

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

**VIOLÊNCIA E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Suely Maria da Silva Amado

GOIÂNIA/2001

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

**VIOLÊNCIA E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Suely Maria da Silva Amado

ORIENTADOR

Prof. Dr. Valmor da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

GOIÂNIA/2001

**VIOLÊNCIA E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

SUELY MARIA DA SILVA AMADO

**Dissertação defendida e aprovada, com nota....., em de
..... de....., perante a banca examinadora composta pelos seguintes
professores:**

Banca Examinadora

Dedico esse trabalho a toda comunidade escolar da rede pública municipal de Goiânia que possibilitou a realização desta pesquisa.

Tudo que se ensina na escola deve servir não para "passar no vestibular", mas para transformar a vida e criar um mundo de irmãos. (Therezinha M.L.da Cruz)

AGRADECIMENTOS

Vencer mais uma etapa da vida é sinal de alegria e sentimento de vitória. Essa etapa do mestrado nos leva a concentrar e refletir a vida pessoal e coletiva, na interioridade da sociedade e da realidade histórica, de forma mais consistente e amadurecida. Nestes dois anos de lutas por um objetivo proposto, de fragilidades ao depararmos com gigantescas dificuldades e incontáveis horas na dedicação à busca e construção do conhecimento, tudo tornou-se possível porque junto fizeram parte e estiveram pessoas e instituições a quem agradeço.

Agradeço a meu esposo Wolmir Therezio Amado que sempre acreditou no meu potencial, incentivando, compreendendo e ajudando, com competência, paciência e amor. Meus filhos Sarah Amado e Fernando Amado, que me dão a certeza e motivação de continuar lutando pelos ideais. A minha mãe Olinda e aos meus irmãos Fátima, Deusmar, Cleuza e minha prima Suzi pelo apoio recebido.

Agradeço à Secretária Municipal de Educação pela liberação da carga horária, possibilitando-me cursar o mestrado. Aos professores e alunos da rede pública municipal pela abertura, fornecimento de material e contribuição na pesquisa.

Ao professores do mestrado em Ciências da Religião - Carolina Teles Lemos, Irene Cezne, Manuel Filho, Maurídes Oliveira, Sérgio Araújo, Zilda Fernandes - e particularmente ao professor e orientador Valmor da Silva pela sabedoria e competência. Ao Professor Dr. Frei Marcos Sassatelli pela composição na banca examinadora. Ao Professor Dr. Timothy Richard Deller, pela versão do resumo à língua inglesa. Aos colegas, em especial a Onofre Guilherme e José Batista da Costa Sobrinho, pois, que juntos aprendemos a superar as dificuldades do curso.

Em especial a Deus, Senhor e Criador, presença e força em minha vida, que mantém meus passos nas pegadas de Seu caminho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
APRESENTAÇÃO.....	08
Capítulo I – Ahistoricidade da Escola Pública.....	11
Introdução.....	11
1.1- A igreja e a educação no período medieval.....	14
1.2- A emergência da escola pública na Europa Renascentista.....	16
1.3 - A escola pública na Modernidade.....	20
1.4- O surgimento da escola pública no Brasil.....	23
1.4.1- As constituições educacionais.....	25
1.4.2- Revolução de 1930.....	27
1.4.3- As Conferências Nacionais de Educação no Brasil e suas implicações.....	28
1.4.4- LDB/Lei de Diretrizes e Bases.....	32
1.4.5- A escola pública e sua realidade sócio-cultural.....	33
1.4.6- A influência religiosa na cultura goiana e goianiense.....	35
1.5- Escola pública municipal de Goiânia: projetos e desafios.....	36
1.5.1- Pesquisa-campo: proposta e desafios.....	38
1.5.2- Como ocorreu a pesquisa de campo.....	39
1.5.3- Proposta pedagógica da escola-campo.....	41
1.5.4- Ensino religioso: projeto e esperança.....	44
1.5.5- O Ensino Religioso a partir da Lei 5.692/71.....	47
Conclusão retrospectiva.....	51
Capítulo II – Violência: a força simbólica do ser humano.....	54
Introdução.....	54
2.1- Cultura e violência.....	55
2.1.1- A cultura como modo de expressão social.....	57
2.1.2- Transmissão e aprendizagem permanente da cultura.....	60

2.1.3- O fenômeno da violência no contexto socio-cultural.....	62
2.2- O ser humano e a violência como personalidade.....	65
2.3- A violência do sacrifício no rito religioso e no rito pedagógico.....	69
2.3.1- A violência como prevenção religiosa.....	70
2.3.2- A busca do sagrado no cotidiano escolar: convicção de fé ou apaziguamento da violência?.....	74
2.4- Violência por omissão na instituição escolar.....	77
2.5- O diálogo como pedagogia da alteridade.....	80
Conclusão retrospectiva.....	81
Capítulo III – Fenômeno religioso: sagrado, como poder de proteção.....	85
Introdução.....	85
3.1- A fenomenologia: concepção e método.....	86
3.2- A ação do conhecer: emancipação libertadora e superação da violência.....	88
3.3- O fenômeno religioso.....	92
3.4- A religião: fenômeno da fé.....	94
3.5- O fenômeno religioso na realidade da escola pública municipal.....	97
3.5.1- Raízes culturais e tradição religiosa dos alunos.....	99
3.5.2- Professores, diversidade religiosa e prática educativa.....	100
3.5.3-Experiência religiosa e violência na escola pública.....	103
3.6- A teoria de Girard e suas conseqüências para a prática pedagógica escolar.....	108
Conclusão retrospectiva.....	112
CONCLUSÃO.....	117
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	121
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	124
ANEXOS I	138
ANEXOS II	139

RESUMO

O tema gerador, que norteia a problematização e análise dessa pesquisa, é a violência na escola pública municipal de Goiânia. Para compreendê-lo em seu alcance e profundidade, situamos fenomenologicamente o contexto escolar onde se manifestam relações de violência; a escola (Capítulo I), em sua configuração histórica, natureza específica e limites/possibilidades que lhe são inerentes, é uma das grandes referências sociais para a educação das novas gerações à não-violência. Entretanto, o problema é de complexidade ímpar e, dentre os vários fatores que geram a violência (Capítulo II), o que se aponta como predominante é a dissolução do *ethos* sócio-cultural, que desarticula todos os esquemas de sentido é o próprio projeto civilizatório. Ora, o fenômeno religioso (Capítulo III) é a mais constante e relevante manifestação sócio-cultural. Dentre as várias análises para explicar o porquê da “experiência religiosa”, destaca-se aquela que, ao interpretar o dinamismo, a lógica interna e a ambivalência dessa experiência, constata que sua existência visa garantir a segurança e proteção social, ao operar uma psico-sociológica “metamorfose da violência”. Sob essa chave hermenêutica, analisamos as causas e implicações da reflexão e prática da “experiência religiosa” na escola, com respectiva incidência na redução da violência escolar; e relocalamos propositivamente essa análise no projeto pedagógico da escola pública municipal, na orientação do educar para aprender, para conviver e para ser.

ABSTRACT

AMADO, Suely Maria da Silva. Violence and religious experience in Publica School in Goiânia. University Catholic in Goiás. Goiânia 2001.

The theme that generated and guided this research at all stages was the violence encountered in Public schools in Goiânia. To understand the depth and breadth of the problem we situated ourselves phenomenologically in the school context where violence ins manifested. The school, (chapter 1) its configuration, nature, possibilities, limitations and historical development are one of the most important social references for educating a non-violent generation. However, the problem and the unique complexity that give rise to violence (chapter 2) is the dissolution of the socio-cultural ethos which disjoint all the models of reason and the civilising process. The religious phenomena (chapter 3) is the most constant and relevant socio-cultural manifestation. Amongst the various analyses to explain the why of the "religious experience", highlighted is the dynamic, ambivalent and logical interpretation recognising that existence seeks to guarantee security and social protection whilst operating on a psycho-social "metamorphose of violence". Using this hermeneutical key, we analysed the causes and implications by reflection on and practice of the "religious experience" in schools, with regards to the reduction of violence in schools; and relocate this analyses in an educational project for the public schools, as an orientation for education and learning, living and being.

APRESENTAÇÃO

Essa dissertação é o resultado de dois anos de pesquisa, auxiliada pelo referencial teórico, aprofundado no curso de Mestrado em Ciências da Religião, bem como na pesquisa-campo, realizada em Escola Pública Municipal de Goiânia.

O tema Violência e Sagrado, assegurada a diferença específica de época, já era preocupação dos educadores na Idade Média, como veremos já no início desse estudo; entretanto: mesmo fazendo um olhar histórico retrospectivo e buscando referencial teórico mais amplo de análise, centraremos o enfoque desta pesquisa numa escola específica, com problemas peculiares, de manifestação própria. A abordagem abrangerá os aspectos religiosos e suas múltiplas implicações com o fenômeno da violência, presente na comunidade escolar, em especial entre os alunos. Esse fenômeno apresenta, teórica e existencialmente, outras ramificações complexas que, nesta pesquisa, por razões de opção metodológica, não comporão nossa abordagem.

Faremos uma análise propositiva acerca da reflexão e prática da experiência religiosa nas escolas públicas municipais de Goiânia. Como, ainda, a disciplina de Ensino Religioso não foi introduzida nos currículos, pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a realidade emergencial, nas escolas públicas, tem levado os educadores a trabalharem a experiência religiosa como proposta interdisciplinar. Na percepção destes educadores, o fenômeno religioso, como “*domínio do divino*” e “*imaginário passivo*”, pode controlar de forma invisível e obscura as relações sócio-educacionais de seus alunos. Como chave hermenêutica para a compreensão analítica dessa realidade específica, teremos como referência a teoria de René Girard, que analisa os fenômenos religiosos primitivos, com os exemplos da densidade mítica das tragédias gregas, para evidenciar que a violência é instrumento, objeto e sujeito universal de todos os desejos, sejam eles religiosos ou profanos. E, ainda,

que o fenômeno religioso emerge nas culturas com a finalidade de controlar a violência pela expiação sacrificialista, e pelo controle orientador dos impulsos e desejos.

Nossa pesquisa de campo e prática educacional verificará se os alunos, e em particular alunos com práticas de violência na escola, apresentam carência sócio-familiar de formação de cultura religiosa e se os educadores correlacionam esse fator à violência na escola. Em nossa hipótese, a educação escolar está buscando a reflexão e prática da experiência religiosa, em seu próprio contexto educacional, para resolver o complexo problema da violência. Ao fazer apressada análise e sem instrumentos adequados para compreender o amplo horizonte do fenômeno, absortos que estão na ação pedagógica cotidiana, os educadores correm o risco de atribuir ao aluno sem a “*cultura da fé*” o papel da vítima expiatória segundo a teoria formulada por Girard. Ou, ainda, buscar na experiência religiosa uma prática expiatória de controle da violência.

A hipótese a ser verificada é formulada a partir da constatação de que há preocupação da escola pública em trabalhar educativamente a vivência religiosa, em seu ambiente educativo. Esse trabalho pedagógico na escola pública tem por objetivo aprofundar com os alunos o significado e a importância da auto-transcendência e abertura de si ao outro, ao mundo e a Deus, pela cultura da fé e pela experiência religiosa, ou somente busca formas de apaziguar o fenômeno da violência no ambiente escolar? Tem ampla abrangência educacional e cultural, ou restringe-se ao imediato controle disciplinar?

Para analisarmos essas interrogações prévias, que norteiam como “pano de fundo” o estudo que apresentaremos doravante, estruturamos metodologicamente o tema central em recortes sub-temáticos, apresentados em capítulos. Abordaremos, no Capítulo I - a Historicidade da Escola Pública da Idade Média até a Pós-Modernidade, ou desde a influência hegemônica da Igreja até a autonomia do Estado sobre a Educação. Esta autonomia possibilitou a presença dos leigos cristãos (não apenas os clérigos), na

atuação educacional, assim como constituiu a própria laicidade (ou a não-confessionalidade) da escola; no Capítulo II - Violência: a força simbólica do ser humano, analisaremos a presença da sacralização da violência no meio social. Ela está presente no ser humano, nos próprios rituais religiosos, na ação político-social, na omissão dos educadores, e, também, na relação entre os alunos, que são vítima desse contexto sócio-cultural; no Capítulo III - Fenômeno Religioso: o sagrado como poder de proteção, onde analisaremos fenomenologicamente a experiência religiosa, sua respectiva presença e implicações no cotidiano da ação educativa da escola pública, e sua inserção no projeto pedagógico como alternativa para a superação da violência.

CAPÍTULO I

A HISTORICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Educação (ex ducere) é esse conduzir-se para fora de si, desabrochando as múltiplas possibilidades, assumindo uma "con-duta"(caminho) de "para-ser", exercendo a tarefa responsável de "ser-sendo", numa atividade permanente, processual, complexa e histórica¹.

¹ AMADO, Wolmir. *A Historicidade da Educação*. Revista Fragmentos de Cultura, agosto de 1992, p.18. O referencial desta concepção e definição de educação, como se vê, é teoricamente sustentado na filosofia existencialista heideggeriana. Há, pois, na formação histórica, que é objeto de análise, neste capítulo, um certo suporte da antropologia filosófica existencialista, sem preocupação em sua explicitação.

Introdução

Estamos adentrando no complexo “locus” de nossa pesquisa: a escola pública. Será nela que faremos a análise de manifestação do fenômeno da violência e do fenômeno religioso. Entretanto, para melhor compreendermos o contexto desta manifestação, cabe-nos, primeiramente, compreender na maior amplitude possível o significado da escola e da educação formal. Ela é realidade sócio-historicamente produzida, em longo processo coletivo. Apresenta-se tecida por fios históricos, políticos, culturais, sociais, jurídicos e pedagógicos. Não é resultado cumulativo de fatos, mas gestão sócio-cultural.

Para compreendermos a amplitude e especificidade da escola, levaremos em conta, neste capítulo, os seguintes aspectos: (a) a configuração da escola medieval, com suas principais notas constitutivas; (b) a ruptura sócio-econômica da época, no renascimento, que recoloca a escola em novo horizonte de significado, determinante para o modelo educacional do Ocidente; (c) a escola na modernidade, especialmente em seu maior alcance público e na acentuação à autonomia do saber pelo caráter laico; (da) a escola no Brasil-colonial, quer pela influência do método jesuítico, quer da reforma pombalina; (e) o aparato das leis que foram normatizando a educação; (f) as conferências nacionais de educação, que trouxeram à tona a discussão acerca dos problemas educacionais; (g) as determinações específicas da LDB/Leis de Diretrizes e Bases da Educação; (h) a realidade sócio-cultural que abrange a escola e requer sua inculturação e integração com a comunidade; (i) projeto pedagógico das escolas municipais de Goiânia e da escola-campo; (j) o Ensino Religioso e a violência na escola.

Iniciemos, pois, fazendo a retrospectiva da trajetória histórica da escola pública², desde a Idade Média até a Pós-Modernidade³, mostrando a cultura letrada e religiosa⁴ como necessidade humana presente em todos os tempos⁵. A escola sempre foi

² A expressão “escola pública” não é palavra composta. São conceitos e realidades distintos, com configuração histórica própria. Hoje, somos herdeiros do significado que nos foi legado especialmente pela Revolução Francesa e, no Brasil, pela República Nova, quando emerge a classe operária com o reivindicado de “escola para todos”.

Sempre é problemático o uso de palavras em universos linguísticos distintos, pois, o significado não é único. As palavras sempre são produzidas a partir de certa realidade concreta, de onde são produzidas, como já foi exaustivamente demonstrado e praticado pedagogicamente pela obra-escrita e exercida-, de Paulo Freire. Toda palavra vincula-se imediatamente, pois, à história de um povo. Ver, sobre o assunto (com implicações sobre a aprendizagem da gramática); LUFT, Celso. *Linguagem e liberdade*. 1985. Para Manacorda, o emprego da palavra *escola* “é anacrônico quando aplicado a épocas mais antigas e sobrepõe novos sentidos para instituições marcadamente diferentes das que modernamente recebem esse nome (...)”. Ver: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 1991, p. 115. Entretanto, não obstante sua auto-advertência, ele próprio avança nesse empreendimento histórico. Também nós, pois, nesta pesquisa, avançamos com esta mesma expressão “escola pública”, sem ignorar: (1) a complexidade das diversas concepções de história e historiografia. Ver, sobre o problema, rápida síntese de LOPES, Eliane. *Perspectivas Históricas da Educação*. 1986, pp. 13-30; (2) as diversas teorias acerca de educação escolarizada. Ver - com tema amplamente discutido na área da Educação - em SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 1986, pp. 07-39; (3) as implicações entre o público, a cidadania, o trabalho e a educação, em BUFFA, Ester (e outros). *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 1987.

³ A educação escolarizada remonta desde a antiguidade clássica, particularmente na história da Grécia, com a formulação da paidéia grega. Ver, particularmente: JAEGER, Werner. *Paidéia. A Formação do Homem Grego*. 1995, especialmente na abordagem sobre os Sofistas e a sofística, p. 335 e sobre a paidéia e o currículo do filósofo, p. 888; Também: VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. 1981, capítulo IV.

O recorte temporal, da Idade Média à pós-modernidade, não ignora a antiguidade. Apenas faz opção metodológica por contextos historiográficos já consensuais e de convenção, com certa linearidade na análise, não obstante as rupturas de época. Por “época” e “idade” compreendemos, aqui, tempos de longa duração, que se constituem como grandes sínteses sócio-culturais e político-econômicas. Quanto à pós-modernidade, optamos por essa expressão para caracterizar as últimas décadas, sem entrar no mérito se nela se configura ruptura com a modernidade. A bibliografia sobre o assunto é ampla. Ver, por exemplo: TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. 1994. MANACORDA, Mario Alighiero. *Obra citada*, particularmente p. 113-131 (“Tentativa de Contextualização histórica”).

⁴ Aqui, entende-se a “cultura religiosa” estritamente inerente ao “fato religioso”, profundamente radicado no indivíduo e que se expressa coletivamente como manifestação da espiritualidade humana. Há portanto, uma constatação fenomenológica – para além da emissão de qualquer juízo (teoria da “epoché”, com suspensão de posição subjetiva e estudo que se atem apenas aos significados das manifestações) – da universalidade da experiência religiosa. Assim, na análise de Piazza. “por mais que recuemos no tempo, sempre encontramos algum indício de culto (enterro dos mortos), e por mais variadas que sejam as culturas humanas, sempre nelas encontramos alguma forma de religião”. Ver: PIAZZA, Waldomiro Octavio. *Introdução à Fenomenologia Religiosa*. 1976, p. 19; TURNER, Victor. *A Religião na Antropologia Cultural Contemporânea*, Trad. de Gentil Titton. In: Revista. Concilium, nº 156, 1980/6, pp. 88-94. Sob esta ótica de análise, é legítimo que todo projeto educativo – familiar ou escolar, privativo ou público -, considere a reflexão acerca da experiência da fé, tanto como experiência subjetiva de auto-transcendência, quanto como manifestação psico-sociológica e cultural. Sobre as causas da marginalização do fenômeno religioso como objeto de reflexão escolar, ver: ALVES, Rubem. *O Suspiro dos Oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1984, p. 34-35.

⁵ A Escola elementar já se referia à escola primária pública destinada a todos. Mas não incluía os servos e escravos neste “todos”. Vejamos a definição que Petitat nos dá: *as escolas elementares municipais desenvolveram-se nos locais em que a amplitude das atividades econômicas tornava a escrita indispensável também fora dos círculos restritos dos poderes civis e religiosos... a língua escrita infiltrou-se até mesmo nos mais modestos bazares e lojinhas... Em Florença era esperado que um artesão soubesse ler, escrever, contar*. PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*. 1994, p.115. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 1995, p. 43, define o que seja ensino elementar. Em

geradora e enriquecedora da cultura letrada⁶, social, política e religiosa. Sua marca histórica está presente na evolução do ser humano e do mundo, com educação especializada e comprometida, com projetos para a humanidade, ou para seu grupo social imediato.

Nosso estudo aprofunda-se em problemática específica das escolas da rede pública municipal de Goiânia, que é a violência e o sagrado na ação educativa. Estes fenômenos, que fazem parte da vida humana, contribuem para construção ou destruição das relações sociais, familiares e pessoais. Educadores, preocupados com esta problemática vivida no ambiente escolar, procuram trabalhar a cultura religiosa para “aquietar” os alunos⁷. Como amostragem temos a pesquisa-campo na Escola Municipal

1854, o ensino primário foi dividido em elementar e superior. No elementar ensinava-se instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas. O ensino primário era pouco difundido, pelas seguintes razões: orçamentos provinciais eram escassos, e o curso primário nem era exigido para o ingresso no secundário.

⁶ A expressão “cultura letrada” também integra a linguagem pedagógica, usada genericamente para designar a aprendizagem e domínio formal do conhecimento. O termo cultura é polissêmico e, com certa frequência, chama a si adjetivos ou substantivos distintos. Por isso, com frequência usa-se expressões que vão desde a cultura de massa, cultura popular, cultura erudita até, paradoxalmente, ao plantio da cultura do milho, cultura do arroz etc.

Há sempre estrita relação entre cultura e educação e são múltiplos seus nexos, pois, dialeticamente a educação ocorre num contexto cultural determinado e, simultaneamente, é transmissão recreativa de uma ou muitas culturas. Ver: D´ARCAIS, Giuseppe Flores. *Nuovo Dizionario di Pedagogia*. Verbete “cultura e educação”. 1987, p. 287ss; CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Moderna, 1980; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 1985, especialmente p. 07-27; ARANTES, Antônio Augusto. *O Que é Cultura Popular*. 1983, particularmente p. 23-35.

Para implicações entre cultura e religião, ver BOFF, Clodovis. *Teologia Pé-no-Chão*. Petrópolis: Vozes, 1984; ANTONIAZZI, Alberto e CALIMAN, Cleto. *A Presença da Igreja na Cidade*. 1994, onde os autores analisam a evangelização na cultura urbana, o que nos interessa especialmente por termos como referência de nossa pesquisa a escola pública na cidade. Para síntese rápida e abrangente, ver: CNBB. *A Serviço da Vida e da Esperança*. Fraternidade e educação. Texto-base da Campanha da Fraternidade. 1998.

⁷ A questão disciplinar, neste contexto escolar, deve estar muito presente como referência de análise. A já clássica obra de Foucault localiza analiticamente quatro instituições de finalidades distintas, mas de profunda similaridade na docilização dos corpos: as prisões, os conventos, os quartéis e as escolas. Da arquitetura dos prédios aos requintados sistemas de controle, tais instituições acreditam na disciplina do corpo e da mente como principal instrumento de preparação ou recuperação para certa conduta social. Na disciplina é produzida a individualidade, com quatro características: é celular (repartição do espaço a cada aluno); é orgânica (codifica todas as atividades em “matérias”, ou “disciplinas” da “grade” curricular); é genética (distribue em faixas etárias por meio de fases ou séries); e é combinatória, valorizando a cada um não apenas pela sua capacidade própria, mas pelo lugar que ocupa e pelo modo como age no conjunto. Ver, sobre esse amplo e complexo tema: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Trad. Por Ligia M. Pondé Vassalo. 1983, particularmente a 3ª parte. Ver, também: GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Trad. por Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

O aquietamento dos alunos passou por amplo e profundo questionamento pedagógico. Entretanto, ainda que teoricamente tenham ocorrido importantes avanços, na prática escolar ainda há longo caminho a percorrer até encontrar nova modalidade de prática educativa. No passado, a religião exerceu decisivo papel social na disciplina, quer pela influência do ascetismo medieval, quer pela influência, na

D^a.I.C., que tem experienciado, em seu cotidiano letivo, problemas com a violência e a ausência da formação cultural-religiosa de seus alunos.

Para melhor compreendermos o contexto da atual escola pública municipal, faremos, neste capítulo, como mencionamos acima, um breve histórico da escola pública desde a Idade Média até o ano 2000, com seus respectivos propósitos e desafios à humanidade e às sociedades.

1.1- A igreja e a educação no período medieval

A educação pública não é uma invenção dos tempos modernos; os gregos e os romanos ainda na antigüidade publicizaram a educação de alguma forma e por alguma razão. Não vamos, contudo remontar a tão longínquos tempos embora o tenhamos implicitamente presente. Nas origens da modernidade, a educação torna-se “pública” (embora não ainda sob responsabilidade do emergente Estado moderno), especialmente países atingidos pelo movimento da Reforma.⁸

Entretanto, ainda na Idade Média, a Igreja Católica, preocupada com a cultura “pagã”, encorajava a criação de escolas vinculadas às paróquias, aos monastérios e às catedrais⁹. Com o esfacelamento do império romano e declínio das escolas nele

modernidade, da ética protestante. Em contexto pós-moderno, verifica-se que o “retorno do sagrado” ocorre também nas escolas; porém, essa busca é, como veremos, menos por fé e mais como necessidade de controle disciplinar, com certa nostalgia de que a religião possa determinar novamente o comportamento social.

⁸ Cf. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução burguesa do século XVIII*. 1981, p.14. Ver, também, como comentário sobre educação e o movimento da Reforma: GASPARIN, João Luis. *Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos*. 1994. Ver, também: PAIVA, Vanilda. *Johann Amos Comenius (1592 – 1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino*. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 10, nº 1 e 2, Niterói: UFF, 1983, p. 23-33. Na Didática Magna, Comênio acentua especialmente uma educação voltada para os nossos ofícios/profissões da economia emergente nas cidades. Na vertente da educação católica, expressão semelhante ocorre com seu contemporâneo João Batista de La Salle, que cria escolas profissionalizantes. Para a Reforma Protestante, porém, como movimento sócio-religioso, a criação de escolas para alfabetização visava a que todos pudessem ler a bíblia. Para a Contra-Reforma Católica o objetivo institucional era assegurar a hegemonia da doutrina e do poder pela mediação da Educação. Ambos os movimentos, entretanto, coincidem na atitude de expandirem a educação escolarizada e, conseqüentemente, de maior alcance público. Para análise sobre o séc. XVIII, ver: ZILLES, Urbano. *A Modernidade e a Igreja*. 1993.

⁹ Sobre o assunto, ver: MATOS, Henrique Cristiano José. *Introdução à História da Igreja*. 1987, pp. 89-90; PIERRARD, Pierre. *História da Igreja*. 1982, especialmente a 5ª parte; ZILLES, Urbano. *Fé e Razão*

instituídas, gradualmente os mosteiros (a partir do séc. V) e, depois, as congregações religiosas (a partir do séc. XII), assumiram a administração do sistema educacional, com o objetivo de assegurar a doutrina católica. Na prática pedagógica, os educadores, religiosos¹⁰, recorriam aos textos sagrados¹¹ para definir uma cultura escolar cristã. De início a educação era limitada ao clero¹², mas logo se expandiu a adultos e crianças, destinados à vida laica.

1.2- A emergência da escola pública na Europa Renascentista

O renascimento surgido na Itália, entre o século XIV à XVI, incidiu diretamente na educação, favorecendo as cidades italianas que tiveram progresso na educação elementar¹³. No período medieval houve uma crise no aspecto religioso-político que resultou no enfraquecimento do papado e no fortalecimento ao poder dos estados nacionais, que passaram a ignorar à Igreja e valorizar o bem-estar material.

Com o movimento renovador começam a surgir mudanças no sistema escolar, que passa a funcionar com autonomia em relação a Igreja. Em Paris, no início do século XIV, as

no Pensamento Ocidental. 1996. CHARLE Christophe; VERGER, Jacques. *História das Universidades*. 1996, especialmente, pp. 13-56; PIERINI, Franco. *A Idade Média*. 1997.

¹⁰ Havia excessões, como foi o caso de Pedro Abelardo. Entretanto, mesmo aos leigos impunha-se a condição celibatária para que pudessem dedicar-se ao ensino. Ver, como testemunho histórico, sua carta autobiográfica: ABELARDO, Pedro. *A História das Minhas Calamidades*. 1973. (Col. Os Pensadores).

¹¹ Predominava mais no método pedagógico protestante o recurso aos textos sagrados. Exemplo clássico é a Didática Magna. No âmbito católico, com a criação da Companhia de Jesus (1535), os jesuítas passaram a empenhar-se na fundação e direção de escolas. Para a orientação geral dos estudos, criaram um método pedagógico próprio, denominado Ratio studiorum, publicado em 1599 pelo Padre Geral, Cláudio Aquaviva. O objetivo do projeto educativo era “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso (...)” (regra nº 1). Entretanto, embora a religião tivesse intencional objetivo evangelizador, o ensino da Sagrada Escritura era previsto diariamente apenas aos estudantes de Teologia (regra nº 5). Aos teólogos, apenas, reservava-se “o Concílio tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar” (Regra nº 30). Cf. FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. 1952.

¹² A Teologia, portanto, até o século XV, era Considerada a “Rainha das Ciências” e o título de teólogo era o mais alto grau ostentado nas universidades medievais. Mais tarde, no Renascimento, Erasmo de Rotterdam vai tecer severas críticas a essa hegemonia intelectual. Ver: *Elogio da Loucura*. p.82 e p. 100

¹³ “O fato histórico do Renascimento ocorreu em decorrência de dois fatores básicos determinantes. Primeiramente, resultou da confluência de numerosos elementos de natureza diversa: grandes transformações econômicas e sociais, os descobrimentos marítimos e a formação dos impérios coloniais, surgimento de nova arte, aparecimento do humanismo e da ciência moderna, e a crise religiosa que levou à reforma protestante e à contra-reforma católica. O segundo fator é que o movimento renascentista foi em primeiro lugar fenômeno essencialmente italiano. O renascimento deu-se na Itália e, depois, propagou-se

escolas elementares eram reduzidas aos futuros laicos ou não, de todas as categorias. Em Florença, na mesma época quase todas as crianças frequentavam a escola elementar. Nos séculos XIV e XV houve um progresso tecnológico, comercial e cultural nas cidades européias. Desencadeou-se, simultaneamente, crise no poder da Igreja. Também, angústias sociais e políticas perturbavam a humanidade da época. Por esta razão, dentre outras, surgiu o humanismo renascentista.

Nesse período renascentista surgiu significativo número de professores leigos¹⁴. Constataram o analfabetismo entre os operários e artesãos, o que provocou a mobilização dos educadores a favor da moralização e da alfabetização, que se iniciou na França. O objetivo de lutar pela revolução educacional era mudar os projetos e a finalidade do ensino, que estava sob o monopólio da Igreja. Levantaram a exigência do ensino primário gratuito e obrigatório, sob o controle estatal, numa extensão de rede escolar elementar¹⁵.

pelos outras nações da Europa”. Cf. NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação no Renascimento*. 1980, p.1.

¹⁴ O termo “leigo” é ambivalente em significado. Sua raiz etimológica, do grego, *laikós* deriva do substantivo, *laós*, povo. O sufixo *ikós* confere ao adjetivo o significado de uma categoria oposta a outra no meio do povo. Em papiros e inscrições antigas indicava a população, enquanto distinta daqueles que administram.

Na história de nossa língua, o termo leigo foi sendo aplicado com diversos significados, bastante distintos entre si. A palavra talvez tenha sido trazida pelo cristianismo que, a partir do ano 96, com Clemente Romano, a introduzia na linguagem eclesial, a fim de designar aqueles que não presidiam a liturgia: os leigos. Hoje, em âmbito católico, “leigos” são os que formam o Povo de Deus, exceto a hierarquia e os que mantêm vínculos ou votos religiosos.

No campo da ciência, designa-se leigo àquele que “está por fora do assunto”. É muito aplicado na área médica e nas escolas, particularmente quando se refere a “professores leigos” (que não possuem qualificação adequada/curso superior).

A expressão “escola laica” é herdeira: do contexto republicano, no Brasil; da reforma pombalina, em Portugal; da revolução francesa. A repercussão da escola pública laica na Europa, com direito de acesso a todos na escola, influenciou o Brasil. Sobre o assunto, ver: FORTE, Bruno. *A Missão dos Leigos*. 1987, p.22; ANTONIAZZI, Alberto. *Vocação e Missão dos Leigos: reflexões teológicas, em leigos e participação na Igreja*. (Doc. 45, Col. Estudos da CNBB), p. 121-137; CNBB, *Missão e Ministérios dos Cristãos Leigos e Leigas*. (doc. 62), 1999; AMADO, Wolmir. *Cristão Leigos do Brasil; Identidade, Protagonismo e Organização* (Conferência apresentada no Encontro Mundial das Comunidades de Vida Cristãs CVX), inédito. Sobre a história e significado da escola laica é ampla a bibliografia. Ver: LOPEZ, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*, 1987; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, 1987; CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*, 1988; PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação da Adultos*. 1987, particularmente o 2º capítulo da obra.

