve ser efetivado via profissionalização continuada, de modo a promover melhores condições de trabalho e efetiva participação dos educadores no processo de profissionalização, sem a implicação política com o ato educativo, resta a (re) produção de memórias sociais.

Ao discutirmos os conflitos de interesse entre Igreja e Estado, ou entre a mentalidade religiosa e secularizada, procuramos elementos que revelassem como eles fazem *pressão invisível* sobre o cotidiano escolar. O estudo mostra que os atores

¹¹⁴ Para Saviani (2008a), ainda hoje não podemos dizer que haja no Brasil um sistema nacional de educação, e sua ausência se associa à inexistência de uma reflexão teórica sobre a educação, ao conflito de interesses sobre as verbas públicas – na disputa entre escola pública e particular e no conflito entre sociedade de classe e mudança estrutural da sociedade. De modo específico, interessou-nos o conflito de interesses entre escola pública e particular, por ser nesse argumento que a Igreja fundamentou seu discurso, reivindicando para si o direito de educar e de manter o ensino religioso na educação pública. No contexto de uma sociedade dita ‘liberal’, as escolas particulares se aliaram à Igreja na luta por seus interesses. Para uma discussão mais aprofundada ver: SAVIANI, *Educação Brasileira- Estrutura e Sistema* (2008a); CURY, *Ensino Religioso: retrato histórico de uma polemica* (2010)

educacionais, à medida que não refletem sobre os valores, rituais e saberes que veiculam (ou silenciam), (re) produzem um modo de funcionamento no qual a segmentação social é mantida.

No espaço escolar, a não socialização dos saberes históricos, científicos e religiosos, bem como o uso de narrativas que (re) produzem visões anistóricas e atemporais do discurso religioso possibilitam a manutenção de um olhar estigmatizante sobre o outro. A ausência de narrativas que versem sobre a diversidade dos saberes, das religiosidades que compõem a cultura brasileira, em específico a religiosidade negra impossibilita a ressignificação do olhar sobre a negritude e suas histórias; mantém-se a segregação pelo silêncio. E, ao fazê-lo, (re) produz-se a segmentação social e cultural que, hierarquizando os outros, impede-nos de construir uma cidadania coletiva capaz de englobar a diversidade, entendendo-a como alteridade. De modo inconsciente, mantemos em funcionamento um sistema conciliatório, pelo qual a imobilidade política e social se mantém, por não termos crítica e não colocarmos em questionamento o nosso cotidiano. Nesse contexto, fica difícil a vivência democrática, já que ela requer o reconhecimento do outro e a construção de relações comunicacionais que mobilizem o seu dizer.

A edificação de relações igualitárias implica a revisão das relações de compadrio, de conluio que marcam a trajetória brasileira, e que se tornaram visíveis à proporção que analisávamos as relações estabelecidas entre Estado e Fundação, evidenciando como se dão as influências dos membros da Fundação no contexto escolar. Percebemos que nelas estão contidos interesses privados (da Casa e, outrora, do Outro Mundo), sendo objetivações das representações de uma elite católica conservadora e do Estado clientelista. No não dito e na ausência de dados documentais que possam esclarecer e ou definir de modo transparente as relações entre tais instituições, reifica-se o poder centralizador e autoritário. Como argumenta DaMatta (1997, p. 21)

Não há dúvida de que fica cada dia mais complicado viver numa sociedade onde se tem uma cidadania em casa, uma outra no centro religioso e outra ainda – essa tremendamente negativa – na rua. Do mesmo modo, parece impossível continuar operando com um sistema político onde os acordos pessoais ultrapassam sempre (e no momento mais preciso) as lealdades ideológicas e o sistema econômico funciona em duas lógicas. Há, na realidade, vários “mercados” que operam simultaneamente. Alguns são financiados pelo Estado e seus empresários desfrutam todos os lucros e nenhum risco. Outros operam

na dura base da lei da oferta e da procura. E há, ainda, aquela esfera dominada pelos letrados, tecnocratas ou, para usarmos a expressão definitiva de Raimundo Faoro, os “donos do poder”, esses que vivem num universo sem competições, pagos pelo Estado e sustentados pelos misteriosos laços de simpatia e lealdades pessoais.

A construção de um imaginário social igualitário exige a ruptura com o modelo de cidadania católica, através do qual as lealdades pessoais foram produzidas. Daí, a importância de entendermos a função das relações de compadrio. Tais relações não se (re) produzem apenas entre o Estado e a Fundação, mas entre os membros da comunidade escolar. A lealdade ancora-se no princípio de reciprocidade e troca e é, sobretudo, um sentimento vinculado ao universo simbólico das comunidades empobrecidas (GUARESCHI, 1995, p. 214), que, vivendo a segregação social, pela via do compadrio, ascendiam à visibilidade social, à ajuda mútua, garantia a sobrevivência.

No contexto da *E. E. Monsenhor Amantino*, a lealdade explica-nos os silêncios entre os educadores. Nela e por ela, as relações de poder entre os letrados e a comunidade escolar retroalimentam comportamentos de mando e subordinação. Nas formas de comunicação, objetivam-se o olhar sobre o outro, bem como o desrespeito aos princípios constitucionais que lhe garantem o direito à informação e à escolha. Aqui, em particular, referimo-nos ao enunciado da Associação de Pais e Mestres: “ A Associação de Pais e Mestres desta escola comunica: Contribuição para matrícula: R\$ 5,00 reais (cinco reais)”. Nele, temos objetivadas as relações de poder, o imperativo verbal evidencia o mando e silencia o abuso e a ilegalidade do ato. Por outro lado, ao analisarmos o contexto no qual o discurso é feito, temos constatado a violência. Quem obedece ao comunicado? Os que ignoram o direito, os pobres, os iletrados, justo àqueles que deveriam ter e saber ser o direito defendido e garantido pelos formadores de opinião: a escola e a Fundação Monsenhor Amantino. Não obstante, segundo os dirigentes escolares, a contribuição não é obrigatória e nem impede a efetivação da matrícula.

Se considerarmos a hipótese da contribuição ter sido discutida e decidida junto à comunidade escolar – fato que, pelos dados documentais conseguidos junto à Superintendência Regional de Educação, sabemos não ser o caso, o enunciado deveria ser diferente, de modo a esclarecer à comunidade escolar a não obrigatoriedade da contribuição, bem como sua ilegalidade. No entanto, na informação prestada, deveria ser justificada sua legitimidade pela decisão tomada junto à comunidade escolar,

esclarecendo-se, ainda, o porquê de sua existência. Permitindo à comunidade discente e aos seus responsáveis o acesso à informação e à escolha de contribuir ou não.

Entendemos que temos revelado a lógica clientelista da realidade escolar da *E. Monsenhor Amantino*, na qual um senso comum escolar reifica representações sociais de hierarquização, no qual se conciliam ainda os valores da Casa e do Outro Mundo. Reproduzem-se relações de poder familiares, centralizadoras, que mantêm o assujeitamento do outro.

Podemos asseverar que os saberes do universo reificado científico circulam no contexto educacional por intermédio dos livros, das leis e dos instrumentos legislativos: Projeto Político Pedagógico, Conteúdos Básicos Curriculares, sem, no entanto, constituir um novo universo consensual capaz de desconstruir os costumes, os ritos e as relações de poder. Mesmo não tendo a pesquisa contato com entrevistas que envolvessem todo o corpo docente, o período de observação, os dados de entrevistas dos administradores escolares e de alguns educadores, bem como a análise de todos os dados documentais nos permitem afirmar que o fazer educacional (re) produz representações sociais advindas do universo religioso católico. Os rituais de organização escolar, os discursos pedagógicos são objetivações dos modos de classificação nos quais a população escolar é nomeada e rotulada como: ‘sem interesse’, ‘que se discriminam’, que advêm de ‘famílias desestruturadas’, ‘bagunceiros’. Tais visões justificam as relações não dialógicas pelas quais se conservam um fazer pedagógico não argumentativo, resultando na memorização e na repetição de saberes, em que a falta de interpretação e de articulação sócio-histórica dificulta a construção de um pensar reflexivo e crítico, quer seja do educador, quer seja do educando. Nas narrativas se conservam classificações ancoradas ainda num paradigma científico positivista – biologizante e eurocêntrico –, que tem por consequência a negação e ou desconsideração da realidade sociocultural.

