

SONS DO SILÊNCIO: a relação entre religião católica e educação escolar – um estudo de caso¹

Josélia Barroso Queiroz Lima
Geiva Carolina Calsa

Resumo: Neste artigo, apresentamos parte de nossa pesquisa de doutoramento em que 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 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 investigar como os docentes dessa escola pública representam as relações entre a igreja católica e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Para tanto, realizamos pesquisa qualitativa, um estudo de caso, tendo por estratégias metodológicas: entrevistas com docentes das disciplinas de Arte, História e Ensino Religioso, observações do cotidiano escolar e pesquisa de documentos oficiais. Analisamos documentos como Projeto Político-Pedagógico, planos de aula, documentos públicos estaduais, paroquiais e municipais. Os dados revelaram que as ideias 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, por meio dos livros, das leis e dos instrumentos legislativos, 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-chaves: Educação Escolar. Representações Sociais. Religião Católica.

Introdução

Este artigo sintetiza parte dos dados de nossa pesquisa de doutoramento pela qual discutimos a cultura escolar, analisando as representações sociais e os

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida com financiamento da CAPES.

contextos relacionais que mediam sua produção. Fruto do estudo de caso, a pesquisa de cunho qualitativo possibilitou-nos analisar o contexto escolar, as representações sociais dos docentes responsáveis pelas disciplinas de Arte, Ensino Religioso e História, de modo a compreender como em tais disciplinas se desenvolviam os conteúdos propostos pelas leis 10639/2003 e 11645/2008. Estas leis, compõem parte das políticas de reconhecimento (HABERMAS, 1994) que visam a inclusão social dos que foram, historicamente, segregados e silenciados, sendo pois instrumentos do Estado Constitucional por meio dos quais busca-se consolidar a democracia. No reconhecimento e resgate dos múltiplos saberes que compõem a cultura brasileira, nas narrativas dos múltiplos discursos, tem-se o processo de aprendizagem da cidadania, na qual o respeito e a dignidade ao e do outro devem ser expressas em relações igualitárias. Relações igualitárias requerem reconhecer os saberes que foram silenciados, daí a determinação legal de que a história cultural dos afrodescendentes e indígenas componha os conteúdos escolares de modo a resgatar a contribuição delas na edificação social brasileira. Neste contexto, cabe ao Estado garantir que legalmente o direito ao reconhecimento e a dignidade igualitária sejam traduzidos em práticas institucionais - justifica-se pois a importância das políticas de inclusão. No entanto, para além do fator legal, é necessário que no senso comum social o direito seja reconhecido e se objetive em novos comportamentos e valores sociais.

Ao realizarmos o estudo de caso da Escola Estadual Monsenhor Amantino, de ensino fundamental e médio, localizada na cidade de Sabinópolis, MG, Brasil, [1953 a 2012], objetivamos investigar o espaço escolar e os processos comunicacionais nele estabelecidos, dando visibilidade aos muitos silêncios que compõem nossa história cultural e que nos levam a reproduzir no cotidiano de nossa vida, na “Casa”, na “Rua” e no “Outro Mundo” (DAMATTA, 2010) os sentidos aprendidos através do discurso religioso, sobretudo o católico. Analisamos como no interior das práticas educativas se reproduzem ou não, representações sociais advindas do universo simbólico religioso católico, marcadamente conservador. Bem como, analisamos a cultura escolar desnaturalizando o olhar sobre os costumes, os rituais, os discursos e, sobretudo, ao que foi tornado tabu.

A escola em foco foi instituída na articulação entre igreja católica e elite local, como expressão do movimento ultramontano, pelo qual a igreja fez resistência ativa

(SAVIANI, 2005b) ao avanço do pensamento secular laico. Via educação escolar, no cenário nacional e local reproduziu-se a cultura católica, visando garantir o poder e a manutenção do *status quo*. Assim, interrogamo-nos como a instituição escolar – símbolo da sociedade republicana e democrática – poderia assumir, de fato, os princípios 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.

Sabinópolis, terra natal de Josélia Barroso Queiroz Lima, uma das autoras deste texto,² está situada a 273 km de Belo Horizonte, a 129 km de Diamantina, localizada na região da Serra do Espinhaço, e tem por municípios vizinhos: Guanhães, Serro, Paulistas, Materlândia, Senhora do Porto, Santo Antônio do Itambé, São João Evangelista, Dom Joaquim, Alvorada de Minas. A cidade tem sua história de fundação e constituição 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, foi a única religião oficial aceita no município.

O doutorado, realizado por meio da Universidade Estadual de Maringá, PR, no Programa de Pós-Graduação em Educação e vinculado a linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores deu prosseguimento aos estudos de mestrado em Psicologia, realizado através da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intitulado: Subjetividade e Religiosidade um estudo da religião católica em Sabinópolis (LIMA, 2006).