¹⁵ Em tal contexto renascentista, é importante lembrar o esboço de sociedade projetado por Tomás Morus, onde considera, em sua “ilha utópica”, a condição de ampla socialização do conhecimento. “Há todas as manhãs (projetava Morus, em 1518) cursos públicos que começam antes do nascer do sol. Só os

Inicia-se, pois, a virada histórica no Ocidente¹⁶. Com o desenvolvimento das cidades, as escolas superam seus limites e saem gradualmente do controle da Igreja. Entretanto, essa autonomia ocorre de modo diferenciado entre as escolas. Particularmente as escolas elementares, programam um currículo ainda bastante rudimentar (com caráter primário, inicial) contendo alfabetização e cantos religiosos.

Fora da Itália, porém, o ensino elementar e a educação como um todo não era promovida. Havia dificuldade para que os estudantes tivessem moradia (Germânia), tinha costumes de crueldade entre os próprios estudantes (Paris), a miséria era a realidade das escolas, os pedagogos viviam em condições de extrema pobreza, os pais resistiam em ter que gastar com os estudos dos filhos e, na educação, os professores usavam extremada violência¹⁷

Essa informação nos revela que a violência sempre esteve presente na escola, pois, a aprendizagem não era adquirida por prazer e com frequência os educadores usavam o castigo como método de educar¹⁸. O testemunho de Erasmo de Roterdam (1509, quando publicou Elogio da Loucura), caracteriza muito bem, em tom sarcástico, a situação escolar:

(Os professores) sempre famélicos e sujos nas suas escolas, ou melhor, nas suas cadeias ou lugares de suplícios e de tormentos, no meio de um rebanho de meninos, envelhecem de fadiga, tornam-se surdos com o barulho, ficam tísicos com o fedor e a imundície (...) Armados de chicotes, de vara, de correias, não fazem senão decidir o castigo, sendo ao mesmo tempo partes, juízes e carrascos.¹⁹

Além da precariedade, devido em parte à expansão, na renascença era grande a disparidade entre as escolas. Em Florença, as crianças frequentavam a escola elementar gerida por uma corporação de mestres que substituíram o latim pela língua

indivíduos especialmente destinados às letras são obrigados a seguir tais cursos. Toda a gente tem no entanto o direito de a eles assistir, tanto as mulheres como os homens, quaisquer que sejam as suas profissões. O povo acorre a esses cursos em grande multidão, escolhendo cada indivíduo de preferência o ramo de ensino em mais estreita relação com o seu engenho e os seus gastos.” Cf. MORUS, Tomás. *A Utopia*. 1996, p. 82.

¹⁶ PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. 1994, p. 115.

¹⁷ Idem ibidem, p. 29.

¹⁸ É importante ter presente que até essa época não havia o conceito de infância, nem se distinguia faixas etárias na aprendizagem. Requeria-se que uma criança agisse como um adulto em miniatura. O método dialógico era inexistente. Ver: ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 1978.

"vulgar"²⁰; a alfabetização expandia-se aos cidadãos e a cultura dos comerciantes requeria bem mais que simples noções de cálculo matemático.

As disparidades caracterizam diferenças também nas relações de dependência entre escola e Igreja²¹. Em Paris, como em toda França, as escolas elementares permanecem sob autoridade eclesiástica, enquanto na Itália a expansão urbana e comercial exige um ensino voltado para seus interesses. Com isso, as escolas religiosas ficam aquém das expectativas da população e, principalmente, dos alunos. O comércio exige da escola o ensino de leitura e escrita, cálculo e rudimentos do latim.

Conquistar o ensino laico e público era urgência histórica, decorrente de nova cosmovisão e de novo modo de produção econômica. Por tais razões, no Renascimento, o Estado laico foi se tornando unilateralmente poderoso, a ponto de descentralizar o próprio estatuto jurídico da Igreja na sociedade civil. Entretanto, tal Estado ainda não havia se consolidado para atender às grandes demandas sociais, em particular a educação e o problema do empobrecimento.

Com o crescimento urbano e a mudança econômica, social e cultural, a visão de pobreza passou de solidariedade para o preconceito e exclusão: o pobre tornou-se um ser anônimo e ocioso. Este ser humano (excluído) passou a ser visto como ameaça à propriedade e ao poder dos governantes. Encontravam-se, nesta exclusão social, jovens e crianças que eram considerados pela elite urbana como marginais e errantes. Também por essa razão, foi ocorrendo pressão para expandir o número de escolas. Elas também preenchiam a necessidade social de ocupar o tempo dos “desocupados”. De acordo com Gutton, *a vagabundagem constitui uma tentação constante para a juventude*²². Este autor, ao analisar as atitudes das crianças e adolescentes, então já no século XVIII, chegou à conclusão de que como não tinham o que fazer, era preciso a intervenção das

¹⁹ ROTERDAM, Erasmo de. *Elogio da Loucura*. S.d., pp. 92-93.

²⁰ PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. 1994, p.115.

escolas elementares para ocupar a vida destes menores. Ao papel da escola foi sendo acrescentada a finalidade de afastar as crianças das “más influências”. *A instituição é gratuita, mas as elites municipais que sustentam as confrarias dedicadas à educação esperam ter em retorno uma juventude e uma sociedade mais bem policiadas*²³.

1.3- A escola pública na Modernidade

Considerada a "época das luzes", a Modernidade consolida-se junto ao movimento de intelectuais, que alcançou seu apogeu no século XVIII²⁴. Propunham, como prospectiva sócio-cultural, a liberdade de pensamento, o progresso da humanidade, a exaltação do homem e da natureza, a oposição a qualquer tipo de tradição, a hostilização ao clero (porque esta categoria vinculava-se à aristocracia e opunha-se às mudanças sociais)²⁵, e ao governo monárquico. Nesse século XVIII acontece uma cisão

²¹ Idem ibidem, p.55.

²² Citado por PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*. 1994, p.119.

²³ GUTTON, J.P. *A Sociedade e os Pobres. O Exemplo do Distrito de Lyon*. 1971, p.123. In: PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*. 1994, p.118. Isso contrapõe-se frontalmente com a legislação atual e demarca a evolução do Estado e da sociedade.

²⁴ Não há consenso sobre o marco cronológico de surgimento da modernidade. “Alguns buscam identificá-la com uma nova formulação filosófica, científica e política que teria se configurado no século XVII; entretanto, obras essenciais da modernidade surgiram antes e depois desse século. Outros, ainda definem uma estrita relação causal entre os acontecimentos sócio-políticos e a consequente elaboração filosófica, científica ou artística; porém, nem sempre uma obra é mero reflexo intelectual de uma realidade datada, podendo lhe extrapolar. Uma terceira tentativa foi situar o renascimento como marco de entrada na modernidade, caracterizado pela transitoriedade e pela crise da consciência (descoberta do “universo finito”, feita por Giordano Bruno, deixando os homens sem referência e sem centro), crise religiosa (a reforma protestante e a relativização dos postulados católicos) e crise política (derrocada do sacro império). Enfim, uma quarta perspectiva, formulada por M. Foucault, ao historiar as idéias e instituições européias, é de caracterizar a renascença com uma episteme não de transição, mas que tem sua especificidade e distinção da modernidade”. Cf. AMADO, Wolmir. O que é isto, a modernidade. *Fragmentos de Cultura*, nº11, 1995, p. 45-46. Também, sobre o questionamento acerca da datação da modernidade, ver: CHAÚÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In: *Primeira Filosofia, Lições Introdutórias*, 1985, p. 60-65. Para análise da filosofia política, ver: HECK, José N. *Materialismo e Modernidade*. Ensaios de filosofia política, 1994. Para releitura da modernidade na ótica brasileira e latino-americano, ver: HOUAISS, Antônio; AMARAL, Roberto. *A Modernidade no Brasil: conciliação ou ruptura?* 1995; GOMES, Roberto. *Crítica da Razão Tupiniquim*, 1984; DUSSEL, Enrique, *1492: O Encobrimento de Outro. A Origem do Mito da Modernidade*. 1993; GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 1986; HOORNAERT, Eduardo. *História da Igreja na América Latina e no Caribe: 1945-1995. O debate metodológico*, 1995.

²⁵ Para análise sobre as consequências dessa postura, ver: HASTENTEUFEL, Zeno. *A Igreja na Revolução Francesa*. In: Teocomunicação, nº85, 1989, pp.231-241. Para outro enfoque analítico, ver: COSTA, Silvio. *Comuna de Paris. O Proletariado Toma o Céu de Assalto*, 1998.

entre poderes dos Estados e da Igreja²⁶, cada instituição com sua função: "*o ensino das leis divinas é assunto da Igreja, mas o ensino da moral é atributo do Estado*".²⁷ A definição do papel do Estado é assegurar o progresso econômico e cultural. Consequentemente, emerge uma grande revolução com o surgimento do ensino técnico, elementar e superior, sob a responsabilidade do Estado. No século XIX a escola primária pública começa a impor-se na Europa como instituição hegemônica, destinada a todos os cidadãos. No Brasil, após a reforma pombalina, o Estado também avança na responsabilidade para com a escola pública. O mesmo ocorre nos demais países da América Latina.

Romano relata que, pela primeira vez, na história da América Latina, cristãos e sacerdotes unem-se aos movimentos laicos para programar a educação formal²⁸. Como exemplo desse movimento temos os lassalistas²⁹ que são de uma sociedade religiosa com projeto de criar condições para melhorar a vida das crianças pobres. Trabalham com as escolas elementares para poder alfabetizá-las sem, contudo, conseguir tirá-las da sua condição precária, considerando-se que isso implicaria em abrangência de outras políticas públicas, para além da escola. Petitat analisa essa ação como isolamento do pobre em "ensino especial". *A retirada das crianças da rua e sua escolarização tem ligação com o movimento que levou à prisão de mendigos e*

²⁶ Cf. Método analítico comparativo nas relações Igreja-Estado: MOURA, Mário Carlos Soares. *A Igreja e o Estado na Idade Média. Momentos Significativos em Suas Relações*, 1984; RICHARD, Pablo. *Morte das Cristandades e Nascimento da Igreja*, 1982.

²⁷ PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*. 1994, p. 141.

²⁸ ROMANO, Roberto. *Ensino Laico ou Religioso?* In. Escola Pública, escola Particular. 1986, p.13.

²⁹ Lassalistas são uma sociedade religiosa de originariamente 218 irmãos que propuseram um ideal de escola para os pobres. Nesta escola o objetivo principal era catequizá-los, retirá-los das ruas, policiar os costumes e prepará-los para o trabalho. Tudo isto constitui os eixos principais em que foram planejadas estas instituições. Voltados para o ensino elementar, tendo como referências os seguintes princípios fundamentais: moralização, instrução economicamente útil e defesa da educação "popular". Em 1670, o fundador J.B. de La Salle priorizou o ensino elementar, gerenciando, portanto, escolas gratuitas em aproximadamente 20 cidades, com 123 salas de aulas e 9.000 alunos. Iniciou-se o ensino primário moderno. Este fundador escreveu a Conduta das Escolas Cristãs, em que coloca de forma quase jurídica seus preceitos pedagógicos. Este documento fixa horários, designa os conteúdos, define a classificação de alunos por turma de acordo com o conhecimento, indica os exercícios escolares, conselhos e regras de condutas. Cf. Petitat, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade. Um Ensino Para o Povo: exemplo das escolas elementares de caridade na França*. 1994, pp. 107 – 122.

*vagabundos no século XVII. Um e outro fato procedem de um desejo de enquadrar; de tutelar; e de uma transformação nas atitudes com relação à pobreza e ao trabalho*³⁰

Os lassalistas enfrentam oposição tanto da Igreja, que mantém o monopólio da educação, quanto das escolas laicas que julgam sofrer uma concorrência desleal³¹, pois, os lassalistas também mantêm a escola gratuita. Seu “ensino elementar” ignora o latim e apresenta-se com projeto educacional mais profissionalizante.

Nas escolas elementares havia a presença de filhos dos meios abastados, que contribuiriam para a heterogeneidade da clientela, impedindo que elas fossem vistas como estabelecimentos estritamente destinados à população de baixa renda. A característica principal destas escolas era a alfabetização, em primeiro plano. Para a classe social dos desfavorecidos estavam presentes os conflitos entre a proposta do ensino laico e a presença da Igreja, existente no projeto. O projeto não podia limitar-se apenas no ensino formal. A Igreja impunha o ensino da catequese aos menores de rua, para garantir a ordem e hábitos de trabalho, a fim de torná-los verdadeiros cidadãos. Nesse período histórico, escolas laicas e religiosas já tinham a pretensão de trabalhar a cultura religiosa como forma de apaziguar a violência dos alunos.

*É sempre verdade que a escola elementar deseja ser um agente de educação moral, tanto ela sobrecarrega de valores sociais a receptividade à alfabetização, como quando se soma a uma educação familiar considerada insuficiente, tanto no plano da difusão da escrita quanto no plano da integração em uma ordem político-religiosa*³².

Gradualmente foram sendo estruturadas as redes escolares elementares. Seu currículo³³ foi organizado da seguinte forma: jornadas ritmadas por orações, uma literatura escolar recheada de máximas morais e uma organização pedagógica (horário escolar, supervisão ininterrupta, estrito controle dos conteúdos, estimulação, outorga de

³⁰ Idem ibidem, p.117.

³¹ Escola leiga por estar sob a jurisdição e controle direto do Estado e não da Igreja. Ver nota 14.

³² Petitat, André. *Produção da Escola? Produção da Sociedade*. 1994, p.121.

³³ É extenso o estudo sobre concepção e história do currículo. Ver, em rápida síntese: PRESTES, Maria de Lourdes Almada. *O Enfoque Holístico do Currículo e o Novo Papel do Professor*. In: *Revista Educação e Filosofia*. Nº4, 1988, p.49-61.

cargos honoríficos a alunos, minuciosa divisão e progressiva acumulação dos programas) que visava a criação de bons hábitos e a aprendizagem na escrita.

Percebe-se que, em considerando a peculiaridade de cada período histórico, a escola pública não se limitou apenas a alfabetizar, mas houve sempre preocupação de educar o indivíduo em múltiplas dimensões: intelectual, religiosa, social e cultural. Mesmo com tantas mudanças sociais e políticas, esse referencial da escola pública mantém-se até os nossos dias. Segundo Petitat, *os valores, as ideologias e as classes mudam, mas a escola permanece sendo um recurso que se impõe para assegurar a integridade social*³⁴.

1.4 - O surgimento da escola pública no Brasil

No Brasil, nas origens e desenvolvimento do sistema educacional, segue-se o modelo europeu: o monopólio do sistema educacional também permanece sob o controle da igreja católica e programas pedagógicos tradicionais estão voltados predominantemente a um grupo social, com ações disciplinares violentas. Tudo em nome de Deus e da ordem social.

A educação formal chegou ao Brasil junto ao projeto colonizador e aos interesses comerciais dos portugueses. Com a crise abatendo a Europa, na transição da Idade Média à Moderna, nos séculos XV a XVI, os portugueses se viram forçados a mudar suas rotas comerciais através da expansão marítima.

Em 1549 os jesuítas, por meio da ação missionária, embutida no projeto para o Brasil colonial, vieram com o objetivo de converter à fé católica os povos desta região continental. A tarefa principal dos jesuítas, nessa missão, estava no trabalho evangelizador-educativo, com o propósito de alfabetizar, ensinar latim e catequizar na

³⁴ PETITAT, Andre. *Produção da Escola? Produção da Sociedade*. 1994, p.122.

doutrina da Igreja Católica³⁵. A Escola pública dos jesuítas³⁶ tinha sua própria forma de sustentação, porém, o ensino, no Brasil colonial, embora estritamente vinculado à Igreja, devido ao regime do padroado, era sustentado em grande parte pela coroa portuguesa³⁷. Em 1759 aconteceu a reforma dos estudos (Reforma Pombalina) que desencadeou, devido a várias causas, a expulsão dos jesuítas, que até então detinham o monopólio da educação escolar.

Em vista da reforma educacional, o Marquês de Pombal determinou que fossem tomadas medidas para substituir o sistema jesuítico. Assim, em 1772, foi instituído um imposto, denominado Subsídio Literário, para remunerar professores e manter o ensino. Foram introduzidas aulas avulsas (geralmente de baixa qualidade), Portugal passou a enviar professores ao Brasil e surgiram concursos públicos na própria Colônia (cargos vitalícios). Assim, iniciou-se o processo de oficialização e laicização da educação escolar. A Igreja, porém, manteve sua presença, atuando paralelamente ao sistema educacional laico³⁸. A partir de 1930 o sistema educacional começa a ser controlado exclusivamente pelo Estado. Mesmo sob controle do Estado laico, porém, o

³⁵ Embora sob um projeto comum de colonização, os interesses dos colonizadores eram diversificados. Para análise, ver: AMADO, Wolmir. Os interesses políticos dos colonizadores portugueses sobre o Brasil do século XVII. In: *Teocomunicação*. Nº86, 1989, p. 393-400.

³⁶ AMADO, Wolmir. *O Ensino Colonial Pré-Pombalino no Brasil - 1549 a 1755*. 1991, p. 64. Ver, também: BRZEZINSKI, Iria. *A Formação do Professor Para o Início da Escolarização*. 1987, especialmente o cap. II, p. 19-96.

³⁷ AMADO, Wolmir. *Obra citada*. 1991, p. 67. A Igreja, nessa época, estava sob o regime do padroado. Era tutelada e mantida, na América, pela Coroa portuguesa e espanhola. Cabia aos reis a tarefa de manter, inclusive financeiramente, a ação evangelizadora da Igreja. Na realidade a opção de atuação paralela ao ensino persiste mundialmente. Sobre universidade, por exemplo, recente documento afirma: “Embora as transformações da história tenham conduzido a ‘Universitas magistrorum et scholarium’ a tornar-se cada vez mais autônoma, nem por isso a Igreja deixa de por ela nutrir menos solicitude que na origem de sua instituição”. Cf. Congregação da Educação Católica. *Presença da Igreja na Universidade e na Cultura Universitária*, 1994, p.07.

³⁸ Sobre este assunto ver: RIBEIRO, Maria Luíza. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 1986. SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de História da Educação*. 1954. PEETERS, Madre Francisca e COOMAN, Madre Maria Augusta. *Pequena História da Educação*. 1968, pp. 142-151. No documento da CNBB, *Igreja e Educação: perspectivas pastorais*, n.6. 1981, a igreja católica entra em contradição com sua própria ação político-pedagógica que durou séculos, ainda que mesmo que tardiamente, sempre é oportuna toda mudança de posição que favoreça à democracia. Vejamos: “uma vez que se admite a escola católica como direito e exigência da comunidade cristã, torna-se inaceitável qualquer tipo de monopólio escolar. Além de ser incompatível com o direito dos pais, esse monopólio poria em perigo a própria existência da sociedade pluralista...” p. 19.

sistema educacional ficou profundamente marcado pelos objetivos e metodologia jesuítica³⁹.

Na interioridade desse processo da política educacional, foi sendo simultaneamente construído seu respectivo aparato jurídico, que conferia legalidade à execução do projeto educativo da escola pública. É o que veremos a seguir, denominado Subsídio Literário, para remunerar professores e manter o ensino.

1.4.1 - As constituições educacionais

Sob olhar retrospectivo, situamos temporalmente a Constituição outorgada em 1824 como o mais importante referencial jurídico que estabeleceu "a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos"⁴⁰. No ano de 1827 decreta-se a lei que determina criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, mas na prática, por vários fatores, não foi cumprida. Em 1854, o ensino primário foi dividido em elementar e superior. No elementar ensinava-se instrução moral e religiosa, leitura e escrita e noções gramaticais. A Constituição de 1891 deixou aos Estados a responsabilidade pelo ensino primário. Em 1920 soava o eco das grandes reformas educacionais. Era a influência de vários países em processo de mudança⁴¹.

Neste mesmo ano de 1920 o governo federal criou o Ministério da Educação⁴². Em 1922, grupos de intelectuais articulavam-se para mudar a história da educação no Brasil. Promoveram o Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior - Associação Brasileira de Educação. Em 1924, houve amplos debates travados na Imprensa e no Parlamento sobre a realidade educacional brasileira. O Presidente

³⁹ BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. 1984, pp. 164-165.

⁴⁰ PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*, 1995, p. 43.

⁴¹ Ver, por exemplo, a conferência proferida por Carneiro Leão, na Escola Normal de São Paulo, em 1916. Nela, o educador afirma: "Se a limitada educação que possuímos, literária e teórica, só nos habilita para as carreiras públicas, só nos cria o gosto pelas funções burocráticas! Vivemos para um mundo que já passou, quando havia o escravo da gleba, o homem que trabalhou o solo para os senhores continuarem uma vida de despreocupações e de letras. E nós, mais que ninguém, talvez, sofremos a influência desse regime". Cf. LEÃO, Carneiro. *O Brasil e a Educação Popular*. 1917, pp. 17-54, aqui p. 23.

Arthur Bernardes procurou atender aos anseios de mudança através da Reforma de 1925, conhecida como Rocha Vaz⁴³. A partir da Reforma Vaz, houve a tentativa de estabelecer um acordo entre a União e os Estados para promoção da educação primária. Entretanto, não houve sucesso, pois, a República não aceitava a transformação radical no sistema de ensino. Na luta pela escola pública, prosseguia-se a discussão em torno das diretrizes e bases da educação⁴⁴. Encontravam-se nesta luta educadores e setores da sociedade, como órgãos de imprensa, sindicatos e outros, empenhados para tornar realidade o preceito constitucional: *a educação é um direito de todos*.

1.4.2- Revolução de 1930

Com a revolução de 1930, no Brasil, surge um governo com projeto político populista e com objetivo de libertar o Estado do controle das antigas oligarquias⁴⁵. Estava inserido neste projeto-político um novo sistema educacional que caracterizava as necessidades da população brasileira. Em 1930 já havia necessidade do ensino público gratuito e de qualidade para atender às exigências da sociedade urbana que vivenciava o desenvolvimento nacional causado pela industrialização.

⁴² GILES, Thomas Ransom. *História da Educação*. 1987, p. 291.

⁴³ Sobre este assunto ver: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública : a instrução na revolução burguesa do século XVII*. 1981. Ela define o significado da Reforma. *A Reforma tinha suas raízes intelectuais no movimento humanista, movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia*. p. 14. Ver, também: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 1987. NUNES, Maria Thetis. *História da Educação em Sergipe*. 1984. PEETERS, Madre Francisca e COOMAN, Madre Maria Augusta. *Pequena História da Educação*. 1968.

⁴⁴ Cf. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. 1981.

⁴⁵ O populismo significa política de massas, que consiste num fenômeno político típico de uma era de transição para estruturas econômicas mais modernas não só do Brasil como também de toda a América Latina. No Brasil, o populismo começou a assumir contornos definidos depois da Revolução de 1930 para acabar com regime conservador. O populismo surgiu no momento em que o povo passou a ser um instrumento para fins de reivindicação. Com a política de massas, o Estado lutou contra as oligarquias, manteve o próprio povo sob controle e consolidou o progresso industrial dentro de um esquema intervencionista. Este modelo político contribuiu para o desenvolvimento social como nenhum outro modelo político anterior. Cf. LOPEZ, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*. 1987, pp. 62-69. Sobre as várias oligarquias e seus respectivos arranjos políticos, ver: CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. 1983; LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. 1948.

Com o sistema capitalista industrial⁴⁶, a partir de 1930, especialmente nos incipientes grandes centros urbanos do sul, sudeste e leste do Brasil, surgem situações que levam a população brasileira a buscar novos conhecimentos, para atender às novas exigências da produção industrial, quer fossem provenientes das necessidades da própria produção quer pelo consumo que a produção acarretava. Percebe-se que pela implantação definitiva do capitalismo industrial, no Brasil⁴⁷, houve modificações e enriquecimento na escolarização da população. O crescimento e a demanda social pela educação formal consubstanciou-se numa pressão cada vez mais forte para a expansão do ensino público e gratuito. Contudo, houve contradições no sistema educacional brasileiro ao expandir escolas somente nas zonas industriais. Com a expansão capitalista constatou-se os vários problemas sócio-econômicos da sociedade brasileira: a presença do analfabetismo e ausência de educação primária gratuita e universal; e uma enorme disparidade nas classes sociais. As elites mantinham o poder do sistema educacional e, com isso, o controle também da distribuição limitada de escolas. O que ocorreu, portanto, foi a expansão do sistema escolar de forma atropelada, improvisada pelo Estado, que visava atender às pressões controladas pelas elites, mais do que propriamente a uma política nacional de educação. Não havia, por parte das elites, intenção de tornar universal e gratuita a escola elementar. Entretanto, mobilizações sócio-educacionais foram gestando novas alternativas de mudança. É o que veremos a seguir.

⁴⁶ Sobre este assunto Cf. RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 1981. LOPEZ, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*. 1987. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 1987. CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. 1988. PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adulto*. 1987.

⁴⁷ Para uma análise acerca da constituição do assalariado urbano e da alternativa não-capitalista de sustentação complementar da força de trabalho, ver: SPINDEL, Cleywa R., *Homens e Máquinas na Transição de uma Economia Cafeeira*. 1979. Análise similar, denominada “brecha camponesa”, foi aplicada para interpretar outras formas possíveis das atividades camponesas sob o regime escravista. Ver: CARDOSO, Ciro Flamarion S., *Agricultura, Escravidão e Capitalismo*. 1982, especialmente pp. 133-154. Para análise da economia de transição ao sistema industrial, particularmente na década de 1930, ver: FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 1987, especialmente pp. 177-216. Ainda: COHL, Gabriel. Problemas da industrialização no século XX. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em Perspectiva*. 1985, pp. 283-316.

1.4.3 - As Conferências Nacionais de Educação no Brasil e suas implicações

As Conferências de Educação foram promovidas pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, por Heitor Lima, tendo como finalidade institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização.

A I Conferência Nacional de Educação foi realizada em Curitiba, de 20 a 27 de dezembro de 1927. As teses oficialmente defendidas nesta conferência foram: (1ª) a unidade nacional, pela cultura literária, cívica e moral; (2ª) a uniformização do ensino primário, mantida a liberdade de programas; (3ª) a criação de Escolas Nacionais Superiores; (4ª) a organização dos quadros nacionais e corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário.

A II Conferência realizou-se em Belo Horizonte, de 04 a 11 de novembro de 1928. Os temas foram: educação política; educação sanitária; educação agrícola; educação doméstica; uniformização do ensino normal; organização do ensino secundário; e revisão dos compêndios nacionais de ensino primário.

A III Conferência ocorreu de 07 a 11 de setembro de 1929, em São Paulo. Os temas centraram-se especialmente sobre a escola secundária; no entanto, durante a Conferência houve alterações na programação, o que permitiu que fossem discutidos problemas do ensino primário, ensino profissional, educação sanitária, escola ativa e organização universitária.⁴⁸

Em dezembro de 1931, aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação. Foi nesta Conferência, particularmente, que surgiu a polêmica em torno do ensino laico e da escola pública. A Igreja católica tomou partido da velha e

⁴⁸ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 1974, pp. 123-124. Para análise, ver: CUNHA, Luiz Antônio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. In: *Rev.*

tradicional educação. Para o clero, a escola pública era uma ameaça ao sistema escolar até então vigente⁴⁹. Na ordem oligárquico-aristocrática a educação escolar era constituída de privilégios das elites, que pagavam a sua educação e a Igreja exercia o monopólio do ensino⁵⁰. Com a pressão da maioria da população brasileira, o governo federal compreendeu que deveria assumir o controle do sistema educacional, tornando-o público, gratuito e obrigatório⁵¹. Neste contexto, a campanha a favor da escola pública visava o direito de todos à educação, sem discriminação social ou religiosa. *O ensino, por ser ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea, só poderia ser leigo*⁵². Esta confirmação vem de Romanelli que conclui: *este ensino leigo garante aos educandos o respeito à sua personalidade e confissão religiosa e a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa*⁵³.

A Constituição de 1932 faz valer a lei do ensino público, gratuito e obrigatório. A permanência da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Com a emergência do outro modo de produção econômica⁵⁴, o sistema educacional tomou rumo diferente. A pretensão da escola pública, na década de 30,

Educação e Sociedade. Nº 09. 1981, pp.05-49. Foram 13 as Conferências Nacionais de Educação, entre os anos 1927 a 1967.

⁴⁹Já na Primeira República, “a pregação em favor da escolarização se compromete com as exigências do Catolicismo, de tal maneira que ela passa a ser, com o tempo, uma forma de defender o ensino religioso nas escolas. O problema da difusão do ensino em geral perde muitos aspectos de seu conteúdo original devido a esse novo enfoque”. Cf. NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 1974, p.105.

⁵⁰ ROMANELLI, Otaíze de Oliveira. *História da Educação Brasileira*, 1987, p.143. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*, 1995. CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais, 1988. Capítulo I- *A Ideologia Católica*. No documento da CNBB n.6. *Igreja e Educação: perspectivas pastorais*. 1981.

⁵¹ LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. 1981, p.14.

⁵² Este termo leigo significa que não está vinculado a nenhuma confissão religiosa. Ver nota 14.

⁵³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, 1987, p.144.

⁵⁴ “Um modo de produção compreende três níveis ou instâncias: a econômica ou infraestrutura, a político-jurídica e a ideológica”. Cf. FIORAVANTE, Eduardo e outros. *Conceito de Modo de Produção*. 1978, p. 31. Para exaustiva análise, ver: SROUR, Robert Henry. *Modos de Produção: elementos da problemática*. 1978. Religião e educação, guardadas suas especificidades, sempre ganham contornos do modo de produção que as contextualiza. Ver sobre o assunto: HOUTART, François. *Religião e modos de produção pré-capitalistas*. 1982. No campo bíblico, esse é um enfoque marcante. Ver, por exemplo, estudos de: MORIN, Émile. *Jesus e as Estruturas de Seu Tempo*. 1982; SAULNIER, Christiane. *A Palestina no Tempo de Jesus*. 1983.

estava muito clara: garantir a igualdade de direito de todos os cidadãos brasileiros, a fim de que o maior número possível fosse incluído ao novo modelo econômico.

Em vista desse propósito, a tendência renovadora necessitava reorganizar e estruturar suas ideologias, preparando a documentação para continuar sua luta na V Conferência Nacional de Educação. No decorrer de 1934 a 1937 houve a elaboração dos projetos para a Constituição⁵⁵. Na constituição de 1934 bem como na de 1937, adotaram o ensino religioso, facultativo, para favorecer aos interesses do episcopado da Igreja Católica. Na constituição de 1934, o governo federal determina o dever da União entre Estados e Municípios de favorecer, à população, as ciências, artes e cultura, além de assegurar o direito à educação formal⁵⁶. O Capítulo II e o artigo 148 da Constituição afirmam ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente à família. No Manifesto, nº.150, garante-se o ensino primário e gratuito. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵⁷ lutou para que a educação integral se tornasse direito de cada indivíduo, reivindicando garantia do acesso de todos à educação. O nº. 151 garante a vitória da descentralização do ensino: "*compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitando as diretrizes estabelecidas pela União*". A Constituição de 1937 traz como novidade o ensino profissionalizante, no artigo 129. Nesta época já se falava de 1º e 2º ciclos, para as escolas públicas. O sistema educacional acompanhava o processo de mudanças sócio-econômico-políticas em três datas importantes para a

⁵⁵ Documentos: *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934, In: *Constituições do Brasil*, org. por Antônio Mendes de Almeida, 4ª ed., São Paulo: Saraiva, 1963. Ver, também, *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937, In: *Constituições do Brasil*. Antônio Mendes de Almeida, 1963. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, 1987, pp. 151-153. Sobre o mesmo assunto, ver: GILES, Ransom Thomas. *História da Educação*. 1987, pp.294-297.

⁵⁶ Cf. CBE. *Educação e Constituinte*: IV Conferência Brasileira de Educação. 1988, especialmente pp. 656-658.

⁵⁷ O Manifesto está republicado, na íntegra, pelo INEP, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 65, (150), 1984, pp 407-425. Ver, também: LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 1936.

história brasileira: 1930, 1947 e 1964⁵⁸, com intuito de manter o desenvolvimento global da sociedade.