Assim, o universo reificado dos conhecimentos produzidos socialmente são trabalhados como dado em si, não sendo percebidos como resultantes dos processos históricos e sociais. Portanto, os saberes e os conhecimentos não se transpõem para a realidade sociocultural da população e da comunidade de Sabinópolis, de modo a torná-la reflexiva e crítica. A ausência de reflexão crítica permeia o fazer do educador, uma vez que ele não se coloca como sujeito de mobilização social, a falta de uma implicação no fazer profissional se objetiva no não envolvimento na luta por melhores condições de trabalho – percebida no período de greve e, sobretudo, na não adequação de seu fazer

para com a realidade social atendida pela escola. A não ocupação pelos educadores do dispositivo do módulo como espaço de reflexão sobre a prática pedagógica é um exemplo disso, bem como a ausência de um fazer interdisciplinar.

Na postura de manutenção do silêncio, o educador também se sujeita às relações de poder ao não confrontar ou debater os seus direitos sociais e os dos educandos, bem como ao evitar que saberes sejam discutidos em sala de aula, silenciam, pois, argumentos e informações que poderiam colocar em xeque os costumes, a tradição escolar e a violência que nela se reproduz. O que temos, portanto, é uma educação que conserva valores de uma comunidade tradicional, na qual os valores domésticos – as relações pessoais, os interesses individuais, a centralização de poder e a caridade – sobrepõem-se aos valores democráticos. Estes últimos, é possível afirmar, não se encontram consolidados, já que uma representação igualitária não se objetiva nas narrativas e nos fazeres escolares. No espaço público escolar, *Rua*, reafirmam-se os valores da *Casa*, ancorados numa lógica do *Outro Mundo*.

A ausência de formação continuada via poder público, bem como a precarização do trabalho educacional possibilitam que, no dia a dia escolar, sejam mantidas práticas que (re) produzem as representações sociais que sustentam as tradições hierarquizantes e os valores conservadores. Portanto, nas representações dos formadores de opinião, são (re) produzidos valores que ainda sustentam um olhar negativo sobre o espaço público, mantendo a ‘cisão’ entre público e privado. O público é ainda percebido como negativo, como espaço de perigo e de marginalidade – posto que distanciado do sujeito social – o educador e a comunidade. Em suas falas, não há uma apropriação do lugar social, apropriação que lhes permitiria entender que, no fazer cotidiano, eles são os responsáveis por edificar outros modos de mediação social. Eles são agentes e instrumentos de construção social, neste cenário, o espaço público seria também percebido como de ‘ninguém porque de todos’ (JOVCHELOVITCH, 2009). No entanto, ao não se apropriarem do seu lugar social, o que se mantém é o pensamento centralizador, no qual se legitima o poder e o saber tradicional familiar daqueles que ocuparam a liderança e o domínio sobre a coisa pública.

A descentralização do poder se faz pela gestão democrática, pela elaboração do projeto político pedagógico, pela inserção do profissional de educação via concurso público, pela abertura da escola aos saberes locais, pela participação da comunidade e dos discentes no cotidiano escolar. Ao longo da pesquisa, os dados demonstraram que os dispositivos legais existem, porém não funcionam, por não haver um consenso crítico

que possibilite aos educadores a ocupação de seus lugares sociais. Eles, como colocamos Saviani (2008b, p. 450), acabam por se verem e serem ‘vítimas da inclusão excludente’, uma vez que, ancorados em representações sociais que sacralizam o fazer e o poder do professor, eles não percebem que a legitimidade desse poder, no cenário atual, faz-se pela capacidade argumentativa, pelo acesso a modos de pensar capazes de articular informações e não de repeti-las, e que é no confronto e no conflito entre modelos sociais de ensino e de aprendizagem que podemos construir outros modos de fazer que possam transformar a realidade que hora se mostra como dada.

Ao concluir este estudo, podemos afirmar que, ao dessacralizar os assuntos tabus, como religião, política e educação, houve a possibilidade de recompor cenários sociais nos quais os encontros não dialógicos geraram modos de pensar. A recomposição permite o entendimento e a possibilidade de ruptura com hábitos, costumes e valores internalizados, por eles legitimarem um modelo social no qual a desigualdade social foi marca societária. O elo entre os sujeitos sociais foi a subordinação aos poderes religiosos, familiares e de Estado. Tais modelos impossibilitam a vivência igualitária, bem como o reconhecimento do outro em sua diferença e diversidade. A manutenção dos silêncios sobre as relações de poder: religioso, familiar, interpessoal, marcas profundas de nosso passado colonial, silêncios que se reproduzem em nosso cotidiano, são estratégias inconscientes de manutenção do território simbólico com o qual aprendemos a nos nomear.

Esta tese, ao dar voz aos silêncios, cumpre seu objetivo de dar visibilidade aos processos de mediação social que foram legitimados pela religião católica, nos quais a naturalização da hierarquização cumpriu o papel de criar modos societários que mantivessem a coesão social. Ao entender a função simbólica e discutir como ela se (re) produz no espaço escolar, pela manutenção cotidiana de ritos e de discursos, cumprimos nosso objetivo de refletir sobre o papel da educação na (re) produção de saberes, mas, sobretudo, na função de produção de saberes, na qual o confrontar, o argumentar e o questionar devem ser condições para transformar os saberes que edificaram a sociedade brasileira, em particular a sabinopolitana.

Não obstante, não podemos afirmar que a tese deu voz aos silêncios de resistência, porque ela não responde como os saberes negros foram e são mantidos e percebidos pela comunidade discente. A resistência aparece no cotidiano escolar no gesto de carregar a mochila, por exemplo, e pensamos que ela também se objetiva na violência, por ser ela um modo enviesado de enfrentamento pelo qual o educando busca

se afirmar como sujeito social. Porém, não tendo adentrado nos questionamentos de como eles percebem a religião (e o ensino religioso) e sua função, não podemos narrar seus modos de saber. Assim, a tese abre-nos a possibilidade de novas investigações e, sobretudo, a responsabilidade de divulgar junto à comunidade escolar as análises aqui feitas. Ao retomarmos os documentos públicos – religiosos e educacionais –, recompondo a historicidade das ideias, das crenças, do pensar, temos possibilidade de mostrar (desmistificar) que o imaginário republicano laico não se constituiu senso comum na sociedade sabinopolitana, não criou raízes, uma vez que ele foi retardado pela ação social da Igreja, pelo predomínio da relação entre elite local e pelo Estado clientelista, refletindo-se nas narrativas educacionais, no cotidiano escolar (CARVALHO, 2011, p.89). Ainda que os textos e documentos educacionais e pedagógicos remetam à transformação do cenário social republicano numa dimensão macropolítica, nas narrativas e práticas escolares, prevalecem modos de classificações e crenças que nos remetem às interdições produzidas pelo universo simbólico religioso. Portanto, pudemos compreender a polifonia (os diferentes discursos secular e religioso) e a polifasia cognitiva (crença/conhecimento; dúvida/fé) das narrativas coletadas e do senso comum educacional, que, condensando e articulando representações sociais, evidenciaram os silêncios e as contradições entre o passado hierarquizante e o presente social igualitário.