² A pesquisa assumiu um caráter autobiográfico já que recompôs a história social, escolar e cultural de Josélia Barroso Queiroz Lima, uma das autoras deste texto. O processo de produção da mesma mobilizou lembranças, sentimentos, remetendo a implicação e ao seu pertencimento social.

Fundamentação Teórica

Analisando as relações entre religião católica e a educação escolar, 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 Jovichelovitch (2000) sobre a esfera pública brasileira.

Na composição teórica 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: 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 discute pois a cultura escolar desnaturalizando o olhar sobre a realidade, rompemos, assim, com a ideia consensual de que *‘religião e política não se discute’*³. Procuramos entender a postura tabu – refletida no ditado popular –, dando voz ao longo processo de silenciamento das alteridades. Silenciamento que se reproduz no não dito, nos gestos e nos rituais escolares (CALSA; LIMA, 2011). Dando visibilidade aos silêncios, abrimos as cortinas do passado, revelando nossa

³ Em artigo publicado no Educere 2011, apresentamos dados parciais da pesquisa- com o título: Política e religião não se discute. Discute-se! Nele situamos os silenciamentos em relação às questões políticas que envolvem a igreja e a elite agrária no contexto de Sabinópolis e o racismo que se traduz nas relações assimétricas do cotidiano escolar (CALSA; LIMA, 2011). Nesta produção priorizamos os dados que remetem ao conteúdo das leis 10639/2003 e 11645/2008.

história cultural, para entender como reproduzimos no cotidiano da “Casa”, da “Rua” e ou do “Outro Mundo” as aprendizagens inconscientes (DAMATTA, 2010).

Nas interações sociais, nas práticas e nos costumes, cotidianamente, (re)produzimos⁴ 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. Focando a linguagem, as narrativas, os 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 “[...] 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).

Pelos mecanismos de funcionamento dos sistemas representacionais-ancoragem e objetivação, 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. 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;

⁴ 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 reproduções temos a manutenção de memórias coletivas e sociais, que naturalizadas, não são questionadas. Na familiaridade dos costumes e rituais se mantém uma identidade social, uma fixação dos sentidos aprendidos.

ARENDDT, 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 por meio da solidariedade religiosa. Implica mudanças nas representações sociais, que sendo entendidas como produções humanas passam a ser questionadas, podendo levar a mudanças nas interações e práticas cotidianas dos que a produzem. Nesse contexto, o que se visa é a simetria/relações igualitárias entre os sujeitos sociais, por consequência, modificam-se os modos de funcionamento psicológicos e cognitivos, uma vez que a crença é contraposta ao conhecer e o ato dialógico pode produzir 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*.

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, 2010, p.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 as 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.

Na atualidade, 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. Portanto, 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.

Considerando o exposto, apropriamo-nos do conceito de sociedade relacional, cunhado por Roberto DaMatta (2010), e 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*. Nas representações de marginalidade atribuídas ao espaço público, se reflete a dificuldade histórica que temos em entender o espaço público como espaço de todos, bem como a dificuldade do processo de construção da cidadania. A conciliação de valores explica o porquê de no Brasil não termos um sistema nacional de educação, mas, sim, um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2008a).

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, desfazer-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 racial. 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).

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 por meio 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 representacional.

Metodologia de Pesquisa

Para estudar os fenômenos representacionais em sua polifasia cognitiva e polifonia⁵, escolhemos 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, por meio do Arquivo Público Mineiro e, ainda, consulta ao Ministério Público de Sabinópolis, visando

⁵ Polifonia- múltiplas vozes, múltiplos discursos compõem o ato representacional, ele implica ainda diferentes modos de conhecer remetendo a polifasia cognitiva.

compreender os dados de pesquisa encontrados nas atas da Fundação Monsenhor Amantino, instituição por meio da qual a sociedade sabinopolitana e a igreja instituíram a escola secundária. A articulação de diferentes estratégias metodológicas deu-se em função da complexidade do tema (religião e educação) e das representações sociais. O estudo de caso pautou-se na abordagem qualitativa, pela qual foi possível lermos em profundidade a realidade pesquisada (SPINK, 1995).

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).

Resultados e Discussão

Decorrente da pesquisa, podemos dizer 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 aos moldes do pensar definidos pelo catolicismo. Portanto, consideramos que o silenciamento da diversidade deu-se em função da hegemonia religiosa.

Dessa perspectiva, consideramos que a Providência Divina foi a 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 a-histórico que, conformando e assujeitando os indivíduos à vontade divina, leva-os a negar 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 dando 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. Dessa 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 analisarmos os documentos que mostram a passagem da Sociedade Ginásio Monsenhor José Amantino, para a Fundação Monsenhor Amantino 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, nos revelando os conflitos sociais, os interesses que permearam a fundação da instituição educacional sabinopolitana.