O Estado teve uma participação passiva na expansão do ensino público brasileiro nas décadas de 30, 40 e 60. Romanelli analisa, com indignação ética, o descaso dos Governos Estaduais, quando se tratava da evasão escolar. Não havia uma prática política de efetiva inclusão social.

Entre 1961 a 1972 o sistema educacional brasileiro apresentava-se com um modelo escolar ainda de estrutura arcaica, que resistia a qualquer tentativa de modernização. Nele havia métodos tradicionais de ensino e avaliação. O objetivo principal era a memorização de conhecimentos inúteis e não se pensava na formação global de um cidadão.

Contudo, a história andou! Junto ao progresso tecnológico e mudança de mentalidade da população brasileira, a sociedade e o Estado avançaram qualitativamente na proposta educacional. Hoje, as escolas públicas, têm preocupação político-pedagógica com os problemas da evasão e repetência e com a qualidade de ensino. Com isso, criou-se o Projeto de inclusão, "Escola Para o Século XXI"⁵⁹, nas Cidades de Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre e Goiânia, para superar problemas que persistem há décadas.

1.4.4 - LDB/Lei de Diretrizes e Bases

Pedro Demo⁶⁰, ao analisar a importância da qualidade de ensino na escola pública, faz análise da LDB, do ano de 1996, que traz a determinação de garantir

⁵⁸ Ver: GILES, Ransom Thomas. *História da Educação*. 1987, pp.289-294.

⁵⁹ S.M.E.G/O. *Escola Para o Século XXI*: Proposta Político-Pedagógica. 1998, pp. 6-11.

⁶⁰ DEMO, Pedro. *A Nova LDB*: ranços e avanços, 1997. Sua pesquisa é sobre a LDB (Leis de Diretrizes e Bases). No Art.8º, & 2º DEMO faz uma crítica aos governos federais que monopolizam a educação pública: não cabe dúvida que, no espírito da lei, procura-se arejar até onde possível os modos de organizar a educação no país; a União tem função importante de coordenação, mas é propriamente supletiva, dando a entender que educação precisa ser resolvida localmente, como, aliás, é praxe em todos os países mais avançados; como se costuma dizer, educação é coisa tão importante que só pode ser bem feita sob as vistas

qualidade e funcionalidade no ensino fundamental público-municipal. Está no inciso III do Art. 9º que os municípios deverão receber "assistência técnica e financeira" para manter suas escolas. As Secretarias Municipais de Educação deverão apresentar elementos para o plano nacional de educação, a fim de que o país tenha estratégia comum de ação. No inciso IV, volta-se a indicar a "colaboração com os municípios no estabelecimento das competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No mesmo inciso abre alternativas de organização das classes ou turmas, garantindo que cada aluno tem o direito e o dever de cursar o 1º grau completo (ensino fundamental), cabendo a cada escola assumir o compromisso explícito de garantir essa progressão. Ao analisar criticamente a LDB/Lei de Diretrizes e Bases verifica-se a formulação de uma lei pesada e limitada em termos curriculares, envolvendo muitos interesses que não nos cabe aqui tratar⁶¹. Não obstante esta realidade jurídico-educacional, não se deve descartar uma base nacional comum, em termos de fins e conteúdos do ensino.

1.4.5 - A escola pública e sua realidade sócio-cultural

Em cada sistema educacional, constrói-se escola a partir da própria realidade sócio-cultural. Ela não pode funcionar isoladamente da comunidade em que está inserida⁶². Do contrário, não será vista nem sentida como um bem comunitário.

dos interessados diretamente; ou seja, o lugar mais apropriado da organização educacional, no fundo, é o município. p.17.

⁶¹ DEMO, Pedro. *A Nova LDB: ranços e avanços*, 1997, p. 10. Sobre o mesmo assunto ver: PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1995, pp.142-144.

⁶² Vejamos sobre este assunto, no Jornal O Popular, p. 07, o tema Necessidade de investigação em Educação, de 26 de maio de 1997: "*Segundo Pedro Wilson Guimarães, é fundamental que a população reúna-se em grupos comunitários como escolas, igrejas, associações de moradores e grupos de jovens para conhecer com mais profundidade as pessoas do seu meio, além de discutir e reivindicar soluções para problemas comuns*". Exigências de inculturação têm sido o grande desafio e necessidade, apontados com muita intensidade já a partir da década de 1960. Ver: MUÑOZ, Jorge Vicente e outros. *Cultura e Inculturação: questões de prática*. 1996 (Cadernos de Educação Popular, nº 22); ANJOS, Márcio Fabri dos. *Inculturação: desafios de hoje*. 1994; BEOZZO, José Oscar (org.). *Cultura e Inculturação: fé cristã, ecumenismo e diálogo inter-religioso*. 1998; BRIGHENTI, Agenor. *Por uma Evangelização Inculturada: princípios pedagógicos e passos metodológicos*. 1998.

*Felizmente, para o bem da educação brasileira, multiplicam-se por todo o Brasil, tanto em grandes quanto em médias e pequenas cidades e mesmo em pequenos povoados e vilas do interior, experiências positivas de trabalho integrado entre escola e comunidade*⁶³.

Com esta inserção e integração, as escolas públicas, em especial as municipais, tornam-se efetiva prática social, sem restringir-se a ser puramente livrescas, enciclopédicas, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que estão. Os alunos que constituem essas escolas necessitam de uma metodologia, pedagogia e filosofia voltadas para sua realidade, e que esteja dentro de um projeto pedagógico de inclusão. Qualquer ser humano, em exercício a sua cidadania, tem o direito de uma educação que o forme integralmente. E a história tem nos mostrado que, toda pessoa humana desenvolve sua sociabilidade pela mediação da educação. Isso requer, portanto, que o projeto educativo tenha profunda sintonia sócio-cultural.

Entretanto, verifica-se que os alunos, hoje, vivenciam profunda crise existencial, decorrente de sua condição sócio-cultural; nela implicam-se o fenômeno da violência e o fenômeno religioso, que requerem análise perspicaz e cuidadosa. O Estatuto da criança e do adolescente⁶⁴ foi constituído e aprovado justamente para proteger estas crianças e adolescentes indefesos e vítimas da violência sócio-cultural. Esta legislação reconhece particularmente seus direitos fundamentais⁶⁵. Principalmente

⁶³ PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*, 1995, p. 154.

⁶⁴ Estatuto da criança e do adolescente. **Capítulo IV**. Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Goiânia, 1996. Percebe-se que este problema perdura até o século XXI, SOUSA (1996) assim aborda esta situação de violência a crianças e adolescentes: *A situação de abandono que via de regra marca a experiência da infância no país não é de exclusiva responsabilidade dos governos: com seu silêncio, a sociedade tem sido cúmplice. Embora a ausência de políticas públicas compromissadas com a qualidade de vida tenha empurrado para a exclusão social milhões de pessoas e marcado definitivamente a qualidade e a expectativa de vida delas, a sociedade como um todo também tem se calado perante a violência cotidiana - institucional e/ou familiar - contra crianças e adolescentes. Violência persistente, múltipla e silenciosa que faz das crianças seres tristes, confusos, sofridos, marcando de forma trágica a sua experiência de vida, o que certamente comprometerá o seu desenvolvimento biopsicossocial*, (p.11). *A trágica realidade da criança e do adolescente brasileiro das camadas populares - revela-se em números. Eles mostram uma legião de abandonados, analfabetos, famintos, explorados física e moralmente, e até mesmo exterminados; enfim, revelam inexoravelmente a miséria absoluta, a falta de perspectiva, a descrença em um futuro melhor*. (p.17).

⁶⁵ Estatuto da criança e do adolescente. Título I. **Das Disposições Preliminares**. Art.5º - *Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência,*

em vista da gritante violências na vida destas crianças e adolescentes, pobres e excluídos, a situação é preocupante; por isso, tornam-se cada vez mais urgentes amplas e eficazes ações - governamental, educacional e familiar - para resolução ou superação desse complexo problema.

Frente a essa realidade, a escola tem ainda mais acentuado seu compromisso social. A história da educação, como vimos, tem nos mostrado o quanto as escolas públicas têm-se voltado para a realidade sócio-cultural. O progresso tornou-se possível porque homens e mulheres lutaram juntos para tornar possível a educação a todos os cidadãos. Entretanto, no cotidiano da escola, o processo da aprendizagem se faz especialmente pelas relações entre educador e educando. Neste processo, o educando desenvolve suas capacidades e o senso ético a partir da atuação pedagógica efetiva, eficaz e coerente da proposta institucional e das necessidades que traz consigo. Por isso, é imensa a responsabilidade do corpo docente, na escola pública. Seus alunos constituem-se em número majoritário. Vivenciam todas as interpelações e problemas sócio-culturais. Logo, toda prática educativa deve ser profundamente inculturada. Também dessa inserção da escola na realidade depende a qualidade de vida do povo de nosso país.

1.4.6- A influência religiosa na cultura goiana e goianiense

Goiânia⁶⁶ é cidade marcada pela realidade cultural da região centro-oeste, que historicamente construiu-se pela cosmovisão religiosa⁶⁷. Ainda no período colonial,

crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

⁶⁶ Para a contextualização sócio-política sobre Goiânia, ver: CHAUL, Nasr N. Fayad. *A Construção de Goiânia e a Transferência da Capital*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1988. Também, bastante elucidativa é a *Revista Oeste*, que teve seu primeiro número publicada na dia 05 de julho de 1942, data do batismo cultural de Goiânia. Reprodução fac-símilar de 23 fascículos foi feita pela UCG, em 1983. Sobre o contexto sócio-político e cultural de Goiás, ver: PALACÍN, Luis. *Quatro Tempos de Ideologia em Goiás*. Goiânia: Cerne, 1986; PALACÍN, Luis. *O Século do Ouro em Goiás*. 1994; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; RAMALHO, José Ricardo. *Campesinato Goiano*. 1986.

⁶⁷ Sobre a “religiosidade popular goiana”, ver: SANTOS, Miguel Arcângelo Nogueira dos. *Missionários Redentoristas Alemães em Goiás*. USP, inédito, 1984 (tese de doutorado), especialmente o vol. I.

aproximadamente no século XVIII, surgiram, no interior de Goiás, as irmandades leigas, os santuários, e as capelinhas ou cruzeiros de beira de estrada ou no alto dos morros, que mantêm o catolicismo popular⁶⁸. Surge, na cidade de Trindade, a devoção ao Divino Pai Eterno⁶⁹; em Goiás Velho, a festa do fogaréu; em Pirenópolis, a festa do Divino (com as cavalhadas de cristãos e mouros). Portanto, Goiânia é uma cidade culturalmente religiosa desde as origens; seu projeto central foi mapeado com a imagem de nossa senhora; as primeiras escolas fundadas foram de congregações religiosas⁷⁰; a população goiana tem linguagens e ações cotidianamente religiosas, que simultaneamente influenciam na vida de cada indivíduo e da sociedade. Consequentemente, estas influências chegam às instituições educacionais públicas, inseridas que estão nessa realidade cultural.

1.5- Escola pública municipal de Goiânia: projetos e desafios

As escolas municipais de Goiânia estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e têm como diretrizes: qualidade do ensino; democratização do acesso e permanência na escola; gestão democrática; valorização e capacitação do profissional da educação⁷¹.

A Escola Pública Municipal de Goiânia é uma Instituição 'Leiga', ou seja, não tem vínculo formativo com instituições, credos ou confissões religiosas⁷². Entretanto, é laica (laós = povo), comprometida com a comunidade na qual se insere. Atua com e ou na vida e crescimento da sociedade, principalmente no desenvolvimento de seus valores culturais. Portanto, os educadores cumprem o dever assumido pela

⁶⁸ Análise histórica sobre expressões do catolicismo popular, ver: BEOZZO, José Oscar. Irmandades, santuários, capelinhas de beira de estrada. In: **Revista Eclesiástica Brasileira**. 1977, pp. 741-758. Também, HOORNAERT, Eduardo e outros. *História da Igreja no Brasil: primeira época*. 1979, especialmente pp. 368-411 ("A vida do povo"); Azzi, Riolando. *A Cristandade Colonial: mito e ideologia*. 1987.

⁶⁹ JACÓB, Amir Salomão. *A Santíssima Trindade do Barro Preto: história da romaria de Trindade*. 2000.

⁷⁰ Sobre as obras sociais da Igreja Católica e, particularmente, obras educacionais, ver: AMADO, Wolmir. *A Igreja e a Questão Agrária no Centro-Oeste do Brasil: 1950-1968*. 1996, pp. 126-146.

⁷¹ Cf. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Departamento de Ensino. Divisão de Ensino Fundamental. *Política de Formação Única*, 2000.

instituição pública educacional, de trabalhar a serviço da sociedade. Mas isto requer um trabalho comprometido com a comunidade estudantil, não sendo tarefa fácil.

A educação brasileira, em seu processo histórico, já abordado anteriormente, tem demonstrado o quanto seu sistema avançou em termos político-pedagógicos, finalidade de ser e desafios a atingir. As transformações políticas e sociais que marcaram os séculos XVII e XVIII trouxeram à tona, para este início do século XXI, o imperativo da “instrução”⁷³ como exigência intrínseca à cidadania.

A proposta da escola pública municipal de Goiânia caracteriza-se cada vez mais com o "rosto do povo", em crescente processo de inculturação e incorporação de novas percepções, tais como: relações de gênero, identidade, relações interpessoais, diálogo etc. Embora proveniente de contexto eclesial, o documento de Santo Domingo indica e elucida exigência e concepção de educação bastante coincidentes com o projeto educativo das escolas públicas municipais. Menciona, pois, a necessidade de:

*Criar na educação novas linguagens e símbolos que não reduzam ninguém à categoria de objeto, mas que resgatem o valor de cada um como pessoa, e evitar nos programas educativos conteúdos que discriminem a mulher, reduzindo sua dignidade e identidade. É importante pôr em prática programas de educação para o amor e educação sexual na perspectiva cristã, buscar caminhos para que se dêem entre o homem e a mulher relações interpessoais baseadas no mútuo respeito e apreço, o reconhecimento das diferenças, o diálogo e a reciprocidade.*⁷⁴

Hoje, a educação escolar é entendida como uma prática social e político-pedagógica que exerce o papel de mediação viabilizadora ao pleno exercício da cidadania. Falar de cidadania é criar ou construir condições de existência humana. A Secretaria Municipal de Educação tem como meta a inserção das escolas no contexto dessa cosmovisão formativa: *A escola tem que ser o lugar por excelência das alegrias da criatividade, do desafio das dúvidas, do acolhimento das hipóteses, da vivência do valor,*

⁷² Instituição leiga não no termo positivista, mas que não está ligada a instituições religiosas, ou vínculo a um credo religioso. Ver nota nº 14, onde já comentamos sobre o termo “leigo”.

⁷³ Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, 1976 tem como sinônimo da palavra **instrução**: alfabetização; educação; ilustração; ensino; aprendizagem.

*da superação de ignorâncias e não da monotonia das respostas esperadas pelo professor*⁷⁵.

A escola do século XXI se propôs ser cada vez mais efetiva instância de mediação da cidadania, assumindo o compromisso de oferecer oportunidades que contribuam para a formação de sujeitos com habilidade de intervir na realidade, como atores reais do processo social. É sob tal referencial pedagógico de escola pública que partimos para a pesquisa-campo a fim de verificar se há coincidência entre o que se proclama como projeto e o que se efetiva na prática cotidiana e localizada.

1.5.1- Pesquisa-campo: proposta e desafios

A mostragem desta pesquisa se baseia na E.M.D^a.I.C., Setor Jardim América, na cidade de Goiânia / Goiás. Fundada no dia 08 de outubro de 1974, é instituição pública e laica, mantida pela Secretaria Municipal de Educação, sob a delegação da prefeitura de Goiânia.

A escolha da E.M.D^a.I.C. se deu pela problemática enfrentada pelos seus alunos. São alunos com baixa qualidade de vida e precária formação sócio- religiosa, além de se apresentarem em alto índice de agressividade no cotidiano-escolar.

Esta escola está vinculada ao projeto "Escola Para o Século XXI", implantada em 39 escolas da rede municipal. Este projeto trabalha no sistema de ciclos. No ciclo I: 1^o, 2^o e 3^o período, dá atendimento aos alunos de 06 a 09 anos, no turno vespertino. No ciclo II: 1^o, 2^o e 3^o períodos atendem alunos de 09 a 15 anos, e oferece a sala de aceleração, que recebe alunos de 10 a 15 anos com idade- série atrasada. A proposta da sala de aceleração surgiu com o objetivo de superar a exclusão, seletividade e intolerância a grande parcela de alunos. “*A trajetória escolar dessas crianças e jovens*

⁷⁴ *Santo Domingo. Documento*, 1993, p.111.

⁷⁵ S.M.E. *Proposta Político-Pedagógica: Escola Para o Século XXI*. Citação de Ester Pilar Grossi. Goiânia, 1998.

é marcada pela exclusão escolar, vivificada através do fracasso escolar crônico e pela defasagem idade série... ”⁷⁶.

Esses alunos em defasagem idade/série sempre se constituíram em "problema" para a escola. Questões como discriminação, falta de interesse, indisciplina, baixa auto-estima que resulta na violência, são queixas constantes na análise dos professores. Isto ocorre, sempre que se discute ou se avalia o fracasso escolar⁷⁷.

1.5.2 - Como ocorreu a pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada desde o início do ano 2000, servindo-se da leitura e análise dos documentos da escola e entrevistas com a comunidade escolar: diretora, professores, secretários, porteiro, merendeiras e os alunos do ciclo II, com concordância de todos os educadores deste ciclo. No início, os professores esperavam obter resultados concretos e imediatos a partir das entrevistas. O trabalho no campo-escola durou um ano. Inicialmente, foi priorizado o *olhar e a escuta*, segundo a proposta de Alícia Fernandes⁷⁸. Em abril do ano 2000, resolvi conversar com os alunos que apresentavam problemas na escola. Eram eles os que externavam atitudes mais violentas, tanto com os colegas quanto com os professores. Amparei-me no referencial da psicopedagogia para desenvolver a pesquisa. O resultado não foi positivo. Alguns desses alunos eram traficantes de droga. O chefe (aluno) deles tinha o pai no presídio de Goiânia. No entanto, alunos menores estavam sendo envolvidos por esse grupo. Dias depois, um aluno foi espancado no terminal de ônibus, como suspeito de denunciá-los. A primeira impressão desses alunos sobre a pesquisa foi supor que eu fosse agente da polícia federal. A direção achou por bem o meu afastamento provisório da pesquisa. Em

⁷⁶ *Proposta Político-Pedagógica*. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Apostila fotocopiada, 1997. p.4.

⁷⁷ PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*, particularmente a 2ª parte (A vida na escola: verso e reverso da racionalidade burocrática).

⁷⁸ FERNANDES, Alícia. *A Inteligência Aprisionada*: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 1990, pp.124-136.

agosto do mesmo ano retornei para concluir a pesquisa de documentos pedagógicos e com o questionário pronto para os professores e alunos, com enfoque maior, agora, na religiosidade (cf. em anexo). A pesquisa foi concluída em dezembro do ano 2000.

A opção em centrar a pesquisa no ciclo II se fez pelo fato da sala de aceleração integrar esse ciclo⁷⁹, pois, estes alunos continuam até o final do ciclo e marcam uma presença forte no ambiente escolar. Encontramos alunos de 10 a 15 anos que são completamente analfabetos em linguagem escrita, tendo uma trajetória estudantil de inteiro fracasso escolar. Vários são os fatores que geraram tal condição na vida destes estudantes, como, por exemplo: alto índice de repetência, ocasionado por fatores familiares, psicológicos, sociais e econômicos; famílias nômades (por razões de aluguel, desemprego do chefe de família etc); problemas familiares graves (pais alcoólatras e violentos, pais separados, mães prostitutas, filhos orfãos etc).

Através da pesquisa-campo tivemos o dado da situação sócio econômica: 57,1% dos alunos que sobrevivem com a renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos. Com a dificuldade financeira, os pais ou responsáveis sentem-se na obrigação de procurar amparo em outra instituição. Muitos alunos da E.M.D^a.I.C. freqüentam a creche no turno em que não estão na escola. Nesta creche, recebem alunos até 10 anos de idade. Aí, alunos recebem alimentação, reforço nas atividades extra-classe e aulas profissionalizantes.

No aspecto religioso, 28,6% dos alunos entrevistados não trazem consigo uma experiência religiosa familiar. No entanto, 100% dos entrevistados sentem a

⁷⁹ A S.M.E. de Goiânia implantou em 39 escolas, em caráter experimental, a proposta político-pedagógica “Escola Para o Século XXI”. Esta proposta curricular é para o Ensino Fundamental da própria rede. Foi implantado em janeiro de 1998. Neste projeto o tema é “Cidade e Cidadania”, baseado em quatro projetos básicos : Temático; Ação Pedagógica, Apoio Didático e Avaliação.

A implantação da sala de aceleração, a partir desse projeto, foi com intuito de acabar com a exclusão, seletividade e intolerância com uma grande parcela de educandos. “A estrutura escolar nega o direito de continuidade e terminalidade de seus estudos, especialmente aqueles oriundos das classes populares. É preciso acabar com os altos índices de reprovação e evasão dos educandos”. Cf. **Proposta Político-Pedagógico**. Secretaria Municipal de educação de Goiânia. 1997, p. 05.

necessidade e percebem como importante a formação religiosa. Eles esperam da religião um “apaziguamento” de suas vidas sofridas e sem perspectivas de melhora.

1.5.3. Proposta pedagógica da escola-campo

O ensino tem o construtivismo⁸⁰ como referencial teórico, com metodologia interdisciplinar, que possibilita a cada escola da rede ter autonomia de trabalho. Os educadores baseiam-se na sondagem da sala de aula, para juntos construírem os projetos educacionais que sejam emergenciais à realidade de seus educandos.

O projeto político pedagógico (P.P.P.)⁸¹ dessa escola-campo, para o ano 2000, teve como proposta redefinir o sistema educacional, para atender às demandas e às necessidades da comunidade. Este projeto é reavaliado e reformulado anualmente. Há a participação de todos os educadores da escola, que avaliam o que foi trabalhado e redefinem o ano precedente. Portanto, a escola tem plena autonomia para pensar e planejar a sua Proposta Política Pedagógica. Sua finalidade maior é preparar os alunos para o exercício de sua cidadania. Para isso, procura aliar a competência dos educadores à qualidade de ensino, com intuito de garantir acesso e permanência a todos os alunos.

⁸⁰ A definição do construtivismo é ampla e complexa, mas abordaremos alguns de seus aspectos: Construtivismo é uma nova visão de mundo e da natureza humana. Para o Construtivismo (estrutura e gênese) o objeto é considerado a “dialética da natureza”, e o sujeito a relativismo histórico. Na interação sujeito objeto se dá o processo dialético. Nessa, a estrutura e gênese coordenam-se reciprocamente. Piaget usa o exemplo do reflexo de mamar, sugar, enquanto estrutura correspondente a um saber que a criança herda de sua espécie humana. No entanto, o esquema é uma estrutura própria do sujeito aprendente, é um conhecimento produzido por ele, são atos que o levam a coordenar as características de suas ações (seu corpo, sua constituição física, emocional...), com as de sua mãe (aí incluídas sua personalidade, as características anatômicas e fisiológica de seu seio, etc.). O construtivismo, para Lino de Macedo, está indissociavelmente relacionado à idéia de se considerar um objeto em uma perspectiva diferente da que pensa o próprio sujeito. O educador torna-se construtivista quando consegue sair de si mesmo e poder se ver; quando ousa coordenar os dois pontos de vista – o que se tinha (em respeito à memória do que não pode ser esquecido) e o atual (em respeito à estrutura que ora organiza nosso modo de ver as coisas). Portanto, a perspectiva construtivista parte do pressuposto epistemológico de que o pensamento não tem fronteira; ele se contrói, se destrói, se reconstrói. As estruturas de pensamento resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação da mesma com seus pares e interlocutores. Cf. MACEDO, Lino de. *A Práxis Psicopedagógica Brasileira: epistemologia construtivista de Piaget e psicopedagogia*. 1994, pp. 25-35. Ver também: COOL, Cesar Jesus Palácio. *O Construtivismo na Sala de Aula*. 1991. MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. 1995. PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 1975. PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. 1975.

Há preocupação básica, nos projetos de aula, em relacionar a vivência com a teoria, numa prática pedagógica que proporcione ao educando conteúdos básicos, e o *aprender a aprender* de forma prazerosa⁸². No entanto, as turmas do ciclo II dos 1º, 2º e 3º períodos e a de aceleração têm inquietado os educadores da rede municipal. A prática diária tem mostrado inúmeros fatores e manifestações, em sala de aula, que estão dificultando a realização dos projetos.

A filosofia da E.M.Dª.I.C. tem como proposta político-pedagógica participar na formação de um ser consciente de si e do outro, trabalhando valores morais, éticos e sociais, formando sujeitos com capacidade crítica frente às mudanças sociais, políticas e econômicas. Os educadores, formadores de opinião, procuram realizar um ensino público de qualidade, para atender às necessidades da comunidade. Trabalham com uma educação humanizadora, destacando cinco aspectos fundamentais, no processo ensino-aprendizagem: *aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*⁸³. Esta proposta está no projeto da S. M. E., com o lema “*Escola Para o Século XXI*”, que procura colocar todas as suas escolas na perspectiva da formação humana, na sua totalidade. Busca proporcionar a seus alunos amplas possibilidades para que desenvolvam suas potencialidades. O objetivo dessa instituição escolar é preparar os alunos para o ingresso no século XXI, adquirindo consciência de cidadania com direitos, responsabilidade e valores humanos, acompanhado de um bom aprendizado e ensino de qualidade.

No aspecto da frequência a inserção a uma comunidade religiosa (Igreja), é alto o índice dos alunos sem nenhuma participação a alguma comunidade eclesial. Dos alunos entrevistados, 38,1% não frequentam a igreja, pois, 28,6% dos chefes de família

⁸¹ **Proposta Político Pedagógica:** Escola Municipal Dª. I. C. 1999, p.8.

⁸² Ver, sob esse enfoque pedagógico: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Criatividade, Personalidade e Educação**. 1997.

⁸³ Inspira-se na formulação do documento da UNESCO, 1996, aprovado em Paris, durante encontro mundial de educação, que apontou para o horizonte de uma educação pluridimensional, sustentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

não seguem nenhuma religião⁸⁴. Quanto às manifestações de violência, pelo relato dos professores, estes alunos com menor prática religiosa em comunidade são coincidentemente os mais violentos da escola. Desta coincidência percebe-se que a defasagem da formação religiosa pode ser um dos fatores que os torna mais ásperos com a sua vida e a dos outros. Por isso, os educadores estão procurando resgatar os valores humanos através do ensino religioso, numa proposta interdisciplinar⁸⁵.

1.5.4- Ensino religioso: projetos e esperança

A escola pública municipal de Goiânia, mesmo não tendo a tarefa essencial da educação da fé, está inserida numa comunidade cristã que exige, implícitamente, da instituição escolar, uma ação educativa voltada para formação cristã. Como toda instituição, a escola pública está inserida na sociedade e ao seu serviço. Portanto, ela integra-se na vida da comunidade a qual lhe confia uma missão essencial de educar. Sua proposta, portanto, é *“Participar do processo de educação para a vida, proporcionando um ensino de qualidade, oferecendo um ambiente escolar que favoreça a criatividade e o respeito ao próximo.”*⁸⁶

Ao analisar a proposta político-pedagógica, juntamente com os educadores, percebemos que há um bom trabalho com o ensino religioso na E.M.D^a.I.C. No entanto, não houve a preocupação de formar uma proposta de trabalho com ensino religioso, para inserir-se no currículo. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação, através de uma equipe especializada, propôs o ensino religioso no ensino fundamental, mas não o colocou como obrigatoriedade para as escolas e nem para os alunos (aos alunos sempre é facultativo, por força de lei), não oferecendo profissional da área. Mas a

⁸⁴ Cf. anexo, no final.

⁸⁵ Sobre a interdisciplinaridade, ver: MARTINELLI, Maria Lúcia e outros. *O Uno e o Múltiplo nas Relações Entre as Áreas do Saber*. 1995. Também: BRZEZINSKI, Iria. *Formação de Professores: um desafio*. 1996, especialmente a 1ª parte (Formação de professores: concepção, metodologia e interdisciplinariedade).

⁸⁶ *Proposta Política Pedagógica*. Escola Municipal D^a. I. C. 1999, p.8.

Unidade Regional de Ensino, ao avaliar a necessidade de suas escolas em trabalhar com Ensino Religioso, levantou esta questão por meio de seus assessores. Portanto, no ano 2000, iniciou-se uma proposta extra-curricular, juntamente com os educadores da rede, para inserir o Ensino Religioso no P.P.P. do ano 2001.

A S.M.E., coordenadora das escolas públicas, de natureza laica, também tem, ainda que sob referência político-pedagógica diversa, a preocupação em trabalhar os valores religiosos em seu projeto educativo. Neste projeto, pretende-se fortalecer o mundo na comunhão e participação. Para tanto, criou uma comissão para planejar o ensino religioso, filiando-a ao *CIER/Conselho Interconfessional de Ensino Religioso*⁸⁷. A finalidade dessas escolas é assegurar a educação do ser humano, contribuindo para a ascensão da cultura geral e a inserção na realidade sócio-cultural.

A educação escolar não se fecha, pois, aos conteúdos pragmáticos, mas une o saber formal aos conhecimentos sociais e religiosos, com intuito de formar sujeitos críticos de si e do mundo. Por isso, os objetivos da escola consideram os valores que promovam o ser humano na coletividade, no desejo de justiça e paz, na consciência e no respeito ao outro como cidadão e irmão. A convicção do projeto educativo é de que a educação escolar trabalhe pedagogicamente para a abertura ao mundo de irmãos, dando passos significativos para a superação da violência.

Em maio de 1990, o *CIER/Conselho Interconfessional do Ensino Religioso do Estado de Goiás* apresentou, em ofício (n. 05), aos vereadores, um projeto para o ensino religioso, facultativo aos alunos e obrigatório às escolas públicas municipais⁸⁸. Em julho de 1992, o governo do Estado de Goiás decretou, em obediência

⁸⁷ *LEI Orgânica do Município de Goiânia*. 1990, p.139.

⁸⁸ Conselho Interconfessional do Ensino religioso do Estado de Goiás. *Ofício n. 05/ 1990*.

à Constituição Federal, a lei do ensino religioso nas escolas públicas estaduais⁸⁹. Isto coincide, também, com outros Estados. Vejamos o exemplo do Estado do Espírito Santo.

*Sendo o Ensino Religioso Escolar disciplina de caráter formativo, carece de permanente atualização frente às mudanças ocorridas na sociedade, sem, no entanto, perder de vista a sua característica básica, qual seja, a reflexão que visa favorecer a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o transcendente para que a partir dela, educandos e educadores possam dar sentido mais profundo e radical às suas existências.*⁹⁰

A escola é, na verdade, o lugar em que o aluno experimenta os valores que o orientarão na vida e na participação social. Neste sentido, o ensino religioso é parte fundamental da formação integral. Este ensino situa-se num contexto maior, dentro da realidade no Brasil. Deve provocar repercussões transformadoras, sensibilizando para valores humanos fundamentais da vida e cultivando esperança naquilo que a escola precisa desenvolver: reflexão, discernimento, juízo ético.

O Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso mostra que o atual momento está marcado por inquietantes indefinições, desigualdades sociais e múltiplas contradições. Esta realidade é constatada nas escolas públicas e, em particular, na escola municipal. Como esta realidade é complexa, os educadores apóiam-se também na mística docente⁹¹, para buscar respostas orientadoras, de forma a manter o ambiente educacional no equilíbrio psíquico e religioso.

A escola, enquanto espaço de construção e apropriação do conhecimento, que privilegia a educação plena e de qualidade, visando a sua função social de ajudar o

⁸⁹ Diário Oficial do Estado de Goiás. *Atos do Poder Executivo*. Decreto nº 3.830, de 16 de julho de 1992, Art. 1º -Art. 2º .