Ao divulgarmos e discutirmos os dados de pesquisa junto à sociedade e comunidade sabinopolitana, podemos abrir espaços para o diálogo e quiçá para a produção de outras narrativas. Nas narrativas, podemos compreender a nossa historicidade e como ela foi construída, situando como, pela pesquisa, parte de nossa historiografia foi reconstituída, por reconstituirmos as circunstâncias sociais nas quais os que nos antecederam construíram as nomeações, os hábitos, os valores que (re) produzimos, congelando nosso passado. Ao divulgá-la, nossa intenção, como argumenta Carvalho (2005, p. 453) consiste em:

Colocar o homem ou, melhor dito, o ser humano, para ser politicamente correto, no centro das preocupações significa recuperar sua condição de fazedor de história, de agente de seu próprio destino. Significa libertá-lo da imagem de fantoche de forças externas a ele, em geral feitichizadas, como a própria imagem do Estado e do capital (*ao do Outro Mundo*). A nova ênfase (*historiográfica*) não significa, obviamente, ignorar as circunstâncias. Ela significa que as próprias circunstâncias adquirem sentido mediadas pela representação que delas fazem os agentes sociais. (Grifos e acréscimos nossos).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. **Vozes da Mãe do Silêncio**: a aparição da Virgem Maria em Piedade dos Gerais (MG). São Paulo: Attar, 2003. (Coleção de antropologia: movimentos religiosos no mundo contemporâneo).
- ALVES, Daniel. Valores Sociais, Dilemas Humanos: considerações acerca de alguns temas controversos entre os universitários. In: ORO, Ari Pedro; BRANDALISE, Carla (Orgs.). **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual**: religião, política, família e trabalho. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 201-224
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, revisão técnica de Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ASÍN, Fernando Armas. Iglesia católica y estado – Armonias y desarmonias en la construcción educativa nacional (Perú, 1820-2009). In: CARVALHO, Carlos Herinque; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado, igreja e educação**: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.319.-336.
- BADER, Sawaia. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2010.
- BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Dicionário da Terra e da Gente de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985. (Série Publicações do Arquivo Público Mineiro, n. 5).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- _____. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, Sebastião Pimenta. **Sabino Barroso, um estadista das Gerais**. Belo Horizonte, 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio: Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos Considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus,1998. p. 21-52. (Série Educação Especial).
- BITTENCOURT, Denise Martins. Construção e lutas simbólicas: os formadores de opinião no contexto atual. In: ORO, Ari Pedro et al. (Orgs.). **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual**: religião, política, família e trabalho. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 175-200.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ser católico dimensões brasileiras. In: SACHS, Viola et al. **Religião e identidade nacional**. Tradução dos textos em inglês e francês Sergio Lamarão. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 27-58.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARONE FILHO, Gilson. A doce vitória de Vanda. Artigo publicado na revista eletrônica **Carta Maior**, em 02 nov. 2010. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 26 fev. 2013

CARVALHO, José Murilo de. **Dom Pedro II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, José Murilo de; CAMPOS, Adriana Pereira (Orgs.). **Perspectivas da cidadania no Brasil Império**. Tradução Edna Parra Candido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, Carlos Herinque; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Entrevista: Sem Comunicação não há democracia. **Revista Caros Amigos**, Ed. Casa Amarela, ano XIV, n.165, p. 12.-16, 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58.-77.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Sylvio de S. Gadella. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In. MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

CRUZ, André Silvério da. **O pensamento católico nos tempos e contratempos da cultura e educação brasileira**. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/cruz-andre-pensamento-catolico-na-cultura-brasileira.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, C. H.; GONÇALVES NETO, W. (Orgs.). **Estado, igreja e educação – o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 11 -50.

_____. Igreja Católica, estado brasileiro e educação escolar nos anos 30. In: RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, estado e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005. p. 79-100.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. **A casa & a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMATTA, Roberto. Brasil & EUA; ou, as lições do numero três. In: SACHS, Viola et al. **Religião e identidade nacional**. Tradução dos textos em inglês e francês Sergio Lamarão. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 12-26.

_____. et al. **Fé em Deus e pé na tábua, ou, Como e por que o trânsito enlouquece no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. et al. **A violência brasileira**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1982.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa** – o sistema totêmico na Austrália. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.– Petropolis, RJ: Vozes, 2010. P.7-28

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. 4.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **Memória e história**. São Paulo: Graal, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. **Ensino de história e cultura africana em sala de aula brasileira**. Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 2010.

FERREIRA NETO, João Leite. **Processos de subjetivação e novos arranjos urbanos**. Artigo distribuído no Mestrado em Psicologia, PUC MINAS, 2004.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. A terra, o pão, a justiça social: a importante participação da igreja nas políticas publicas do Brasil. Belo Horizonte: FUMARC, 2010.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. Preguiça colonial. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2, n.17, fev. 2007.

FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. In: ESCOBAR, C. H. **O dossiê: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984a. p.103-112

_____. **História da sexualidade II** – o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

_____. **Microfísica do poder**. 8 ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUGANTI, Luiz Antonio. Saúde, desejo e pensamento. **Rev. Saudeloucura**, São Paulo: Hucitec, n. 1, p. 19-82, 1990.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e sua identidade: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. **A educação pelo castigo, na perspectiva da religião católica e do direito penal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GUARESCHI, Pedrinho. A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. ‘Sem dinheiro não há salvação’: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p.191-228.

_____. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7.-10 (Coleção Psicologia Social).

GUATTARI, Felix. **O inconsciente maquínico** – Ensaio de esquizo-análise. Tradução Constança Marcondes César. Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução de Flavio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 125.-164

_____. **Entre naturalismo e religião** – Estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

IBGE. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: BADER, Sawaia (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 55-68.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63-.88.

_____. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

_____. Entrevista. **Folha de São Paulo**, 07 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://opirata2.blogspot.com/2010/02/entrevista-sandra-jovchelovitch.html>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, Josélia Barroso Queiroz. **Subjetividade e religiosidade católica**: um estudo sobre a religião católica em Sabinópolis. 2006. 133 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUGMG, Belo Horizonte. 2006.

LIMA, Aline Pereira. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. 2008. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Presidente Prudente, SP, 2008.

LIPOVESTSKY, Gilles. O caos organizador. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 14 de março 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1403200404.htm>>. Acesso em: 23 fev.2013.

MAFRA, Semírames Barroso Queiroz. **Tabu lingüístico**: seus domínios e realizações. 1992. 146p. Dissertação (Mestrado em Letras) – FALE/UFMG, Belo Horizonte. 1992.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**: uma face do conservadorismo. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

_____. História, religião e religiosidade. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Dossiê Identidades Religiosas e História, ano I, n. 1. s/d. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

_____. Os colégios das “Freiras Francesas”: um exemplo das relações entre igreja católica e estado no Brasil (1859-1919). In: CARVALHO, Carlos Herinque e GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs.). **Estado, igreja e educação**: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 51.-72.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A gênese do conceito de educação pública. In: RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, estado e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2005. p. 9-29.

MODESTO, Ana Lucia. Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: DAYREL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 77.-84.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: Sociologia e Psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

_____. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. 7. ed. Tradução do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.7 -16.

ORO, Ari Pedro. Os universitários brasileiros e a religião. In: ORO, Ari Pedro; BRANDALISE, Carla (Orgs.). **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual: religião, política, família e trabalho**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 59.-90

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia, uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia – educação. In: BOCK, Ana M. Bahia (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 29.-36.

_____. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIRES, José Maria. O saber adquirido deve ajudar a toda comunidade Disponível em: <emhttp://uepbonline.blogspot.com.br/2011/02/dom-jose-maria-pires-e-um-libelo-para.html>. Acesso em: 20 jan. 2013.

POCHMAN, Marcio. Entrevista: O mercado de trabalho reproduz a desigualdade. **Revista Caros Amigos**, ano XIII, n. 149, p. 26, ago. 2009.

_____. Entrevista: A desigualdade no Brasil é coisa de sociedade feudal. **Revista Caros Amigos**, ano XIV, n. 161, p. 12, ago. 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade nacional, religião, expressões culturais: a criação religiosa no Brasil. In: SACHS, Viola et al. **Religião e identidade nacional**. Tradução dos textos em inglês e francês Sergio Lamarão. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 12-26.

QUEIROZ, Otacílio Augusto de Sena. **Um padre, sua gente, sua terra**. Tratamento, organização textual, revisão e edição Johnny José Mafra. Belo Horizonte: O lutador, 2003.

RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, Estado e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005.

ROCHA, Tião. Entrevista Educativa. **Caros Amigos**, ano XII, Ed.137. ago. 2008.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação pelo trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar**

sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 53-110. (Série Educação Especial)

SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em Debate/ coordenada por Vera Lucia Benedito).

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 25 de agosto de 2005a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 04 dez. 2012.

_____. A trajetória da pedagogia católica no Brasil: da hegemonia à renovação pela mediação da resistência ativa. In: RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, estado e educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2005b. p. 29-48

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. **LDB – A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectiva. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

SCHELBAUER, Analete Regina; TERUYA, Tereza Teruko. Gênese da escola pública. In: ALTOÉ, Anair (Org.) **Temas de educação contemporânea.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p. 21-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Mariza de Carvalho. Política sem cidadania: eleições nas irmandades de homens pretos, século XVIII. In: CARVALHO E CAMPOS, José Murilo; PEREIRA, Adriana (Orgs.). **Perspectivas da cidadania no Brasil Império.** Tradução Edna Parra Candido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 409-434.

SOUZA, Jessé- Ambivalência moral e política no mundo moderno. **Revista Cult.** n. 136, p. 62, 2009. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/ambivalencia-moral-e-politica-do-mundo-moderno>>. Acesso em: 25 fev. 2013

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 117-148.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Tradução de Dra. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte. 2. ed. 1978.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais. 2. ed. rev. Maringá, PR: EDUEM, 2004.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.111-134. (Série Educação Especial).

VALENTE, Ana Lucia E. F. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VILLAS BÔAS, Lucia Pintor Santiso. **Brasil**: ideia de diversidade e representações sociais. 2008. 264p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

FONTES DOCUMENTAIS

ÂNGELO, Durval. **Notas Taquigráficas da 15ª Reunião Extraordinária da Comissão de Direitos Humanos da 4ª Sessão Legislativa**. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. MG. 2006

BARROSO, Jonas. **Relatório de Inspeção Especializada**. Ministério da Educação e Cultura/ Diretoria do Ensino Secundário. Sabinópolis, 1959.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC. 1996

_____. **Lei n. 11645**. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Lei n. 10639**. História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional do Ensino Médio. Convênio**. Rio de Janeiro. MEC, 1957.

_____. **Consulta cadastro**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta_cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzU0Mg=>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

_____. **Edital de Convocação da Fundação Monsenhor Amantino.** Disponível em: <gov.br/imprensa/core/consulta.action sobre publicação de edital de convocação da Fundação Monsenhor Amantino>. Acesso em: 5 nov. 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Regimento Interno e Súmula Vinculante.** 2008. Disponível em: http://www.dji.com.br/normas_inferiores/regimento_interno_e_sumula_stf/0012vinculante.htm em 12. ultimo Acesso em: 17 jan. 2013.

DUARTE, Samuel Herinque. **Registros de Títulos e Documentos e de Sociedades Civis.** Sabinópolis, MG. 1957

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR AMANTINO. **Projeto Político Pedagógico.** Gestão 2008/2010.

_____. Projeto Político Pedagógico. Gestão 2010/2011.

LIMA, Josélia Barroso Queiroz. **Diários de Campo.** Março a maio de 2010.

MINAS GERAIS. **Conteúdo básico comum para o Ensino Fundamental.** Conteúdo de Arte. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BFE54A4E0-F3E1-4BC2-89F3-616EA3EA2A42%7D_cbc-ef_arte.pdf>. Acesso em: 23/02/2013

_____. **Livro de Registro da Sociedade Monsenhor Amantino.** Sabinópolis, 24 de Maio de 1953.

_____. **Regimento Interno do Ginásio Monsenhor Amantino.** Sabinópolis, Março de 1963.

_____. Lei n. 3909 de 1965. **Diário do Executivo. Minas Gerais,** de 23 de dezembro de 1965.

_____. Diretoria de Patrimônio. **Ofício DPAT. n. 743/2007.** Belo Horizonte: SEED, 2007.

_____. Governo do Estado de Minas Gerais. **Ofício 334/2004.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Memorando 68/ 2003.** Belo Horizonte: SEED, 2003.

_____. **Estrada real de Minas.** Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=mapa+estrada+real+sabinopolis+mg&ie=UTF8>>. Acesso em: 25 de abril, de 2013.

SABINÓPOLIS/MG. **Documentos de Registros de Batismo.** Paróquia de São Sebastião dos Correntes/Sabinópolis, MG, 1822 a 1900a.

_____. **Livro do Tombo.** Paróquia de São Sebastião dos Correntes/ Sabinópolis, MG.1959.

_____. **Documentos de Registros de óbitos.** Paróquia de São Sebastião dos Correntes/ Sabinópolis, MG, 1822 a 1900b.

_____. **Registros de Atas da Irmandade dos Homens Pretos.** Paróquia de São Sebastião dos Correntes/ Sabinópolis, MG, 1861.

_____. **Livro de Registros de Atas do Grêmio Literário e Artístico ‘Castro Alves’ da E. E. Monsenhor Amantino.** Sabinópolis, MG, 1957/2010.

_____. **Correspondência enviada ao Secretário de Estado do Planejamento e Gestão, pela Fundação Monsenhor Amantino e Associação de Pais e Mestres da E. E. Monsenhor Amantino.** 28 maio 2003.

_____. **Correspondência enviada a Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão pela Fundação Monsenhor Amantino.** 06 jun. 2006.

_____. **Lei n. 125.** Autoriza aquisição de terreno e doação para ginásio. Sabinópolis/MG. 1953

_____. **Lei n. 151.** Dispõe sobre subvenção para uma bolsa de estudos para alunos pobres no Ginásio “Monsenhor José Amantino”, de Sabinópolis. Sabinópolis/MG. 1954

_____. **Lei n. 167.** Declara de utilidade pública municipal a “Sociedade Monsenhor Amantino. Sabinópolis/MG, 1955

_____. **Lei n 203.** Torna a Prefeitura Municipal de Sabinópolis membro da Fundação Monsenhor Amantino. Sabinópolis/MG, 1956.

_____. **Lei n. 246.** Abre credito especial. Sabinópolis/MG, 1959.

_____. **Lei n. 379.** Cria taxa de educação e dá outras providencias. Sabinópolis/MG. 1964.

_____. **Lei n. 658.** Encampa e integra o colégio comercial Monsenhor José Amantino ao Colégio Normal de Sabinópolis e dá outras providencias. Sabinópolis/MG. 1974

_____. **Lei n. 874.** Autoriza assinatura de convenio com a Secretaria de Estado da Educação para construção de uma quadra de esporte na Escola Estadual Monsenhor Jose Amantino. Sabinópolis/MG. 1980.

VILLA DO PRINCIPE/SERRO/MG. **Documentos cartoriais sobre a constituição da Guarda Nacional.** Villa do Príncipe/ Serro, MG, 1830.

ANEXOS



Monumento aos descobridores, Lisboa, Portugal. Foto Josélia Barroso Queiroz Lima, jul. 2012.



Fachada Principal da Escola. Foto: Josélia Lima, dez. de 2012



Pátio Interno da E. E. Monsenhor José Amantino. Foto: Josélia Lima, dez. 2012



Patio Interno da Escola Monsenhor Amantino. Foto: Josélia Lima, dez. 2012



Sala de aula da Escola Monsenhor Amantino. Foto: Josélia Lima, dez. 2012



Recepção e Secretaria Escolar da Escola Estadual Monsenhor José Amantino. Foto: Josélia Lima, dez. 2012



Interior da secretaria escolar. Retrato do Monsenhor José Amantino. Foto: Josélia Lima. Dez 2012.



Interior da recepção e secretaria escolar. Foto: Josélia Lima, dez. 2012.



Oratório Pátio Interno da E. E. Monsenhor Amantino. Foto: Josélia Lima. 2012

Exma. Sra.

Secretária de Estado do Planejamento e Gestão
Renata Maria Paes de Vilhena

Em 28/05/2.003, membros da diretoria da Fundação Monsenhor Amantino e da Associação de Pais e Mestres da E. E. "Monsenhor José Amantino dos Santos", cuja escola funciona no prédio da Fundação Monsenhor Amantino, enviaram a esta Secretaria solicitação de verba para manutenção, reformas e outras benfeitorias necessárias para funcionamento adequado de uma escola, ou que o Estado e a Fundação celebrassem um contrato de locação. Não houve resposta.

Em 27/01/2.004, foi feito novo ofício, lembrando ao Estado das alegações do primeiro ofício, também, sem resposta.

Hoje, a diretoria da Fundação Monsenhor Amantino propõe que o Estado proceda a permuta de imóveis da referida Fundação pelo imóvel do Estado - prédio da antiga fábrica "Laticínios Figuinha" - cedido à Prefeitura Municipal de Sabinópolis, localizado à Avenida São Sebastião, na saída para Guanhães. Assim, permanecerá a Escola no mesmo local, o que é de interesse da comunidade. Voltamos a reafirmar poder haver contfato de locação, num valor a ser discutido.

A diretoria da Fundação aguarda resposta do presente ofício, dentro de um prazo de, no máximo, sessenta dias.

Caso não haja acordo, a Fundação Monsenhor Amantino proporá ação de despejo.

A Fundação aguarda contato urgente através do endereço abaixo:

Rua Balbino Cândido Araujo - 112 - Centro
Sabinópolis - Minas Gerais
CEP.: 39750.000

José Maria Ozório
Presidente da Fundação

Sabinópolis, 06 de Junho de 2.006

SABINÓPOLIS/MG. Correspondência enviada à Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão pela
Fundação Monsenhor Amantino. 06 jun. 2006.

Salinópolis, 28 de maio de 2.003

N.º PROTOCOLO:	0.10.48.739.1.1.70.200.34
DATA:	02.06.2003

SECRETARIA
 SACA
 02,06,03

Exmo Sr

Col. Sec.

Antônio Augusto Junho Anastasia

Secretário de Estado do Planejamento e Gestão

Nós da Diretoria da Fundação Monsenhor Anantino e da Diretoria da Associação de Pais e Mestres da E.E. "Monsenhor José Anantino dos Santos", cuja E.E. funciona no prédio da já citada Fundação Monsenhor Anantino, resolvemos cobrar uma taxa moderada dos alunos da E.E. "Monsenhor José Anantino dos Santos", com a finalidade de manutenção do prédio, vez que o Estado nunca contribuiu para este fim, deixando a comunidade escolar em desconforto. Já solicitamos ao Estado alguma ajuda para manutenção, reformas e alguma construção necessária, porém, sem resposta obtivemos, no governo anterior.

Por ser agora outro governo, acreditamos ser atendidos nas nossas reivindicações: reformas nos quadros-giz das dezesseis salas de aula - R\$ 9.000,00; pintura de toda a escola - R\$ 3.000,00; reforma da instalação sanitária feminina - R\$ 12.000,00; reforma da rede elétrica (em estado precaríssimo) - R\$ 15.000,00; reforma da rede

hidráulica - R\$3.000,00. Estas solicitações são urgentíssimas. O Exmo Sr Secretário pode, inclusive, mandar fazer verificação "in loco".

No ensejo, solicitamos, ainda, que o Estado, após fazer as reformas necessárias e urgentes do prédio, passe a pagar aluguel do prédio no qual funciona a E.E. Monsenhor José Amantino dos Santos?

Cordialmente,

Quozóvia
 José Maria Góris
 presidente da Fundação Mons. Amantino

Maria Flor de Paio de Paes
 Vice-Presidente

1ª Maria de Paes
 Diretor Executivo

Sra Maria de Paes
 Presidente da Associação de Pais e Mestres

Maria Cristina Ferreira Martins
 Vice-Presidente

Elen de Paes
 Secretária

Emílio César Paes
 Diretor Social

04.730.167/0001-69

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

Rua Joaquim Alves Barros, 450
 CEP 39750-000

SABINÓPOLIS - MG

Marina Gonçalves Fernandes Oliveira
 Tesoureira

OS nº: 846/03

Data: 07/06/03

Ass: [assinatura]

SABINÓPOLIS/MG. Correspondência enviada ao Secretário de Estado do Planejamento e Gestão, pela Fundação Monsenhor Amantino e Associação de Pais e Mestres da E. E. Monsenhor Amantino. 28 maio

2003.

Diário 04 de Março 2010

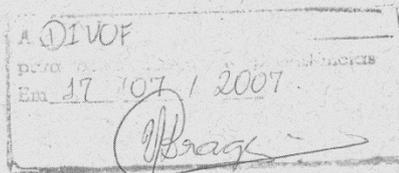


SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL
SUPERINTENDÊNCIA DE MATERIAL E PATRIMÔNIO
DIRETORIA DE PATRIMÔNIO

OFÍCIO DPAT / BIN.º 743 /2007

Belo Horizonte, 10 de julho de 2007

Senhora Diretora,

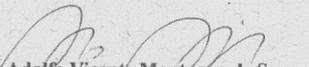


Reportando-nos aos termos do Ofício 129/2007 de 21/03/07, referente à permuta do imóvel da antiga Fábrica de Laticínios Figuiinha, de propriedade estadual, pelo imóvel onde funciona a Escola Estadual "Monsenhor Amantino dos Santos", de propriedade da Fundação com o mesmo nome, no Município de Sabinópolis, informamos que essa SRE deverá, primeiramente, avaliar a vantagem proporcionada por essa permuta, considerando-se a existência de outros imóveis que atendam às necessidades da escola estadual, bem como as prováveis destinações públicas a serem dadas ao imóvel do Estado, antes que se dê andamento ao referido processo.

Na impossibilidade de outro imóvel compatível com os interesses da comunidade escolar, essa SRE deverá solicitar à Fundação, para encaminhamento a esta Diretoria, **cópia do título de propriedade de seu imóvel, atualizado; cópia de seu estatuto**, no sentido de se certificar quanto às possíveis restrições sobre a negociação do seu patrimônio; e um **Laudo de Avaliação da sua propriedade**, de forma a comprovar que a permuta visa preservar o patrimônio público por meio da garantia de vantagem econômica para o Estado.

Segue anexa cópia do Parecer da Assessoria Jurídica desta Secretaria quanto ao assunto.

Atenciosamente,


Adolfo Vicente Mantuano de Souza
Diretor da Diretoria de Patrimônio

Nº PROTOCOLO:	
01012101210111111101210101618	
RUBRICA:	DATA:
	11/07/2007
ORGÃO / ENTIDADE:	
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	

Ilma.sra.
Vilma Braga Pires
Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Guanhães
GUANHÃES - MG

Solicita análise e documentação referente permuta de imóveis envolvendo a E.E. Monsenhor Amantino dos Santos SABINÓPOLIS
LM 18/06/07

1ª Superintendência Regional de Ensino	
Guanhães	
Recibo Data Matéria	
Em:	17/07/07
Sanny	

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR JOSÉ AMANTINO DOS SANTOS

PLANO DE CURSO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - ANO 2010

PROFESSOR:

DISCIPLINA: Ciências

SÉRIE: 8^ª

TURMA: A, B, C

CALENDÁRIO

CARGA HORÁRIA: SEMANAL: 18

SEMESTRAL:

ANUAL: 120

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ALUNOS:

8^ªA → Alunos inteligentes, interessados, atenciosos, participativos.

8^ªB → Alunos interessados, alguns mais atenciosos e participativos, outros apáticos, desinteressados, poucos bagunceiros e conversadores.

8^ªC → Maioria dos alunos conservadores, bagunceiros, desinteressados, mal educados, desatentos...

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA:

Compreender as ideias científicas básicas; desenvolver o pensamento lógico e o espírito crítico; relacionar o conhecimento científico ao desenvolvimento da tecnologia; aplicar os conhecimentos adquiridos de forma responsável;
1^º BIMESTRE: conhecer melhor o corpo, valorizando hábitos e atitudes saudáveis.

UNIDADE E SUBUNIDADE: COMO O NOSSO CORPO ESTÁ ORGANIZADO: órgãos e sistemas, os tecidos, a célula, o organismo. Atividades.

OS TECIDOS: epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso. Atividades.

O SISTEMA DIGESTÓRIO: transformação dos alimentos, carboidratos, lipídios, proteínas, glândulas salivares, os dentes, o estômago, o fígado, intestinos. O SISTEMA RESPIRATÓRIO: o nariz, faringe e laringe, pulmões e respiração, doenças alérgicas, o fumo e o sistema respiratório, a poluição do ar e o sistema respiratório.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender como nosso corpo está organizado;
- Entender o funcionamento do sistema nervoso;
- Conhecer e saber as funções dos tecidos de nosso corpo;
- Relacionar os órgãos do sistema digestório e entender os processos da digestão;
- Compreender respiração, conhecer os problemas da poluição do ar e as consequências para a respiração.

ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR JOSÉ AMANTINO DOS SANTOS
PLANO DE CURSO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA:

DISCIPLINA: ARTES

SÉRIE: ENSINO MÉDIO 1º ano TURMA:

CALENDÁRIO:

CARGA HORÁRIA SEMANAL: SEMESTRAL: ANUAL:

*"... a prática de pensar a prática é
a melhor maneira de pensar certo."
(Paulo freire)*

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ALUNOS:

ALUNOS QUE APRESENTAM BAIXA QUALIDADE DE SEUS INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS. PERCEBIDOS COMO PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO SEU FRACASSO ESCOLAR, QUANDO NA REALIDADE É MUITO MAIS UMA VÍTIMA, PELAS PRECÁRIAS CONDIÇÕES EM QUE VIVE COM A SUA FAMÍLIA. VISTOS COM AUTO-ESTIMA BAIXA, SEM CONFIANÇA EM SI MESMO E EM SUAS POTENCIALIDADES, QUE NÃO É CAPAZ DE APRENDER E TER SUCESSO NA VIDA.

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA:

ASSEGURAR AO EDUCANDO A OPORTUNIDADE DE REESTRUTURAR SUA APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS CONSTRUINDO E AUMENTANDO SEUS CONHECIMENTOS, DESENVOLVENDO SUAS HABILIDADES, REALIZANDO TRABALHOS E EXPLORANDO SEUS SENTIMENTOS E EMOÇÕES.

UNIDADE E SUBUNIDADE:

- HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS E AUDIVISUAIS.
- IMPORTÂNCIA DA ARTE NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL.
- ELEMENTOS BÁSICOS DAS ARTES VISUAIS E AUDIO VISUAIS.
- LEITURA E APRECIÇÃO DO PRODUTO ARTÍSTICO.
- HISTÓRIA DO TEATRO E SUAS FUNÇÕES
- MOVIMENTOS ARTÍSTICOS NA DANÇA EM DIFERENTES ÉPOCAS E DIFERENTES CULTURAS.
- A MÚSICA EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E ÉTNICOS.
- HISTÓRIA DA MÚSICA E SUA EVOLUÇÃO.
- RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.
- DATAS COMEMORATIVAS.

te e Francisca ^{no} e Maria de Almeida ^{no}
 residentes na Vila do Homem PP Egídio e Bernar-
 arda Camargos Obis^o Marcellino Nunes Ferr^a

Aos vinte dias do mes de Abril de
 mil e trezentos e oitenta e sete do Reino de Portugal
 e da Coroa de Castella e da Algarves e da
 fidej^a de Ambrósio ^{no} e Jeronymo parda ex-
 orçãos de João Per do Amaral PP Joaquin
 Pinto do Amaral e D. Guterria Rosa de
 Jesus, cuja Eupaurina declara o D^o João
 Pereira do Amaral que assiste e assiste
 que lhe concede a lei de 23 de Maio de 1818 em
 beneficio da liberdade della em se compen-
 sa do Cons. servissos que os pais ^{no}
 lhe tem prestado, e para contentar mandou
 fazer a referida declaração no act. d^o
 e fazer se o assento do baptizado. Obis^o
 Marcellino Nunes Ferr^a

Aos vinte e quatro dias do mes de Junho
 de mil e trezentos e oitenta e sete do Reino
 de Portugal e da Coroa de Castella e da
 fidej^a de Ambrósio ^{no} e Jeronymo parda ex-
 orçãos de João Per do Amaral PP Joaquin
 Pinto do Amaral e D. Guterria Rosa de
 Jesus, cuja Eupaurina declara o D^o João
 Pereira do Amaral que assiste e assiste
 que lhe concede a lei de 23 de Maio de 1818 em
 beneficio da liberdade della em se compen-
 sa do Cons. servissos que os pais ^{no}
 lhe tem prestado, e para contentar mandou
 fazer a referida declaração no act. d^o
 e fazer se o assento do baptizado. Obis^o
 Marcellino Nunes Ferr^a

Aos vinte e seis dias do mes de Dezembro de
 mil oitocentos e oitenta batizei solemnemente a
 Augusta, cr. ingenua, filha natural de Sr.
 circo escravo de Antonio Candido de A.
 nascida a vinte e seis de Outubro do anno
 R. Manoel Carlos de Moura G. e Maria Francisca
 P. da Silva Otigara Marcellino Nunes Ferreira
 Em ^{no} dia batizei solemnemente, digo dos vinte
 e seis dias do mes de Dezembro de mil oitocentos
 e oitenta batizei solemnemente a Generequeta,
 parda, nascida a vinte e hum de ^{no} m. mes de
 Julho natural de Luiza escrava de Manoel
 Dias de Sa. Joao Francisco de Carvalho e outros
 bordados de Ricardo Joao da Silva Pado. R. R. R.
 Marcellino Nunes Ferreira e Maria Ant.
 Maria de Souza. Estes Sr. Manoel Dias de
 Sa. e Joao Francisco de Carvalho como pos-
 suidores das maiores partes na escrava
 Luiza deustom do direito q. a lei N.º 204
 de 28 de Maio de 1871 lhes concede um beneficio
 da liberdade da referida Generequeta, p.
 seu titulo mandarão fazer a presente de-
 claracion que vai assignada e ambas
 e por n.º saber les Joao Francisco
 de Carvalho nem crever a pedido de
^{no} assigno a deo rogo e as testemunhas
 Otigario Marcellino Nunes Ferreira, Manoel
 de Sa. R. R. R. Joao Francisco
 de Carvalho Otigario Marcellino Nunes
 Ferreira ^{no} pass.

e aos dois dias do mes de Janeiro de
 mil oitocentos e oitenta e hum batizei
 solemnemente a Sebastiao, cr. ingenua,

SABINÓPOLIS/MG. Documentos de Registros de Batismo. Paróquia de São Sebastião dos Correntes/Sabinópolis, MG, 1822 a 1900a.

194
181

Apresento de obitos do Simitario

- Aos sete de Dezembro de mil oitocentos e quatro
 presento humo sepultou se no Simitario do fallecido Sr
 Joaquim Antonio Coelho, Mathias Banquilha de id
 de quarenta e seis annos, que houve p heranca
 testamentaria do finado Sr Joaquim e Antonia Coelho

- Aos tres de Janeiro de quarenta e dois sepultou se
 no Simitario do Sr Joaquim Antonio Coelho a Joaquim
 Mathambique id cincuenta e dois annos scilicet de
 Candido de Castro Lepros, que houve p heranca e tes-
 tamentaria do finado Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos vinte e hum de Março de quarenta e dois sepul-
 tou se a Manoel Mirra de id cincuenta e quatro
 annos de id Candido de Castro Lepros, que houve da
 heranca e testamentaria do finado Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos cinco de Abril de quarenta e dois sepultou se
 a Clemente Cabinda id de trinta e seis annos id
 cravo de Jose Candido de Castro Lepros, que foi da
 testamentaria do Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos vinte e tres de Junho de quarenta e dois sepul-
 tou se a Manoel Cabinda escravo de Jose
 Candido de Castro id cincuenta e seis annos
 que foi da testamentaria do Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos treze de Junho de quarenta e dois sepultou
 se a Antonia Combinda id quarenta e oito annos
 no iscravo de Jose Candido de Castro, que foi da
 testamentaria do Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos vinte e nove de Julho de quarenta e dois
 sepultou se a Bento Cabinda id quarenta
 annos escravo de Jose Candido de Castro Lepros
 que foi da testamentaria do Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos dezasseis de Setembro de quarenta e dois
 sepultou se a Paulo Capanga id cincuenta annos
 escravo de Jose Candido, que foi da testamentaria
 do Sr Joaquim Antonio Coelho

- Aos vinte e cinco de Novembro de quarenta e dois
 sepultou se a Mathias Cabinda

SABINÓPOLIS/MG. Documentos de Registros de óbitos. Paróquia de São Sebastião dos Correntes/
 Sabinópolis, MG, 1822 a 1900b.

Lei nº 125, de 25.2.953

Autoriza aquisição de terreno e doação para ginásio.

A Câmara Municipal de Salimópolis decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica o senhor Prefeito Municipal, autorizado a adquirir amigavelmente ou por desapropriação, o terreno necessário à construção de um ginásio nesta cidade.

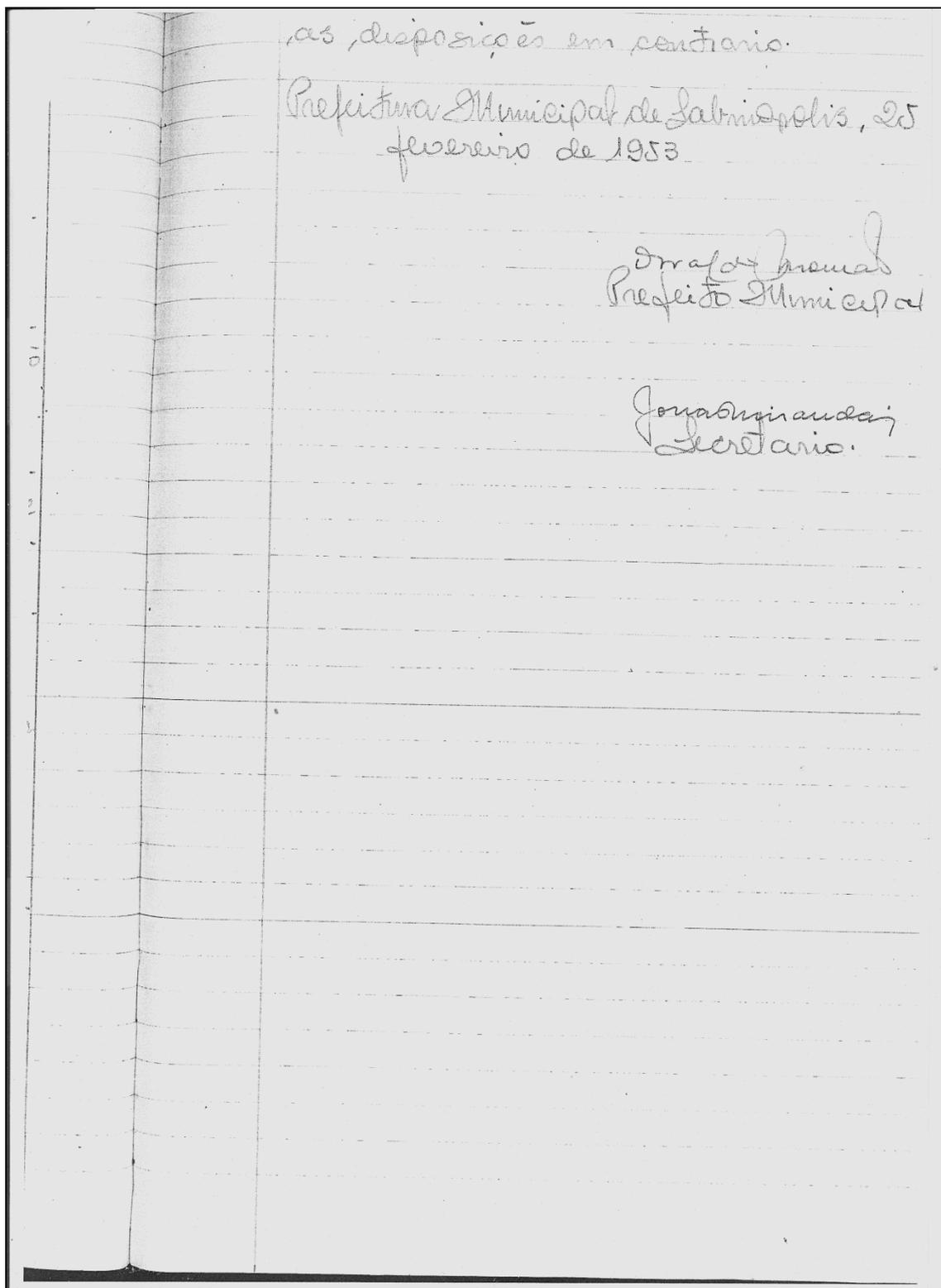
Art. 2º No caso de ser a aquisição por desapropriação, fica o Prefeito autorizado a declarar por decreto a utilidade pública do terreno para o fim a que se refere o artigo 1º.

Art. 3º Adquirido o terreno nos termos desta lei, o Prefeito poderá fazer a doação do mesmo ao ginásio, com a cláusula de sua reversão ao Patrimônio da Prefeitura, caso não seja aproveitada para o fim exclusivo da doação.

Art. 4º Poderá o Prefeito, caso seja de maior conveniência, entrar para a sociedade a ser fundada, com o valor do terreno, caso em que poderá passar a escritura definitiva.

Art. 5º Fica o Prefeito autorizado a abrir os créditos necessários ao cumprimento desta lei.

Art. 6º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas



SABINÓPOLIS/MG. Lei n. 125. Autoriza aquisição de terreno e doação para ginásio. Sabinópolis/MG.

1953

Lei n. 151

Dispõe sobre subvenção para uma bolsa de estudos para alunos pobres no Ginásio "Monsenhor José Amantino", de Sabinópolis.

A Câmara Municipal de Sabinópolis decreta e em sanção a seguinte lei:

Art. 1º Fica aberto o crédito especial de Cr\$ 4.000,00 (quatro mil cruzeiros) para pagamento, no corrente exercício, a partir de agosto, do estudo de 6 (seis) alunos pobres matriculados na 1ª série do Ginásio "Monsenhor José Amantino", desta cidade.

Art. 2º Para os anos subsequentes deverá constar do orçamento respectivo a dotação própria para subvencionar os estudos, no mesmo estabelecimento, de 6 (seis) alunos pobres.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário, entrando esta lei em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Sabinópolis, 24
de junho de 1954

Orlando Mendes
Prefeito Municipal

Josias Miranda
Secretário

Lei n. 167, de 29-8-1955

Declara de utilidade pública municipal a "Sociedade de Irmandade Monsenhor José Amantino"

O Povo de Sabinópolis, por seus representantes decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º Érica declarada de utilidade pública a "Sociedade de Irmandade Monsenhor José Amantino", de Sabinópolis.

Art. 2.º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Sabinópolis,
29 de agosto de 1955

~~Carlos Genes Pereira~~
Prefeito Municipal.

João ...
Secretário

Lei n.º 379 de 26.10.64

Cria taxa de Educação e dá
outras providências.

O povo do Município de Sabinópolis, por
seus representantes na Câmara Municipal, deontou
e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º - Fica criada a Taxa de Educação
de 10% (dez por cento) sobre os tributos municipais,
excetuadas as Taxas de água e luz.

Art. 2.º - O produto da arrecadação da
taxa de que fala o art. 1.º, será destinado à
"Fundação Meninos Amantins", desta cidade.

É único - Mensalmente a Prefeitura Mu-
nicipal recolherá, em nome da "Fundação Men-
inhos Amantins", à Caixa Econômica Estadual,
em sua agência local, a importância resultan-
te da arrecadação da taxa criada pelo artigo
1.º desta lei.

Art. 3.º - Esta lei entrará em vigor a
partir do dia 1.º de janeiro de 1965, revogadas
as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Sabinópolis, 26 de outubro de 1964

Alipio L. S.
Prefeito Municipal

José Maria Araújo.
Secretário

Lei n.º 658 de 12 de fevereiro de 1974

Encampa e Integra o colégio comercial
Monsenhor José Amantino ao Colégio
Normal de Sabinópolis e da outras pro-
vidências.

O povo do Município de Sabinópolis por seus
representantes na Câmara Municipal decretou e
eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º - Fica encampado pela Prefeitura Muni-
cipal o Colégio Comercial Monsenhor José Amantino,
cujo funcionamento foi autorizado pela Portaria n.º
2 de 03 de janeiro de 1966 do Ministério da Edu-
cação e Cultura, que até então era mantido pela
Fundação Educacional Monsenhor Romantino.

Art. 2.º - O colégio ora encampado passa a inte-
grar ao Colégio Normal de Sabinópolis, criado pela
Lei Municipal n.º 497 de 25 de fevereiro de 1969,
reconhecido pelo Governador do Estado através do
Decreto n.º 14905 de 19 de outubro de 1972.

Art. 3.º - Os colégios ora integrados, passam
a denominar-se "Escola Municipal do Segundo grau
de Sabinópolis".

Art. 4.º - A Encampação, Integração e nova deno-
minação a que se refere esta Lei, deverão ser subme-
tidas à homologação da Secretaria de Estado da
Educação.

Art. 5.º - Esta Lei entrará em vigor na data de
sua publicação, não se aplicando as disposições em contra-
rio.

Prefeitura Municipal de Sabinópolis 12-02-1974
Sancionado e assinado: *[Assinatura]* *[Assinatura]*

C-111/56
R-120120/0

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Convênio

TERMO DE CONVENIO ESPECIAL celebrado entre a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura e o GINÁSIO MONSENHOR JOSÉ AMANTINO (da Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino) localizado na cidade de SABINÓPOLIS Estado DE MINAS GERAIS para CONTINUAÇÃO DE OBRAS com recursos do FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, referentes ao EXERCÍCIO DE 1956.

A Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, representada neste ato pelo seu Diretor Prof. Gildasio Amado, e o Ginásio Monsenhor José Amantino, representado pelo Diretor Monsenhor José Amantino dos Santos firmam nos termos do art. 64 do Decreto nº 37.494, de 14-6-1955, alterado pelo Decreto nº 39.080, de 30-4-1956, o presente CONVENIO ESPECIAL para a concessão de auxílio do FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, criado pela Lei nº 2.342, de 25-11-1954, para o estabelecimento de ensino acima mencionado.

CLAUSULA PRIMEIRA — De acôrdo com o artigo 60 do Decreto supra citado, a Diretoria do Ensino Secundário, por conta dos recursos do FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, CONCEDE, em uma única parcela, ao citado estabelecimento de ensino, o auxílio de Cr\$ 205.000,00, correspondente a $\frac{3}{4}$ do custo do plano de aplicação elaborado pela direção do estabelecimento, CONTRIBUINDO o mesmo com Cr\$ 68.333,30, equivalentes a $\frac{1}{4}$ do custo do referido plano de aplicação, somando as duas quotas o total de Cr\$ 273.333,30 para execução de obras, conforme plano a ser apresentado.

CLAUSULA SEGUNDA — A Diretoria do Ensino Secundário PROVIDENCIARÁ O DEPOSITO da sua contribuição no BANCO DO BRASIL S. A. — AGENCIA DA CIDADE BELO HORIZONTE, depois de ter a entidade beneficiada remetido à Comissão Assessora do F. N. E. M. — Diretoria do Ensino Secundário; 1º) o COMPROVANTE DO DEPOSITO, no Banco acima indicado da sua contribuição de Cr\$ 68.333,30, em conta corrente vinculada sob o título "Diretoria do Ensino Secundário do M. E. C. — Fundo Nacional do Ensino Médio — Convênio para execução de obras do Ginásio Monsenhor José Amantino, de Sabinópolis — Estado de Minas Gerais. 2º) o comprovante da averbação deste Convênio, exigido na cláusula III; 3º) a prova de propriedade (certidão do Registro de Imóveis) ou prova de direito ao uso do prédio; 4º) certidão de que o imóvel não está onerado com hipoteca ou promessa de compra e venda (certidão negativa do Registro de Imóveis); 5º) a relação nominal dos membros da JUNTA ESCOLAR, prevista na cláusula IV; 6º) o plano de aplicação dos recursos previstos neste Convênio, com o parecer da COMISSAO REGIONAL BELO HORIZONTE; 7º) a prestação de contas de auxílio, por ventura, recebido anteriormente. A SOMA DAS CONTRIBUIÇÕES, uma vez depositada no Banco supra mencionado, SERÁ MOVIMENTADA pelo Diretor do estabelecimento, por quem estiver em efetivo exercício, ou por quem o mesmo outorgar poderes especiais, para o fim exclusivo de atender aos dispositivos deste Convênio. OBSERVAÇÃO: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

CLAUSULA TERCEIRA — O Diretor do estabelecimento COMPROMETE-SE A PROVIDENCIAR A AVERBAÇÃO deste Convênio no Registro Geral de Imóveis da Jurisdição a que o mesmo estiver subordinado, remetendo à Diretoria do Ensino Secundário certidão da averbação. Não pode o educandário, objeto deste Convênio, salvo a hipótese do § 2º, do art. 58, do Decreto acima mencionado, ser alienado, penhorado ou hipotecado, antes de cumpridas as condições nele estipuladas.

CLAUSULA QUARTA — A Diretoria do Ensino Secundário FISCALIZARÁ A EXECUÇÃO DO PRESENTE CONVENIO por intermédio da JUNTA ESCOLAR (constituída nos

Mod. 3 - Conv. - F. N. E. M.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional do Ensino Médio. Convênio**. Rio de Janeiro. MEC, 1957.

têrmos do art. 17 do Decreto nº 37.494, de 14-6-1955, e composta pelo Diretor, inspetor e um professor registrado eleito pelos demais), que fiscalizará direta e permanentemente a aplicação das contribuições, visando todos os documentos relacionados com as mesmas, e, ainda, através da COMISSÃO REGIONAL acima indicada ou diretamente quando lhe convier ou sempre que for solicitada por órgãos superiores do F. N. E. M. A JUNTA ESCOLAR PRESTARÁ todas as informações solicitadas pela COMISSÃO REGIONAL ou pela COMISSÃO ASSESSORA DO F. N. E. M. à qual deverá ser comunicada qualquer substituição dos membros da referida Junta.

CLAUSULA QUINTA — O ESTABELECIMENTO OBRIGA-SE, a partir do ano letivo de 1958, a resgatar o auxílio recebido dentro do prazo máximo de 10 anos, pela ADMISSÃO DE ALUNOS BOLSISTAS que serão selecionados pela COMISSÃO LOCAL DE ASSISTENCIA EDUCACIONAL, ou pela da cidade mais próxima, ou, ainda, pela JUNTA ESCOLAR, pelo mesmo critério adotado pela D. E. S. do M. E. C. e pela concessão de matrículas gratuitas e contribuições reduzidas. **NAO SERÃO COMPUTADAS COMO BENEFICIO** para efeito deste Convênio, as concessões de gratuidades e de matrículas reduzidas, a que estão obrigados os estabelecimentos particulares de ensino, previstas na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9-4-1942 e Portaria nº 501/52). **O CUMPRIMENTO DA OBRIGAÇÃO PREVISTA** nesta cláusula, será comprovado mediante a apresentação à Diretoria do Ensino Secundário, por intermédio da COMISSÃO REGIONAL acima referida, de dois relatórios anuais: um no mês de junho com indicação dos nomes dos alunos beneficiados e das importâncias correspondentes aos favores concedidos e o outro no mês de dezembro com a indicação das respectivas notas e da frequência de cada aluno.

CLAUSULA SEXTA — O ESTABELECIMENTO, enquanto não resgatar o auxílio recebido pela forma prevista na cláusula V, obriga-se, dentro do período de 10 anos, a proceder ao registro das contas de Receita e Despesas relativas ao ensino secundário, de acordo com as instruções aprovadas pela Portaria nº 1, de 30-8-1955, do Conselho de Administração do F. N. E. M. e às exigências e condições do art. 61 do Decreto nº 37.494, de 14-6-1955, exibindo a respectiva escritura e comprovação ao funcionário ou órgão incumbido da fiscalização.

CLAUSULA SÉTIMA — CONCLUÍDAS AS OBRAS OU INSTALAÇÕES DE ACORDO COM O PLANO, a Direção do Estabelecimento APRESENTARÁ à Comissão Assessora do F. N. E. M. da Diretoria do Ensino Secundário, ATRAVÉS DA COMISSÃO REGIONAL e com parecer dela: RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO da aplicação das contribuições previstas na cláusula primeira e recebidas pelo estabelecimento, acompanhado dos comprovantes das despesas, mediante recibos passados pelos empreiteiros ou fornecedores, que deverão conter, especificadamente, as importâncias gastas com o serviço prestado e os preços por unidade do material adquirido. Todas as despesas acima de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros) deverão ser comprovadas mediante recibo selado, na forma da Lei do Imposto do Selo.

CLAUSULA OITAVA — O DESVIRTUAMENTO das contribuições previstas na cláusula primeira e o não cumprimento integral dos compromissos aqui assumidos, acarretarão à JUNTA ESCOLAR que anuir com os mesmos, as penalidades do art. 53, do Decreto nº 37.494, de 14-6-1955, independentemente das cominações cíveis e criminais a que ficarão sujeitas as pessoas que desviarem quantias do auxílio, para fins não estipulados neste Convênio ou prestarem declarações falsas sobre a sua aplicação.

CLAUSULA NONA — Este Convênio entrará em vigor a partir da presente data.

E, por estarem justos e contratados, assinam o presente Convênio Especial em duas (2) vias de igual teor, para um só e mesmo efeito.

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1957

Gilvânio Amado
Diretor do Ensino Secundário
Prof. **Gilvânio Amado**

Monador José Amantino dos Santos
Monador José Amantino dos Santos

FORMA GI/cof.-