Assim, no Projeto Político Pedagógico, ano 2010/2011⁶ no item: Histórico da Escola encontramos o registro da criação da Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino, que retoma a memória da relação igreja, elite e educação. Sendo a escola, em sua origem, uma instituição particular, durante anos reproduziu no seu

⁶ No período de observação da escola, realizado em 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, ano de 2011, o histórico da constituição da escola e da Fundação foi retomado. No ano de 2011, entramos em contato com a direção escolar, representada pela então, Sra. Ilza de Pinho Tavares, que gentilmente emprestou o Projeto Político Pedagógico ano de 2010/2011. Constatamos diferenças marcantes entre os projetos de 2010/2011 e o de 2008/ 2010.

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.

De acordo com Manoel (2008), a relação entre educação e igreja produziu um “caldo de cultura” conservador, que adentrou a escola pública republicana. Na escola pesquisada se percebe o que Manoel (2008) nomeia como ‘teoria dos círculos concêntricos’. 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 90 e posteriormente aos anos 2000, foram instituídas duas instituições de ensino particular, respectivamente, de ensino fundamental (educação infantil e de 1^o. ao 9^o. ano) e de ensino médio.

Não obstante aos dados documentais, a história institucional é ignorada pelos entrevistados. E na ignorância e inconsciência histórica temos a reafirmação de valores e ritos que re-produzem a identidade social aprendida, na qual a subordinação e a hierarquização étnica encontra-se naturalizada. É, pois, assim, que 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, assim, a (re)produção de representações sociais que subordinam e silenciam os diferentes saberes. Por não serem as religiões discutidas, como saberes históricos e ou como produções culturais, as representações aprendidas no discurso católico e nos hábitos sociais são mantidas. As religiões e as religiosidades permanecem segregadas, marginalizadas. A inexistência de narrativas sobre as religiosidades afrobrasileiras, percebida no período de observação, traduzia a ausência de um trabalho pedagógico histórico crítico. Na nomeação dada pelos alunos de ‘macumba’ (referindo-se às religiões afro) se objetivava novamente a exclusão e a marginalização internalizada pelos negros. Nela se refletia o silenciamento da cultura africana⁷.

⁷ No trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Ensino Religioso o que predomina é o discurso cristão conforme dados de entrevista: **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

A ausência de narrativas e a manutenção do tabu em torno da negritude e das religiosidades levou-nos a pesquisa documental junto à igreja católica, pois ela no período colonial e imperial, no qual a sociedade sabinopolitana se originou, era instrumento de e do Estado, exercendo a função do registro civil e documental. Nosso objetivo foi compreender a construção do tabu, do interdito, motivo pelo qual acessamos o acervo paroquial, pelos dados históricos dos documentos paroquiais entendemos a função do silenciamento. Este era necessário à manutenção da ordem social hierarquizadora, nomeando os negros pelo olhar do branco deu-se seu acultramento via religião. Na nomeação atribuída têm-se as marcas que os subordinam. Nelas também temos indícios de suas origens africanas, se no período colonial isto lhes permitia a identificação, situando-os no cenário social; no contexto escolar, elas se repetem, (re)produzindo o sentido de marginalidade e inferioridade que os marcaram socialmente.

Para ilustrar a reprodução das nomeações e do preconceito remetemo-nos ao registrado no diário de campo, de 27 de Abril de 2010, que cita a nomeação atribuída a aluna negra 'Galinha de Angola'. No preconceito temos a manutenção dos modos de exclusão e silenciamento.

A professora de história e 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 a 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. (LIMA, 2010.Diário de campo 27 de Abril).

No contexto colonial e imperial, 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 tem-se claro as relações de posse e propriedade dos escravos. Os registros de sepultamento indicam que os

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).

negros eram também nomeados a partir de sua origem africana. Assim, registram-se nos assentos de óbitos:

Aos sete de dezembro de mil oito centos e quarenta e hum sepultou 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 sepultou se no cemitério do Pe Joaquim Antonio Coelho a Joaquim Mofsambique⁸ 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.. (SABINÓPOLIS: 1822 a 1900⁹).

Ao contrapormos os dados paroquiais aos dados do cotidiano escolar, buscamos provocar narrativas, pois consideramos 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 lara que falou isso, sabe? Que o meu avô... quer dizer... e eu tava falando que a cablocada que, olha as vestes deles como que era... então quer dizer, e **a lara é uma negra, bem crioli... bem escurinha mesma**. Mas tem certas coisas, que você não pode ficar entrando muito (*em tom baixo de voz*)¹⁰ no lado, sabe? Racismo, porque eles falam, qualquer coisinha que as vezes você vai chamar a atenção, aí, as vezes eles estão levando aquilo na brincadeira, mas você tem que saber que o próprio, as vezes pode si sentir,

⁸ Na transcrição dos registros mantivemos a grafia usada, no entanto, a grafia da época não permite o entendimento da letra usada ç? Fs?.