⁹⁰ Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Proposta Curricular Para o Ensino Fundamental* : ensino religioso. Vitória (ES), 1990, p.13

⁹¹ Mística e espiritualidade são a grande referência de ação, redescoberta e reformulada na transição ao século XXI. Ver: BOFF, Leonardo. *Ética da Vida*. 2000, especialmente pp. 130-154; FREI BETTO. Da mística e da política. *In: Cadernos Fé e Política*, nº 15, 1996, pp. 07-28; BOFF, Clodovis. *Como Trabalhar Com o Povo*. 1984, pp. 39-50; CASALDÁLIGA, Pedro. *Espiritualidade de Libertação*. 1996. São vários os movimentos europeus que cultivaram a mística docente. Dentre eles, também atuantes no Brasil, destacam-se a Instituição Teresiana e as Equipes Docentes, voltadas para a mística docente do professor da escola pública. Ver, por exemplo: AGUINACO, Carmem Fernández. *Victória Díez: Uma vida em missão*. Trad. por Sieni Campos Madri: Narcea, 2000. Trata da biografia de uma professora de escola pública, assassinada em 1936, em razão de sua mística de fé.

*ser humano a se instrumentalizar efetivamente para tomadas de decisões de seu próprio destino, e conseqüentemente da sociedade, deve oportunizar respostas a esse ser humano em busca. A escola deve favorecer a educação da pessoa enquanto SER HOMO em relação ao outro, ao cosmos, ao transcendente e a si mesmo*⁹².

1.5.5 - O Ensino Religioso a partir da Lei 5.692/71.

Em perspectiva evangelizadora e pastoral, a missão⁹³ é tratada como um desafio educativo na humanidade, pois, faz-se necessário a construção de valores éticos e religiosos que, de modo crescente, esvaziam-se no contexto urbano, cada vez mais se fragmentado em indivíduos dispersos. Portanto, nos Estudos da CNBB⁹⁴, a Igreja no Brasil prevê que toda a escola católica deve ter projeto educativo contendo espírito e programa, estilo de vida e pedagogia, para pensar e viver em comunidade. Na escola se encarnará uma ação pedagógica, que supõe objetivos definidos e assumidos pela comunidade escolar⁹⁵.

*O homem, entretanto, só tem cultura quando se torna capaz de formar uma imagem de si mesmo, de se compreender no mundo e na história, de dominar o universo por sua ação e sua técnica, cooperando com Deus numa criação continuada. Todas as aprendizagens escolares devem então tender a uma educação global do homem, cujo resultado não pode ser atingido só com a instrução.*⁹⁶

A busca da consistência da fé, da cultura religiosa, é um direito e um dever de todo ser humano. Portanto, a proposta da CNBB em resgatar os valores éticos e religiosos não pode limitar-se apenas às escolas religiosas mas, deve abranger, principalmente, às escolas públicas, que acolhem percentual maior de alunos com defasagem de vivência comunitária, especialmente em comunidades eclesiais, o que os

⁹² FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Proposta de Curso de Aperfeiçoamento Docente em Ensino Religioso Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Blumenau - SC- novembro de 1996, p. 5.

⁹³ Documentos da CNBB, *Igreja: comunhão e missão da evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura*. 1989.

⁹⁴ Estudos da CNBB, *Igreja e Educação*, n.6. 1981, p. 24

⁹⁵ Idem, pp.24-25.

⁹⁶ Estudos da CNBB, n° 6. 1981, pp 24-25.

torna, também, quando a família não supre tal deficiência, também mais defasados na formação religiosa.

O Ministério da Educação, por pressão das igrejas cristãs e para atender à necessidade da população brasileira, em apreender ou suscitar reflexão e aprofundamento da cultura da fé, criou a comissão interconfessional do Ensino Religioso (CIER), em âmbito nacional, a fim de planejar a inserção do Ensino Religioso nos currículos da escola pública. A Lei 5.692/71 oficializa e torna obrigatório Ensino Religioso nas escolas. A comissão soube planejar de forma sábia, propondo consistente trabalho pedagógico. Com a proposta interdisciplinar nas escolas, possibilita os educadores que não têm formação específica na área do ensino religioso a trabalhá-lo integrado aos demais conteúdos programáticos. Este trabalho prepara o aluno no mundo e para o mundo. Portanto, a proposta do Ensino Religioso, em âmbito local e nacional, é desenvolvida de forma integrada e inserida nas diversas disciplinas e atividades desenvolvidas na escola, *de tal modo que permita ao educando conhecer-se e conhecer a sua própria fé, em diálogo com as diversas manifestações religiosas e culturais, numa busca permanente da convivência fraterna*⁹⁷

Dentro desse propósito, o educador qualificado e competente, para trabalhar o Ensino Religioso numa perspectiva interdisciplinar, deve atender aos termos da Resolução nº 01/1974 – CEDF, artigo 17, em que aborda a adoção de estratégias que possibilitam a interação do ensino religioso com as demais disciplinas, ao mesmo tempo em que corresponda à opção, aos anseios e à realidade do aluno; isso, principalmente se considerarmos que essa disciplina é obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, conforme a legislação vigente (Lei 5.692/71 e Res. 01/74).⁹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais o Ensino Religioso marcam um fato histórico inusitado na educação brasileira, que é unir as pessoas de diferentes tradições religiosas num único objetivo, de encontrar,

⁹⁷ Governo do Distrito Federal. *Conteúdo Programático: Ensino Religioso*. 1985, p.03.

a partir de uma proposta educacional, tanto educadores como educandos, o sentido da vida e dos valores através do Sagrado, do Transcendente, ou da dimensão da fé.⁹⁹

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás, amparada pela Lei 5.692/71 constituiu a Comissão Interconfessional do Ensino Religioso/ Goiânia, como órgão normatizador desta disciplina nas escolas oficiais e nas conveniadas, no município de Goiânia.¹⁰⁰ Sua perspectiva é de formação integral da pessoa humana.

É compromisso do Estado, diante desse contexto, preocupar-se com a formação integral do ser humano; não cuidando apenas de suas capacidades técnicas e científicas, mas, principalmente, de seus valores e de suas aspirações mais profundas, para que não forme apenas o técnico e esqueça a pessoa humana.¹⁰¹

Constatou-se, entretanto, que as escolas públicas municipais estão passando por situação de crise, devido à violência e ao conflito com implicações de fé. Mesmo sob tal condição e constatação, os educadores têm clareza de que não se pode medir a vivência religiosa das pessoas. A vida não se mede e sim se observa analiticamente para, aos que se situam no horizonte da fé cristã, retomá-la e revê-la à luz da Palavra de Deus¹⁰². Para construir esta vida se faz necessário o testemunho e a reflexão pessoal e coletiva, articulando adequadamente, na escola, fé e razão¹⁰³. Por isso, é importante perceber no Ensino Religioso momento oportuno para reflexão acerca das várias dimensões da vida, pois, os alunos destas escolas, nascidos e marcados pela

⁹⁸ Cf. Governo do Distrito Federal. *Conteúdo Programático*: Ensino Religioso. 1985, p. 04.

⁹⁹ Cf. Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Novembro de 1996, p. 06. Essa questão foi tratada com brilhantismo por Hans Küng, ao fazer a tentativa de formular o macroparadigma da “moral ecumênica”, como projeto para a paz mundial. “Não haverá sobrevivência sem uma ética mundial. Não haverá paz no mundo sem paz entre as religiões. E sem paz entre as religiões não haverá diálogo sobre as religiões”, (p.07). “Certamente a sociedade mundial não necessita de uma religião unitária, nem de uma ideologia única. Necessita, porém, de normas, valores, ideais e objetivos que interliguem todas as pessoas e que todas sejam válidas (p.08). Cf. KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial*. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 1993.

¹⁰⁰ Cf. Regimento – *Comissão Interconfessional do Ensino Religioso da Cidade de Goiânia* - CIER – Goiânia. 1998, p.1.

¹⁰¹ Proposta Curricular. *Educação Religiosa Escolar*. 1990, p. 53.

¹⁰² Cf. Tg. 2,14ss. “A Fé se manifesta pelas ações”.

¹⁰³ “A fé e a razão (afirma João Paulo II) constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade”. Cf. João Paulo II. *Carta Encíclica “Fides Et Ratio”, Sobre as Relações Entre Fé e Razão*. 1998, p.05. Ver, também: ZILLES, Urbano. *Racionalidade Científica e Fé Cristã Hoje*. 1989.

situação de exclusão e negação de seu próprio ser, são os mais vulneráveis ao fenômeno da violência.

Fora da escola, especialmente os Meios de Comunicações, em Goiânia, aumentaram as denúncias sobre a violência na vida das crianças e adolescentes, desassistidos pela sociedade. Procuram esclarecer e fazer valer a lei que os proteja¹⁰⁴. Esse é importante reforço para que se aprofunde a reflexão acerca do problema da violência, na escola. O Ensino Religioso, como vimos, pode ser significativo espaço para esta reflexão. Entretanto, ainda há muitos desafios quanto a essa disciplina.

O Ensino Religioso, embora obrigatório para a escola e facultativo aos alunos, ainda não foi integrado como disciplina específica nas grades curriculares. Também, verifica-se que, até o momento, os educadores estão encontrando dificuldades para fazer um planejamento que engloba o aspecto religioso na perspectiva interdisciplinar, ou seja, trabalhar a dimensão religiosa em todas as ações pedagógicas. Entretanto – o que é promissor -, percebe-se também que implicitamente, na escola-campo pesquisada, os professores já estão trabalhando o ensino religioso como “tema transversal”, que se cruza com outras análises e práticas pedagógicas. É o que ainda iremos demonstrar, nos próximos capítulos.

Conclusão retrospectiva

1- Elegemos, como lugar de nosso estudo, a escola pública municipal de Goiânia. Nela ocorre, em grande parte, a educação elementar formal, neste contexto urbano. É, pois,

¹⁰⁴ - Cf., por exemplo, Jornal O Popular. *Fragilidade Infantil Exposta à Violência no Lar*. Sem data. Aborda que a violência doméstica assume as mais diversas formas de crueldade e sempre reflete a relação de poder entre a superioridade do adulto e a fragilidade da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece medidas severas contra os pais ou responsáveis que praticam violência contra o menor sob sua guarda. As escolas e hospitais têm obrigação de comunicar às autoridades do setor os casos suspeitos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. Também, em outra matéria: Jornal O Popular. *Necessidade de Investimentos em Educação*. Goiânia, 26 de maio de 1997, p.07, aborda que a violência urbana é um problema que tem causas estruturais, entre elas a desigualdade na distribuição de renda e a desagregação familiar.

nesta escola, com determinação sócio-política e histórica, que fazemos a análise da manifestação do fenômeno da violência e do fenômeno religioso, entrelaçados no processo educativo de crianças e adolescentes.

2- Esse modo de educar em escola é herdeiro de uma tradição que o configura. Trata-se da historicidade, para além da própria historiografia, porque é mais que a justaposição de fatos; é a definição de um certo “ethos”, construído por múltiplas relações. Por isso, percorremos, ao longo desse capítulo, pela trajetória histórica da escola, da Idade Média aos nossos dias.

3- Gregos, romanos e povos da antiguidade clássica também construíram a educação escolarizada. Povos pré-colombianos, no caso da América, também tiveram sua tradição transmitida por modalidade educativa própria. Entretanto, é particularmente a escola medieval européia que vai inspirar a institucionalização, e respectiva organização, do sistema escolar no “Ocidente cristão”. Na renascença, emerge a necessidade dos Estados nacionais e, com eles, é requerida uma escola autônoma e voltada para a formação prática, a fim de atender às novas profissões do capitalismo mercantil. A modernidade, particularmente com a revolução francesa, introduz à evolução da Educação a obrigação do Estado, a laicidade e a gratuidade da escola pública.

4- No Brasil, a escola organiza-se a partir do projeto colonizador português. Estrutura-se, predominantemente, a partir do sistema jesuítico e de seu respectivo projeto pedagógico. No século XVIII, especialmente com a reforma pombalina, passa por processo de oficialização e laicidade. Gradualmente, constrói-se uma política educacional para as escolas, tornada lei nas Constituições e transformada em discussão coletiva, a partir da década de 1920, com as Conferências Nacionais de Educação. Enfim, com a LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegura-se legalmente o que ainda é desafio “de fato”: a qualidade e funcionalidade do ensino escolar.

5- Hoje, aprofundou-se muito a consciência de inculturação da escola ao seu contexto. A integração escolar-comunidade, bem como a inserção à realidade cultural, em particular à cultura, tornou-se exigência fundamental. Sob este horizonte cultural, leva-se em conta, na cultura goiana e goianiense, a profunda influência religiosa.

6- Algumas das diretrizes que norteiam a política educacional da escola-pública municipal de Goiânia são: qualidade do ensino; democratização do acesso e permanência na escola; gestão democrática; valorização e capacitação docente; laicidade; compromisso social; formação para a cidadania; inculturação; integração comunidade-escola; e educação integral da pessoa.

7- É sob tal contexto que compreendemos a escola-campo, “locus” de nossa pesquisa e referência objetiva da análise do fenômeno religioso e da violência. Conhecer a comunidade escolar e suas relações cotidianas, seu projeto pedagógico e sua efetividade na prática, e, particularmente, compreender fatos concretos de agressividade e violência são importantes referenciais para, também, compreender o significado do Ensino Religioso, com suas exigências, desafios e necessidades.

8- Se neste primeiro capítulo procuramos compreender a especificidade da escola, na complexa teia em que é tecida – histórica, jurídica, pedagógica e sócio-culturalmente-, no próximo capítulo iremos dar, metodologicamente mais um passo, procurando analisar o fenômeno da violência e sua manifestação nesta escola concreta, que aqui procuramos explicitar.

CAPÍTULO II

VIOLÊNCIA: A FORÇA SIMBÓLICA DO SER HUMANO

Introdução

No primeiro capítulo debruçamo-nos analiticamente sobre o “locus” de nosso estudo: a escola pública municipal de Goiânia. Agora, neste capítulo, iremos analisar o “objeto” de nossa investigação: a violência, na escola pública municipal. Abordaremos alguns dos aspectos e das teorias que elegemos como mais significativos para a interpretação deste objeto. A finalidade é de dispor de chaves hermenêuticas que já são referência acadêmica para compreender o fenômeno da violência. Esse objeto não é circunscrito rigidamente, pois, apresenta múltiplas variáveis. Por isso, nossa

aproximação será ao objeto-fenômeno, como manifestação objetiva em uma realidade específica.

Nossa análise, neste capítulo, percorrerá cinco caminhos distintos que se cruzam existencialmente: (1º) a complexa construção da cultura e as disposições de tensão e violência no processo civilizatório e na configuração das condutas; (2º) as raízes psico-sociais da violência na personalidade e, em particular, nas distintas personalidades dos alunos; (3º) o sacrifício em sua dimensão objetiva de violência, tanto no rito religioso (com a produção e projeção numa vítima expiatória) quanto no rito pedagógico (com a construção de “alunos-problema” e a punição como correção e “bom exemplo” aos demais); (4º) a violência como decorrência da omissão dos responsáveis pela escola; (5º) e, finalmente, enquanto proposição positiva, a indicação do diálogo, com todas as suas implicações, para a prática de uma pedagogia da alteridade.

2.1- Cultura e violência

O fenômeno da violência¹⁰⁵ é muito complexo e para ser mais adequadamente interpretado é necessário compreendê-lo à cada contexto social em que se manifesta. Sempre está situado no contexto de uma sociedade¹⁰⁶ específica e de uma

¹⁰⁵ O fenômeno violência é abordado por vários autores, sempre situando-o num contexto específico: violência nos lares, no contexto social-político-econômico, nas hierarquias de poder, nas escolas, nas relações de gênero, nas diferentes etnias, nas religiões etc. Cf., em: Revista Políticas Governamentais - *Violência: um desafio à democracia*. Vol. IX - N. 95. Setembro/outubro de 1993. Revista Democracia - *Violência e Drogas na Crise Social*. Vol. X- N. 104. Julho/agosto de 1994. Revista Política Governamentais - *O Brasil Que Está Excluído*. Vol. X - N. 99 - Fevereiro/março de 1994. Revista do IBASE/113. *Jovens em Busca da Cidadania*. Outubro/novembro de 1995. Revista Cidade Nova. *Prioridade esquecida*. N.8 - Agosto de 1996. Revista da Arquidiocese de Goiânia. *Um Mergulho na Vida dos Excluídos*. Goiânia 1996, p. 79ss. LUCINDA, Maria da Consolação e outras. *Escola e Violência*. 1999. MARQUES. J.B. Azevedo. *Democracia, Violência e Direitos Humanos*. 1982. MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995. GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância Punição e Depredação Escolar*. 1985. CARAM, Dalto. *Violência na Sociedade Contemporânea*. 1978.

¹⁰⁶ A proposta deste trabalho nos leva a abordar alguns aspectos fundamentais sobre a sociedade. Referir-se a pessoa humana implica em referir-se ao seu contexto social. GIRARD, em sua obra “*A Violência e o Sagrado*”, situa seu objeto de pesquisa nas sociedades primitivas. Destaca ações individuais com a preocupação do coletivo, do grupo social. DURKHEIM, em sua obra, “*As Regras do Método Sociológico*”, aborda a sociedade como consciência coletiva. O indivíduo integra-se em grupos sociais, para poder exercer sua cidadania. Se o indivíduo violar as leis do direito social, reagem contra sua ação. Se

cultura¹⁰⁷ determinada. Ora, toda sociedade é formada por redes de relações sociais, econômicas, políticas e religiosas, que determinam os valores e a ação ética de cada indivíduo. Todo o processo de constituição social, tecido pelas redes de relações, é denominado, por Lima Vaz, de *ethos*¹⁰⁸. *O ethos* possibilita o espaço do mundo habitável para a humanidade. Este espaço deve ser criativamente conquistado, construído e reconstruído; do contrário, ocorre sua dissolução, tornando-se espaço completamente de violência e caos ao ser que nele habita.

*A primeira acepção de ethos designa a morada do homem. O ethos é a casa do homem. O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso seguro do ethos. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do ethos como costume, esquema praxeológico durável, estilo de vida e ação.*¹⁰⁹

O *ethos* é placenta planetária que nos envolve e protege, é a morada em que todos compartilham crenças, valores, costumes e hábitos. É a possibilidade de ser, de viver como ser de relação com o mundo, com o outro e consigo próprio. Para tornar possível esta relação humana, e particularmente devido à crise do *ethos*, na antiguidade

ele tentar violar os atos morais, a consciência pública agirá - através da vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e pelas penas especiais que tem a seu dispor-, reprimindo todo ato que as ofende. O sentimento coletivo que explode numa reunião é resultado da vida em comum, é produto das ações e reações travadas entre as consciências individuais.

¹⁰⁷ - Edward Tylor. In: LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. 1987, pp. 25-29. Tylor descreve o termo cultura no sentido etnográfico como: *é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade*". Idem ibidem, p. 29, Laraia afirma que *o homem é o único ser possuidor de cultura*. Brandão completa essa classificação quando diz que *cultura é tudo o que nós, seres humanos, acrescentamos ao nosso mundo, a partir dos próprios círculos de relacionamentos entre nós, indivíduos naturalmente biológicos, transformados em pessoas, em seres sociais habitantes da cultura, de um mundo construído com um tipo muito especial e quase infinitamente múltiplo de atividades de que as pessoas humanas se revestem para viver em um mundo ao mesmo tempo "dado" de natureza, e construído, como cultura*. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A arca de noé. Apontamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da idéia de cultura. In: BEOZZO, José Oscar. **Banquete da Vida. Cultura e Inculturação: fé cristã, ecumenismo e diálogo inter-religioso**. 1998, p. 37. Ver também, documento da CNBB, **Igreja Comunhão e Missão**. n° 40. 1989 pp. 97-98, onde assume o termo cultura *como maneira peculiar através da qual, dentro de um povo, os homens cultivam as suas relações com a natureza, entre si e com Deus, como "estilo de vida" comum desse povo, consequência do seu caráter social*. SCHELLING, Vivian. **A Presença do Povo na Cultura Brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de andrade e Paulo Freire**. 1990. ARANHA, Maria Lúcia de; Martins, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 1986, particularmente o primeiro capítulo. ARANTES, Antônio Augusto. **O Que é Cultura Popular**. 1983. WIGLES, Irineu. **Cultura Religiosa: as religiões no mundo**. 1983.

¹⁰⁸ VAZ, Henrique C. De Lima. **Escritos de Filosofia II: ética e cultura**, p.13.

¹⁰⁹ Idem Ibidem. pp12 e13.

clássica, criou-se a ética, como tarefa de pensar e refletir o *ethos* de forma crítica e consciente, no gozo da liberdade.¹¹⁰

A violência, portanto, está intrinsecamente ligada à dissolução do *ethos* e de suas respectivas relações de convivência. Refletir acerca da violência é pensar a própria condição humana e educar sob a referência da ética.

2.1.1- A cultura como modo de expressão social

No passo originário da consciência histórica constitui-se a cultura, enquanto modalidade de cada sociedade expressar-se. Cultura é o lugar e a condição específica da existência humana, em que cada grupo social constrói coletiva e historicamente sua vida, identidade, costumes, normas, leis, tradições, memórias e símbolos. O homem possibilita a existência da cultura, através das experiências que vai sendo capaz de realizar; converte as ações em idéias, imagens, lembranças e memórias. Da interioridade da cultura emerge o indivíduo, construído pela superação das barreiras do “eu” e, por isso, individualizado por poder comparar-se aos outros.

O ser humano é dotado de capacidade racional, intelectual e afetiva¹¹¹. É o único ser, até então, radicalmente cultural. Age culturalmente, com capacidade para

¹¹⁰ ARANHA, Maria Lucia de Arruda, e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna. 1986. Para as autoras “a Liberdade não é a ausência de obstáculo, mas o desenvolvimento da capacidade de dominá-los e superá-los” (p.318). “...é impossível a liberdade fora da comunidade dos homens”. “A liberdade de cada um é limitada unicamente pela liberdade dos demais”, (p.321). A liberdade para Sartre é o homem, pois, o que constitui a essência do homem é a liberdade. Nesta liberdade há pessoas que se tornam santas e outras assassinas; uns doutores e outros analfabetos. Portanto, a personalidade, com todas as características da existência (essência) individual, é produzida pela liberdade, na qual é necessário fazer consistir o constitutivo fundamental do ser humano. Como constitutivo último, a liberdade não tem limites. “Eu estou condenado a ser livre”. Não se pode encontrar para a própria liberdade nenhum limite que não seja ela mesma. Cf. MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia*. 1993, p. 221.

¹¹¹ Na leitura freudiana a estrutura afetiva é vista como antecedente à formação das estruturas do ego. Isto porque a afetividade se manifesta nas primeiras relações entre mãe-filho e esta relação afetiva cristaliza-se no processo de desenvolvimento da criança, sendo preservada sua estrutura psicológica a serviço do ego.

Na relação afetiva mãe-filho há transmissão de equilíbrio, tranquilidade, sensação de proteção que ameniza o sintoma de insegurança da criança. Essa relação dual preserva a saúde mental e física da criança, sendo também responsável pela boa formação do ego. Cf. CHAMAT, Leila Sara José. *Relações Vinculares e Aprendizagem: relações afetivas e o conhecimento*. 1997, p.61. Sobre o mesmo assunto ver: FERNANDEZ, Alícia. *A Inteligência Aprisionada*. 1990, particularmente o 13º capítulo; PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 1975; PIAGET, Jean. *A Epistemologia Científica. Sabedoria*

compreender a totalidade da realidade e suas contradições. Com o uso da razão o homem ordena o mundo e seleciona os meios adequados para atingir determinados fins. A partir da razão diferencia modos de vida em relação aos outros, e cria meios artificiais de ação¹¹². Consciência e prática, portanto, estão interligadas na natureza humana, possibilitando as relações, afetiva e efetiva, do eu, do outro e do mundo¹¹³. Essas relações tornam-se ações conscientes que transformam o indivíduo e o seu meio social. Como a realidade humano-social é criada pela práxis¹¹⁴, a história se apresenta também como processo praxeológico. A práxis se articula na pessoa toda e a determina em sua totalidade.

*A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.*¹¹⁵

e Ilusão da Filosofia; problemas de psicologia genética. 1983. FREIRE, Madalena. *A paixão de Conhecer o Mundo.* 1989.

¹¹² Na concepção de Morais, o ser humano é diferente dos seres irracionais por fazer uso da razão, por constituir-se na sua própria natureza o neocórtex cerebral que lhe é exclusivo, que lhe possibilita capacidades criadoras, imaginativas, inovadoras. Cf. MORAIS, Regis de. *Violência e Educação.* 1995, p.18. Segundo Sartre, “o homem se distingue dos outros seres porque é dotado de consciência. A consciência posicional, reflexiva, com função criativa”. Cf. MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia: os filósofos do ocidente.* 1883, p.199. Para Descartes, “eu penso, logo existo”. Ele justifica o poder da razão de perceber o mundo através de idéias claras e distintas. Em seus “fragmentos” Descartes coloca a importância do uso da razão: não devemos acolher alguma coisa como verdadeira que não conhecemos. É preciso evitar cuidadosamente a precipitação de incluir nos juízos que não se apresentem com clareza e distinção ao espírito. De onde o homem apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? Da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Cf. DESCARTES. *Discurso do Método.* Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural. 1973. In. ARANHA, Maria Lúcia de; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia.* 1986, pp.172-175.

¹¹³ Sartre, em *O existencialismo é um humanismo*, diz que o homem nada mais é do aquilo que ele faz de si mesmo. O homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta no futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés do musgo, podridão. Portanto, o homem é responsável pelo que é e pela humanidade. Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo.* Col. Os Pensadores. 1987, p.06.

¹¹⁴ O sentido da práxis que estamos dando não é o mesmo empregado pelos gregos, na antiguidade, em que a ação tinha um fim em si mesma. Para Marx, concepção na qual nos baseamos, práxis propõe a transformação do mundo. Portanto, práxis é a compreensão do homem como ser ativo e criativo, que se transforma na medida em que transforma o mundo pela sua ação social e cultural. Sobre esse assunto ver: SARGO, Claudete e outros. *A Práxis Psicopedagógica Brasileira.* 1994. KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto.* 1976, particularmente as pp. 197-207. MAGALHÃES – VILHENA, Vasco de. *Práxis. A categoria materialista de prática social.* 1980, pp.10-40.

¹¹⁵ KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto.* 1976, p.202.

Nessa ação consciente tem-se como meta a realização de um projeto, que possibilita a evolução permanente e criativa da humanidade. A evolução da humanidade ocorre simultaneamente com a evolução das culturas.

Em toda a história da humanidade o que se constata de comum entre as diversas idades historiográficas e em diferentes sociedades é a ação de cada indivíduo de acordo com seus padrões culturais. Quando alguma ação individual ou coletiva desvia-se desses padrões causa conflitos sociais. O que a sociedade espera, normalmente, de um cidadão comum é que adquira e viva sob seus princípios sócio-culturais básicos e sob suas respectivas regras¹¹⁶. Portanto, constrói a definição do cidadão baseado na definição da cultura. A cultura, segundo Laraia, deve ser considerada, também, um conjunto complexo de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar e controlar o comportamento¹¹⁷. Na amostragem da pesquisa campo, os alunos da escola municipal de Goiânia que demonstraram conduta de revelia às leis sociais e educacionais, revelaram também uma lacuna na aprendizagem sócio-familiar de regras e princípios básicos da sociedade à qual pertencem¹¹⁸. Entretanto, também é preciso considerar que como há alunos provenientes de distintas realidades sócio-culturais, nessa

¹¹⁶ Girard, em *A Violência e o Sagrado*, analisa as primeiras sociedades organizadas, nos deixando claro que se a ação do indivíduo se contradiz aos princípios básicos da sociedade, surge a necessidade da punição como forma de controlar as normas sociais. Em quase todas as sociedades há *festas* que conservam por muito tempo um caráter ritual. O observador moderno vê aí sobretudo a transgressão de proibições: hierarquias familiares e sociais suspeitas ou invertidas, como: os filhos não obedecem mais a seus pais, os empregados a seus patrões, os vassallos a seus senhores. Nesses fatos, a norma social considera que o desaparecimento das diferenças é muitas vezes associado à violência e ao conflito. As desordens e a contestação grassam por toda parte. A função da *feira* é vivificar e renovar a ordem cultural, repetindo a experiência fundadora, reproduzindo uma origem que é considerada a fonte de toda vitalidade e de toda fecundidade. Portanto, a ordem cultural aparece para os primitivos como um bem frágil e preciso, que deve ser preservado e fortificado, e de maneira alguma rejeitado, modificado ou mesmo enfraquecido no que quer que seja. Cf. GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*, 1990, particularmente o 5º capítulo, pp.153-180. Ver também CHILDE, Gordon. *A Evolução Cultural do Homem*, 1981. Para uma análise acerca da dialética da cultura, ver: VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos da Filosofia II: ética e cultura*, 1988.

¹¹⁷ LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 1989, p. 63.

¹¹⁸ Cf. nossa pesquisa na escola-campo, em anexo.

comunidade escolar pesquisada, é evidente que, também, há diferentes modos de definir, vivenciar e expressar os princípios, as regras e a virtude ética¹¹⁹.

Não há nenhuma ordem social ditada por verdades inatas e absolutas. Por isso, cada cultura tem suas verdades que precisam ser respeitadas e preservadas, para garantir a relação de construção da humanidade e do mundo. Basta haver mudança no ambiente social para resultar em mudanças do comportamento organizado. Não podemos afirmar que cultura é uma condição existencial estática e absoluta. Ela é toda ação humana aprendida e está sempre passando por mudança. O ritmo e a forma da cada mudança variam conforme seus fatores intervenientes.

Os comportamentos psicológicos e as condutas éticas são aprendidos e transmitidos de geração em geração. Cada geração é herdeira do processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida dos que a antecederam. Pode-se dizer que o processo histórico é um patrimônio cultural que permite as inovações e invenção, desde os tempos da pré-história até a modernidade. Esses comportamentos sempre estiveram relacionados aos sistemas de atividades organizadas, que constituem a cultura. No lar, na escola, no trabalho, na política na igreja, toda expressão social encontra-se regida por estatutos, regras e lei orgânica. Os regulamentos ou normas são redigidos de forma a definir o comportamento ideal do indivíduo. A organização de pessoas, para um determinado fim, e reconhecida pela comunidade maior. Assim vão se delineando condutas gerais e condutas específicas, quer individuais, quer coletivas.

2.1.2-Transmissão e aprendizagem permanente da cultura

¹¹⁹ GIRAD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, especialmente as pp.153-311. O histórico-cultural discerne as várias formas culturais dos diferentes grupos sociais, procurando analisar as mútuas relações entre elas, possibilitando o conhecimento dos vários ciclos culturais. Cf. WILGES, Irineu. *Cultura Religiosa*. 1983, pp. 13-15. Para Laraia, o indivíduo não é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura; por serem amplos e complexos, não possibilitam ao indivíduo dominar todos os seus aspectos. Mas é importante que se exija o mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade. Cf. LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 1988, pp. 84-85.

A cultura é um sistema de significados simbólicos criados e estabelecidos pela mente humana. Para conhecer o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou. Contudo, a predominância da transmissão cultural coube, historicamente à sociedade, à família, e à escola (e, mais recentemente, também os meios de comunicação social). Com a permanente e progressiva mudança da cultura o indivíduo necessita evoluir no aprendizado, tornando-se existencial e constitutivamente um aprendente-ensinante. É nesse processo que ocorre a socialização, a endocultura e a inculturação, pois, o ser humano não é imune à transição e à diversidade cultural.

Neste início do século XXI, a sociedade pós-moderna,¹²⁰ que *tem a homogeneização em torno de um pólo de cultura externo, centrado em uma poderosa máquina internacional de comunicação de massa*¹²¹ - complexa e impositiva aos conjuntos de mecanismos de controle, planos, regras e instruções para poder governar os comportamentos humanos – prejudica o cidadão na participação efetiva e criativa de sua própria cultura. Cabe a cada pessoa o direito de adquirir o conhecimento de sua cultura, a fim de permitir-se na articulação com os demais membros da sociedade. No entanto, a realidade da sociedade estruturalmente bem evoluída¹²² tem paradoxalmente retratado que no universo cultural a participação das pessoas pobres e excluídas é diferenciada, e negada ao meio social¹²³. Para tanto, é imenso o desafio de que todos tenham acesso aos bens da própria cultura, mas é um direito de cada pessoa poder ter o mínimo de participação ao seu amplo e vasto universo cultural. Entretanto, também é preciso

¹²⁰ Documento de Santo Domingo aborda a cultura moderna e pós-moderna, vejamos: *A pós-modernidade é o resultado do fracasso da pretensão reducionista da razão moderna, que leva o homem a questionar tanto alguns êxitos da modernidade como a confiança no progresso indefinido, embora reconheça, como o faz também a igreja, seus valores*, p. 171.

¹²¹ Documento da CNBB, n. 47. *Educação Igreja e Sociedade*. 1992, p.23.

¹²² Há abundante análise sobre as contradições da evolução do modelo sócio-cultural ocidental. Ver, como obra-referência; GARAUDY, Roger. *O Ocidente é um Acidente. Por um Diálogo das Civilizações*. 1978.

¹²³ Para consistente fundamentação sobre as várias condições de “negação”, ver: DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da Libertação na América Latina*. 1980; DUSSEL, Enrique D. *Método Para Uma Filosofia da Libertação*. 1986. Aqui, Dussel propõe com a analética, um método teórico de superação da negação enquanto mediação do reconhecimento da alteridade (o Outro como revelação do Ser). Para comentário, ver: ZIMMERMANN, Roque. *América Latina: O não-ser. uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel*. 1987.

considerar que na interioridade de cultura está entranhada e se manifesta a violência. Discernir e recriar valores culturais é a grande tarefa educacional.

2.1.3- O fenômeno da violência no contexto sócio-cultural

Vivemos em uma sociedade de classes, em que, não é dada a mesma possibilidade de ser a todos. As relações humanas são truncadas, e isso se verifica principalmente na realidade urbana. Deparamo-nos a todo instante com contradições biopsicossociais que afetam o corpo e a mente. Essas complexas contradições podemos analiticamente aglutiná-las as que denominamos fenômeno da violência. A violência deixa marcas nos corpos e nas mentes, principalmente das crianças em idade escolar. Essas crianças não sabem lidar com a violência que as afeta a todo instante e de forma sutilmente complexa. O fenômeno da violência, pois, constrói pequenos seres violentos no espaço em que ocupam no lar, na escola e na sociedade.

Na concepção de Odalia¹²⁴, o viver em sociedade foi sempre um viver violento. A cultura humana, na pós-modernidade, é tênue, sutil e frágil, em que torna as relações sociais amplamente funcionais. Quando na cultura valorizavam-se as relações humanas como processo de aprendizagem, as pessoas tinham mais consciência de sua tradição cultural. *Na aldeia africana o “velho” ensina às crianças o saber da tribo*¹²⁵. Hoje, o processo de aprendizagem e o conjunto das relações vivenciadas por cada pessoa não atinge o estágio complexo de organização da sociedade e da cultura como foco de transmissão de saber. O povo não vive sua própria história e muito menos suas tradições.

¹²⁴ ODALIA, Nilo. *O Que é Violência*. 1985, pp.38-47.

¹²⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 1981, p.15.

Este problema já está atingindo o modelo familiar¹²⁶, em que os filhos não encontram nos avós e nos pais a referência de vida. Através da pesquisa de campo verificamos que há um número significativo de crianças que não conhecem uma estrutura familiar: são filhos órfãos de pai e mãe, criados por parentes, ou por pessoas sem grau de parentesco, ou em creches.

A cultura é vivência cotidiana destas crianças. Entretanto, se a vida já se inicia desvinculada dos padrões sociais e culturais de relacionamento, as dificuldades para adaptar-se às regras sociais serão inevitáveis. Essas crianças pobres, marginalizadas e excluídas enfrentam inúmeras dificuldades ao relacionar-se com base nas normas sociais e escolares, que requerem a exigência da qualificação formal como importância maior da aprendizagem. Esta primeira contradição vivenciada na escola por estas crianças é uma violência ao seu ser. Entretanto, agrade-nos ou não, essa é uma marca histórica.

A mulher e o homem foram constituídos historicamente em uma sociedade culturalmente complexa, classificatória, excludente e marginalizadora. Paulo Freire, indignado com o desajuste social, ainda constatou e denunciou como agravante o desprezo. Inconformado com o sistema opressor, iniciou seu revolucionário trabalho pedagógico valorizando a relação interpessoal, em que todos são reconhecidos como iguais, na distinção original de cada um. Em seu protesto sobre a violência humana, considera que o processo de desumanização, mesmo sendo um fator histórico, não é um destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera pessoas violentas, capazes de oprimir em razão de seu poder. Para tal análise, recorre à reflexão da patrística:

Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbolo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dês ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria¹²⁷

¹²⁶ Sobre família, a reflexão sempre é bastante vasta. Ver: CANEVACCI, Massimo (org). *Dialética da Família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. 1984. A obra tem o mérito de apresentar seletivos textos de autores clássicos sobre assunto. Ver, também, como depoimento: GADOTTI, Moacir. *Dialética do Amor Paterno*. 1987. Com enfoque teológico, ver: *Revista Concilium*, nº 260. 1995, dedicado exclusivamente ao assunto família.

¹²⁷ São Gregório de Nissa, (330) Sermão contra os Usuários. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1987, p.31.

Este sermão de São Gregório, citado por Paulo Freire, mostra que a realização da falsa generosidade, falso amor e falsa caridade não permite que a pessoa oprimida perceba, reflita e questione a situação de violência que lhe é imposta.

Para Girard¹²⁸, a violência, mesmo no auge da crise, é resolvida numa ordem cultural. Mas ela é uma ação irracional¹²⁹. No entanto, o ser violento faz o uso razão para praticar os seus atos. Ele sempre encontra um motivo e uma explicação para justificar a realização de seu ato violento.

A ira do violento, a violência não saciada procura uma vítima alternativa, expiatória¹³⁰. Trata-se, aqui, talvez, de uma projeção psicanalítica, mas coletiva, da violência. Mesmo que esta vítima seja animal, ela precisa apresentar algo de humano: docilidade, inocência, instinto ou hábitos, como gados, cabritos que, em sacrifícios, eliminam o mal que possa prejudicar ou destruir indivíduos ou comunidades inteiras. *Em um mundo no qual as coisas valem cada vez mais e as pessoas cada vez menos, com certeza há algo muito errado.*¹³¹ Acrescida à “coisificação”, verifica-se também, em todas as faixas etárias - da criança ao idoso - uma rotina de tensões que resultam em crise existencial. Coisificação e tensão permanente resultam de vários fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e religiosos, que implicam na violação de direitos fundamentais e que, por isso, configuram-se como condição de violência.

2.2- O ser humano e a violência como personalidade

¹²⁸ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.67.

¹²⁹ GIRARD, René. *Obra citada*. p.13.

¹³⁰ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.

¹³¹ MORAIS, Regis de . *Violência e Educação*. 1995, p. 29.

Nas áreas da bioetologia, neurofisiologia e psicologia foi constatado que a violência, mesmo se reservada somente ao ser humano, não significa necessariamente destruição. Somente a espécie humana é capaz de ações contrutivas-destrutivas de forma planejada, com o uso da razão e da inteligência, com vontade e liberdade. Segundo Caram,¹³² a agressão revela-se fundamentalmente ligada à vida e indispensável à ação. Existe no ser humano um mecanismo neurofisiológico interno que, recebendo estímulos exteriores, provoca a agressão. Esta ação causa um certo estado de ansiedade na pessoa, ou grupo social, através de diversos fatores como: medo, exclusão, opressão, desafronto à pessoa. Isto a impossibilita da auto-defesa, levando-a como meio de proteção, à violência, através da agressão física ou verbal. Como exemplo temos os alunos das escolas municipais de Goiânia, experienciando estes fatos concretos. O universo (familiar, social, econômico e cultural) desses alunos é marcado pelo descaso, opressão e omissão, que resulta em complexa manifestação de violência. Muitos deles são filhos de prostitutas, mães solteiras, pais solteiros, pais presidiários; estão sob a guarda dos tios, avós ou famílias estranhas e em troca de cama e comida prestam serviços domésticos. A renda familiar é apenas para sobrevivência, pois, de 57,1% dos alunos entrevistados na escola-campo, a família recebe de 1 à 3 salários mínimos.

A violência é coisa de seres humanos por estar no âmago das personalidades¹³³. No mais íntimo dos impulsos humanos está a violência como característica primordial que historicamente o levou a aguçar o instinto¹³⁴ de

¹³² CARAM, Dalto. *Violência na sociedade Contemporânea*. 1978, p. 163.

¹³³ MORAIS, Régis. *Violência e Educação*. p.20. Morais nos mostra a pesquisa do biofisiologista francês Henri Laborit, que estudou a estrutura e o funcionamento do cérebro humano, e descobriu que o complexo cerebral é constituído pelo “acoplamento” de três cérebros, todos eles em funcionamento para conformar os comportamentos que temos. Na região central da massa cerebral situa-se o cérebro dos antigos répteis; à sua volta desenvolveu-se o cérebro dos mamíferos primitivos; e na região frontal, como único elemento característico apenas do homem, desenvolveu-se o neocórtex humano. Portanto, segundo Laborit, o comportamento humano resulta de uma complexa trama de impulsos reptilianos, ritualismos mamíferianos e criações propriamente humanas (Laborit, 1973, pp.45-50, In MORAIS, Régis. *Violência e Educação*, p. 25). Esta teoria não justifica nem abrange toda a complexidade do ser humano, mas vem contribuir para compreensão de nós mesmos e nossas fragilidades.

¹³⁴ Na concepção de Morais, a agressividade humana é algo resultante da memória biológica, de *instinto* propriamente animal. Cf. MORAIS, Régis de. *Violência e Educação*. 1995, p.20

sobrevivência¹³⁵. *O homem é a presa de um instinto de violência*¹³⁶ e ao colocar sua violência para fora de si tenta igualar-se a um deus. *O deus não tem essência própria fora da violência*¹³⁷, pois, sabe perfeitamente o que deseja. Os desejos tornam a humanidade diferente. Na diferença surge a rivalidade, pois, cada indivíduo é diferente e peculiar em sua subjetividade, mesmo adquirindo o modelo mimético da sociedade, da cultura, da religião, da família etc. Desejo diferente cria rivalidade entre as pessoas. Desde que não seja uma rivalidade destrutiva, mas construtiva, pode-se considerar positiva, pois, possibilita ao indivíduo lutar pela seus objetivos, e construir sua identidade própria. Na teoria girardiana, as diferenças são necessárias nas relações sociais. Cada indivíduo tem sua posição única e essencial na sociedade, de forma a contribuir com certa originalidade criadora da história da humanidade.

Entretanto, na realidade, o processo histórico da humanidade sempre comprovou que as diferenças subjetivas e coletivas contribuíram para a emergência da violência, tornando-a um problema social¹³⁸. A sociedade pós-moderna está marcada por complexa patologia, que transforma seu meio social em meio verdadeiramente doente. Nesta complexidade social está situada a escola, que enfrenta, com seus alunos, sérios

¹³⁵ O ser humano é diferente dos seres irracionais, por ser o único ser capaz de pensar todos os demais e a si mesmo, vivendo uma contextura existencial na qual se tramam sensibilidade, inteligência e criatividade, é o homem um sistema aberto para específicas dimensões antropotemporais: em suma, é um *ser histórico*. Cf. MORAIS, Régis de. *Violência e Educação*. 1995, p.18. *O homem se autoproduz*. Ele muda as maneiras pelas quais age sobre o mundo, estabelecendo relações também mutáveis, que por sua vez alteram a maneira de perceber, de pensar, sentir e agir. Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 1987, p. 05. O Homem é uma coisa mínima, e até amesquinhadora. A sua individualidade, por demais vincada, dissimula aos nossos olhos a totalidade e, por isso, o nosso espírito, ao considerá-lo, é levado a parcelar a natureza e a esquecer as ligações profundas e os desmedidos horizontes desta última: todo *mau* antropocentrismo. Cf. CHARDIN, Pierre Teilhard. *O Fenômeno Humano*. 1970, p.10. Os homens não adoram a violência enquanto tal: eles não praticam o "Culto da violência" no sentido da cultura contemporânea, mas adoram a violência porque esta lhes confere a única paz da qual um dia usufruíram. Portanto, pela adoração da violência que os aterroriza, é a não-violência que a adoração dos fiéis sempre visa. Conf. GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1998, p. 323

¹³⁶ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.183.

¹³⁷ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*, p.169.

¹³⁸ Sobre este assunto ver. GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1998. MARQUES, J.B. Azevedo. *Democracia, Violência e Direitos Humanos*. 1982. MORAIS, Régis de. *Violência e Educação*. 1995. GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância Punição e Depredação Escolar*. 1985. LUCINDA, Maria da Consolidação e outra. *Escola e Violência*. 1999

problemas patológicos, dentre eles a violência. Sabemos que a violência humana é tecida de vários fatores que envolvem a vida do indivíduo e da comunidade:

*O intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a escandalosa concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego.*¹³⁹

A humanidade, em sua subjetividade e na coletividade, criou a dominação em suas relações com o outro e com o mundo. Nestas relações há limites de ação, normas de comportamento a partir do conjunto de leis. Estas leis devem reger a tranquilidade e bem-estar das comunidades. Entretanto, em se tratando das normas jurídicas, particularmente no Brasil, percebe-se que várias leis institucionalizam a violência quando legitimam formalmente a exclusão.

Girard,¹⁴⁰ quando aborda acerca da vítima expiatória, deixa-nos bem claro que ela era proveniente sempre dos grupos excluídos da sociedade grega: os prisioneiros, escravos, crianças, deficientes etc. Naquela época, entretanto as mulheres, por não pertencerem à sociedade grega, mas certamente também para a instintiva preservação da espécie humana, raramente eram sacrificadas. A projeção da violência nos pobres e nos mais fracos, porém, não significa que sejam eles o centro sociológico do problema.

*A violência é fruto da sociedade e frequentemente as pessoas incorrem no erro de acreditar que são os pobres, os marginais, os maiores autores de violência. Eles são vítimas. As maiores violências ocorrem entre as classes sociais mais elevadas e em silêncio.*¹⁴¹

Para além da análise das classes sociais, e sem perdê-las de vista, Morais, ao dialogar com as teorias de Nietzsche, Freud e Hobbes, mostra-nos que no mais íntimo

¹³⁹ LUCINDA, Maria da Consolação e outras. *Escola e Violência*. 1999, p. 14.

¹⁴⁰ Idem ibidem, pp. 24-26; 338-339.

dos impulsos humanos existe a agressividade e a violência¹⁴². A agressividade está na raiz do chamado instinto de sobrevivência, que é resultado da memória biológica, de instintos propriamente animais. A violência implica intencionalidade, exige inteligência e racionalidade; portanto, ela faz parte da condição humana. Nossa condição é paradoxal, por sermos seres violentos, mas dotados de racionalidade. *Se nos pusermos em campanhas contra a violência, em nome de uma não-violência fantasiosa, sem que consideremos firmemente a condição paradoxal acima comentada, pouco alcançaremos além de um moralismo frágil cujos contornos indefinidos derivam da perda da concepção dialética da vida.*¹⁴³

O mundo humano, para Morais, não se divide em violentos e não-violentos, mas divide-se entre pessoas que se realizam e se alegram morbidamente no violentar as outras; e pessoas em constante lucidez e vigilância sobre os seus traços violentos¹⁴⁴. Esse segundo traço de personalidade, garante ao mundo humano o equilíbrio e a redução da violência. Atuar pedagogicamente no discernimento das atitudes e impulsos é importante tarefa educativa, que cabe também e especialmente à escola.

2.3- A violência do sacrifício no rito religioso e no rito pedagógico

O sacrifício não é apenas símbolo; tem a função real de substituir uma vítima como representante de toda comunidade. A partir da vítima é a comunidade inteira que o sacrifício protege de sua própria violência. O sacrifício polariza sobre a vítima os germes de desavença espalhados por toda parte, dissipando-os ao propor-lhes uma saciação parcial.¹⁴⁵

A causa comum da eficácia sacrificial é a violência intestina (interna). Girard classifica a violência intestina como desavenças, rivalidades, ciúmes e disputas. O

¹⁴¹ MOREYRA, Sergio Paulo. *Ações Violentas Através do Tempo*. 1997, p.9.

¹⁴² MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p.20.

¹⁴³ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p.21.

¹⁴⁴ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p. 21

¹⁴⁵ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p.19.

objetivo do sacrifício é eliminar a violência, para prevalecer a harmonia da comunidade e a unidade social¹⁴⁶. Em paralelo à teoria de Girard, analisamos que a hipótese levantada sobre os alunos das escolas municipais de Goiânia tem proximidade de características das vítimas expiatórias, sendo eles próprios vítimas da “violência intestina”. A partir desta referência hipotético-analítica, veio-nos a comprovação, através da pesquisa-campo. Todos os professores entrevistados confirmaram esta violência intestina numa parcela de alunos. Os próprios alunos também percebem que a violência intestina, presente no ambiente escolar, tem prejudicado o conjunto da comunidade. Entretanto, falta-lhes a consciência de que são vítimas produzidas socialmente. Neles personifica-se a projeção de toda expressão violenta. Gradualmente, eles próprios incorporam em si, como identidade natural, o que foi produzido, em grande parcela, por fatores externos a eles. O desafio pedagógico é proporcionar-lhes a que façam o “passo da consciência”. Ou, no dizer de Sarte, em “saber fazer o que, com aquilo que fizeram de mim”. Como vítimas, esperam e aceitam, com seu modo próprio de percepção da educação, que agentes externos definam limites e padrões de conduta. Com certa ambigüidade, também esperam o arbítrio externo de alguém que os julgue. Nesta correlação, a punição de alguns torna-se o “bom exemplo” para todos. Dentre eles, os mais agressivos reconhecem que para haver mudanças em suas ações, será preciso impor atitudes de repressão (sacrifícios) pelas autoridades imediatas: pais, diretores, professores, ou polícia. Entretanto, como o sacrifício tornou-se objeto de castigo comum, já não os causa medo, mas revolta. Paradoxalmente, eles mantêm a liderança que desarticula a ordem Institucional, asseguram-se através das ameaças, no ignorar as Leis Institucionais e ao não respeitar seus colegas. Estes alunos procuram de qualquer forma tornarem-se o centro das atenções, mesmo que o custo seja o fracasso do projeto educacional. Percebe-se, então, que os alunos são tão vítimas da violência que a única forma de se

¹⁴⁶ Cf. GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1998, pp.19-20.

proteger é tornarem-se violentos. Assim, cai a produtividade, o estímulo, a qualidade das relações e a própria densidade dos conteúdos e dos valores. Em contexto analogicamente distinto, Girard tem essa mesma percepção.

Se abordarmos o sacrifício por meio deste aspecto essencial, por meio desta via real da violência que se abre diante de nós, perceberemos claramente que ele não é estranho a nenhum outro aspecto da existência humana, nem mesmo à prosperidade material. É verdade que quando os homens se desentendem, nem por isto o sol deixa de brilhar e a chuva de cair, mas os campos são menos cultivados, com prejuízo das colheitas.¹⁴⁷

2.3.1- A violência como prevenção religiosa

Na sociedade grega primitiva praticavam-se diferentes formas de sacrifícios como busca de purificação; era a “violência santa”. Como exemplo, Girard descreve *a loucura de Hércules*. Hércules mata o usurpador Lico e sacrifica sua mulher e seus filhos por projetar neles inimigos antigos. Após o massacre, Anfítrio, seu pai, questiona Hércules, que volta à consciência. Hércules pergunta a seu pai: - Onde fui tomado pelo transe, onde ele me abateu? Anfítrio responde: - Perto do altar. Tu purificavas as mãos no fogo sagrado.¹⁴⁸ Essa ambiguidade do sentimento humano pode ser perigosa. São muito conhecidos os casos dos que “mataram por amor”. Ou dos que agem de sábia medida e dosagem, por pseudo-prevenção, ainda que aparentemente apresentada com profunda convicção.

Não existe violência verdadeiramente pura. Segundo a concepção girardiana, o sacrifício, visto na ótica da descontaminação, deve ser definido como violência purificadora, não pura. É por essa razão que os próprios sacrificadores devem purificar-se após o sacrifício. O ritual desempenha um papel curativo e preventivo.

¹⁴⁷ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1998, p.20.

¹⁴⁸ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*, especialmente o capítulo que aborda a *Crise sacrificial*. 1990, pp. 53-89.

*A menor violência pode produzir uma escalada cataclísmica. Mesmo que esta verdade, de forma alguma obsoleta, tenha se tornado difilmente visível, ao menos em nossa vida cotidiana, todos sabem que o espetáculo da violência tem algo de "contagioso". Às vezes é quase impossível escapar deste contágio, e a intolerância pode, no fim de contas, mostrar-se tão fatal quanto a tolerância. Quando a violência se manifesta, há homens que se abandonam livremente a ela, até mesmo com entusiasmo, enquanto outros tentam impedir seus progressos. Com frequência, são exatamente estes últimos que permitem seu triunfo. Nenhuma regra é universalmente válida, nenhum princípio suficientemente resistente. Há momentos em que qualquer remédio é eficaz, seja a intransigência, seja o engajamento. Em outros, pelo contrário, todos eles são inúteis, só aumentando o mal que acreditam combater.*¹⁴⁹

O religioso primitivo domestica a violência, chamada por Girard de metamorfose, ou jogo da violência nas relações humanas, que sempre resulta na morte da vítima.¹⁵⁰ Esta se dá quando a dupla face da violência (o maléfico e o benéfico) encontra-se sobreposta. Os homens jogam com a própria violência. Fazem uso do sacrifício como uma ação benéfica para a vítima.¹⁵¹ E constata-se que a violência exercida contra a vítima é para obter-se o retorno da ordem e da paz. *O pivô desta metamorfose é a vítima expiatória. Assim, ela parece reunir em sua pessoa os mais maléficos e benéficos aspectos da violência.*¹⁵²

O fenômeno da violência, sacralizado pelas experiências religiosas, tem como objetivo sacrificar a vítima expiatória para cessar, milagrosamente, o mal que se manifesta na comunidade. Na concepção girardiana, para compreendermos esta forma de pensamento religioso, necessita-se recorrer ao empirismo religioso. Quando a pessoa é pressionada pela realidade conflitiva e perseguida por uma força que tenta dominá-la, ela procura chegar a resultados concretos, abandonando as especulações abstratas e voltando para o empirismo, que é tão mais prudente e estrito. Essa pessoa mantém-se,

¹⁴⁹ Idem ibidem, p. 45.

¹⁵⁰ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.320.

¹⁵¹ Essa análise e enfoque do sacrifício foi, magistralmente, abordado pela Teologia latino-americana, especialmente na desmistificação religiosa do discurso econômico. Para novas medidas e planos econômicos, pede-se/impõe-se o sacrifício de/a todos, com a promessa de que será uma ação benéfica à vítima. Como sobreposição compensatória, imprime-se no papel-moeda a expressão "Deus seja Louvado". Nele incorpora-se o mérito e a graça, como ideologia religiosa do mercado. Ver: RICHARD, Pablo e outros. *A Luta dos Deuses. Os Ídolos da Opressão e a Busca do Deus Libertador*. 1982; MO SUNG, Jung. *A Idolatria do Capital e a Morte dos Pobres*. 1991; MO SUNG, Jung. *Deus Numa Economia Sem Coração*. 1992.

também, sem contato físico com o espaço do sagrado. Para Girard, essas ações rituais frequentemente tornam-se rígidas, estreitas e míopes¹⁵³.

Na sociedade primitiva, em que não existia o sistema judiciário, era exposta a escalada da vingança, ao aniquilamento pela violência em nome da ordem. No entanto, essas sociedades eram obrigadas a adotar contra essa violência atitudes que não facilmente compreendemos no atual contexto social-cultural. Segundo Girard, os povos primitivos vivenciavam esta violência sob uma forma quase inteiramente desumanizada, sob as aparências parcialmente enganosas do sagrado¹⁵⁴. Para impedir a propagação desordenada da violência, a *catarse*¹⁵⁵ sacrificial procurava evitar uma espécie de contágio. A violência era vista como uma contaminação (doença) que necessitava ser combatida para não *contaminar* a sociedade.

*A violência demasiadamente contida sempre acaba por se alastrar ao redor; infeliz daquele que estiver a seu alcance neste momento. As precauções rituais têm, de um lado, como objetivo evitar este tipo de difusão e proteger na medida do possível aqueles que se encontrem inesperadamente envolvidos em uma situação de impureza ritual, ou seja, de violência.*¹⁵⁶

Para a sociedade primitiva denominada *chukchi*, fazer violência ao violento significava deixar-se contaminar por sua violência. O objetivo dos *chukchi* era

¹⁵² GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.112 .

¹⁵³ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, pp. 47-48. Morais ao basear-se na teoria freudiana aponta que o processo civilizatório é intrinsecamente repressivo. Quanto mais repressão, mais violenta será a reação dos reprimidos, sempre que elas encontrarem canais de expressão. Ver: MORAIS, Regis. *Violência e Educação*. 1995, p.23. Para Mette, a educação religiosa tem a ver com a apropriação e o exercício de determinados procedimentos. Ela visa certas orientações e comportamentos, especialmente no âmbito espiritual e moral, das quais se diz que surgem a partir da fé. O lado moral encontra aprovação muito além do círculo dos que estão, no sentido mais estrito, convencidos da religião; pois sem religião, só com extrema dificuldade se pode realizar a transmissão da “formação moral básica”, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. A experiência da educação religiosa era moralmente muito carregada. Cf. METTE, Norbert. *Pedagogia da Religião*. 1997, pp. 255-256.

¹⁵⁴ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.44.

¹⁵⁵ O sinônimo de *catarse* é: a terapêutica elimina as idéias que provocam reação emocional. Elemento da técnica psicanalítica e psicoterápica que visa à remissão dos sintomas através da exteriorização verbal e emocional dos traumatismos afetivos reprimidos. *Efeito moral da tragédia*. Cf. BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 1976, p.239. Para Girard, a *catarse*, na sociedade primitiva, expressava-se num conjunto de precauções rituais dirigidas contra a violência; por mais absurdas que por vezes pareçam, não são absolutamente ilusórias. São sacrifícios para impedir a propagação desordenada da violência na sociedade. Cf. GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.44.

liquidar de uma vez com a violência. Eles temiam a reciprocidade violenta. O *anátema* é colocado sobre a vítima, com impossibilidade de sobrevivência; apenas a vítima seria responsável pela sua própria morte, ninguém infligia-lhe diretamente violência. *O infeliz é abandonado sozinho, sem víveres, em pleno mar ou no topo de uma montanha, ou então é forçado a jogar-se do alto de uma falésia. Segundo todos os indícios, a exposição das crianças maléficas estaria ligada a uma preocupação do mesmo tipo.*¹⁵⁷

Essa metamorfose da violência é, portanto, um círculo vicioso recíproco, totalmente destrutivo. Sacrificam a vítima para apaziguar a violência. Na civilização antiga a pessoa religiosa encontrava-se perante uma violência que ela sacralizava. “Melhor pecar por excesso que por omissão”.¹⁵⁸ Esta atitude religiosa é vista por Girard como uma epidemia pois, até hoje a humanidade não consegue isolar o micróbio desta peste, que causa grandes desastres sociais.

2.3.2- A busca do sagrado no cotidiano escolar: convicção de fé ou apaziguamento da violência?

Ao recuperarmos experiências humanas originárias das sociedades primitivas, temos a preocupação, com isso, de reinterpretar a violência em seu subterrâneo fio condutor que persiste no tempo e chega às nossas escolas públicas municipais de Goiânia, que presenciam e vivenciam, em seu cotidiano, atos de violência na comunidade estudantil. A queixa mais frequente dos educadores, da escola municipal de Goiânia, está nas agressões entre os próprios alunos. É frequente encontrar relatórios de avaliação registrando ações de violência entre alunos. Existem duas lógicas complementares quando se trata de violência entre alunos: encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; a outra é a relação de força que implica em liderança e

¹⁵⁶ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 45.

¹⁵⁷ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 41.

¹⁵⁸ Idem ibidem. p.48.

poder. Nestes dois casos, o aluno busca construir e auto-reproduzir uma cultura da violência, que está biológica e historicamente nas raízes da humanidade e da sociedade.

Peralva associa esse fenômeno da violência na escola ao risco da incivilidade¹⁵⁹. A sociedade contemporânea está passando por uma crise civilizatória. A educação familiar, social e escolar está sofrendo a inversão de valores éticos e morais; conseqüentemente, a sociedade está marcada por uma anorexia moral que resulta no descompromisso e apatia em relação à vida social. Na falta da solidariedade o indivíduo passa a não perceber o outro, a viver na ausência de parâmetros definidos sobre o bem e o mal, o certo e errado. Esse conflito existencial, presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas públicas municipais, está inquietando educadores e os próprios alunos. Os alunos também esperam superar esta problemática, pois, quando os educadores começaram a trazer para o ambiente escolar as experiências comunitárias e vivências/reflexões religiosas, como forma de crescimento relacional consigo próprio, com o outros(s) e com Deus, numa concepção cristã, 85,7% dos alunos entrevistados sobre essa iniciativa pedagógica declaram-se satisfeitos com esse procedimento educativo.

Em nossa hipótese, questionamos essa preocupação específica dos educadores. Como solução parcial, observamos que buscam trabalhar pedagogicamente aspectos religiosos, de modo interdisciplinar, na prática ensino-aprendizagem. Interrogamo-nos, como hipótese, se o ensino religioso tem como objetivo educar os alunos acerca da importância de viver a fé como experiência de auto-transcendência, para a abertura às relações com os outros e com o Outro absoluto-Deus; neste mundo de relações humanas; ou somente visa buscar na religião formas de apaziguar o fenômeno da violência no ambiente escolar, reduzindo a fé a uma moral de convivência escolar. Aqui, de novo recorreremos analogicamente a Girard:

*É preciso oferecer a estas vítimas uma satisfação rigorosamente avaliada, apaziguando seu desejo de vingança sem despertá-lo em outra parte. Não se trata de legislar sobre o bem o mal, nem de fazer respeitar uma justiça abstrata, mas de preservar a segurança do grupo eliminando a vingança, de preferência por meio de uma reconciliação fundada em um compromisso ou, caso esta reconciliação seja impossível, por meio de um confronto armado, organizado de forma a impedir a propagação da violência...*¹⁶⁰

Se a pretensão estiver na segunda possibilidade, os educadores correm o risco, ainda que difuso na intencionalidade, de limitar-se a extrema, reducionista e ambígua prática da educação religiosa, confirmando a dupla face do sagrado (maléfico e benéfico, castigador e protetor), analisado por Girard¹⁶¹.

A presença do religioso na origem de todas as sociedades humanas é indubitável e fundamental. A função religiosa é complexa e não pode ser atribuída a um objetivo definido, pois, segundo Girard, o religioso possui sociologicamente como objeto a vítima expiatória; sua função é perpetuar ou renovar os efeitos deste mecanismo expiatório para proteger a comunidade da violência¹⁶². Por isso, a abordagem religiosa, no contexto escolar de ensino fundamental, é de natureza diversa das demais disciplinas do currículo. Seu objeto é distinto e nas implicações é de alcance profundo. Atinge as raízes e as razões da experiência humana. Podem transformar e libertar, ou podem domesticar e reprimir, sobrepondo uma violência por outra mais sutil e, por isso, mais perigosa porque menos visível.

¹⁵⁹ PERALVA. A Escola e violência nas periferias urbanas francesas. 1997, p. 20. In: LUCINDA, Maria da Consolação. Autoras/Associadas. *Escola e Violência*. 1999, p.32.

¹⁶⁰ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990. p.34.

¹⁶¹ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 79

2.4-Violência por omissão na instituição escolar

Existe um tipo de violência no campo educacional que é despercebida pelos professores e alunos: é a chamada “violência por omissões”¹⁶³. No âmbito educacional encontram-se muitas atitudes omissas. O dicionário apresenta o vocábulo omissão com os seguintes sinônimos: negligência, descuido, falta, ausência de ação¹⁶⁴. Ou seja, alguns professores deixam de cumprir sua tarefa que moral e juridicamente não deveria acontecer, e sua omissão prejudica diretamente o aluno em sala de aula, ou pode custar a própria vida deste aluno¹⁶⁵.

No dia 19 de abril de 2001, a sociedade goianiense acordou com triste notícia, veiculada em jornal local. Um aluno de 07 anos de idade, vítima de pancadas e chutes que deram origem a um coágulo sangüíneo, obstruindo os dois pulmões, morreu no Pronto-Socorro Infantil de Goiânia. A violência aconteceu durante o recreio, numa escola estadual. A vítima sofreu espancamento dentro da escola e na saída, por um aluno de 12 anos. A família da vítima e pais dos alunos reclamaram pela negligência da direção da escola. Houve antecedentes de outros fatos graves de violência na mesma escola e a direção se omitiu nas providências preventivas.¹⁶⁶ Entretanto, esse fato não é isolado. É apenas um dos sinais da escalada de violência nas escolas.

¹⁶² GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 121.

¹⁶³ Morais assim analisa a violência das omissões nas escolas. “*Das coisas que mais infernizam crianças e adolescentes é terem de viver e atuar num espaço anônimo. A insuficiência de normas claras instala-lhes o caos no cotidiano... Coisa perfeitamente constatável é o fato de que os educandos amam e admiram as pessoas firmes; no entanto, nutrem claro menosprezo pelos pusilânimes e os fracos*”. Cf. MORAIS, Regis. *Violência e Educação*. 1995, pp.50-51. “*Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais*”. Cf. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990, p. 03.

¹⁶⁴ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 1999.

¹⁶⁵ O estatuto da criança e do adolescente considera crime qualquer tipo de omissão ao menor. Vejamos que na Lei 8.069/90, no Art.5º está explícito que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Cf. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990, p. 1

¹⁶⁶ Jornal O Popular. *Garoto Morre Após Briga Com Colega*. Goiânia, 19 de abril de 2001, p. 2B. Jornal O Popular. *Mãe Quer Exumação Para Esclarecer Morte do Filho*. Goiânia, 21 de abril de 2001, p. 2B.

Em 1999, professores educadores e estudantes lançaram em Goiás uma campanha pela paz nas escolas. A campanha, obviamente, não teria sentido se os números da violência nas instituições de ensino não fossem altos e constantes. Mas são, dados de uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores, em Educação mostram que, no Brasil, 60% das escolas enfrentam problemas relacionados à violência. Em Goiás, elas são cerca de 37%, segundo a mesma pesquisa, realizada em 1999.¹⁶⁷

O problema da violência na escola é um reflexo da violência na sociedade, no entanto, os educadores não podem ter uma visão fatalista e uma atitude de indiferença ao problema. Devem conscientizar seus alunos e a comunidade escolar que a violência em cadeia constitui uma ameaça a todos os cidadãos. A negligência aos fatos da violência constituem-se também como atitude violenta, que pode resultar num trágico fim, como o fato desse aluno de 07 anos, que narramos há pouco.

Quando se trata da negligência na instituição educacional, não podemos reduzi-la apenas à relação professor-aluno. Outra face da violência, presente na escola, é a não preservação do ambiente escolar: janelas quebradas, salas de aula com mobiliários superados e quebrados; paredes pichadas e sujas; pátios mal-iluminados; quadro-giz destruído; falta de área de lazer. Este tipo de negligência por parte da direção, da Secretaria da Educação, do Município, do Estado e da própria sociedade organizada comprova uma certa desvalorização da importância e significado da educação pública.

As Escolas que se encontram nessas condições de conservação são, certamente, um convite a mais depredação e violência. A omissão dos responsáveis diretos na/pela instituição educacional causa lacuna pedagógica, gera insatisfações no ambiente escolar e suscita a violência física e psico-espiritual entre alunos e professores.

Subestimar os alunos com a falsa visão do conhecimento que absolutiza a ignorância da turma, vai contra os princípios de uma instituição educacional e contra a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁶⁸. O profissional de educação,

¹⁶⁷ Jornal *O Popular*. Goiânia, 19 de abril de 2001, p. 2B.

¹⁶⁸ Cf. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 13 de junho de 1990, p. 03. Ver também: PINO, Angel. Direitos e realidade social da criança no Brasil, a propósito do estatuto da criança e do adolescente. In: *Revista Educação e Sociedade*. Nº 36, 1990, pp. 61-79.

seja ele educador, orientador ou servidor da rede pública educacional têm, como dever, uma função ética a cumprir, que é preparar futuros cidadãos. Portanto, a missão do educador implica em intervir nas suas vidas, respeitando a liberdade e potencialidade de cada um e, simultaneamente, assumindo a diretividade da ação pedagógica.

Atitudes de omissão são chamadas por Morais de “bondades perversas”, que acabam por fazer do aluno, também, um omissor¹⁶⁹. *Educador é aquele que diz sim sempre que pode, mas diz não sempre que não é lícito dizer sim. Um tal equilíbrio relacional é o verdadeiro princípio da bondade.*¹⁷⁰

A vida de cada ser humano deve ser avaliada e julgada constantemente, pelas pessoas que vão se tornando responsáveis por ela. Segundo Morais, o educador deve apoiar e estimular, mas ter disposição para contrariar e criticar quando necessário¹⁷¹.

2.5- O diálogo como pedagogia da alteridade

A escola precisa criar em seu espaço educacional o diálogo, numa relação horizontal em que a confiança é consequência lógico-existencial.

*Se, no diálogo, a fé no homem é um “a priori”, esta tende a crescer na medida em que, vivenciada no diálogo, a confiança se instaura entre os pólos... E quanto mais essa confiança se desenvolve, mais os sujeitos dialógicos vão se sentindo companheiros na pronúncia do mundo.*¹⁷²

A educação, pois, tem inúmeras perspectivas e exigências, tendências e enfoques, mas não pode nunca ser a negação de si mesma. Educar, para Morais, é

¹⁶⁹ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p.49.

¹⁷⁰ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p.49.

¹⁷¹ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p.49.

¹⁷² TORRES, Carlos Alberto. *A Práxis Educativa de Paulo Freire*. 1979, p.124.

intervir em vidas¹⁷³. Intervenção em vidas humanas é algo que se faz pelo convite e não pela invasão e nem pela omissão. E a educação pode ser tudo, menos a negação de si mesma.

A UNESCO/Brasil, através do “Comitê para a área de direitos humanos e cultura da paz”, traduziu e publicou recentemente a obra *Reflexão Sobre a Tolerância*. Assim se pronuncia sobre educação e violência: *É quase universalmente admitido que se a educação não consegue extirpar sozinha todos os tipos de animosidade entre as pessoas, sejam elas de caráter político, racial, religioso, nacionalista ou outro, ela é essencial para favorecer a tolerância, a cultura da paz e a democracia*¹⁷⁴.

Dentre as causas da violência decorrente da intolerância, a UNESCO tem acentuado a questão da imigração. Aproximadamente 30 milhões de pessoas imigraram recentemente do hemisfério Sul para o hemisfério Norte. No Brasil, a migração também é altíssima. Estima-se que 40% da população brasileira é imigrante, a procura de terra e/ou emprego.

*Uma pessoa retirada de seu meio ambiente cultural natural e colocada em um contexto diferente é vítima fácil da intolerância, seja sofrendo-a, seja tornando-se, ela própria, intolerante em consequência de suas dificuldades de integração. Ambos os casos são frequentes. Grande parte dos estabelecimentos de ensino que a maioria das crianças imigrantes freqüenta (...) são estritamente monoculturais.*¹⁷⁵

Como exigências/interpelações para a superação, ao menos parcial, da intolerância, a UNESCO aponta, particularmente, para que na educação: (a) a organização, funcionamento e gestão das escolas vivenciam valores democráticos; (b) assegure-se a igualdade de oportunidades e de acesso ao saber e ao estudo; (c) e que, acima de tudo, construa-se um projeto educativo dialógico, que respeita a alteridade.

Como reflexão sobre pistas de superação da violência na escola, oportunas são as seguintes interrogações:

¹⁷³ MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. 1995, p. 51.

¹⁷⁴ CHELIKANI, Rao V. B. J. *Reflexões Sobre a Tolerância*. 1999, p. 48.

*Quais são os aspectos de nossa educação atual que semearam os grãos da intolerância, da violência, dos conflitos? Devem-se incriminar os métodos de ensino ou a violência exercida sobre as crianças? Quais podem ser as conseqüências do fato de espancá-las, repreendê-las, puni-las ou forçá-las a decorar as lições assim como a prevalência do espírito de competição? Que tipo de educação recebem os autores dos manuais escolares e os professores? Como as crianças sofrem o impacto da sua própria cultura, religião e etnocentrismo? Dispomos nós de instrumentos de medida científicos para analisar esse impacto?*¹⁷⁶

Conclusão retrospectiva

1- Procuramos, neste capítulo, compreender esse estranho e complexo fenômeno humano: a violência. Seu eixo indutor, sob a perspectiva antropológica, é a força que ela representa e expressa, com alcance simbólico, mas também com objetiva manifestação social. Nela estão condensados múltiplos sentidos e dimensões existenciais, enraizados em cada pessoa e no imaginário coletivo.

2- Toda manifestação fenomenológica ocorre na interioridade de um *ethos*. Ele é como que uma placenta onde se gesta e alimenta a própria cultura. É constituído e constituidor de/por teias, que se entrelaçam indissolivelmente. Gradualmente, corporificam-se em costumes e, na cadência da repetição temporal, formam a tradição. Na medida em que se forma a dimensão subjetiva de cada pessoa, nela também se assimila, como hábito, o que coletivamente é costume. Em relação dinâmica e recriativa entre hábito e costume, subsiste o *ethos* como estilo sócio-cultural próprio de ser. Entretanto, situações de crise são sintomas de dissolução do *ethos*. Com a crise dos paradigmas, o relativismo dos valores e a cultura de massa, emerge com virulência a imposição da força e da violência, própria de uma certa condição de caos (ou de indefinição) do conjunto da sociedade.

3- Por isso, o ponto de partida contextual para compreender o fenômeno da violência é a cultura onde ela se manifesta. Na cultura reside a própria identidade, costumes, normas, leis, tradições, memórias, símbolos. Ela corporifica a própria racionalidade e o afeto. A

¹⁷⁵ CHELIKANI, Rao . B. J. *Reflexão Sobre aTolerância*. 1999, p. 49.

¹⁷⁶ CHELIKANI, Rao V. B. J. *Reflexões Sobre a Tolerância*. 1999, p.50.

educação, no sentido amplo da palavra, é transmissão e aprendizagem permanente da cultura.

4- Em cada sociedade, definem-se mediações de aprendizagem. Em nossa sociedade, dentre as muitas mediações, três exercem importante papel sócio-educativo: a família, as igrejas e a escola. As regras da conduta e seu respectivo controle fizeram-se por estas instituições. Por isso, que hoje não exerçam a mesma influência social, continuam se revestindo de grande importância. A pesquisa-campo, como demonstramos, revelou que, na escola, alunos com problemas de violência e de adequação a regras mínimas de convivência são simultaneamente, os que se apresentam com lacunas de aprendizagem, convivência e laços familiares. São filhos orfãos de pai e mãe, criados por parentes ou por pessoas sem grau de parentesco, ou em creches.

5- A violência, indubitavelmente, também deve ser analisada sociologicamente. Em nosso caso de análise, procuramos compreendê-la no contexto da sociedade de classes e na configuração da realidade urbana. Aí está situada a escola municipal. Nela frequentam alunos pobres que, com frequência, tem na merenda escolar a refeição principal do dia. Também, são procedentes de bairros/setores/vilas diversos, usam o transporte coletivo e vivenciam todos os desafios da vida urbana.

6- Além das chaves de leitura fornecidas pela filosofia, antropologia e sociologia, ainda consideramos a violência como manifestação psicossocial. A força do instinto e o controle da razão, a rivalidade destrutiva e as lutas por auto-afirmação, a fuga dos problemas e a formação de “guetos” de mútuo apoio na hostilidade, a agressividade e os nebulosos desejos mórbidos de violentar o outro, tudo isso deve ser levado em conta como compreensão de personalidade, pois, cada aluno apresenta-se, na escola, como pessoa com uma face, sentimento, expectativa e desafio próprios.

7- Enfim, procuramos fazer a correlação entre violência e religião. Tendo como referência a reflexão de Girard, retomamos a idéia do sacrifício (já aplicada pela

Teologia da Libertação ao campo de economia) como uma constante tanto no rito religioso, quanto no rito pedagógico. No rito religioso, é produzida uma vítima que corporifica todo o sentimento coletivo de compaixão e de agressividade e que, enquanto expiação, alivia tensões e delimita condutas e posturas. A vitimização sacrificialista, mesmo que simbólica, é um ato objetivo de violência. No rito pedagógico, alunos violentos são, simultaneamente, violentados porque são vítimas de uma situação sócio-histórica e psicológica que os produziu. Medidas disciplinares historicamente adotadas impunham a punição como controle da conduta e para servir de “exemplo” aos demais. Neste rito educativo, atitudes, procedimentos e regras eram projetados e aplicados objetivamente nos chamados “alunos-problema”. Quanto ao sofrimento que se lhes impunha em vista da correção de conduta, era implicitamente justificado como sacrifício redentor, que redimia de uma situação/condição ruim.

8- Hoje, muitos professores vêm no Ensino Religioso, construído como “tema transversal” e interdisciplinar, uma legítima mediação para superar, ao menos parcialmente, a situação de violência na escola. Os resultados parecem ser positivos e agradam aos próprios alunos, conforme verificamos seu grau de satisfação em pesquisa na escola-campo.

9- Entretanto, para que caminhos novos sejam construídos com consistência, é preciso que a vigilância na análise das providências não ceda lugar apenas a resultados imediatistas pragmáticos. Por isso, além da potencialização da educação inculturada, que valoriza a própria experiência religiosa do aluno, a reflexão e busca do sagrado no cotidiano escolar deve se firmar de modo propositivo: mais que um apaziguamento da violência, trata-se de uma educação para a auto-transcendência, que possibilita, na construção dialógica de uma pedagogia da alteridade, a autêntica abertura a sí, aos outros e ao Outro absoluto (Deus). Também, simultaneamente, os responsáveis pela escola,

superando o indiferentismo e a omissão, devem, em plano estratégico-operacional, tomar todas as medidas preventivas que inibam ações ou condições para a violência, na escola.

CAPÍTULO III

FENÔMENO RELIGIOSO:

O SAGRADO COMO PODER DE PROTEÇÃO

Introdução

No primeiro capítulo analisamos a configuração histórica que definiu a identidade e natureza da escola pública. Isso nos permite, agora, termos mais precisão sobre o “lugar próprio” que contextualiza a análise de nosso objeto. No segundo capítulo, analisamos as múltiplas variáveis do fenômeno da violência e o modo como este se manifesta na escola pública. Aí, apontamos para a proposição da pedagogia de alteridade.

Nesse capítulo fazemos o terceiro e definitivo passo: retomaremos o significado do fenômeno religioso e a dinâmica interna da experiência religiosa como suprassunção dialética da violência e como orientação valorativa da conduta para as relações de comunhão. Daí sua importância para a prática pedagógica escolar. Para essa análise, vamos considerar: (1º) a fenomenologia enquanto concepção e método que permitem a apreensão integrada da existência e de seu significado; (2º) a ação do conhecer, como movimento dinâmico e multifacetário, que liberta na medida em que possibilita a abertura, a auto-transcendência e a comunhão pelas relações; (3º) o

fenômeno religioso, com sua expressão singular e suas constantes universais e, especialmente, com sua manifestação na “experiência religiosa” vivenciada na escola pública; (4º) a religião e seu significado social, quer como construção e manutenção do mundo, quer como tradição que educa pela impositação de valores; (5º) enfim, quais as mútuas implicações entre a experiência religiosa e a violência na escola pública municipal, com respectivas conseqüências para a formulação do projeto pedagógico e para o exercício da prática educativa.

3.1- A fenomenologia: concepção e método

Compreender a realidade em toda sua densidade existencial é ser capaz de ir além dos fatos imediatos ou da projeção do sujeito que interpreta. É compreendê-la como fenomênico, e isso é o que significa a fenomenologia. Ela surgiu no final do século XIX, visando superar o psicologismo, o empirismo positivista e o naturalismo.

O naturalismo considerava a realidade como sendo de natureza física e as leis lógicas como leis naturais do pensamento. O empirismo positivista propunha uma ciência dos fatos em sua imediatidade e considerava o conhecimento um mero resultado de processos físicos, químicos e fisiológicos, ou de mecanismos psicológicos e de condicionamentos histórico-sociais. O psicologismo considerava que como a atividade do conhecer se realizava no domínio psíquico, estava sujeita às leis naturais.

Propositivamente, a fenomenologia tratará de saber quais são os fundamentos do conhecimento, o que o antecede, o que está subjacente à experiência e quais são suas raízes, que lhe dão sustentação. Busca superar a dicotomia sujeito-objeto, constituindo relações nas interfaces de uma realidade única. A realidade é, sempre, a unidade do fenômeno e da essência. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, esconde. Ao se manifestar no fenômeno, a essência revela-se dinâmica e ativa. Entretanto, sempre é distinta e, simultaneamente, manifesta-se relacional. Por isso, o

fenômeno pode ser descrito em sua estrutura; nunca, porém, define-se definitivamente a total relação entre o mundo fenômeno e a essência. Captar o fenômeno, pois, de determinada realidade, é o mesmo que indagar, compreender e descrever como a realidade se manifesta nos fenômenos e, ao mesmo tempo, como neles se esconde¹⁷⁷.

A fenomenologia, ao pretender ser uma filosofia do fenômeno, propõe, nessa categoria (fenômeno) expressar

*Uma estrutura (que reúne) dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Se a fenomenologia pode ser dita um “estudo das essências”, por outro lado ela concede estas últimas como “essências existenciais”, e portanto se ocupa da “essência na existência” ou, mais simplesmente, das significações existenciais.*¹⁷⁸

O fenômeno é, portanto, “a realidade que captamos nas coisas por meio da consciência”.¹⁷⁹ Aqui, não se nega a percepção sensorial, mas acentua-se a percepção intencional e diretiva, que busca o significado e sentido de cada presença.

A humanidade existe na sua consciência, que é intencional e não está separada do mundo, mas tende para o mundo. Enquanto o objeto em si depende da consciência que o percebe, este objeto é um fenômeno, *algo que aparece para uma consciência*¹⁸⁰. Nesta perspectiva, portanto, fenômeno significa *o que aparece, como se apresenta à consciência*. Não há um puro ser escondido atrás do fenômeno. A consciência desvela progressivamente o objeto por meio de seguidos perfis; ela é doadora de sentido, fonte de significado para o mundo.

¹⁷⁷ Sobre fenomenologia, a bibliografia clássica e de comentários é bastante abundante. Ver: HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas. Sexta Investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. 1985; SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é Um Humanismo*. 1970 (especialmente o comentário sobre fenomenologia, p. 11-201); FRAGATA, Júlio. *A Fenomenologia de Husserl Como Fundamento da Filosofia*. 1985; COELHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a Interrogação Fenomenológica do Imaginário*. 1980 (tese de doutorado).

¹⁷⁸ REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. 1990, p. 34-35.

¹⁷⁹ PIAZZA, Waldomiro O. *Introdução à Fenomenologia Religiosa*, p. 22.

3.2- A ação do conhecer: emancipação libertadora e superação da violência

Para conhecer é preciso participar do processo contínuo de conhecimento-reconhecimento das coisas objetivas e abstratas, particulares e universais, como tarefa de compreensão exaustiva e continuada do mundo. Este processo de conhecer vai além do aspecto, perspectiva e nível intelectual, pois, a consciência é fonte de intencionalidade cognitiva, afetiva e prática. Esse processo está isolado no sujeito, mas surge na coletividade, no ambiente social ao qual o sujeito se constrói como ser de relação consigo, com o outro, com o mundo e com Deus. *O olhar do homem sobre o mundo é o ato pelo qual o homem experiencia o mundo, percebe, imaginando, julgando, amando, temendo*¹⁸¹.

*O homem não é um 'em-si'; ele é um 'para-si', que a rigor não é nada*¹⁸².

A consciência do homem, em si, não tem conteúdo, é um vazio. Este vazio, num certo instante da vida se faz necessário, para possibilitar a liberdade fundamental do 'para-si'. No exercício da “re-flexão”, do flexionar-se no conhecimento de si, no tornar-se objeto de análise de si próprio, ocorre a formação da personalidade e a identidade do sujeito. No entanto, se a liberdade não possibilita condições ao almejar intencional da pessoa, mas apenas é dada ou concebida no vazio, esta liberdade se torna uma violência ao próprio sujeito.

O para-ser sempre é condição filosófica de angústia da escolha, para poder-ser. Entretanto, nem todo ser humano suporta essa angústia da liberdade para-ser e passa a buscar a liberdade ilusória que destrói a si e ao outro. Por isso, a liberdade autêntica é “res-ponsável” e “res-pondente”, pois, assume-se como ontológica que dinamicamente se auto-constroe, sob paradigmas/valores que aglutinam e normatizam,

¹⁸⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. 1987, p. 192.

¹⁸¹ Idem ibidem, p. 325.

evitando o risco da dispersão caótica e anárquico- destrutiva. A humanidade se estrutura na comunidade a partir da lei humana, que é a essência ética da consciência. A lei, em sua formulação originária, é orientação e rumo pedagógico para a vivência da liberdade. Além da referência filosófica, a experiência da prática educativa tem comprovado que o ser humano - e, em particular, o aluno da escola pública -, necessita de uma liberdade orientada. Pela pesquisa campo,¹⁸³ 100% dos professores pesquisados concordam que sem uma orientação para a vida o educando se perde na opção e formulação dos valores, na relação com o outro, na afetividade e na manifestação de fé em Deus.

Nesta pesquisa levantamos a hipótese de que o conhecimento dos aspectos religiosos, no ambiente educativo, possibilita a diminuição da violência. Tanto os alunos quanto os professores, em consulta na escola-campo, concordaram 100% com esta hipótese. Berger, em ampla análise, vem nos confirmar que o *'fato religioso' é decisivo para o comportamento humano*¹⁸⁴. Toda relação – quer de conhecimento, quer de prática –, com uma experiência religiosa coletiva, atinge profundamente o modo de pensar, sentir e agir da pessoa, incidindo em sua conduta e no comportamento. Vejamos o relato de uma professora que desenvolveu um trabalho religioso num projeto coletivo da escola, no decorrer do ano letivo/2000, conseguindo, no final do ano, avaliá-lo como positivo.

¹⁸² Idem ibidem, p. 329.

¹⁸³ *A Pesquisa-campo* foi realizada, na Escola Pública Municipal D.I.C/ de Goiânia com questionários objetivos, contendo apenas um pergunta objetiva aos educadores (contou com os professores, coordenadora, diretora, que somou ao todo nove educadores). O trabalho de pesquisa com os alunos foi realizado com doze meninos (57.1%) e nove meninas (42.9%), em que a maioria apresentava comportamento agressivo com os colegas e professores, tendo versão ao estudo a ponto de não permitir um bom desempenho das alunas. A idade dos alunos entrevistados varia entre 09 a 15 anos. Esta pesquisa de campo foi realizada em dezembro do ano 2000 com intuito de obter um melhor resultado para confirmar ou negar a hipótese levada para esta análise. No decorrer do texto, ao referirmo-nos aos dados estatísticos, usaremos a expressão pesquisa-campo, ou escola-campo.

*Tivemos vários casos de mudança no comportamento de alguns alunos, que no início deste ano, por exemplo, estavam muito agressivos na fala e no agir. Com o trabalho religioso que desenvolvemos na escola, eles estão mais tranquilos, ouvem, procuram dialogar. Temos um aluno que teve várias crises de violência: jogava objetos nos colegas, batia nos colegas, xingava e cuja história de vida também é agressiva. E agora, depois de um trabalho, esse aluno está completamente mudado*¹⁸⁵.

Ao analisar este fato percebe-se a importância da atuação pedagógica comprometida com a realidade do aluno, da incidência do conhecimento no comportamento e da formulação explícita dos valores, a partir da reflexão religiosa, na conduta e no relacionamento. Segundo Libânio,¹⁸⁶ os meios pedagógicos não são neutros. Cristalizam em si valores e desvalores. O profissional pedagogo, portanto, ao desempenhar um pretenso papel de neutralidade, limitando-se apenas aos conteúdos programáticos, na realidade comete violência por omissão para com seus alunos.

A possibilidade de conhecer e vivenciar os aspectos religiosos, no ambiente escolar, leva professores e alunos a refletirem o sentido da vida. A partir desta reflexão o aluno adquire uma consciência crítica de compromisso consigo e com o outro, e o professor cresce no compromisso profissional de educar. Com isso, não pretendemos afirmar que o conhecimento religioso torna a pessoa perfeita, mas possibilita a oportunidade de refletir os atos que não correspondem às leis humanas e de Deus, que muitas vezes tornam-se violência.

Baseando-nos na teoria de Girard, podemos dizer que todos os fenômenos manifestados na vida do indivíduo, na sociedade, na cultura de um povo, surgem simultaneamente com a identidade da violência e do sagrado. Talvez nisso resida a originalidade desse pensador, como contribuição significativa para a compreensão religiosa. Girard não apenas verifica o fenômeno do sagrado, mas percebe uma certa ambivalência em sua manifestação, que atinge e abrange sujeito e objeto. No sujeito,

¹⁸⁴ BERGER, The Sacred Canopy, 1969. In PIAZZA, Waldomiro O. Introdução à Fenomenologia Religiosa. *O Problema Religioso*. 1976, p. 20

¹⁸⁵ Cf. anexo I.

¹⁸⁶ LIBÂNIO, J. B. *Educação Católica: atuais tendências*. 1983, p. 81.

além de sua auto-transcendência, a expressão religiosa tem, também, uma dimensão utilitária, pois, ao sublimar a violência em seu rito (a vítima expiatória), “subtrai o homem à sua violência a fim de protegê-lo dela, transformando-a em uma ameaça transcendente e sempre presente, que exige ser apaziguada tanto por meio de ritos apropriados quanto de uma conduta modesta e prudente”¹⁸⁷.

No objeto, ou na expressão religiosa objetiva e externa ao sujeito, também se manifesta a ambivalência de simultaneamente, por meio do rito expiatório do sacrifício, pacificar os ímpetos de violência e, também, ser em si uma violência por impor limites na conduta, ameaçar com o castigo, transformar o temor em adoração aterrorizante, impor privações, submeter e dominar. Para reforçar esta idéia, Girard exemplifica essa ambivalência religiosa com as ações de dupla tendência dos ferreiros que estão impregnadas de sagrado, ao mesmo tempo sendo eles os mestres de uma violência superior. Vejamos.

*O metal é um benefício inestimável; ele facilita mil trabalhos e auxilia a comunidade a defender-se dos inimigos externos. Mas tais vantagens apresentam uma contrapartida. Todas as armas têm dois gumes. Elas agravam o perigo causado à sociedade por suas próprias discórdias intestinas. Tudo o que se ganha nos bons dias, pode ser perdido nos maus, e ainda mais. A dupla tendência que leva os homens ora à coesão e à harmonia, ora à dissociação e ao conflito, vê seus efeitos reforçados pela aquisição do metal.*¹⁸⁸

A técnica do metal, no século XIX, foi inteiramente vigiada pela sociedade através de regras, normas e valores. Isto por compreender que o metal tem seus perigos intrínsecos e extrínsecos. Girard, ao abordar a sua dupla tendência, mostra-nos o seu benefício inestimável por facilitar e qualificar o trabalho da comunidade, mas que pode causar danos irreparáveis, como as armas que favorecem o aumento da violência na sociedade. *Todo aquele que manipular a violência será finalmente*

¹⁸⁷ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 172.

¹⁸⁸ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 326.

*manipulado por ela*¹⁸⁹. Por isso, as lições da história e a força da tradição ensinam que o ser humano, para manter o equilíbrio entre paz e violência, necessita acreditar em algo que seja maior que o mundo, necessita ser religioso, mesmo sob o risco da ambivalência da prática religiosa. Ela é referência que explicita as balizas éticas, insustentáveis em fundamentos secularizados, não obstante essa tenha sido a busca mais ardorosa da modernidade, protagonizada por Nietzsche quando anuncia “a morte de Deus”, significando a queda do sagrado como referência da cultura. Isso nos remete, inevitavelmente, a aprofundarmos com acuidade o fenômeno religioso tomado em sua especificidade.

3.3- O fenômeno religioso

Após termos retomado a concepção e método da fenomenologia, bem como a dimensão antropológica do ato de conhecer, passamos, agora, a analisar o fenômeno religioso¹⁹⁰. A demarcação de conceitos, para além das sutilezas da linguagem, visa compreender as várias perspectivas do objeto analisado. E nosso objeto se localiza objetivamente como “fato”; não é mera suposição, ou dedução discursiva.

Antes de tudo, a experiência religiosa é um fato, porque é vivido e constatado na vida humana, entrelaçado na multiplicidade dos fatos que constituem a realidade psico-cultural e sócio-histórica. Como todo fato, está radicado na individualidade das pessoas e, simultaneamente, partilhado coletivamente, pois, toda pessoa é aberta ao mundo e constitui-se como ser de relações. Enquanto fato, a experiência religiosa também se manifesta na singularidade de um cultura e distingue-se de outros fatos não apenas pela forma exterior, como pelo significado que expressa. Entretanto, é um fato que, para além das variáveis decorrentes de sua singularidade,

¹⁸⁹ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 326.

¹⁹⁰ Ver: OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. 1985; ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. 1992.

também apresenta aspectos e perspectivas que são comuns em todos os contextos em que acontece. Isso lhe confere uma certa universalidade, pois, em todos os fatos religiosos verifica-se: a abertura à transcendência como busca de sentido à vida; a construção de valores absolutos que dão significados à contingência das circunstâncias; a manifestação ritual etc.

A experiência religiosa tem a fé como núcleo e eixo indutor. A fé é um ato de “con-fiança” e, por isso, de entrega incondicional da pessoa a Deus. Por isso, a fé vivida na radicalidade, na raiz da própria vida, toca as linhas que tecem a vida e gera uma comunhão com Deus, com o universo, com o(a) irmão(ã). A essa experiência e vivência de comunhão, tem-se usado com frequência a expressão “experiência de Deus”¹⁹¹. Essa experiência extrapola a convenção dos ritos, das doutrinas, da autoridade religiosa ou até do campo simbólico delimitado como sagrado. Por isso, Lima Vaz prefere epistemologicamente distinguir a “experiência religiosa” da “experiência de Deus”¹⁹². Sustenta-se em dois argumentos. O primeiro reside na própria ambigüidade da experiência, como condição inerente ao nosso conhecimento, simultaneamente receptivo e ativo, enfrentando a exigência permanente da lucidez (discurso ordenado e lógico) e do realismo (conteúdo objetivo) e, ao mesmo tempo, o contato com a presença inefável e o vazio da linguagem, onde apenas reina o silêncio das coisas. O segundo argumento, mais polêmico que o primeiro, considera que a verdadeira “experiência de Deus” é mística, vivida como possibilidade de experiência do sentido radical, em toda sua universalidade, porque nela imerso; enquanto que a “experiência religiosa” é circunscrita a um fato particular, delimitado a um campo simbólico, circunscrito ao terreno do Sagrado. Entretanto, embora distintas, ambas experiências são legítimas e válidas.

¹⁹¹ Essa é a ampla reflexão sobre a vida mística e os místicos. Ver, por exemplo, São João da Cruz. *Obras Completas*. 1996; São Francisco de Assis. *Escritos e Biografias*. 1982; São Francisco de Sales. *Tratado do Amor de Deus*. 1996. Para comentários e análise, ver: SURIAN, Carmelo. *Dinâmica de Desejo: Freud, Cristo, Francisco de Assis*. 1982; LECLERC, Eloi. *O Cântico das Criaturas ou os Símbolos da União*. 1977; BOFF, Leonardo. *São Francisco de Assis: ternura e vigor*. 1981.

¹⁹² VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia. Problemas de Fronteira*. 1985, pp. 248- 253.

No primeiro caso, a experiência é estabelecida de direito, no segundo, de fato. Pelo primeiro caminho [experiência de Deus] se alcança a experiência como possibilidade universal. Pelo segundo [experiência religiosa], a experiência é um fato particular, cuja repetibilidade (e possível universalização) supõe exatamente o estabelecimento das suas condições de possibilidade.¹⁹³

3.4- A religião: fenômeno da fé

O fato religioso e a experiência religiosa verificam-se principalmente em sua expressão sociológica mais visível: a religião. Nem sempre são convergente as aproximações teóricas para a definição e caracterização do núcleo central das religiões, ou da religião tomada universalmente. Há abordagens que a situam como território simbólico do Sagrado; outras centram-se na sua caracterização externa, definindo-a pelo culto, doutrina, ritos, normas e corpo sacerdotal (funcionários do sagrado). Retomemos, aqui, algumas dessas abordagens e definições, vendo-as em sua complementariedade.

A origem da palavra religião é latina e sua etimologia apresenta várias possibilidades de definição.

Alguns a deduzem de re-ligare (amarrar de novo, ou amarrar fortemente; nesse caso, “religião” significaria alguma coisa como “fiel e estrita observância” de um compromisso a que alguém se haja ligado). Outros a deduzem de re-legere (re-ler ou interpretar ao pé da letra; por exemplo, um código). Enfim, há ainda os que a deduzem de re-eliger (voltar a escolher ou aceitar em definitivo; por exemplo, em caminho de vida).¹⁹⁴

Para Eliade¹⁹⁵ a experiência religiosa, que se concretiza nas religiões, é a manifestação do sagrado que funda ontologicamente o mundo. A finalidade da religião é prender o indivíduo a determinada fé e moral que, segundo o autor¹⁹⁶, se expressa em diferentes culturas com fatos religiosos específicos. Entretanto, esses fatos partem de um mesmo comportamento: do *homo religiosus* coletivo, que vive num cosmos sacralizado.

¹⁹³ VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia. Problemas de Fronteira*. 1985, pp. 251-252.

¹⁹⁴ MADURO, Otto. *Religião e Luta de Classes*. 1983, pp. 27-28.

¹⁹⁵ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. 1995, p. 26.

A descoberta do espaço sagrado tem um valor existencial para o homem religioso; porque nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia - e toda orientação implica a aquisição de um ponto fixo. É por essa razão que o homem religioso sempre se esforçou por estabelecer-se no "Centro do Mundo" ¹⁹⁷,

A religião propicia ao ser humano estabelecer comunicações com o sagrado através das simbologias, introspecções e reflexões. Esta ação o leva a determinado comportamento respeitoso e submisso. Na concepção religiosa, Deus é o *criador* de todas as coisas, é a *transcendência* revelada a humanidade pecadora, o *supremo* que merece respeito e obediência. Diante desta revelação, a religião surge para confirmar e reafirmar nosso vínculo com o sagrado.

Na perspectiva psicossocial, para Rubem Alves¹⁹⁸, a essência da religião é a *força* que a humanidade encontra na comunhão com o sagrado. Esta força a encoraja ao enfrentamento das dificuldades cotidianas, das injustiças sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para Durkheim¹⁹⁹, a religião é um todo formado de partes; um sistema mais ou menos complexo de mitos, de dogmas, de ritos, de cerimônias. Estes são os fenômenos elementares dos quais resultam todas as religiões. Durkheim classifica os fenômenos religiosos em duas categorias fundamentais: as crenças, que consistem em representações; e os ritos, que são modos de ação determinados. As crenças, sejam elas simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: a classificação das coisas, reais e ideais, que divide o mundo em dois domínios: sagrado e profano. Portanto, a característica do fenômeno religioso é que supõe sempre uma divisão do universo conhecido e conhecível em dois gêneros, que compreendem tudo que existe, mas que se

¹⁹⁶ ELIADE, Mircea. *Op. Cit.* 1995, pp. 22-23.

¹⁹⁷ ELIADE, Mircea. *Op. Cit.* 1995, p. 26.

¹⁹⁸ ALVES, Rubem. *O Que é Religião*. 1984, p. 64.

¹⁹⁹ DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. 1996, p.18.

excluem radicalmente. As coisas sagradas, demarcadas por sutil e rigorosa fronteira simbólica, são aquelas cujas proibições protegem e isolam

Ainda segundo Durkheim,²⁰⁰ as concepções religiosas têm por objetivo exprimir e explicar o que a religião tem de constante e regular, e não o que há de anormal e excepcional no mundo. As forças religiosas surgiram de tarefas essencialmente positivas para manter o equilíbrio da humanidade; sem elas, homens e mulheres teriam mais dificuldades para compreender os valores e a ética no seu convívio social. Durkheim²⁰¹ analisa, ainda, a ambiguidade que as forças religiosas apresentam quando aparecem na história, sejam elas físicas ou humanas, morais ou materiais. Vejamos.

Elas são forças morais por serem construídas inteiramente com as impressões que esse ser moral que é a coletividade desperta nesses outros seres morais que são os indivíduos; elas traduzem, não a maneira pela qual as coisas físicas afetam nossos sentidos, mas o modo como a consciência coletiva age sobre as consciências individuais... elas dominam, portanto, os dois mundos. Residem nos homens, mas, ao mesmo tempo são os princípios vitais das coisas. Vivificam as consciências e as disciplinam, mas são elas também que fazem que as plantas cresçam e os animais se reproduzam. É graças a essa dupla natureza matriz em que se elaboraram os principais germes da civilização humana.²⁰²

3.5- O fenômeno religioso na realidade da escola pública municipal

A escola pública, em nossa tradição cultural, como vimos no primeiro capítulo, tem uma história e natureza própria. Ela não é, rigorosamente e de modo direto, o lugar de expressão do fenômeno religioso, ou da experiência de Deus. É instância e espaço educativo, e como tal interagem os que nela atuam. Assim se espera sociologicamente que seja, e para isso há determinação legal.

Por outro lado, a atividade escolar não é fechada sobre si própria. Nela há profunda interatividade com o mundo, tanto porque a aprendizagem sempre é

²⁰⁰ DURKHEIM, Émile. *Op. Cit.* 1996, p. 10.

²⁰¹ Idem ibidem, p.231.

aprendizagem da realidade - em seus múltiplos aspectos e dimensões, inclusive o religioso -, quanto porque alunos e professores trazem consigo, para o interior da escola, a densa experiência da vida, carregada de valores (também religiosos) e, às vezes, de ambiguidades (dentre elas, a violência).

Vimos, até então, as definições, causas e alcance da violência, do fato religioso, da experiência religiosa. Trata-se, pois, agora, de considerar como tudo se entrelaça entre si e como se manifesta no contexto da escola pública. E, intencionalmente, trata-se também de perceber como ocorre a interatividade entre a reflexão acerca da experiência religiosa e a prática pedagógica global, e como isso altera a conduta básica dos alunos e a prática de ensino dos professores.

Na realidade escolar, verifica-se, atualmente, principalmente na realidade urbana, que os alunos se apresentam com a *deficiência da cultura geral*, o que causa uma lacuna para a compreensão ampla do mundo em que vivem. Talvez pela falta de condições diversas, carecem de informações mínimas, o que não possibilitou a aprendizagem da história e o sentido da experiência religiosa, e, em particular, do cristianismo. Assim, ignoram os princípios da fé religiosa e se prendem aos mitos da mídia e da realidade secularizada, assumindo uma existência trágica, muitas vezes manifestada com a violência. Conseqüentemente, passam a valorizar um mundo estruturalmente violento, com uma *liberdade* sem normas, sem valores e sem leis. Ora, estas três categorias – liberdade, valor e lei -, são necessárias para se ter consciência ética, social e religiosa, que assegura o bem-comum.

Segundo Girard, a ação violenta de um indivíduo ou de um grupo social pode ocorrer pela *pobreza da cultura*²⁰³. Com certeza a escola não pode suprir todas as lacunas e carências que faltam ou foram sendo suprimidas na sociedade pós-moderna, devido à alteração nas condições de trabalho, nas relações de gênero, na estrutura

²⁰² DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. 1996, p.231.

familiar, na influência massificada da comunicação social, no desenraizamento por causa das migrações etc. Entretanto, por outro lado, cabe à escola repensar-se em seu projeto educativo, não ignorando essa ampla e complexa realidade do aluno, pois, é ele a meta, o destinatário e o sujeito da própria intencionalidade educativa. Para a solução desta lacuna de conhecimento cultural, é inevitável e urgente um projeto pedagógico que busca suprir estas deficiências dos alunos. Também disso depende o enfrentamento ao desafio da violência nas escolas e na sociedade.

3.5.1- Raízes culturais e tradição religiosa dos alunos

A crise do *ethos*, o êxodo para a cidade, a migração urbana, a cultura de massa e outros tantos fatores levaram à perda das raízes culturais. Na cultura, com suas respectivas práticas, cobradas pela tradição, aprendia-se e vivenciava-se, numa religião específica, a experiência religiosa. Entretanto, verifica-se hoje uma profunda mutação dessa herança histórica. A pesquisa-campo revela que a cultura religiosa, enquanto transmissão da prática religiosa de pai/mãe para filho/filha, já não é mais tradição/costume cultural. Na realidade da escola-campo 28,6% dos alunos entrevistados não conhecem a tradição religiosa da família e para 33,1% o chefe da família não segue nenhuma religião. Percebe-se que o que prevalece, no mundo cultural destes alunos, é imposição da mídia às necessidades momentâneas.

A educação em geral é assimilada pela cultura, e a educação cristã é assimilada da cultura cristã, que desenvolve e assegura a cada cristão a sua vida de fé e faz com que verdadeiramente nele sua vida seja Jesus Cristo. Entretanto, essa transmissão cultural, em alto percentual, está interrompida.

Os educadores das escolas municipais de Goiânia têm demonstrado profunda preocupação com esse problema, especialmente porque a crescente produção

²⁰³ GIRARD, René, *Op. Cit.* p. 72.

descartável de ídolos vai fornecendo também valores descartáveis, de curta assimilação, que provoca oscilação nas atitudes, na linguagem, na conduta. As crianças e jovens, com pouco estímulo aos conhecimentos gerais, reverterem suas atenções aos ídolos²⁰⁴, que os estimulam a ingressarem na violência pós-moderna. Ora, o ser humano já tem a necessidade psicossocial de se apegar a uma imagem que lhe transmita segurança, para a confirmação do seu eu. Hoje, essa necessidade é suprida pela cultura de massa, de baixa qualidade. A frequência das crianças e jovens está em assistir, diariamente, as programas com apresentadores de baixa qualidade, heróis violentos nos filmes e cantores com total despreparo estético, ético e intelectual, o que não contribue ao conhecimento das crianças, e nem as leva a refletir acerca da vida e de si próprias. A admiração destas crianças se volta para modelos de vida que muitas vezes vão contra os autênticos valores humanos, sociais e religiosos.²⁰⁵

3.5.2- Professores, diversidade religiosa e prática educativa

Quanto ao perfil sócio-religioso do corpo docente na escola municipal, a partir da amostragem na escola-campo constata-se que é muito rica e diversificada essa realidade; constitui-se em importante e desafiante corpo docente ecumênico, com base na fé cristã. São eles: 55,6% católicos, 22,2% evangélicos, 11,1% espíritas e 11,1% que não seguem nenhuma religião.

O pluralismo sócio-cultural e a diversidade religiosa, considerados em si, já merecem a profunda mediação do diálogo, como exigência da paz.²⁰⁶ Isso é ainda mais imperativo na escola pública, pois, sua natureza é laica e nela não pode haver a definição e opção por uma confissão religiosa. O grande desafio é a prática ecumênica entre os

²⁰⁴ *Ídolo* - Não se entende aqui em sentido bíblico ou teológico, mas como pessoa a quem se tributa demasiado respeito ou excessivo afeto. Cf. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 1976, pp.582-583.

²⁰⁵ LIBÂNIO, João Batista. O Sagrado na Pós-Modernidade. In: CALIMAN, Cleto (org.). *A sedução do Sagrado. O Fenômeno Religioso na Virada do Milênio*. 1996, pp. 61-78. Ver também: QUEIROZ, José J. *Interfaces do Sagrado em Véspera de Milênio*. 1996, especialmente pp. 9-22.

²⁰⁶ KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial*. 1993, pp. 147-186.

cristãos e o diálogo inter-religioso (ou o macro-ecumenismo), com alunos e professores que pertençam a religiões de origem africana ou indígena, a religiões orientais, ao judaísmo ou ao espiritismo.

Entretanto, o discernimento também é condição ao respeito mútuo. Ecumenismo não é salada mista de religiões, nem atitude pedagógica de destaque à opção de fé de cada aluno, ou professor.²⁰⁷ Ecumenismo, também, não é pretender juntar todas as convicções e experiências religiosas, ou ignorar as diferenças para não suscitar conflitos, ou fazer de conta que tudo é a mesma coisa, ou aceitar sem análise tudo aquilo que se afirma por outras religiões, ou exigir que os outros se acomodem às nossas doutrinas e tradições, ou manter boas relações por conveniência, sem sinceridade.²⁰⁸ Ao contrário, a prática ecumênica supõe o esforço concreto pela unidade, buscando juntos, corpo discente e docente, na escola, construir uma prática pedagógica e uma concepção educacional que permitam o respeito ético, o discernimento analítico da fé e a orientação ao engajamento comunitário.

Tendo em vista a consciência da própria identidade religiosa, ao professor cristão, em particular, permanece a exigência e o dever de manter vivo o que Jesus ensinou e ser sinal de salvação na escola²⁰⁹. Isso foi o que verificamos na escola-campo, pois, mesmo seguindo doutrinas diferentes, os professores, sem dissimular sua prática, buscam trabalhar num mesmo objetivo ao buscar em Deus o mistério da vida, e no evangelho a mensagem de Jesus Cristo. A cultura religiosa trabalhada educativamente

²⁰⁷ CRUZ, Therezinha M.L.da. *Prática de Educação Religiosa*. 1987, p.67

²⁰⁸ CNBB. *O Que é Ecumenismo*. 1997, p. 14. Ver, também: RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. O Ecumenismo no Brasil: história, desafios e perspectivas. In: *Fragmentos de Cultura*. Nº 6. 1998, pp. 1279-1302, com ampla indicação bibliográfica. Oportuna, aqui, é a orientação pedagógica de Norbert Mette: “Se não se quer ficar só num contato superficial e se devem ser desfeitos os preconceitos e temores frente ao estrangeiro – às vezes profundamente internalizados e desembocando facilmente em conflitos e violência -, é indispensável encontrar também aqui as formas de um convívio reconciliado. A começar por um aprendizado pessoal conjunto, mas também por saber mais do outro, no que tange aos diferentes costumes no âmbito religioso e cultural”. Cf. *Pedagogia da Religião*. 1997, pp. 50-51.

²⁰⁹ O Documento de Santo Domingo afirma que o anúncio cristão, por seu próprio vigor, tende a curar, firmar e promover o homem, a construir uma comunidade fraterna, renovando, com a própria humanidade e dando-lhe sua plena dignidade humana, com a novidade do batismo e da vida segundo o Evangelho.

com alunos, conforme constatamos, os incentiva a descobrirem sinais de vida, esperança e, na perspectiva teológica, sinais do Reino na escola, na família, na sociedade e em si próprios.

Na escola-campo pesquisada, os professores trabalham pedagogicamente a expressão religiosa por meio de símbolos religiosos e de rituais: mesinha exposta com um copo de flores e a bíblia aberta, cada dia numa passagem bíblica (os salmos); diariamente professores, funcionários e alunos reúnem-se no pátio da escola para fazerem alguns minutos de reflexão e oração, antes de iniciar as atividades escolares.

Os gestos rituais e reflexivos de fé unem a comunidade escolar em comunhão consigo própria e ao único Deus. Na concepção de Girard,²¹⁰ a dimensão religiosa deve envolver a sociedade de forma consistente. Ora, como o professor está em contato direto com a sociedade, partilha, além do saber teórico, a experiência coletiva de fé. Se a dimensão religiosa se decompõe, a segurança física e a ordem cultural podem estar ameaçadas, pois, significa que está ocorrendo uma dissolução do *ethos*. Portanto, em toda história da humanidade – e, talvez, nela a história da própria escola-, constata-se a preocupação da consolidação social e cultural a partir da referência ao sagrado.

O sagrado, ao longo das tradições culturais, foi o centro do mundo, a origem da ordem, a fonte das normas e a garantia da harmonia. É sob essa consideração do sagrado que Rubem Alves²¹¹ redimensiona a análise de Durkheim, sobre a religião, considerando-a como forma de sobrevivência da vida social. Esta necessidade primeira torna-se, sociologicamente, a essência da religião.

3.5.3- Experiência religiosa e violência na escola pública

Toda cultura pode chegar a ser cristã, fazendo referência a Cristo e inspirar-se nele e em sua mensagem. Cf. Santo Domingo. *Conclusões*. 1993, pp. 68-69.

²¹⁰ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990. p.67.

²¹¹ ALVES, Rubem. *O Que é Religião*. 1984, p. 63

Vimos, ao longo desse estudo, que a escola pública municipal, “lugar” de nossa análise, apresenta-se, especialmente em algumas situações localizadas, com alta densidade de violência. Esta apresenta-se como complexo fenômeno, de múltipla abrangência, ao qual estabelecemos conexão à experiência religiosa e a contextualizamos ao projeto pedagógico escolar.

Poderíamos nos perguntar, com Lima Vaz, se no âmbito escolar é possível uma autêntica “experiência de Deus”, ou, então, uma “experiência, religiosa”. Por acontecer fenomenologicamente num contexto circunscrito, certamente a ação religiosa escolar é mais propriamente uma “experiência religiosa”, de alcance focalizado, que se expressa com ritos e símbolos, deles recorrendo como delimitação e referência ao Sagrado. Também, é uma experiência situada numa prática pedagógica, com clara intencionalidade educativa. Isso não tira sua legitimidade, mas também não obriga a pretender atingir um alcance que foge a suas possibilidades rigorosamente, a prática catequética, a doutrina e o culto são estritamente atribuídos às igrejas, para as quais a reflexão religiosa escolar pode orientar à experiência eclesial da fé. Por isso, toda expressão religiosa, na escola, tem finalidade diversa daquela das igrejas, mesmo que delas também receba inspiração e orientação. Além disso, é preciso ter presente que os destinatários/sujeitos desta experiência escolar são crianças e adolescentes, em fase de formação da própria personalidade e de definição dos valores éticos.

Assumir, com toda amplitude e profundidade, um projeto pedagógico de tantas implicações, requer qualificação profissional e convicção na conduta. Na escola-campo, conforme nossa pesquisa, 44% dos professores são graduados e 56% cursaram pós-graduação “latu senso”. Academicamente, em sua formação específica, apresentam-se preparados para o exercício do magistério. Quanto à prática religiosa, 88% destes professores a declara e a traz, como fonte de aprendizagem, para o âmbito escolar²¹².

²¹² Cf. anexo I.

Estes declaram que acreditam no poder e na força divina e, por isso, buscam a intervenção de Deus principalmente quando percebem que o projeto pedagógico da escola está sob ameaça de não obter um bom resultado. Ora, isso tem implicações diretas com o problema da violência.

As escolas municipais de Goiânia, como já foi abordado no capítulo anterior, têm enfrentado graves problemas de violência com seus alunos. Estes problemas revelam impasse na instituição, especialmente, de modo localizado, no Ciclo I do Ensino Fundamental. Por dificultar o bom desempenho do projeto pedagógico²¹³.

O fenômeno da violência na escola é desafio que professores e alunos podem, em parte, superar através de coletivo trabalho conscientizador. Este trabalho deve estar explícito na proposta curricular²¹⁴ do ensino fundamental, que pretende trabalhar com ensino religioso. A escola, enquanto espaço de construção e apropriação do conhecimento, que desempenha uma função sócio-educativa, de opiniões, deve propiciar em seu ambiente a livre expressão, inclusive livre expressão religiosa. Por isso, deve oferecer meios para que o aluno desenvolva atitudes, particularmente de inspiração cristã, independente de uma igreja cristã específica. Em sua proposta curricular deve estar claro que o aluno deve ser respeitado na sua convicção religiosa e nas opções pessoais. A abertura dos atos educativos deve estar voltada para os aspectos formativos da personalidade do educando. Neste clima de abertura e de serviço, a escola municipal de Goiânia terá uma educação voltada não apenas para cada indivíduo e nem para os conteúdos²¹⁵ com fim em si mesmos, mas para o encontro de pessoas humanas – crianças

²¹³ Sobre este assunto ver: PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Quieiroz. 1990.

²¹⁴ Sobre este assunto ver: Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Proposta de Curso de Aperfeiçoamento Docente em Ensino Religioso Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1996. Proposta curricular para o Curso de magistério. *Ensino Religioso*. Texto mimeografado 1993. Estado de Goiás. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência do Ensino Fundamental. Programa curricular mínimo para o ensino fundamental. *Ensino Religioso da 1ª a 8ª séries*. 1992. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Fundação Educacional do Distrito Federal. *Conteúdo Programático: ensino religioso da 5ª a 8ª Série - 1º Grau*. 1986.

²¹⁵ Vejamos sobre o conteúdo do ensino religioso com Irineu Aloysio Brand. Quando se fala em ensino religioso escolar deve-se pensar num conteúdo para este componente curricular, como tal, tem uma

e adolescentes -, que nas suas originalidades necessitam da formação integral, que possibilite seu amplo desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio-político, cultural e religioso.

No Ensino Fundamental da escola pública municipal, mais que uma disciplina de ensino religioso, a experiência religiosa, com conteúdos próprios, sem que se dilua sua especificidade, deve ser inserida na ação pedagógica interdisciplinar, em perspectiva construtivista. Seu conteúdo e prática devem ser desenvolvidos de forma integrada com as diferentes disciplinas e atividades, com o objetivo de construir coletivamente a formação integral e, também, possibilitar a convivência fraterna. Vejamos alternativas de orientação ao seu conteúdo programático, não apenas em razão da liberdade religiosa como, também, devido à violência na escola. Deve-se, pois:

Suscitar um profundo respeito pela liberdade de cada um; estabelecer a convivência e diálogo com todas as confissões religiosas e manifestações culturais; inspirar sérios esforços para uma abertura, não em vista de um irenismo fácil, mas na busca de uma unidade perfeita, para superar divergências existentes, mesmo entre as religiões que possuem uma base comum, como a religião cristã, que se fundamenta na pessoa de Jesus Cristo e sua mensagem.²¹⁶

Os educadores da escola-campo, no ano 2000, tiveram a iniciativa de inserir na proposta interdisciplinar o ensino religioso. Houve um resultado bastante positivo: 88,8% dos educadores consideraram e perceberam a importância de trabalhar pedagogicamente a experiência religiosa na escola. Foi 66,7% o percentual de professores que desenvolveu atividades religiosas em sala de aula, tais como: orações,

sistematização. Não será o resultado puro e simples dos temas pedidos ou sugeridos numa enquete entre os educadores, mas confrontará estes temas com um conteúdo próprio do ensino religioso. Não levar em conta um conteúdo pensado, consciente e articulado poderia significar o esvaziamento da função crítica do ensino religioso. Quando se diz crítico, não se fala em simples contestação, mas em oferecer critérios para o desenvolvimento e a maturação da religiosidade da pessoa e para a sua expressão social na religião. O homem que não "sabe ler" os sinais da religiosidade, não sabe pensar as suas expressões religiosas e é tão analfabeto quanto aquele que não interpreta os sinais gráficos das letras; não sabendo interpretar a transcendência, também não será autônomo, viverá dominado pela magia, pelo medo e será vítima fácil de qualquer explorador da credulidade (não importa a classe social a que pertença ou o título que ostente). BRAND, Irineu Aloysio. O Conteúdo do Ensino Religioso. *Conteúdo do Ensino Religioso como Componente curricular*. Texto mimeografado. 1992, p.2.

leituras bíblicas e respectiva interpretação, atividades lúdicas (entres elas filmes que historiavam o Novo Testamento)²¹⁷. Entretanto, somente estas atividades não são suficientes para atingir o objetivo previsto. Mette contribui neste aspecto, sugerindo que os educadores ampliem sua perspectiva pedagógica a partir do aprofundamento da fundamentação que dá consistência à ação:

O tipo de desafio que se coloca na atual situação de crise é de uma importância tal que de novo se faz necessário uma conscientização de objetivos e tarefas da educação e formação no nível dos fundamentos teológicos e pedagógicos, para que aí se possa localizar e definir mais de perto a contribuição da educação e formação religiosas²¹⁸.

Entretanto, além de adequada fundamentação, é preciso estar atento à receptividade dos alunos, em grande parte suscitada por uma proposta que seja adequada e interessante a sua faixa etária e a sua condição existencial. Na escola-campo dos alunos entrevistados 85,7% deles gostaram da experiência religiosa vivenciada na escola e 14,3% não souberam responder. É importante destacar, porém, que todos alunos entrevistados acreditam que a pessoa que tem fé em Deus e segue uma religião é menos violenta²¹⁹. Eles vivenciaram a experiência religiosa na escola como forma positiva, percebendo uma grande melhora nas relações entre os colegas. Estes alunos acreditam que a consciência dos valores éticos e morais, através da vivência religiosa diminui a violência entre as pessoas. A seu modo, na realidade da escola, fazem a relação entre fé e vida. Mesmo sendo crianças, em idade escolar, possuem consciência semelhante às conclusões da Igreja na América Latina:

A falta de coerência entre a fé que se professa e a vida cotidiana é uma das várias causas que geram pobreza em nossos países, porque os cristãos não souberam

²¹⁶ Governo do distrito Federal. Secretaria de Educação. Fundação do Distrito Federal. **Conteúdo Programático: Ensino Religioso da 5^a a 8^a Série - 1^o Grau**. 1986, p.3.

²¹⁷ Cf. anexo I.

²¹⁸ METTE, Norbert. **Pedagogia da Religião**. 1999. P. 42.

²¹⁹ Cf. anexo II.

*encontrar os critérios e as decisões dos setores responsáveis pela liderança ideológica e pela organização da convivência social, econômica e política de nossos povos.*²²⁰

Também Girard constata que a inversão de valores constitui-se em ameaça à sociedade; essa inversão atinge homens e mulheres, crianças e jovens, influenciando-os de modo diferenciado por serem seres de relações complexas e diferentes. Isso atinge não apenas os indivíduos, ou suas convicções religiosas, mas o próprio núcleo integrador da cultura. Portanto, a violência é, nessa análise, um sintoma de desarticulação dos valores. Superá-la implicaria em recompor os valores, e, neles, a própria dimensão religiosa.

*Quando a dimensão religiosa se decompõe não é apenas a segurança física que se encontra imediatamente ameaçada, mas a própria ordem cultural. As instituições perdem a vitalidade; a armação da sociedade desmorona e se dissolve; inicialmente lenta, a erosão de todos os valores precipita-se; toda a cultura ameaça desabar e um dia inevitavelmente desmorona como um castelo de cartas.*²²¹

O ser humano, e, em nossa análise específica, o aluno da escola pública municipal, necessita vivenciar uma base social, cultural e educacional sólida, para fortalecer-se com o grupo social. Entretanto, no caso das instituições educacionais, para que essas bases tenham consistência, é preciso um plano pedagógico que suponha essa formação ampla e integral. A educação escolar, em parte, determina o futuro da humanidade. A escola não esgota sua ação nela mesma. Portanto, a necessidade e capacidade da educação formal e afetiva, a cada indivíduo, é exigência imprescindível de reflexão e ação. Esta ação educativa tem conseqüências duradouras na formação intelectual e na vivência religiosa dos educandos.

A educação e experiência religiosa para crianças, na instituição escolar, como vimos, pode possibilitar amplas perspectivas para a liberdade, a autodeterminação e a socialização. Pode ser importante dimensão da vida que, recebendo a devida atenção

²²⁰ Santo Domingo. *Conclusões*. 1993, p.133.

²²¹ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 67.

e orientação, suscita a consciência dos valores, a abertura à auto-transcendência, o respeito ao outro, a cordialidade nas relações e a superação, ao menos parcial, da violência na escola. Importante, pois, é que o projeto pedagógico tenha, na formação de crianças e adolescentes, muito presente a dimensão religiosa da vida.

3.6- A teoria de Girard e suas conseqüências para a prática pedagógica escolar

A análise antropológica formulada por René Girard nos leva à compreensão do sagrado na dialética das relações e na dinâmica do desejo, da ilusão e do imaginário. Para ele, a função da experiência religiosa - porque ela nunca é sociologicamente inútil (e nisso também é coincidente com a análise de Durkheim e de Berger) -, é tirar a força da violência e mudar sua direção, projetando-a na expiação.

Assim comenta Gorgulho:

*Ele [o religioso] subtrai o ser humano de sua violência a fim de protegê-lo, fazendo da violência uma fonte, afastada da comunidade e sempre presente, que exige ser apaziguada por ritos apropriados, como por uma conduta modesta e prudente. [...] Essa gênese tem uma função indissociável: restaura a paz comunitária e torna possível a vida em comunhão de amor com os outros. Não há sociedade sem religião, porque sem religião, cuja fonte é a experiência do sagrado, a violência recíproca destruiria tudo.*²²²

Além de sua intencionalidade original, a experiência religiosa também comporta, em sua interioridade, profundas implicações educativas. Ela nomeia, organiza, classifica e orienta, pressupondo uma escolha e supondo uma linguagem. Por isso, o pensamento religioso talvez esteja mais próximo da realidade humana (e da escola) do que supõe o pensamento moderno. Assim avalia Guedes:

Aqui o educativo e o religioso são a mesma realidade; uma linguagem que ordena, nomeia e hierarquiza. Segundo Girard, é o milagre do restabelecimento da ordem em meio à crise sacrificial e a necessidade de renovar e perpetuar tal harmonia que exige que os homens pensem. Ou seja, traz a necessidade da elaboração teórica daquilo que

²²² GORGULHO, Gilberto da Silva. Sagrado: ilusão e imaginário. In: QUEIROZ, José J., *Interfaces do Sagrado em Véspera de Milênio*. 1996, p. 46.

*foi vivido prática e concretamente como ordenação, paz, possibilidade de continuidade da vida individual e coletiva.*²²³

Girard desafia os pesquisadores – com pretensões científicas e defensores tradicionais do humanismo –, recorrendo à tragédia grega para provar que há ambiguidade na definição e alcance do sagrado. As interpretações religiosas já tendem a fazer que os fenômenos provenientes da crise sacrificial vacilem nas chamadas duas faces do sagrado. Às ambiguidades, Girard dá o nome de *sacer*²²⁴, que embute em si os aspectos heterogêneos, opostos e contraditórios como o maléfico e benéfico. Esta classificação contradiz ao conhecimento que adquirimos do sagrado – uno, infinito, criador e protetor. Para Girard esta é uma definição simples do sagrado; em sua teoria, no *sacer* estão impregnadas a paz e a guerra, a ordem e a desordem, a harmonia e a desarmonia, a criação e a destruição, a vida e morte. Esta concepção de Girard vai de encontro com a hipótese levantada sobre nosso objeto de estudo: *Os educadores das escolas municipais têm por pretensão introduzir a cultura religiosa, como forma de apaziguar o fenômeno da violência.*

A identificação formal da violência e do sagrado, a partir da teoria de Girard, permite completar a teoria do sacrifício como oferenda à divindade. No discurso religioso o sacrifício à divindade acalma e apazigua a violência do indivíduo e da comunidade.

Exatamente pelo fato de ser polarizada pela imolação, a violência se acalma e apazigua; dir-se-ia que ela é expulsa e que é acrescentada à substância do deus do qual não se distingue de forma alguma, pois cada sacrifício repete em escala menor, o imenso apaziguamento que se produziu no momento da unanimidade fundadora, ou seja, no momento em que deus se manifestou pela primeira vez. Assim como o corpo humano é uma máquina para transformar o alimento em carne e sangue, a

²²³ GUEDES, Maria Luiza. Sagrado: ilusão e imaginário. Comentário. In: QUEIROZ, José J. *Interfaces do Sagrado em Véspera de Milênio*. 1996, p. 52.

²²⁴ René Girard nos esclarece a dupla face do sagrado, vejamos. No caso do latim, *sacer* retém a dualidade original, mas se fez sentir a necessidade de um termo que exprimisse somente o aspecto benéfico, e o duplo *sanctus* aparece. Como foi visto, as tendências da lexicografia moderna inscrevem-se no interior de uma elaboração mítica contínua, que apaga pouco a pouco os traços da experiência fundadora e que torna a verdade da violência sempre mais inacessível. GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p. 331.

*unanimidade fundadora transforma a violência maléfica em estabilidade e fecundidade.*²²⁵

A teologia coloca a operação do sacrifício sob a jurisdição da divindade²²⁶. O sacrifício expiatório bem sucedido impede que a violência se torne imanente e recíproca. No discurso religioso, o ser humano sempre deve ser protegido da violência. Paradoxalmente, este mesmo discurso se contradiz ao permitir ritos sacrificiais praticados no decorrer do ano litúrgico e na intenção de se lavar dos pecados. Estes ritos não são atos de violência? Certamente, há arbitrariedade na prática do sacrifício. De acordo com este questionamento, percebe-se que os educadores também, no âmbito escolar, correm o risco de tornar os alunos, com problemas de comportamentos agressivos, em vítimas expiatórias²²⁷, que precisam ser expulsas da comunidade para não contaminar os outros. E, ao pretender trabalhar com o ensino religioso na escola, os educadores correm o risco de buscar no *sacer* o lado punidor, castigador, que exige sacrifícios para libertar o indivíduo da violência²²⁸.

A vigilância e o discernimento são imprescindíveis. O compromisso maior dos educadores, diante dessa ambivalência da experiência religiosa, é trabalhar a cultura religiosa²²⁹ dentro de uma visão antropológica que propicie ao aluno uma reconstrução de suas relações a fim de construir a comunhão, a unidade e a paz. Com esse objetivo, pois, propicia-se ao educando uma formação básica, social e religiosa cristã, valorizando a dimensão religiosa da vida, para não se limitar ao mero conteúdo

²²⁵ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1990, p.332.

²²⁶ Jesus foi uma vítima sem mancha oferecida a Deus (cf. Hb 9, 14), ele instituiu o sacramento do seu amor, a Eucaristia (cf. Mc 14, 22), Jesus tirou o pecado com uma oferenda única (cf. Hb 10, 14).

²²⁷ GIRARD, René. *A Violência e o Sagrado*. 1998, p.327.

²²⁸ Idem ibidem, p.323.

²²⁹ No Documento Santo Domingo foi discutido o tema "*a cultura cristã*" como objeto particular de estudo e reflexão por parte do CELAM. Abordaram que a evangelização das culturas representa a forma mais profunda e global de evangelizar uma sociedade, porque, através dela, a mensagem de Cristo penetra nas consciências das pessoas e se projeta no "ethos" de um povo, nas suas atitudes vitais, nas suas instituições e em todas as estruturas. Hoje em dia percebe-se uma crise cultural de proporções inimagináveis. Certo é que o substrato cultural atual apresenta um bom número de valores positivos, muitos deles fruto da evangelização perfeitamente compatíveis com o Evangelho; ao mesmo tempo, porém, foram eliminados

das aulas sistemáticas. No planejamento da prática e reflexão educativa²³⁰ da experiência religiosa, deve estar explícito que as aulas não são confessionais e de doutrinas eclesiais particulares, mas de reflexão ampla da cultura religiosa, no sentido articulado da fé e da razão. A busca do sagrado deve ser auto-questionável, de forma que, a partir das informações, o aluno possa analisar os seus próprios atos, interrogando-se pela exatidão e confusão dos rumos da vida e superando a leitura mágica da realidade, inclusive de si próprio. A busca do sagrado, portanto, requer discernimento e lucidez, clareza na própria fé.

De fato, a teoria de Girard tem uma certa coincidência com a percepção educativa do interior das escolas públicas, pois, como vimos, 88,9% dos professores entrevistados na escola-campo acreditam que é importante a experiência religiosa na escola. E todos concordaram que as informações e a formação religiosa mudaram o comportamento dos alunos. Vejamos o depoimento de uma professora:

*Um aluno da turma D1 no 1º bimestre brigava o tempo todo; hoje já participa das atividades com mais calma. Um aluno [...] hoje é um dos melhores alunos. Uma aluna que falava muito palavrões e gritava com todos, hoje é ótima aluna, melhorou sua auto-estima e gosta de contar seus problemas e frustrações através das produções que faz, ainda que o faça por meio dos personagens que cria.*²³¹

Conclusão retrospectiva

valores religiosos fundamentais e introduzidas concepções insidiosas, inaceitáveis do ponto de vista cristão. Santo Domingo. *Documento*. 1993, p.27.

²³⁰ Na lei Orgânica do Município de Goiânia de 1990, no Art. 248, foi decretado o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, com disciplina e carga horária definida no currículo escolar. No entanto, esta instituição escolar não dispõe do profissional para o Ensino Religioso e esta disciplina não consta no currículo. Portanto, como não há uma disciplina específica de Ensino Religioso no Ensino Fundamental da escola municipal de Goiânia, a experiência religiosa é tratada como “assunto” transversal no currículo, assumido voluntariamente pelos professores porque considerada significativa para a prática pedagógica e para a educação integral dos alunos.

1- Vimos, ao longo desse capítulo, o significado do fenômeno religioso e o modo em que se manifesta pedagogicamente como reflexão e prática de experiência religiosa, na escola pública municipal. Fizemos, também, a intersecção entre o fenômeno da violência e o fenômeno religioso, em âmbito escolar. Nosso pressuposto foi a interpretação de René Girard: a experiência religiosa tem, em sua dialética interna, a capacidade de suprasumir a violência através do mecanismo simbólico de expiação, controle, hierarquização e reordenação das relações. Por isso, mais pelos resultados que pela consciência explícita da lógica expiatória, professores têm buscado a reflexão e prática da experiência religiosa (não do Ensino Religioso, pois é inexistente como disciplina) como alternativa psico-pedagógica para a reformulação das relações e a diminuição da violência entre os alunos.

2- A complexidade desta análise requereu-nos que fizéssemos a explicitação e distinção de conceitos, categorias, concepções e método. Buscamos na fenomenologia a referência para a aproximação à realidade em todas as suas interfaces, superando a dicotomia sujeito-objeto. Neste método, existência e significado emergem numa mesma estrutura de compreensão, que se manifesta objetivamente e é captada não apenas pelos sentidos, como também pela intencionalidade da consciência.

3- Em seguida, já em perspectiva fenomenológica, analisamos a ação do conhecer, ou o fenômeno educativo. Esta ação é dinâmico movimento do para-si, onde o “eu” torna-se objeto de análise de si próprio ao flexionar-se no conhecimento de si (re-flexão). Nesse movimento para-ser, cria-se objetivamente a condição da liberdade, pois, aí fazem-se escolhas “res-ponsáveis” e “res-pondentes” ao ser. Isto permite a formação da personalidade e a construção da identidade do sujeito, como ser de relações consigo, com o outro, com as coisas, com Deus. Essa liberdade responsável, que se opera enquanto fenômeno educativo, também se traduz na prática pedagógica. Sob sua referência,

²³¹ Cf. anexo I.

professores assumem a necessidade de educar as crianças e adolescentes com uma orientação para a vida e com discernimento na formulação e opção dos valores, na relação com o outro, na afetividade e na experiência pessoal e comunitária de fé. Nessa perspectiva, a ação do conhecer é emancipação libertadora e superação da violência.

4- Também, em perspectiva fenomenológica, analisamos o fenômeno religioso. Partimos de sua constatação como “fato”, vivido e constatado na multiplicidade dos fatos que constituem a realidade psico-cultural e sócio-histórica. Apresenta a singularidade de seu contexto e a universalidade de seu significado: é abertura à transcendência como busca de sentido à vida e constrói valores absolutos que conferem significado a contingência das circunstâncias e ao problema de morte. De “fato primeiro” logo é reconhecido, pela intencionalidade de consciência, como fenômeno, pois sua manifestação é continuada e inesgotável. Nesse fenômeno observa-se uma concreta experiência religiosa, que tem a fé como motivação indutora da atitude de reverência e o sagrado como delimitação simbólica do espaço significante.

5- Com certa preocupação epistemológica, a fim de dar a maior precisão possível ao uso da linguagem, buscamos compreender a fronteira que distingue a “experiência religiosa” da “experiência de Deus”. Na experiência religiosa, a experiência é fato particular circunscrito pela delimitação simbólica do sagrado, mesmo que vivenciado coletivamente. Na “experiência de Deus”, se alcança a experiência como possibilidade universal, ao modo dos místicos. Ambas as experiências são evidentemente legítimas e, com frequência a “experiência religiosa”, partindo de um campo simbólico circunscrito, pode universalizar-se e transformar-se, também, em “experiência de Deus”. Em razão de tais distinções, optamos, para a análise do campo escolar, em utilizar a expressão “experiência religiosa”.

6- Como “experiência religiosa”, buscamos compreender o fenômeno da religião. Retomamos sua etimologia, seu significado intrínseco e, especialmente a partir das

análises de Durkheim e Berger, sua finalidade e implicações sociais. É pela mediação da religião que a grande maioria faz sua experiência religiosa. Entretanto, com a dissolução do *ethos*, a crise da tradição e o desenraizamento cultural, verifica-se, na escola, que os alunos (mas, também, a comunidade escolar em seu conjunto) se apresentam com deficiência da cultura geral, o que causa profunda lacuna de compreensão do mundo em que vivem. Isso significa, portanto, que significativo percentual carece da tradição da experiência religiosa e, simultaneamente, assimila ídolos descartáveis produzidos pela cultura dos meios de massa. Aqui residem dois impasses que inviabilizam o controle da violência na escola. Os ídolos geralmente fornecem valores instáveis, pois, eles próprios são passageiros. Além disso, seu conteúdo ético e estético também é denso de violência, com incentivo ao desejo sem limites.

7- Quanto à carência da tradição da experiência religiosa, de novo chave hermenêutica de René Girard revela-se central para a compreensão da violência na escola pública. Se a experiência religiosa, em seu dinamismo interno, opera o controle da conduta, estabelece a comunhão de relações e projeta numa vítima expiatória externa todas as forças psicossociais de destruição mútua, então, nela realmente se verifica a principal mediação sócio-histórica que a humanidade criou para o controle da violência. Essa “experiência religiosa”, mesmo quando não vivida intensamente por cada pessoa, era transmitida com a força incisiva da tradição. Assim, a tradição da “experiência religiosa” controlava a violência. Com a lacuna da tradição, na geração pós-moderna e urbana dos alunos da escola pública municipal, a superação da violência requer criativa e lúcida ação pedagógica.

8- Sem reduplicar o âmbito eclesial – pois, a escola pública é de natureza distinta -, cabe à implementação do projeto pedagógico a gigantesca tarefa de (a) possibilitar não apenas a reflexão, mas a própria vivência da “experiência religiosa”; (b) tratar a “experiência religiosa” como tema transversal, não como ensino de uma disciplina; (c) considerar a

condição etária – crianças e adolescentes -, a diversidade de convicções religiosas dos alunos e dos professores e o pluralismo cultural; (d) construir, enfim, uma educação integral, com clara orientação para a vida, densa de senso estético e ético, educando para aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser.

CONCLUSÃO

O problema da violência apresenta-se, hoje, como um dos mais preocupantes do mundo e, em particular, da sociedade brasileira. É o que ocupa grande espaço das notícias diárias e, na definição das políticas públicas, responde-se com soluções insuficientes, não obstante o alto custo social e financeiro. Segurança é um grito social universal proveniente de todas as classes devido à produção assustador cada vez mais crescente de vítimas. Por isso, nos planos governamentais há inúmeras medidas emergenciais: profissionalização/qualificação do policial, aumento do efetivo, polícia comunitária, investimento nas frotas de carros de vigilância, redimensionamento do sistema prisional, revisão do código penal etc. Há, porém, um horizonte mais amplo e, com certeza, mais eficaz para a gradual superação do problema da violência: trata-se da (re)educação de toda a sociedade, especialmente das novas gerações. Foi em razão desta relevância temática que elegemos a escola pública municipal como lugar de nossa pesquisa.

A escola (Capítulo I), embora não seja a única, continua sendo uma das principais mediações da educação. É essa a sua natureza específica, porque assim foi sócio-históricamente produzida, em longo processo coletivo, construindo durante séculos. Ela tem institucionalmente uma história própria que, como vimos, tem profundas marcas (e rupturas) da época medieval, dos ideais renascentistas, da modernidade. Definiu-se como pública e laica, auto-regulamentou-se com legislação própria e exerce sua prática educativa a partir da orientação de um projeto pedagógico. Se a ela há novas interpelações sociais, sua adequação deve partir de suas possibilidades e limites concretos, como também de sua especificidade. Hoje, pois, mais que nunca, à escola cabe educar para conhecer, para conviver e para ser. E essa educação formal –

porque intencional sistematização do conhecimento -, deve supor a plena integração comunidade-escola, deve abranger as dimensões estética, ética, afetiva e espiritual, deve ser profundamente inculturada.

Sob o paradigma da cultura, constatamos que um dos principais fatores da violência (Capítulo II) é a dissolução do “ethos”. O impacto da desintegração cultural atinge comportamentos e condutas, tocando diretamente em todas as teias que configuram a rede de possibilidades do processo civilizatório. Nessa condição a própria escola não só é sujeito educativo, mas também objeto/condição da realidade sócio cultural. Enquanto objeto resultante do contexto, não é imune à violência social. Por isso, ainda que seja paradoxal a uma instituição educativa, nela também há gestos, fatos e situações concretas de violência. Nossa pesquisa na escola-campo constatou situações localizadas de violência que provocaram impasses na execução do próprio projeto pedagógico.

Enquanto sujeito sócio-cultural, cabe também e prioritariamente à escola contribuir na reconstrução criativa da cultura, possibilitando e orientando a que cada educando cresça na definição de sua personalidade, caráter, responsabilidade e liberdade. Ao assumir essa função-educativa, cabe aos educadores reconhecer fenomenologicamente, para além de suas opções ideológicas, todos os fenômenos que na cultura se manifestam. Com certeza, o fenômeno de maior densidade e intensidade, que ininterruptamente se manifesta em todas as culturas, é o fenômeno religioso (Capítulo III). Tal fenômeno não só não pode ser dispensado de análise – sob o risco de sujeitar-se à interpretação mágica da realidade -, como deve ser compreendido em seu potencial de construção, manutenção e segurança social e, no contexto latino-americano e brasileiro, com possibilidades de alienação ou de libertação.

Dentre as diversas interpretações acerca do fenômeno religioso, buscamos aprofundar aquela formulada por René Girard. Em sua análise, verifica que o dinamismo

que sociologicamente movimenta a experiência religiosa - pessoal e coletiva -, é a capacidade que possui o sentimento e prática religiosa de operar uma “metamorfose da violência”, controlando e orientando os ímpetos e desejos para a projeção expiatória. Na interioridade da própria autotranscendência da fé, portanto, opera-se uma orientação educativa de conduta, que controla e sublima a violência.

Ao conviver, na escola pública municipal, com o problema da violência, muitos educadores estão conduzindo seus alunos - crianças e adolescentes, em geral pobres -, à reflexão e prática da experiência religiosa. Esse procedimento é diverso tanto da prática religiosa eclesial (porque a escola é da natureza distinta), quanto do ensino Religioso (porque a escola pública municipal de Goiânia ainda não implementou essa disciplina). É tratado, portanto, como “tema transversal” e interdisciplinar, que perpassa o projeto pedagógico. Os resultados, conforme nossa constatação, têm sido bastante positivos, especialmente na redução da violência na escola. Mais pelos resultados que pela teoria da “metamorfose da violência”, a reflexão e prática da experiência religiosa na escola tem sido, como componente constitutivo da cultura, uma das principais alternativas para a reconstrução das relações e para a possibilidade da paz. Sem dispensar a necessária vigilância e discernimento tanto acerca da ambivalência do próprio fenômeno religioso, quanto sobre as múltiplas implicações que comporta essa opção pedagógica na escola pública, abre-se com discrição, ousadia e criatividade histórica um horizonte novo e propositivo, de consistência e eficácia, em seus limites e alcance próprio, para a construção de uma sociedade de solidariedade, esperança, justiça e paz.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. 4ª ed., São Paulo: Difel, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 15ª ed., 1985.

CARAM, Dalto. *Violência na Sociedade Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CBE. *Educação e Constituinte: IV conferência brasileira de educação*. São Paulo: Cortez. 1988.

- Conselho Interconfessional do Ensino Religioso do Estado de Goiás. *Ofício n. 05*, 1990.
- CHAMAT, Leila Sara José. *Relações Vinculares e Aprendizagem: um enfoque psicopedagógico*. São Paulo: Vetor, 1997.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O Fenômeno Humano*. Trad. Léon Boudon e José Terra. Porto: Tavares Martins. 1970.
- CRUZ, Therezinha M. L. da. *Prática de Educação Religiosa*. São Paulo: FTD, 1987.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 3ª ed., São Paulo: Papyrus, 1997.
- DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Proposta de Curso de Aperfeiçoamento Docente em Ensino Religioso Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Blumenau - novembro de 1996.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
- GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. Trad. Martha Conceição Gambini. 2º ed., São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GORGULHO, Gilberto da Silva. Sagrado: ilusão e imaginário. In: QUEIROZ, José J. *Interfaces do Sagrado Em Véspera de Milênio*. São Paulo: PUCSP, 1996.
- GUEDES, Maria Luiza. Sagrado: ilusão e imaginário. Comentário. In: QUEIROZ, José J. *Interfaces do Sagrado em Véspera de Milênio*. São Paulo: PUCSP, 1996.
- GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância Punição e Depredação Escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 4^a ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

LIBÂNIO, J. B. *Educação Católica: atuais tendências*. São Paulo: Loyola, 1983.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

LUCIDA, Maria da Consolação e outros. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MADURO, Otto. *Religião e Luta de Classes*. 2^a ed., Trad. por Clarêncio Neotli e Ephraim F. Alves, Petrópolis: Vozes, 1983.

METTE, Norbert. *Pedagogia da Religião*. Trad. De Rui Rothe-Neves. Petrópolis, Vozes, 1997.

MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

QUEIROZ, José J. e outros. *Interfaces do Sagrado*. São Paulo: PUCSP, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ABELARDO, Pedro. *A História das Minhas Calamidades*. Trad. por Ruy Afonso da C. Nunes. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

ABREU, Maria Francisca Gomes Luz. *Programa Escola Para o Século XXI: O que está acontecendo na rede municipal de ensino de Goiânia?* Texto mimeografado, S.M.E. Goiânia, 2000.

ALCIONE, francinete de Carvalho. *Política de Formação Única*. Texto mimeografado, S.M.E. Goiânia, 2000.

ALVES, Rubem. *O Que é Religião*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

AMADO, Wolmir. *A Historicidade da Educação*. Fragmentos de cultura. Nº3 Goiânia:UCG. 1992.

_____. *Cristão Leigo do Brasil; Identidade, Protagonismo e Organização*.
(Conferência apresentada no Encontro Mundial da Comunidade da Vida Cristã
CVX), inédito.

_____. *O Que é Isto, a Modernidade*. Ver. Fragmentos de Cultura. Nº11.
Goiânia: IFITEG, 1995.

_____. *A Igreja e a Questão Agrária no Centro-Oeste do Brasil 1950-
1968*. Goiânia: UCG, 1996.

ANTONIAZZI, Alberto e outros. *A Sedução do Sagrado: o fenômeno religioso na
virada do milênio*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ e CALIMAN, Cleto. *A Presença da Igreja na Cidade*. Petrópolis:
Vozes. 1994.

_____. *Vocação e Missão dos Leigos: reflexão teológica em Leigos e
Participação na Igreja*. (Doc. 45, Col. Estudos da CNBB).

ARANTE, Antônio Augusto. *O Que é Cultura Popular*. 4ª ed., São Paulo: brasiliense.
1983.

AZEVEDO, Maria Amélia e outros. *Infância e Violência Doméstica: fronteira do
conhecimento*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

BOFF, Clodovis. *Espiritualidade do Militante*. In: *Caderno Fé e Política*, nº 15,
Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Como Trabalhar Com o Povo*. Petrópolis: Vozes, 1984.

BOFF, Leonardo. *Teologia do Cativo e da Libertação*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes,
1985.

_____. *Teologia Pé-no-chão*. Petrópolis: Vozes. 1984.

_____. *Os Franciscanos Ante os Desafios do Terceiro Mundo*. Petrópolis: Cefepal, 1983.

_____. *Ética da Vida*. 2ª ed., Brasília: Letraviva, 2000.

BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994

BRAND, Irineu Aloysio. Conteúdo do Ensino Religioso. *Conteúdo do Ensino Religioso Como Componente Curricular*. Texto mimeografado. 9ª ENER . São Paulo. 1992.

_____ e outros. Cultura e Inculturação: fé cristã, ecumenismo e diálogo inter-religioso. *A Arca de Noé: Apontamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da idéia de cultura*. São Paulo: Paulus, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. *A Formação do Professor Para o Início da Escolarização*. Goiânia: UCG, 1987.

_____. *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*, 11º ed., Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

Cadernos Escola Plural. n. 4. *Avaliação dos Processos Formadores dos Educadores*. S.M.E. Belo Horizonte, abril de 1996.

Caderno Escola Plural. n.6. *Avaliação na Escola Plural: um debate em processo*. S.M.E. Belo Horizonte, dezembro de 1996.

Cadernos Pedagógicos, n.9. Ciclo de formação: proposta político-pedagógico da escola cidadã. *Parte I - Proposta Político-Educacional Para Organização do Ensino e dos Espaços-Tempos na Escola Municipal*. S.M.E., Porto alegre, dezembro de 1996.

Cadernos Pedagógicos, n.13. *Planejando as Totalidades de Conhecimento na Perspectiva do Tema Gerador*. S.M.E.Porto Alegre, agosto de 1998.

CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia: Ed. UFG, 1983.

CANEVACCI, Massimo (org.). *Dialética da Família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Agricultura, Escravidão e Capitalismo*. Petrópolis: vozes, 1982.

CASALDÁLIGA, Pedro. *Espiritualidade da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Moderna. 1980.

_____. Filosofia moderna. In: *Primeira Filosofia, Lições Introdutórias*. 4ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHELIKANI, Rao V.B.J. *Reflexões Sobre a Tolerância*. Trad. por Catarina da Silva e Jeane Sawaya. Rio de Janeiro: Garamond (com patrocínio da UNESCO e do Ministério da Justiça), 1999, p.48.

CHILDE, Gordon. *A Evolução Cultural do Homem*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar.1981.

CNBB, *Igreja e Educação: perspectivas pastorais*. São Paulo: Paulinas. 4ª ed., documento n.6. 1981.

CNBB, *Missão e Ministérios dos Cristãos Leigos e Leigas*. São Paulo: Paulinas, 1999

CNBB. *Educação, Igreja e Sociedade*. São Paulo: Paulinas. doc. 47. 1992.

CNBB. *O Que é Ecumenismo*. São Paulo: Paulinas, 1997.

CNBB. *Igreja: comunhão e missão na evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura*. São Paulo: Paulinas, doc. 40. 1989.

CNBB. *A Serviço da Vida e da Esperança. Fraternidade e Educação*. Texto-base da campanha da fraternidade. São Paulo: Dom Bosco. 1998.

COELHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a Interrogação Fenomenológica do Imaginário*. São Paulo: USP, 1980.

COHL, Gabriel. Problemas da industrialização no século XX. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). *Brasil em Perspectiva*. 15ª ed., São Paulo: Difel, 1985.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O CBIA e o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Goiânia, setembro de 1992. Texto mimeografado.

COSTA, Silvio. *Comuna de Paris. O Proletariado Toma o Céu de Assalto*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1998.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação: católica e liberais*, 4ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

Diário Oficial n. 16.500. *Atos do Poder Executivo*. Goiânia, 24 de julho de 1992.

DUSSEL, Enrique. 1492. *O Encobrimento do Outro. A Origem do Mito da Modernidade*. Trad. por Jaime Claseu. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Os Pensadores. *As regras do Método Sociológico*. Trad. Carlos Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Trad. por Luiz João. São Paulo: Loyola, 1980.

_____. *Método Para uma Filosofia da Libertação*. Trad. por Jandir Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

FERNANDES, Alícia. *A Inteligência Aprisionada*. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua portuguesa*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORAVANTE, Eduardo e outros. *Conceito de Modo de Produção*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

FORTE, Bruno. *A Missão dos Leigos*. São Paulo: Paulinas, 1987.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 3º ed., São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. Trad. Por Ligia M. Pondé Vassalo. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1983.

FRAGATA, Júlio. *A Fenomenologia de Husserl Como Fundamento da Filosofia*. Braga: Livraria Cruz, 1985.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. São Paulo: Agir, 1952.

FREI BETTO. *Da Mística e da Política*. In: *Caderno Fé e Política*, nº 01. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREITAS, Carmelita Brito. *Memória*. Goiânia: UCG. 1998.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 22ª ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Dialética do Amor Paterno*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

GALEANO, Eduardo. *As Veias Abertas da América Latina*. Trad. por Galeno de Freitas. 23ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GASPARIN, João Luís. *Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos*. Campinas: Papirus, 1994.

GARAUDY, Roger. *O Ocidente é um Acidente. Por um Diálogo das Civilizações*. Trad. por Virgínia da Mata Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978.

GIUSTA, Agneta da Silva e outros. *Ciclos de Formação na Escola Plural*. Presença Pedagógica. V.5, n.28, jul/ago. 1999.

HASTENTEUFEL, Zeno. A Igreja na revolução francesa. In: *Rev. Teocomunicação*. nº85, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1989.

HECK, José N. *Materialismo e Modernidade*. Ensaios de filosofia. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

HOORNAERT, Eduardo. *História da Igreja na América Latina e no Caribe: 1945-1995. O debate metodológico*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOUAISS, Antônio; AMARAL, Roberto. *A Modernidade no Brasil: conciliação ou ruptura?* Petrópolis: Vozes, 1995.

HOUTART, François. *Religião e Modos de Produção Pré-Capitalistas*. Trad. por Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1982.

HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas*. Sexta Investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Trad. por Zeljko Loparic, 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1985.

INEP, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 65, (150), 1984.

JAEGER, Wernes . *Paidéia. A Formação do Homem Grego*. Trad. Por Artur Parreira.
São Paulo: Martins fontes. 1995.

JOÃO PAULO II. *Carta Encíclica “Fides et Ratio”, Sobre as Relações Entre Fé e Razão*. São Paulo: Paulus, 1998.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. Rio de Janeiro: Forense, 1948.

_____. *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo: Ática, 1986.

LECCLERC, Eloi. *O Cântico das Criaturas ou os Símbolos da União*. Trad. por J.B. *Michelotto*. Petrópolis: Vozes, 1977.

Lei Orgânica do Município de Goiânia. *Art. 210, & 1*, 1990.

LIBÂNIO, João Batista. O Sagrado na Pós-Modernidade. In: CALIMAN, Cleto (org.). *A Sedução do Sagrado. O Fenômeno na Virada do Milênio*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOPEZ, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*, 3º ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Rio de Janeiro: Melhoramento, 1936.

LUFT, Celso. *Lingua e liberdade*. Porto alegre: L& PM, 1985.

MADURO, Otto. *Religião e Luta de Classes*. Trad. Clarêncio Neotti e Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed., Petrópolis: Vozes. 1983.

MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. *Práxis*. A categoria materialista de pratica social. Vol. 01, Lisboa: Livros Horizonte. 1980.

MANACORDA, Mario Alghiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Trad. Por Newton R. de Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1991.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. *Criatividade, personalidade e educação*. Trad. por Mayra Pinto. Campinas: Papirus, 1997.

MARTINELLI, Maria Lúcia e outros. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995.

MATUI, JIRON. *Construtivismo*: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MO SUNG, Jung. *A Idolatria do Capital e a Morte dos Pobres*. 2ª ed., São Paulo: Paulinas, 1991.

_____. *Deus Numa Economia Sem Coração*. 2ª ed., São Paulo, 1992.

MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia*: os filósofos do ocidente. Trad. João Bosco de Lavor Medeiros. São Paulo: Paulinas. 1983.

MONROE, Paul. *História da Educação*. Trad. Idel Becker. 12ª ed., São Paulo: Nacional. 1977.

MORIN, Émile. *Jesus e as Estruturas de Seu Tempo*. 2ª ed., Trad. por Vicente R. de Souza. São Paulo: Paulinas, 1982.

MOURA, Mário Carlos Soares. *A Igreja e o Estado na Idade Média. Momentos Significativos em Suas Relações*. Belo Horizonte: PUCMG, 1984.

MORUS, Tomás. *A Utopia*. Trad. por José Marinho. Lisboa: Guimarães Editores, 1996.

NUNES, Maria Thetis. *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

MOREYRA, Sergio Paulo. *Ações Violentas Através do Tempo*. Goiânia. Jornal: O Popular. 06 de julho de 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação no Renascimento*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

ODALIA, Nilo. *O Que é Violência*. São Paulo: Nova Cultural / Brasiliense, 1985.

ORO, Ari Pedro e STEIL, Carlos Alberto. *Globalização e Religião*. Petrópolis: Vozes, 1997.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e sua relação com o racional*. Trad. por Prócrp Velasques Filho. São Paulo: Imprensa metodista. 1985.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*, 4ª ed., São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *Johann Amos Comenius (1592-1670): primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino*. In: Ver. Da Faculdade de Educação. Vol. 10, nº 1 e 2, Niteói: UFG, 1983, p. 23-33.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEETERS, Madre Francisca e Madre Maria Augusta. *Pequena história da educação*. 8ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1968.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAZZA, Waldomiro O. *Introdução à Fenomenologia Religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1976.

PIERRARD, Pierre. *História da Igreja*. Trad. por Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1982.

PRESTES, Maria de Lourdes Almada. O enfoque holístico do currículo e o novo papel do professor. In: Ver. *Educação e Filosofia*. Nº4 Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1988, p. 49-61.

PROJETO Político Pedagógico. Escola Municipal Dona Iaiá Câmara. Goiânia. Doc. 1999.

Revista Concílium, nº 260, Petrópolis: Vozes, 1995.

RESENDE, Antônio Nuniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira*. 6ª ed., São Paulo: Moraes. 1986.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. O Ecumenismo no Brasil: história, desafios e perspectivas. In: *Fragmentos de Cultura*. nº6, 1998.

RICHARD, Pablo. *Morte das Cristandades e Nascimento da Igreja*. Trad. por Neroaldo de Azevedo. São Paulo: Paulinas, 1982.

RICHARD, Pablo e outros. *A Luta dos Deuses. Os Ídolos da Opressão e a Busca do Deus Libertador*. Trad. por Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio da Loucura*. Trad. por Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Tecnoprint.

SANTO DOMINGO: conclusões. *IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Nova evangelização, promoção humana, cultura cristã, Jesus Cristo*

ontem, hoje e sempre. Trad. Instituto Santo Inácio, centro de estudos superiores da companhia de Jesus. 4ª ed., São Paulo: Loyola, 1993.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de História da Educação.* 5ª ed., São Paulo: Nacional. 1954.

São Francisco de Assis. *Escritos e Biografias.* Trad. de Edmundo Binder e outros. Petrópolis: Vozes, 1982.

São Francisco de Sales. *Tratado do Amor de Deus.* Petrópolis: Vozes, 1996.

SARGO, Claudete e outros. *A Práxis Psicopedagógica Brasileira/* editor Herval Gonçalves Flores. São Paulo: ABPp. 1994.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo.* Trad. de Virgílio Ferreira, 3ª ed., Lisboa: Presença, 1970.

SURIAN, Carmelo. *Dinâmica do Desejo: Freude, Cristo, Francisco de Assis.* Petrópolis: Vozes, 1982.

SAULNIER, Christiane. *A Palestina no Tempo de Jesus.* Trad. por José R. Vidigal. São Paulo: Paulinas, 1983.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo; A imaginação; Questões de método.* Trad. Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3ª ed. São Paulo: Mova Cultural, 1987.

_____. *O Existencialismo é um Humanismo.* Trad. de Vergílio Ferreira, 3ª ed., Lisboa: Presença, 1970.

SAVIANI, Demeval. *Escola e Democracia.* São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1986.

S.M.E. Estado do Espírito Santo. *Proposta Curricular Para o Ensino Fundamental. Ensino Religioso.* Vitória, 1990.

SPINDEL, Cheywa R. *Homens e Máquinas na Transição de uma Economia cafeeira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SROUR, Robert Henry. *Modos de Produção: elementos da problemática*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

THOMAS, Eva. *A Violência do Silêncio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*: trad. Por Elia Edel. Petrópolis: Vozes, 1994.

VAZ, Henrique C. De Lima. *Escritos de Filosofia II: ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.

VERGER, Jacques. *História das Universidades*. Trad. por Elcio Fernandes, São Paulo: UNESP, 1996.

VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. 3ª. Ed., São Paulo: Difel, 1981.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríblio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. São Paulo: Paulinas, 1993.

WIGLES, Irineu. *Cultura Religiosa: As religiões no mundo*. Vol. I, 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ZILLES, Urbano. *A Modernidade e a Igreja*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

_____. *Fé e Razão no Pensamento Ocidental*. 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. *Fé e Razão no Pensamento Medieval*. 2ª ed. Coleção: filosofia I
Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. *Racionalidade Científica e Fé Cristã Hoje*. Porto Alegre> PUCRGS,
1989.

ZIMMERMANN, Roque. *América Latina: o não-ser. Uma abordagem filosófica a
partir de Enrique Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1987.

ANEXOS I

ANEXO II