⁹ SABINÓPOLIS/MG. **Documentos de Registros de Batismo**. Paróquia de São Sebastião dos Correntes/Sabinópolis, MG, 1822 a 1900^a. Nos registros dos livros paroquiais, encontramos também dados de sepultamento dos escravos, o pároco, de então, Vigário Marcelino Nunes ao relatar seu fazer e nomear os escravos os identificavam por sua origem e propriedade.

¹⁰ Ao transcrevermos as entrevistas, registramos os comportamentos, as intensidades das falas, destacando-as em negrito.

entendeu? É como Efigênia¹¹ falava muito isso na sala de aula, que os próprios negros se discriminam. [...]Professor III

P. Qual a influencia da cultura negra a gente pode perceber na nossa historia de Sabinopolis.

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 Sabinopolis? Ou daqui dos meus alunos?

P- Tanto... pode colocar nos dois. Se você percebe nos dois pode tocar nos dois. Automaticamente, se eles são daqui, são de Sabinopolis. (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... ate 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... Prof.IV

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, atuando como profissionais da escola, com uma formação limitada ao aprendido no ensino secundário/ensino médio ou numa formação, cursos de qualidade duvidosa. 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 reproduzem o que aprenderam, naturalizando as representações sociais tradicionais corporificadas em fazeres pedagógicos não-dialógicos.

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 dizem de nossa memória coletiva, elas foram produzidas pelo territorio simbólico religioso.

¹¹ Professora responsável pela disciplina de história, da qual a entrevistada fora aluna.

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 corporificação dos 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 porque 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 precarizada não lhes dá elementos para entender a mudança de conjuntura porque passa a instituição educacional e por consequência, a própria escola e assim, não apenas os valores que permeiam o saber educacional não são interrogados, mas também 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 dizermos de um consenso escolar, nos referimos também ao que foi escutado no período de observação e não, apenas, nas entrevistas com os educadores.

Considerações Finais

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, nos quais predominavam a não-dialogicidade entre os sujeitos sociais levando a dominação de um saber sobre os demais. As representações educacionais assim 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 (JOVCHELOVITCH, 2008).

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) 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 (1982,1988, 2010) 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 por meio da mudança do pensar e do fazer educacional. Consideramos que é necessário, portanto, que no espaço escolar não apenas circulem as ideias, elas devem constituir o consenso educacional de modo a possibilitar a crítica e a busca pela transformação social, tendo por princípio a realidade histórica e o sujeito humano como produto e produtor do social. Um novo consenso deve ser mobilizado via

profissionalização continuada, melhores condições de trabalho e a 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. Ao retomarmos os documentos públicos religiosos e educacionais recompondo a historicidade das ideias, das crenças, do pensar, entendemos 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 Estado clientelista isto se reflete nas narrativas educacionais, no cotidiano escolar (CARVALHO, 2011). Ainda que os textos e documentos educacionais e pedagógicos remetam a transformação do cenário social republicano numa dimensão macro política, nas narrativas e práticas escolares prevalece modos de classificações e crenças que remetem-nos 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 hierarquizador e o presente social igualitário.

Referências

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CALSA, Geiva Carolina; LIMA, Josélia Barroso Queiroz. **Política e Religião não se discute. Discute-se!** X Congresso Nacional de Educação. Curitiba, Editora Champagnat, 2011.

CARVALHO, José Murilo de; CAMPOS, Adriana Pereira (Org.). **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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, C. H.; GONÇALVES NETO, W. (Org.). **Estado, igreja e educação** – o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 11 - 50.

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 número 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. **A violência brasileira**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1982.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

HABERMAS, Jürgen. 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.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

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.

_____. **Diários de Campo**. Março a Maio de 2010.

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 (Org.). **Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 51.-72.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 7. ed. Tradução do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PATTO, Maria Helena. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

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).

_____. **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).

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 117-148.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

SABINÓPOLIS/MG. **Documentos de Registros de Batismo**. Paróquia de São Sebastião dos Correntes/Sabinópolis, MG, 1822 a 1900a.

Notas sobre as autoras

Josélia Barroso Queiroz Lima é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/ PR. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de

Minas Gerais. Foi professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina/PR. Atualmente, atua como psicóloga vinculada a Secretaria Municipal de Sabinópolis/MG.

Geiva Carolina Calsa é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM/PR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura.