



## Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia?

Maria Zélia Borba Rocha

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Gleba A, 70910-000, Brasília, Distrito Federal, Brasil.  
E-mail: zrocha@unb.br

**RESUMO.** Pesquisa realizada entre 2010 e 2012 constatou a existência de expressões religiosas em 60,87% das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, abrangendo expressões religiosas materializadas na forma de gravuras, estátuas, grafites, rabiscos e cartazes. Expressões religiosas de autoria dos atores institucionais: professores, alunos, funcionários técnico-administrativos e gestores escolares. O método utilizado na pesquisa foi o indutivo com abordagem qualitativa. Adotaram-se três procedimentos: fotografar as representações; entrevistar gestores; realizar grupo de discussão com alunos. O artigo demonstra que o fenômeno insere-se no conflito estrutural do setor educacional brasileiro: ensino religioso *versus* laicidade e discute teoricamente se o fenômeno consiste em representações sociais ou ideologia.

**Palavras-chave:** representações sociais, ideologia, religião, ensino médio, escola pública.

### Religious expressions in public schools: Are they social representations or ideology?

**ABSTRACT.** A research conducted between 2010 and 2012 revealed religious expressions, such as prints, statues, graffiti, scribbling and posters, in 60.87% of the government-run high schools of the Federal District of Brazil. These religious expressions were authored by institutional agents including teachers, students, administrative personnel and school managers. The qualitative induction approach was the method used in current research, with three procedures: photos of the religious representations, interviews with managers, group discussions with students. Results show that the phenomenon is part of the structural conflict within Brazilian educational milieu, or rather, secularism versus religious education. The paper also investigates whether the phenomenon deals with ideology or social representations.

**Keywords:** social representation, ideology, religion, high school, public school.

### Expresiones religiosas en las escuelas públicas: ¿representaciones sociales o ideología?

**RESUMEN.** Esta investigación, llevada a cabo entre 2010 y 2012, constató la existencia de expresiones religiosas en 60,87% de las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal - Brasil, abarcando expresiones religiosas materializadas en la forma de grabados, estatuas, pintadas, garabatos y carteles, y expresiones religiosas de autoría de los actores institucionales: profesores, alumnos, personal técnico y gestores escolares. El método utilizado en la investigación fue el inductivo con enfoque cualitativo. Se adoptaron tres procedimientos: fotografiar las representaciones; entrevistar a los gestores; realizar grupo de discusión con los estudiantes. El artículo demuestra que el fenómeno hace parte del conflicto estructural del sector educacional brasileño: enseñanza religiosa contra laicidad y teóricamente analiza si el fenómeno consiste en representaciones sociales o ideología.

**Palabras clave:** representaciones sociales, ideología, religión, enseñanza secundaria, escuela pública.

#### Introdução<sup>1</sup>

O objetivo deste artigo é analisar a existência de expressões religiosas encontradas em escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal, entre os anos de 2010 e 2012. Fenômeno histórico-cultural presente nos cotidianos escolares da

Educação Básica, ainda em pleno século XXI. É mister esclarecer quem são seus autores, em quais tipos de linguagens se manifestam essas expressões religiosas e a motivação desses atores escolares na produção e difusão dessas manifestações religiosas.

Adota-se inicialmente neste trabalho a terminologia genérica de expressões ou manifestações para designar os diversos tipos de imagens, textos, grafites, rabiscos, estátuas e símbolos religiosos encontrados em escolas públicas.

<sup>1</sup> A primeira versão deste trabalho foi apresentada na 11ª Conferência Internacional de Representações Sociais, realizada na Universidade de Évora, Portugal, de 25 a 28 de junho de 2012, sob o título 'Representações religiosas em escolas públicas de ensino médio no século XXI' (Rocha, 2012).

Esta opção manter-se-á até que se consiga esclarecer se se trata de representações sociais ou de ideologia.

O tema do presente artigo refere-se ao conflito ensino religioso *versus* laicidade da educação. Conflito estrutural ao setor educacional que se manifestou em solo brasileiro quando das reformas pombalinas<sup>2</sup>, primeira tentativa de laicização do Estado, da economia e da educação brasileiras, sob a égide do Estado português no período colonial.

Conflito estrutural porque essa dualidade é inerente à organização do ensino brasileiro e manifesta-se por intermédio dos tipos de instituições, dos princípios e nas regras que compõem o setor educacional. Este conflito estrutural transparece principalmente nos momentos políticos de elaboração das leis que subsumem os valores culturais e estipulam as regras do fazer educacional<sup>3</sup>. Se considerar-se desde a data de expulsão dos jesuítas do solo português e de suas colônias, em 1759, até os dias de hoje, 2013, o conflito tem exatos 254 anos.

Ao longo dos séculos, os setores confessionais lutaram e conseguiram sagrar a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Tal obrigatoriedade, adstrita ao ensino fundamental, foi determinada pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (art. 210, §1º), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996, art. 33).

### O ensino religioso na estrutura educacional brasileira: relação com categorização administrativa dos estabelecimentos de ensino e com princípios filosóficos

A estrutura educacional brasileira apresenta dois tipos de instituições educacionais: as públicas e as privadas<sup>4</sup>. As públicas subdividem-se em quatro modalidades administrativas: federais; estaduais; distritais e municipais. São os estabelecimentos de ensino criados, mantidos e financiados pelo poder público estatal, em suas devidas instâncias federativas, com a função de garantir a oferta gratuita de ensino aos cidadãos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, como direito social (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 5º e 208). Os estabelecimentos públicos de ensino, de quaisquer níveis e modalidades de ensino e de qualquer abrangência estatal, são instituições laicas

por princípio estatal estabelecido no art. 19 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

As instituições privadas de ensino são subdivididas conceitual e legalmente de acordo com a finalidade institucional: lucrativas e não lucrativas<sup>5</sup>. A categorização é autoexplicativa: as lucrativas<sup>6</sup> ou empresárias, isto é, as privadas no sentido estrito comercializam uma mercadoria específica – o ensino – com o objetivo de auferir lucro como resultado da atividade mercantil. Esses estabelecimentos de ensino, geralmente, não professam qualquer tipo de orientação religiosa.

As privadas não lucrativas, também conhecidas por públicas não estatais<sup>7</sup>, apresentam três subtipos de modalidades administrativas: confessionais, filantrópicas e comunitárias. As confessionais<sup>8</sup> são as instituições educacionais criadas, mantidas e financiadas por ordens, organizações ou associações religiosas de qualquer matiz. São religiosas por organização estrutural. As filantrópicas<sup>9</sup> são os estabelecimentos de ensino criados, mantidos e financiados por quaisquer tipos de organizações e/ou associações com o objetivo de prestar um serviço caritativo à sociedade. Apesar de fundadas sob o ideal humanitário de conceder caridade às camadas sociais que têm dificuldade de acesso à educação, são instituições laicas. As comunitárias<sup>10</sup> são as instituições de ensino criadas, mantidas e financiadas por um grupo de pessoas que se organiza como pessoa jurídica de direito privado cooperativo. São estabelecimentos de ensino laicos. Esta categorização de tipos de instituições educacionais subsume o

<sup>5</sup> Ver art. 213 da Carta Magna brasileira de 1988 e art. 77 da LDB brasileira de 1996.

<sup>6</sup> O Ministério da Educação registra a existência de 1.110 estabelecimentos privados lucrativos de ensino no Brasil (Sistema de Regulação do Ensino Superior – e-MEC, 2013).

<sup>7</sup> A autodenominação dos estabelecimentos de ensino não lucrativos como 'públicos não estatais' deu-se na luta pela conquista de espaço legal nos embates políticos do processo de elaboração do capítulo da educação, da cultura e do desporto do Texto Maior brasileiro de 1988 e no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esta diferença conceitual garantiu a essas instituições educacionais o acesso indireto a verbas públicas. O processo político de elaboração do capítulo da educação, da cultura e do desporto da Constituição Federal de 1988 foi minudentemente descrito e analisado por Pinheiro (1989, 1991, 1996). O processo político de elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional foi pesquisado por Rocha (1993, 1995, 1996).

<sup>8</sup> Instituições educacionais confessionais existem no Brasil desde 1534. Primeiramente foram organizadas as de orientação católicas como beneditinas, carmelitas, franciscanas, jesuítas, maristas, salesianas apenas para citar as redes escolares com maior quantitativo de estabelecimentos de ensino. A partir do século XIX, agremiações protestantes passaram a constituir instituições educacionais, tais como adventistas, batistas, luteranos, metodistas e presbiterianos. No século XX, novas orientações religiosas como espíritas (kardecistas) também organizaram suas escolas.

<sup>9</sup> Exemplo histórico de rede escolar filantrópica e laica é a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) que existe desde 1943 e que apresenta, na atualidade, 134 unidades de educação básica e 21 unidades de ensino superior, atuando em todos os níveis educacionais e em 18 unidades da Federação brasileira (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, 2013).

<sup>10</sup> Como exemplos de estabelecimentos de ensino comunitários, podem ser citados: a Fundação de Ensino Octávio Bastos (FEOB), em São Paulo; o Instituto Superior de Educação da Serra (ISES), no Espírito Santo; a Universidade Caxias do Sul (UCS) no Rio Grande do Sul; e a Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), em Minas Gerais. A categorização dos estabelecimentos de ensino pode ser procurada no sítio eletrônico do Sistema de Regulação do Ensino Superior – e-MEC (2013).

<sup>2</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo [1699-1782], Conde de Oeiras e Marquês de Pombal foi primeiro ministro de Portugal no reinado de D. José II, de 1759 a 1779. Iluminista, promoveu diversas reformas com o intuito de modernização da sociedade, das instituições e da economia portuguesas (Falcon, 1982; Carvalho, 1978).

<sup>3</sup> Ver análise histórico-sociológica da manifestação político-jurídica desse conflito em Rocha (2013).

<sup>4</sup> De acordo com o art. 209 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, e com o art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

conflito ensino religioso *versus* laicidade no setor educacional brasileiro porque a realidade apresenta estabelecimentos de ensino confessionais e laicos.

O conflito estrutural ao setor educacional – laicidade *versus* ensino religioso – transparece também por intermédio dos princípios que subjazem às normas e ao fazer pedagógico brasileiro. São princípios que orientam as atividades educacionais dos estabelecimentos; princípios expressos em documentos institucionais, explanados em trabalhos filosófico-acadêmicos, cristalizados na legislação educacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, estabelece oito princípios (art. 206) que devem nortear as práticas educativas em qualquer nível e modalidade da educação formal brasileira. Os princípios diretamente relacionados ao conflito laicidade *versus* ensino religioso são o da liberdade e o do pluralismo. Liberdade de o estudante aprender, de o professor ensinar, liberdade das instituições educativas, dos docentes e dos estudantes de pesquisarem, de divulgarem o pensamento, as artes e o saber (inciso II). Este princípio educativo está diretamente correlacionado ao direito de o cidadão manifestar livremente seu pensamento (art. 5º, IV) e ao direito de cidadania de qualquer indivíduo expressar livremente suas obras e atividades intelectuais, artísticas e científicas (art. 5º, IX).

O princípio da liberdade de ensino é derivado do direito à liberdade individual, que se manifesta em diversas facetas da cidadania: liberdade de locomoção (art. 5º, XV); de informação (art. 5º, XIV); de exercer qualquer profissão (art. 5º, XIII); de reunião (art. 5º, XVI); de associação (art. 5º, XVII). O princípio da liberdade de ensino constitui a aplicação prática de um dos fundamentos da república brasileira “[...] os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa [...]” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 1º, inciso IV) e consagra a livre iniciativa no setor educacional como dispositivo constitucional (art. 209).

A liberdade é um princípio liberal, defendido como direito de cidadania individual desde o século XVI<sup>11</sup>, como revelam os escritos de Hobbes (1993),

<sup>11</sup> A aceitação do princípio do pluralismo emergiu inicialmente no campo das ideologias no mundo ocidental moderno. Na realidade social, a aceitação das pluralidades implica a aceitação das diferenças do outro. Diferenças que são transformadas em desigualdades na realidade econômico-social. Assim, a diáde pluralidade-igualdade é uma relação constante na constituição da cidadania ocidental moderna. A luta pela igualdade ao longo dos séculos busca, cada vez mais, a abrangência de todos os segmentos populacionais excluídos por suas diferenças. O princípio da pluralidade/pluralismo está, portanto, immanentemente atado ao de igualdade. A aceitação da igualdade como direito de todos os pluralismos na realidade do mundo material ainda não é comportamento totalmente assimilado nas relações sociais. Os caminhos de construção da igualdade, da cidadania e da democracia levaram, paulatinamente, no mundo ocidental à constituição dos direitos das mulheres, das crianças, dos idosos, dos negros, dos habitantes do sistema prisional, dos indivíduos com necessidades especiais, dos homossexuais, dos travestis, dos transgêneros. Enfim, de todas

Locke (2005), Montesquieu (2005) e Rosseau (2003). A liberdade de ensinar e de aprender é uma bandeira ideológica levantada pelos liberais privatistas, confessionais e laicos, assim como pelos publicistas também, desde a constituinte de 1932-1934 e que se manifestou em todos os processos constituintes democráticos (1945-1946 e 1986-1988) de elaboração dos capítulos da educação nas Cartas Magnas da república brasileira, após a Revolução de Trinta. A defesa da liberdade de ensinar, de aprender, de pesquisar, de divulgar o pensamento científico, metodológico, artístico, pedagógico nas instituições escolares, por professores e alunos, também unificou os debates em torno da elaboração da primeira (4.024/1961) e da segunda (9.394/1996) lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)<sup>12</sup>. O princípio educativo da liberdade é uma bandeira comum a publicistas; e privatistas – estes, laicos; e confessionais – os matizes ideológicos dos agentes educacionais que atuaram nesses momentos históricos. O princípio da liberdade de ensino é defendido igualmente por liberais, comunistas, socialistas, sociais-democratas – as nuances partidárias atuantes nos processos legislativos de elaboração desses documentos sociais.

O princípio da liberdade de ensino consubstanciou-se também na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996, art. 3º, inciso II) e consagrou a coexistência de instituições públicas e privadas como expressão real dessa liberdade de os cidadãos escolherem o tipo de educação que desejam para si e para seus filhos. Coexistência institucional a ser respeitada na estrutura educacional brasileira. Coexistência institucional sagrada como dispositivo legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, art. 3º, inciso V; art. 7º e 77).

O princípio filosófico do pluralismo é igualmente uma bandeira liberal desde o século XVI. No setor educacional, significa pluralismo de instituições (públicas e privadas), pluralidade de metodologias, pluralismo de concepções pedagógicas, pluralidade de teorias, pluralismo de técnicas de ensino. O princípio filosófico estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (art. 206, inciso III), e consolidado na atual LDB de 1996 (art. 3º, inciso III) complementa o princípio da liberdade, conferindo arsenal argumentativo para a existência

as pluralidades reais. Pode-se dizer que o conceito de pluralismo/pluralidade especificou-se no de minorias com o passar dos séculos: “[...] a tensão nunca resolvida entre poder espiritual e poder temporal permitiu um desenvolvimento mais pluralista propício ao amadurecimento do conceito de cidadania” (DEMANT, 2008, p. 345).

<sup>12</sup> Há importantes trabalhos de história da Educação que abarcam os subperíodos delimitados, contemplando a organização do setor educacional brasileiro, as políticas públicas educacionais e os processos de elaboração das leis educacionais: Barros (1960), Castro (1998), Fávoro (1996), Fernandes (1966), Freitag (1980), Romanelli (1991) e Saviani (1988, 1997).

do ensino religioso na educação formal pública brasileira. Portanto, o conflito laicidade *versus* ensino religioso é estrutural ao setor educacional brasileiro: estrutural devido a sua constituição histórica; estrutural na organização dos estabelecimentos de ensino; estrutural em virtude dos princípios filosóficos que norteiam a organização da educação formal no Brasil e que, ao mesmo tempo, constituem argumentos aos grupos sociais que defendem a existência do ensino religioso na educação pública brasileira.

### Surpresas em uma pesquisa de campo

A legislação brasileira, constitucional e educacional, determina que o ensino religioso é componente curricular obrigatório no ensino fundamental. Obrigatório para a escola pública ofertar, mas optativo ao aluno cursar. Esse dispositivo existe no Brasil, com variações<sup>13</sup>, desde a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 (art. 153); portanto, não há surpresa alguma. A surpresa foi encontrar 60,87% das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, ostentando diversos tipos de expressões religiosas em seu ambiente.

A surpresa advém do fato de o ensino religioso não ser componente curricular do ensino médio no Brasil, como o é no ensino fundamental, de acordo com a legislação vigente. Constatada a presença material das expressões religiosas, expressas nas formas de imagens, frases, textos e mesmo práticas, a questão que se coloca, a seguir, é a da autoria de tais manifestações no interior e no cotidiano das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal.

Na pesquisa empírica, realizada nos anos de 2010 a 2012, visitaram-se 23 escolas, em quinze regiões administrativas (RA) do Distrito Federal: Brasília, Brazlândia, Ceilândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga, o que perfaz uma amostra representativa aleatória de 48,38% do universo de 31 regiões administrativas do Distrito Federal. O universo de escolas públicas que ofertam ensino médio é de 73 escolas<sup>14</sup> em todo o Distrito Federal. As 23 escolas nas quais a pesquisa foi realizada representam 31,50% do universo de escolas de ensino médio do Distrito Federal. O Quadro 1 sintetiza:

A quantidade de escolas pesquisadas em cada região administrativa está diretamente correlacionada ao quantitativo de alunos de ensino médio daquela

unidade administrativa. Assim, como Ceilândia e Taguatinga são as cidades-satélites que apresentam maior número de matrículas de ensino médio na rede pública, três foram as escolas pesquisadas. Para as regiões administrativas que apresentam menor número de matrículas no ensino médio, o programa estatístico sorteou uma quantidade menor de escolas, mantendo a proporcionalidade com o quantitativo de alunos de ensino médio de cada região administrativa.

**Quadro 1.** Escolas públicas de ensino médio pesquisadas.

Regiões Administrativas (cidades-satélites)	Escolas Pesquisadas	Escolas com Expressões Religiosas
Brasília (Plano Piloto)	02	02
Brazlândia	01	01
Ceilândia	03	02
Cruzeiro	01	----
Gama	03	02
Guará	01	01
Paranoá	01	---
Planaltina	02	02
Recanto das Emas	01	---
Riacho Fundo	01	---
Samambaia	01	---
Santa Maria	01	----
São Sebastião	01	01
Sobradinho	01	01
Taguatinga	03	02
<b>15</b>	<b>23</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora/autora em pesquisa de campo realizada no Distrito Federal de 2010 a 2012.

Constatou-se, por intermédio de entrevistas<sup>15</sup>, que as fotos e/ou gravuras e/ou estátuas de santos foram trazidas para as escolas pelos sujeitos educacionais: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários técnico-administrativos. Não quer dizer que eles as produziram como arte ou como artesanato. As faixas e os cartazes informativos de produção artesanal, mediante o uso desses materiais como resultado de atividades pedagógico-codidáticas, também são de iniciativa do corpo docente e gestor das escolas. Alguns poucos cartazes, produzidos pelo uso de material industrial reprográfico, ou seja, produzidos em gráficas industriais são de autoria de grupos católicos, como forma de propaganda de suas ordens, para

<sup>15</sup> Foram realizadas 23 entrevistas, uma em cada escola pesquisada, com um representante do grupo gestor: diretor(a) e/ou vice-diretor(a) e/ou coordenador(a). Não há protocolo de comissão de ética de pesquisa por que: a) a pesquisa não teve qualquer tipo de financiamento institucional; b) trata-se de atividade pedagógica prevista no currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, na qual os discentes ingressam nos grupos de pesquisa dos professores; c) essas atividades são possíveis porque a Universidade dispõe de convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal para realização de atividades de pesquisa, ensino (estágio supervisionado) e extensão, sem que a cada atividade seja necessário autorização escrita para cada projeto, bastando autorização da direção da unidade escolar; d) A Resolução nº 196/96, versão 2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa estabelece que: "obs: as demandas das ciências sociais e humanas serão contempladas em resolução complementar dada a sua particularidade."; e) A Resolução nº 466/2012, somente foi aprovada em 12 de dezembro de 2012, quando a pesquisa já havia finalizada, pois o trabalho foi apresentado em junho de 2012; f) A resolução para pesquisa em ciências sociais e humanas somente foi aprovada em abril deste ano de 2016, enquanto a pesquisa foi realizada nos anos de 2010 a 2012.

<sup>13</sup> Consultar as variações da legislação brasileira, constitucional e educacional, sobre o ensino religioso em Rocha (2013).

<sup>14</sup> Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2010.

arregimentar jovens a ingressar na carreira eclesiástica. O terceiro grupo de autores são os próprios alunos. Grafites com temas religiosos são realizados pelos discentes com autorização das autoridades escolares. Algumas escolas promovem competições de grafites entre os estudantes, como forma de coibir a pichação<sup>16</sup> da escola. As competições são de temáticas livres ou induzidas, como ‘Meio Ambiente’, ‘Semana da Pátria’, ‘Diversidade’. Não houve relato de competições induzidas com temáticas religiosas. Os grafites de temas religiosos apareceram por intermédio das competições sem temas ou inseridas na temática ‘Diversidade’. Rabiscos com temas religiosos nas paredes, nas portas e no mobiliário escolar são realizados pelos alunos sem autorização dos docentes e dos gestores escolares. O Quadro 2 demonstra a autoria dos tipos de expressões religiosas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. As Figuras 1 e 2 demonstram os tipos de expressões religiosas encontradas nas escolas pesquisadas.



Figura 2. Fotografia da sala da Direção de escola pública de ensino médio do DF.

Fonte: Rocha (2012).

O Quadro 2 ressalta que a maioria das expressões religiosas levadas para o meio escolar é produzida pelas autoridades institucionais: docentes, gestores e servidores técnico-administrativos. Dos nove tipos de expressões religiosas encontradas, cinco são produzidas pelo corpo docente, gestor e funcional, o que perfaz 55,55%. Os discentes produzem apenas dois tipos de expressões religiosas encontradas nas escolas de ensino médio do Distrito Federal, o que perfaz apenas 22,22% das encontradas, enquanto as organizações da sociedade civil divulgam apenas um tipo de expressão religiosa nas escolas, perfazendo 11,11%. Os cálculos não fecharam em 100% porque uma das formas de linguagem – a pichação – não foi detectada com motivos religiosos. O Quadro 2 deixa translúcido que, dentre todos os atores escolares, são os diretamente responsáveis pelo processo pedagógico que produzem e levam, majoritariamente, as expressões religiosas para o ambiente escolar. A produção dos discentes constitui minoria.



Figura 1. Fotografia da sala da coordenação de escola pública de ensino médio do DF.

Fonte: Rocha (2011).

Quadro 2. Relação entre Expressões Religiosas e Produtores.

Tipos Expressões	Autores				
	Docentes	Servidores Técnico-Administrativos	Gestores Escolares	Alunos	Organizações Sociedade Civil
Gravuras (pastiche de óleo sobre tela)	X	X	X	----	----
Estátuas	X	X	X	----	----
Símbolos	----	----	X	----	----
Cartazes Artesanais	X	X	X	----	----
Grafite	---	----	----	X	----
Pichação	---	----	----	----	----
Rabiscos	---	----	----	X	----
Propagandas Institucionais	---	----	----	----	X
Práticas	X	X	X	X	----

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo realizada no Distrito Federal de 2010 a 2012: .

<sup>16</sup> Adota-se a diferenciação conceitual corrente entre grafite, pichação e rabisco. O primeiro entendido como manifestação artística; o segundo como manifestação de poder de grupos e/ou jovens considerados marginalizados pela sociedade que expressam sua revolta com códigos compreensíveis apenas entre eles; e o terceiro como expressão desprovida de significado, de poder e de valor artístico (Ramos, 1994; Spinelli, 2007).

O Quadro 3 demonstra o conteúdo das expressões encontradas nos espaços escolares, produzidas pela direção e/ou coordenação e/ou corpo docente e/ou funcionários técnico-administrativos e/ou entidades religiosas da sociedade civil. Os cartazes industriais das entidades religiosas são afixados pelas entidades religiosas com a anuência das autoridades escolares. As colunas denominadas Grafites e Rabiscos referem-se a expressões cunhadas nas paredes, nos muros, nas portas, nas carteiras pelos alunos. Não foram encontradas pichações de cunho religioso<sup>17</sup>. Importante ressaltar que a grafia apresentada no Quadro 3 corresponde à encontrada na realidade, inclusive no que se refere ao uso de iniciais maiúsculas, tanto na coluna cartazes quanto nas colunas grafite e rabiscos.

Como se constata, por intermédio do Quadro 3, todas as expressões religiosas encontradas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal são de caráter cristão. Remetem aos símbolos máximos do cristianismo: Jesus Cristo, Virgem Maria, seus santos, o crucifixo e extratos de mensagens bíblicas. E, dentre as vertentes cristãs, predominam as expressões de linhagem católica e/ou protestante. Não foi encontrada qualquer expressão religiosa que se assemelhasse ao espiritismo, também conhecido como kardecismo. Tampouco foram encontradas quaisquer expressões religiosas que remetam às religiões de matriz africana, asiática ou indígena. A hegemonia do pensamento cristão é absoluta: equivale a 100% das expressões religiosas encontradas nas escolas públicas

de ensino médio do Distrito Federal.

O fenômeno é representativo: 60,87% das escolas investigadas ostentavam expressões religiosas em suas dependências. As manifestações encontradas não podem ser reduzidas ao quantitativo das categorias indicadas no Quadro 3. Explica-se: em apenas uma escola foram encontradas três imagens de Jesus Cristo; em outra, foram encontradas três imagens de Nossa Senhora; em duas outras, dois tipos diferentes de escritos religiosos. Não se trata de apenas uma incidência em cada escola. Há escolas que não apresentam qualquer tipo de manifestação religiosa; outras apresentam mais de um tipo. Há ainda aquelas que reproduzem uma mesma expressão religiosa em diferentes ambientes da escola: secretaria, direção, pátio, biblioteca, sala dos professores. O Quadro 4 sintetiza a relação entre a quantidade e os tipos de expressões religiosas.

Constata-se que o quantitativo de imagens é o dobro da quantidade de escolas pesquisadas. O Quadro 4 demonstra também que não se encontra relação entre a quantidade de imagens e a localização urbano-espacial da escola. Encontram-se expressões religiosas em escolas situadas no considerado centro urbano – Brasília e Guará – assim como em escolas da periferia: Ceilândia, Gama, São Sebastião, Sobradinho e mesmo de cidades-satélites consideradas quase meio rural – Brazlândia e Planaltina. As Figuras 3 e 4 comprovam os tipos de expressões religiosas encontradas nas escolas pesquisadas

**Quadro 3.** Tipos de expressões religiosas.

Gravuras	Estátuas	Símbolos	Cartazes	Grafites	Rabiscos	Práticas
Jesus Cristo	Virgem Maria	Crucifixo	'Jesus nos faz vencer'	Jesus Cristo	'Deus'	Orações (duas vezes/semana)
São Francisco de Assis	---	---	'Eis que estou contigo, e te guardarei por onde quer que fores' (Gn 28:15)	Jesus te ama	'Jesus'	Leitura de textos religiosos (duas vezes/semana)
---	---	---	'Até aqui nos ajudou o Senhor!' (Sl 23)	---	'Jesus te ama'	---
---	---	---	'Para incluir é preciso: Deus, fé (...)'	---	---	---
---	---	---	'Paz em Jesus'	---	---	---
02	01	01	06	02	03	02

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo realizada no Distrito Federal de 2010 a 2012.

**Quadro 4.** Relação entre Regiões-Administrativas, Escolas Públicas de Ensino Médio e Expressões Religiosas.

Região Administrativa (cidade-satélite)	Escolas com Expressões	Quantidade Manifestações	Tipos
Brasília (Plano Piloto)	02	03	01
Brazlândia	01	03	02
Ceilândia	02	03	02
Gama	02	03	03
Guará	01	03	03
Planaltina	02	01	01
São Sebastião	01	01	01
Sobradinho	01	03	02
Lagoatanga	02	06	03
	<b>13</b>	<b>26</b>	

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo realizada no Distrito Federal de 2010 a 2012.

<sup>17</sup> O significado das pichações foi obtido por meio da aplicação da técnica de grupo de discussão com os alunos. A técnica foi realizada em uma turma de cada escola investigada.

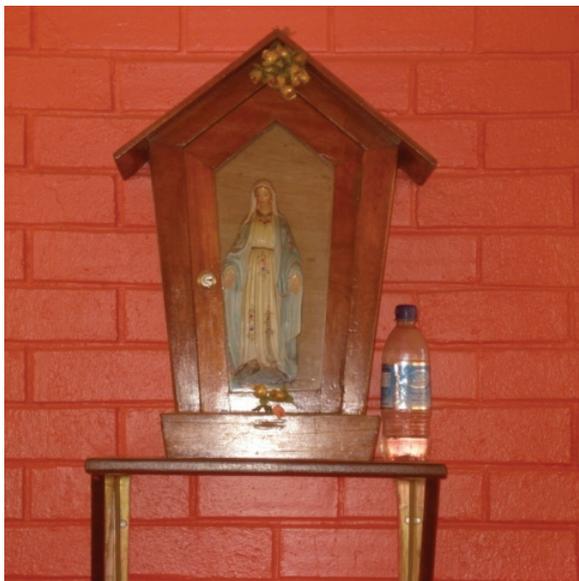
**Quadro 4.** Relação entre Regiões-Administrativas, Escolas Públicas de Ensino Médio e Expressões Religiosas.

Região Administrativa (cidade-satélite)	Escolas com Expressões	Quantidade Manifestações	Tipos
Brasília (Plano Piloto)	02	03	01
Brazlândia	01	03	02
Ceilândia	02	03	02
Gama	02	03	03
Guará	01	03	03
Planaltina	02	01	01
São Sebastião	01	01	01
Sobradinho	01	03	02
Taguatinga	02	06	03
	<b>13</b>	<b>26</b>	

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo realizada no Distrito Federal de 2010 a 2012.

**Figura 3.** Fotografia da parte externa da secretaria de escola pública de ensino médio do DF.

Fonte: Rocha (2010a). O rosto do cidadão foi rachurado para não identificá-lo.

**Figura 4.** Detalhe da imagem 1.

Fonte: Rocha (2010b).

Taguatinga, por sua vez, é um grande centro urbano, praticamente independente do Plano Piloto

em termos de indústria, comércio, rede hoteleira, pontos de lazer como *shoppings*, bares, cinemas, boates, restaurantes. Tanto que outras cidades satélites como Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Riacho Fundo I e II gravitam muito mais em torno de Taguatinga que do Plano Piloto. E com essas características de centro urbano de porte médio, Taguatinga foi a região administrativa do Distrito Federal onde mais se encontraram escolas públicas com expressões religiosas.

Com relação à única escola da amostragem que demonstrou o exercício de práticas de caráter religioso no cotidiano da escola de ensino médio público, é importante ressaltar o depoimento do(a) diretor(a):

Todas as segundas e sextas-feiras são realizadas orações por algum professor ou por algum aluno para toda a escola, no sistema de alto falante, com música ao fundo, com leitura de mensagens, mais parabéns para os aniversariantes.<sup>18</sup>

Questionado sobre as razões da implementação dessa prática no ambiente escolar, o(a) professor(a) explicou que, quando assumiu a direção, a escola “[...] estava cheia de traficantes [...]” entre os próprios alunos e teve que implementar uma série de ações no sentido de “[...] limpar a escola [...]”. As ações implementadas, segundo o relato, foram: 1.º) negociação com os alunos traficantes para que não realizassem suas práticas ilegais na escola e, em contrapartida, a escola oferecia o espaço escolar para que os grupos musicais dos quais eles fazem parte pudessem ensaiar nos fins de semana; 2.º) campanha antidrogas de forma sistemática e contínua ao longo do ano letivo; 3.º) acompanhamento pedagógico e psicológico das alunas traficantes, pois são a maioria, posto que não são revistas pelo batalhão escolar. Por isso, essas meninas, na faixa etária média de 16 anos, são conhecidas como ‘mulas’ porque carregam a droga no próprio corpo; 4.º) encaminhamento dos alunos com dependência química ao Conselho Tutelar. Dentre essas ações, as orações bissemanais, juntamente à leitura de mensagens religiosas e ao anúncio dos aniversariantes da semana, foram implementadas no sentido de fortalecer os laços afetivos entre os sujeitos escolares: professores, alunos, funcionários e corpo gestor.

Há que se destacar a inexistência de quaisquer expressões de outras religiões que não a cristã. Nas 23 escolas pesquisadas e nas 14 escolas que apresentam imagens, textos, grafites, rabiscos e símbolos religiosos, não existem expressões que se

<sup>18</sup> Trechos de entrevista concedida à pesquisa pelo(a) diretor(a) de escola pública de ensino médio do Distrito Federal, em 8 de julho de 2011.

refiram ao budismo, ao candomblé, ao judaísmo, ao xintoísmo, ao islamismo, ao hinduísmo ou a qualquer outra religião que não a cristã. Entretanto, é mister enfatizar que as expressões cristãs encontradas referem-se às vertentes católicas e evangélicas. Não foi encontrada qualquer expressão religiosa concernente ao espiritismo e/ou ao kardecismo.

Essas expressões abundam nos feriados de origem cristã que foram secularizados pelo Estado na forma de feriados: Páscoa em abril; *Corpus Christi* em junho; dia da padroeira do Brasil – Nossa Senhora Aparecida – em outubro; dia de finados e dia do evangélico, ambos em novembro; e Natal em dezembro. No total, são seis festividades diferentes inscritas no calendário civil que as escolas públicas de ensino médio também comemoram e utilizam na tentativa de promover coesão entre os membros da comunidade escolar. Para comemorar internamente essas datas, as escolas reproduzem materialmente mais expressões religiosas, todas cristãs.

Importante ressaltar que, em todas as escolas visitadas, não são ministradas aulas de ensino religioso. Tampouco houve relatos de lideranças religiosas promovendo palestras nas escolas ou quaisquer tipos de ritos religiosos promovidos pelas instituições religiosas. As expressões religiosas encontradas nas escolas são, majoritariamente, de caráter imagético.

As imagens encontradas podem ser categorizadas esteticamente como pastiche<sup>19</sup>, ou seja, como reprodução industrial (gravuras) de pinturas sobre tela de obras famosas ou que se assemelham a estilos de artes visuais clássicas. Tais manifestações imagéticas mantêm-se no padrão mediano, encarnando e, ao mesmo tempo, reproduzindo os valores da tradição cultural popular. Portanto, não se podem considerar tais expressões imagéticas como obras de arte ou mesmo como artesanato.

É mister esclarecer que não existe, neste fenômeno, confusão entre as esferas Estado *versus* Igreja, posto que a iniciativa de trazer a imagens e de realizar as práticas não são da Secretaria de Estado da Educação, nem tampouco de organizações clericais. Ou seja, não é uma iniciativa do Estado. A presença de expressões religiosas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, materializadas na forma de imagens, textos, frases e práticas, são ações executadas pelos sujeitos do processo pedagógico por iniciativa própria. O que significa dizer que não obedecem a qualquer imperativo de ordem

hierárquica superior provinda das instâncias estatais. Não obedecem porque não existem quaisquer orientações providas do Estado nesse sentido. Tampouco comunidades religiosas exercem quaisquer tipos de pressão nesse sentido. Os poucos cartazes de feitiço industrial oriundos de instituições religiosas consistiam em uma forma de divulgação, no sentido de atrair a atenção dos jovens para a carreira eclesiástica<sup>20</sup>. Cartazes de propaganda semelhantes foram encontrados, convidando os jovens à carreira militar; cartazes promovidos pelas Forças Armadas do Brasil.

As expressões religiosas encontradas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal são, assim, ações dos próprios alunos, professores, funcionários e gestores da escola. A comunidade escolar materializa essas manifestações religiosas, obedecendo, única e exclusivamente, a imperativos de ordem moral-ideológica subjetivos.

Esta última afirmação é fruto da constatação empírica do processo de individualização dos valores, das crenças e dos princípios. Entretanto, não se desconhece que tanto a moralidade quanto a ideologia são construções coletivas e específicas a uma sociedade situada em uma temporalidade histórica determinada. Construções sociais que são introjetadas nos indivíduos por intermédio de processos socializadores dos quais a educação, em especial a educação formal, consolida convicções em valores e princípios, levando a certa padronização de comportamentos sociais:

Na escola se desenvolvem todos os tipos de atividade intelectual, sob uma forma embrionária. Por conseguinte, com a escola, nós encontramos o meio de colocar a criança em uma vida coletiva diferente da vida doméstica; temos a possibilidade de incitar hábitos que, uma vez adquiridos, sobreviverão ao período escolar e reclamarão a devida satisfação. Portanto, a vida escolar consiste um momento decisivo, único, insubstituível, no qual podemos formar a criança [...] (Durkheim, 2008, p. 229-230).

### Representações Sociais ou Ideologia?

Constatada a existência, as autorias, os tipos e as incidências de expressões religiosas nas escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal, é mister compreender a significação das mesmas na contemporaneidade. A análise procurará distinguir se se trata de representações sociais ou de ideologia.

<sup>19</sup> Pastiche é uma obra que pretende ser artística, mas constitui a reprodução de um estilo consagrado e, portanto, sem originalidade e sem ineditismo (Houaiss, Vilar & Franco, 2001).

<sup>20</sup> Os cartazes de grupos religiosos encontrados nas escolas são todos de ordens católicas e 'não' convidam os estudantes simplesmente para a prática religiosa, mas promovem campanhas de arregimentação para seus quadros eclesiásticos.

Representações sociais<sup>21</sup> podem ser conceituadas como fenômeno social que abarca a totalidade de uma sociedade. É formada pelo conjunto de categorias universais à sociedade. Essas, por sua vez, são proposições categóricas que conferem sentido ao existir grupal e ao individual. São categóricas e atribuem significação à realidade porque o atributo da verdade lhes é inerente. Representações sociais são, portanto, universais que explicam o sujeito, o mundo, a vida, a alteridade, o objeto. As proposições universais são tempo, espaço, gênero, concepção divina, dicotomia entre profano e sagrado, noções de semelhança e de diferença, acepções de regularidade e de totalidade, sentidos de causalidade e de hierarquia. Essas categorias “[...] exprimem condições fundamentais do entendimento entre os espíritos<sup>22</sup> [...]” (Durkheim, 1989, p. 518).

Ideologia pode ser concebida como o sistema de pensamento sistematizado, padronizado, que exerce uma força coercitiva sobre o ser humano e, por isso, produz uniformidade no pensar social, o que provoca falsa consciência da realidade no homem. A ideologia é um sistema de pensamento que cria coesão entre os indivíduos de um agrupamento social porque os faz acreditar nos mesmos valores. Valores como igualdade, desigualdade, liberdade, justiça, injustiça, por exemplo. Esse sistema de pensamento explica a realidade e, ao explicá-la, naturaliza as desigualdades sociais, falseando-as (Chauí, 1984). A ideologia camufla os mecanismos de poder e de privilégios de classes da realidade social:

Normas, modos de pensamento e teorias antiquados e inaplicáveis tendem a degenerar em ideologias, cuja função consiste em ocultar o real significado da conduta, ao invés de revelá-lo (Mannheim, 1972, p. 121).

As representações sociais não ocultam a realidade, ao contrário, explicam-na, dão sentido a ela para o ser humano.

A diferença é, portanto, abissal: representações sociais são o conjunto de categorias universais a uma

sociedade que permitem ao homem realizar a operação mental de situar o fenômeno novo em um esquema conceitual, o que possibilita a sua compreensão. As representações sociais constituem as matrizes do pensamento humano: “[...] as noções fundamentais do espírito, as categorias essenciais do pensamento [...]” (Durkheim, 1989, p. 190). Representações sociais existem em toda e qualquer cultura, em qualquer tempo e sociedade. A representação coloca uma lógica no mundo, organiza-o, explica-o, dá uma racionalidade. Já a ideologia é o conjunto de valores e crenças que possibilita ao homem uma explicação ilusória da realidade. Ilusória porque escamoteia as desigualdades e diferenças sociais, naturalizando-as. Essa aparente ocultação da realidade é possível porque a ideologia é produzida em contexto social fissurado por classes sociais antagônicas. A necessidade de determinada classe legitimar e perpetuar sua posição social leva-a a criar a ideologia. Esse sistema de pensamento é criado para justificar a posição que determinada classe ocupa na sociedade e também o seu acesso às benesses sociais que outros grupos não têm. Por conseguinte, a ideologia naturaliza a posição dos grupos na sociedade e os privilégios a que alguns têm acesso e outros não.

Muito embora Marx e Engels (2007) tenham-se referido à ideologia como um sistema de representações, é preciso considerar que estes estavam no cerne do pensamento oitocentista, que concebia o mundo como representação (Schopenhauer, 2005). O ponto fulcral, naquele momento, era provar que o pensamento humano tinha bases materiais:

Os homens são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um determinado desenvolvimento de suas forças de produção [...] (Marx & Engels, 2007, p. 48).

Considerando esta dicotomia – representações sociais *versus* ideologia – é preciso analisar se o fenômeno investigado nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal constituem manifestação ideológica ou expressão de representações sociais. O dilema teórico-científico que se apresenta tem razão de ser porque os dois conceitos se fundamentam no pressuposto epistemológico das raízes sociais do pensamento, pois ambos

[...] apontam a necessidade de partir das relações sociais para compreender como e porque os homens agem e pensam de determinada maneira, afirmando o caráter histórico da consciência (Sawaia, 2004, p. 75).

Não se trata, portanto, de apenas juntar conceitos de linhagens teóricas diferentes, mas de

<sup>21</sup> A Psicologia Social estabelece diferenciação entre representações coletivas e representações sociais. Argumenta que Durkheim criou o termo representações coletivas e que o conceito de representações sociais é criação de Moscovici. A fim de legitimar sua argumentação, advoga a tese de que Durkheim estudou representações coletivas em sociedades primitivas e que o fenômeno das representações sociais é típico de sociedades modernas, conforme concebido por Moscovici (2012) em *Psicanálise: sua imagem e seu público*. Este é um falso dilema científico, primeiro porque não existe o social sem o coletivo. O coletivo é o social. Depois, trata-se de fenômeno universal e atemporal que instaura a lógica única de cada sociedade. O que se diferencia no tempo e no espaço é o tipo de racionalidade que cada sociedade cria. Ademais, Durkheim utilizou as duas expressões na obra que apresentou o conceito ao mundo científico ocidental: *As formas elementares de vida religiosa* (1989) e também no trabalho *Sociologia e Filosofia* (1994). Este trabalho utiliza o conceito de representações sociais na acepção durkheimiana, considerando que não há diferenciação entre representações coletivas e representações sociais, embora também utilize contribuições de Moscovici (2003) e outros pensadores contemporâneos, seguidores de Moscovici, sobre o modo como as representações sociais operam.

<sup>22</sup> O termo ‘espíritos’ empregado por Durkheim (1989) não tem acepção metafísica. A palavra ‘espírito’ foi muito empregada nos séculos XVIII e XIX para se referir a mentalidades, denotando o pensamento predominante de um grupo de indivíduos, de uma época ou de uma sociedade.

compreender que as categorizações dicotômicas – representações sociais *versus* ideologia ou público *versus* privado ou masculino *versus* feminino, por exemplo – expressam a existência de uma dualidade conceptual e esta subsume o conflito subjacente às representações entre o novo e o conhecido porque a operação cognitivo-comunicacional-social de criar categorias explicativas da realidade é um trabalho de sistematização do pensamento racional que somente é passível de ser elaborado a partir das inter-relações sujeito-outro-objeto no espaço público:

Em todas as formas de representação existe uma batalha entre a história do objeto e a intenção de apreendê-lo, renovadamente, de enredar o que já foi em uma rede totalmente nova de significação (Jovchelovitch, 2008, p. 189).

Essa batalha é a luta cognitivo-inter-relacional do sujeito em conhecer o objeto, que é novo na esfera de suas relações sociais e de sua cognição. O conhecimento da alteridade inicia-se pelo estabelecimento das semelhanças e das diferenças com outros objetos de domínio do sujeito. A comparação leva a posicionar o objeto novo em categorias que não são, em absoluto, neutras:

[...] quando ‘categorizamos’ algo, buscamos um dentre os protótipos que temos armazenados na memória (individual e/ou coletiva) e estabelecemos uma relação positiva ou negativa com ele (Leme, 2004, p.49, grifo nosso).

As expressões religiosas encontradas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal são todas de matriz ocidental judaico-cristã. Nesse universo, as religiões são sistemas de pensamentos dotados de organicidade e padronização. Constituídos por dogmas que norteiam o fazer, o pensar e o sentir dos indivíduos a partir de categorias dicotômicas de certo e errado, de bem e mal, de deuses e suas antíteses, de sagrado e profano. São sistemas de pensamento enrijecidos, que se perpetuam no tempo e pouco plásticos a mudanças. Durkheim (1989, p. 79) a conceitua como

[...] um sistema solidário de crenças seguintes e de práticas relativas a coisas sagradas, ou seja, separadas, proibidas; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que a ele aderem.

Já Weber (1991) a explica como um sistema de representações simbólicas, enquanto Marx (2010) a expressou como o ópio do povo, por produzir o entorpecimento das mentalidades.

Religiões são sistemas de pensamento universais. Existem em toda e qualquer sociedade, em qualquer temporalidade histórica. Todas as civilizações

produziram algum tipo de concepção divina como forma explicativa da realidade (Damião, 2006). O surgimento das religiões não está relacionado a sociedades fraturadas em classes. Sociedades comunais<sup>23</sup> também produziram algum tipo de pensamento deísta. A crença neste tipo de explicação produz sentimentos, pensamentos e comportamentos comuns entre os membros de uma mesma sociedade. É provável que este tenha sido um dos primeiros tipos de representação criados pelo ser humano: “Todas as religiões conhecidas foram de uma forma ou de outra, sistemas de ideias tendendo a abarcar a universalidade das coisas e a dar-nos uma representação total do mundo” (Durkheim, 1989, p. 185).

Deduz-se assim, com base nos clássicos, que religiões são sistemas de pensamento alicerçados em representações sociais, mas não são as representações em si, porque estas constituem o conjunto de elaboração conceitual que funda a racionalidade de um grupo social:

E já que o pensamento lógico começa com o conceito, conclui-se que ele sempre existiu; não houve período histórico no qual os homens teriam vivido, de maneira crônica, na confusão e na contradição (Durkheim, 1989, p. 518).

Entretanto, é preciso considerar que fenômenos sociais são dotados de uma complexidade muito maior que os do mundo da natureza, por serem, justamente, representativos e simbólicos. O fato de um fenômeno social poder ser incluso em uma categoria não significa que essa categorização encerre o significado, a essência, a complexidade e a especificidade do mesmo.

A História demonstra que sociedades com cisão estrutural de classes produziram sistemas religiosos organizados, com existência de instituições hierarquizadas, simbologia, ritual e uma teologia que desempenha função social sofisticada: explicar a realidade ao homem por intermédio dos mitos religiosos; fazê-lo acreditar em valores e princípios básicos e comuns; controlar o comportamento cotidiano do homem por meio das noções de pecado e/ou ira e/ou desejo divinos; justificar os privilégios dos atores religiosos institucionais. Nas palavras de Weber (1991, p. 297):

As exigências éticas aos deuses vão aumentando [...] com a cada vez maior regulamentação de tipos inovadores de relações humanas por regras convencionais e a importância crescente da dependência mútua dos homens em relação à observância destas regras [...].

<sup>23</sup> Na conotação marxista, sociedades comunais são aquelas onde se constata a inexistência de classes sociais, de propriedade privada e de Estado (Marx, 2011).

Os sistemas religiosos da antiguidade hebraica, do Egito antigo, da Índia, da Europa medieval e mesmo os do mundo greco-romano apresentam essas idiosincrasias em comum.

Estudos sociológicos deixam transparentes que sistemas religiosos em sociedades de classes constituem força ideológica coercitiva sobre o meio social, com a função precípua de controle social: “O interesse das camadas privilegiadas em conservar a religião existente como meio de domesticação [...]” (Weber, 1991, p. 350). As religiões exercem seu poder coercitivo sobre a sociedade por meio da teologia com seus rituais e simbologia. Ao construir mitos explicativos, justificam as desigualdades, as diferenças, os privilégios. Essa justificativa simbólica camufla a realidade desigual e naturaliza as diferenças por meio da deificação. Sistemas religiosos de ambiências sociais cindidas em classes antagônicas são, assim, ideologias. Os mitos simbólicos, as teologias criadas pelas religiões, por sua vez, estão calcadas nas categorias de tempo, espaço, gênero, semelhança, diferença, hierarquia, autoridade, regularidade, totalidade e causalidade, ou seja, nas representações sociais que explicam a existência do mundo, da vida, da realidade. Essas categorias dão sentido ao mundo, ao ser, ao objeto, ao outro no espaço relacional no qual estão inseridos e moldam o olhar do homem sobre tudo ao seu redor. Não somente por meio dos rituais e das simbologias as religiões exercem coerção sobre o homem, mas também porque subsumem em seu *corpus* explicativo as categorias fundantes do pensamento humano.

Resta o tema norteador do artigo: as expressões religiosas encontradas nas escolas públicas do Distrito Federal, no período de 2010 a 2012, em forma de imagens, textos, grafites, rabiscos, estátuas são representações sociais ou ideologia? A necessidade da precisão conceitual, a cada ambiência social e/ou institucional pesquisada, faz-se imprescindível porque “As palavras e os conceitos muito gerais – quando a extensão predomina sobre a compreensão – se deixam facilmente reivindicar e manipular” (Starobinski, 2002, p. 60). São expressões que contém representações sociais e são, ao mesmo tempo, ideologia, porque subjaz a ambos os conceitos o axioma epistemológico que

[...] a realidade objetiva não é um *a priori* diante do homem como algo que se cumpre compreender pela descrição fiel, ela é produto das objetivações da subjetividade, entendida a subjetividade como produto da subjetivação da objetividade (Sawaia, 2004, p. 75).

As expressões religiosas manifestadas nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, no

século XXI, são representações sociais porque não são individuais, ao contrário, são manifestações de construções coletivas milenarmente estabelecidas que assumiram a aparência de natural em virtude de serem estabelecidas no espaço social e de terem-se proliferado no tempo histórico. São expressões que reproduzem a mitologia do divino encarnado homem – Jesus Cristo – e, portanto, superior à espécie humana. Subjazem à expressão religiosa as representações da hierarquia e da autoridade na relação entre o divino e o humano.

Outra categoria das representações sociais, a noção de causalidade, é claramente expressa na fala dos(as) diretores(as) entrevistados(as)<sup>24</sup>, quando explicam a utilização de práticas religiosas nas escolas para solucionar problemas de conflitos, de violência e mesmo de tráfico de drogas no interior da escola. Ou seja, uma das possibilidades de causa dos conflitos na escola seria a inexistência ou a fragilidade de valores e princípios que levam ao respeito ao outro, à vida. Dentre eles, a compreensão da existência de um ser divino que apazigua todos os conflitos nas mentes, nas ações e no emocional dos humanos – no espírito, na aceção oitocentista.

O gênero é mais uma categoria das representações sociais presentes nessas expressões religiosas que perpetua a identificação do divino com o gênero masculino e, portanto, contribui para a reprodução da representação social do feminino como subalterno, porque humano. A relação entre o divino e o humano com os gêneros posiciona o masculino como superior e, por conseguinte, dominante; e o feminino como inferior, logo subalterno, nas relações sociais.

As noções de semelhanças e diferenças também estão subsumidas nessas expressões religiosas que consolidam o semelhante (o cristão) e o diferente (o não cristão). Assim, as noções de divino, humano, masculino, feminino, hierarquia, autoridade, semelhante, diferente são calcadas como naturais nas mentalidades dos estudantes em fase de formação cognitiva, emocional e de personalidade.

Mas são também ideologia porque, neste caso, são expressões de um sistema de pensamento específico: o cristianismo. São manifestações da crença baseada em uma teologia situada historicamente, em seus símbolos e em seus mitos: a convicção em um deus único; a crença na encarnação de seu filho único – Jesus Cristo; a valorização no sacrifício deste avatar, simbolizada

<sup>24</sup> Os(as) gestores entrevistados(as) relataram como principais problemas de convivência escolar: tráfico de entorpecentes nas localidades e mesmo dentro da escola; violência física e simbólica entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários; desacato às regras comuns; desrespeito com a instituição, com a coletividade e com as autoridades institucionais; apatia e desinteresse, por parte dos alunos, com o processo pedagógico, com as atividades comunitárias, com a própria vida.

pelo crucifixo; a fé de que este ‘deus de amor’ é capaz de resolver os problemas escolares que tornam a escola um ambiente de difícil convivência; a esperança na intervenção material de entidades metafísicas (os santos). Os diversos tipos de imagens, textos, grafites, rabiscos, estátuas e símbolos religiosos encontrados em escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal são expressões de uma ideologia específica que consolidou uma tradição suficientemente forte para:

[...] a) simboliza[r] a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais [...]; b) [...] legitima[r] instituições, *status* ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento (Hobsbawm, 1997, p. 17).

Assim, neste processo específico, as expressões religiosas em escolas públicas manifestam as categorias fundantes das representações sociais e são ideologias. A diferença crucial para este estudo consiste no caráter de invisibilidade e de naturalização<sup>25</sup> inerentes ao fenômeno das representações sociais. Essas duas especificidades não caracterizam as ideologias que são, ao contrário, muito visíveis por intermédio das instituições, dos rituais e da simbologia porque se faz necessário conquistar legitimidade por meio da invenção de tradições: “[...] muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos [...] tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica [...]” (Hobsbawm, 1997, p. 15). Devido a essas duas especificidades - invisibilidade e naturalização - ressaltar-se-ão os processos culturais de operação das representações sociais. Por isso, doravante, o artigo enfatizará o caráter de representação social contido no fenômeno observado.

### Representações Sociais e Cotidiano

Esclarecido o fenômeno, faz-se necessário explicar a naturalização do uso dessas imagens e símbolos em ambiente escolar de ensino médio e sua invisibilidade para outros atores sociais que frequentam a escola, como pais, policiais, vigilantes, outros profissionais, visitantes.

O homem contemporâneo, no seu dia a dia, está rodeado de representações sociais, norteia suas ações

por elas, compreende a realidade por meio delas, mas não toma conhecimento de sua existência. No mundo contemporâneo das megalópoles, estamos cercados de manifestações materiais das representações sociais: cada luminoso dos grandes centros urbanos, cada *outdoor* nas cidades, cada imagem de revista, de televisão, de cinema, cada grafite, cada pichação grafados nos muros das ruas vêm carregados de representações sociais.

A naturalização do processo de compreensão e de explicação da realidade, aliada à abundância das variadas formas de expressão das representações, tornam-nas naturais, por isso o ser humano não pensa sobre elas, embora suas ações sejam conduzidas pelas representações cotidianamente:

[...] aquilo que nos governa não são as poucas ideias que ocupam a nossa atenção no momento presente, mas, pelo contrário, os resíduos deixados por nossa vida anterior: os costumes adquiridos, os diversos preconceitos, as diferentes tendências que nos movem, todos eles atuando sem que nos demos conta, ou seja, em uma palavra, tudo o que constitui o nosso caráter moral (Durkheim, 1994, p. 16).

A naturalização das concepções, das crenças e das ideias torna determinados fenômenos invisíveis aos olhos do homem comum porque as representações sociais posicionam os objetos, as pessoas e os acontecimentos em determinadas categorias mentais, previamente criadas pelo sistema de valor vigente. Categorias que são partilhadas pela sociedade. Deste modo, quando o homem comum se depara com um objeto novo, um acontecimento que foge aos padrões usuais, ou uma pessoa estranha, a cognição utiliza os padrões mentais de que dispõe para enquadrar aquele objeto, aquele fato e/ou aquela pessoa nas categorias valorativas pré-existentes, a fim de entendê-la(o)(s) e explicá-la(o)(s). São essas categorias que impõem a seleção do que é importante e do que é irrelevante; do que é visível, porque estranho, e do que é invisível, porque comum. As representações colocam as coisas em um contexto que torna possível compreendê-las, explicá-las e aceitá-las.

A naturalização das categorias universais que conferem sentido à realidade, ao mundo, à vida e às crenças é alcançada por intermédio de quatro operações cognitivas: nomeação; classificação; objetivação e ancoragem. A nomeação ocorre no primeiro contato com a alteridade<sup>26</sup>. A visão do(a) outro(a), o contato com ele(a), a interação com o(a) mesmo(a) provoca sensações. A fim de compreendê-

<sup>25</sup> As categorias fundantes do pensamento humano que constituem as representações sociais - as noções de tempo, espaço, gênero, semelhança, diferença, hierarquia, autoridade, regularidade, totalidade e causalidade - são consideradas naturais pelo senso comum. Este não teoriza, não reflete, não filosofa sobre elas; ao contrário, as emprega cotidianamente. Essa naturalização provoca invisibilidade das mesmas, uma vez que não constituem objeto de problematização. É mister esclarecer que as representações sociais constituem fenômenos conscientes. A naturalização e a invisibilidade das mesmas não as tornam inconscientes.

<sup>26</sup> A alteridade, o outro, pode ser um ser humano, um fenômeno da natureza, outro tipo de ser vivo, um objeto, um grupo social, um acontecimento, ou ainda uma sociedade inteira, a depender do processo no qual se está inserido.

lo(a), buscam-se semelhanças e diferenças com alteridades já conhecidas. A partir das semelhanças e/ou diferenças que se sobressaem pelos aspectos exteriores da alteridade, dá-se-lhe um nome: “[...] dar nome não é uma operação puramente intelectual [...]. É uma operação relacionada com uma atitude social” (Moscovici, 2007, p. 68).

A classificação é a operação mental que enquadra o outro em uma categoria específica:

Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele (Moscovici, 2007, p. 63).

Como classificamos, no dia a dia, de forma tão imperceptível para o senso comum? Classificamos comparando o novo a um protótipo existente em nossa bagagem conceitual: os caracteres mais evidentes do novo são enquadrados dentro de alguns caracteres do paradigma pré-existente em nossa bagagem conceitual. É uma operação racional, mas, ao mesmo tempo, não é tão puramente racional. É uma atitude social realizada a partir de códigos já introjetados na mentalidade.

Após a nomeação e a classificação, ocorre a generalização quando a alteridade deixa de ser nova e passa a fazer parte do universo conceitual estabelecido. Ela deixa de ser considerada um fenômeno estranho justamente porque foi nomeada e classificada. Com a generalização, as distâncias sensitivas, cognitivas e emocionais entre o novo e o conhecido são reduzidas. Enquanto a particularização do novo não se confunde à massa conceitual que confere significado à realidade, “[...] mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo” (Moscovici, 2007, p. 65). A generalização acontece quando o novo, o estranho, o diferente perde sua especificidade. Somente assim pode ser assimilado como conhecido, como comum, como normal.

Quando as três operações mentais se completam, a alteridade e suas especificidades se consolidam nas mentalidades. Elas se ancoram nas profundezas da memória coletiva e manifestam-se individualmente:

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (Moscovici, 2007, p. 61).

Isso significa que o novo, o estranho, o diferente foi objetivado, perdeu sua aura de estranheza, de incomum, de novidade, e fundiu-se à massa de coisas conhecidas, compreendidas, explicáveis e aceitas na cognição e na mentalidade do grupo social.

O senso comum não tem como confrontar as representações sociais, porque sequer tem conhecimento de sua existência. Ele considera seu modo de pensar individual, suas crenças como próprias, suas ideias como únicas, seus valores como particulares. As representações sociais são invisíveis, tanto quanto tornam determinados fenômenos invisíveis, por isso elas são inquestionáveis. As representações sociais constituem “[...] uma realidade social sui generis. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna” (Moscovici, 2007, p. 41). Por isso, os atores escolares não questionam a existência de expressões religiosas em escolas públicas de ensino médio. Não questionam porque eles não as percebem. Eles as enxergam, mas não as veem. Os atores escolares não se surpreendem com as expressões religiosas nos muros, nas paredes e nos mobiliários das escolas porque elas lhes são tão familiares que se tornam invisíveis. As imagens e frases religiosas grafadas no interior das escolas não constituem para pais, professores(as), alunos(as), gestores(as), funcionários(as) e mesmo visitantes um problema. Não são algo estranho, incomum, diferente, desconhecido. Ao contrário, estão sedimentadas nas categorias do familiar, do conhecido, do comum.

Devido a essa naturalização, as pessoas entram e saem das instituições escolares sem prestar atenção às representações expressas nas paredes, nos murais, nas portas, nas janelas. Leem a informação, veem a imagem, mas não atentam para a representação. Saem e entram todos os dias das escolas e não atentam para as representações que esses estabelecimentos expõem em suas paredes, muros e mobiliários. Essa naturalização faz com que as pessoas não vejam as imagens religiosas expressas em escolas públicas. E, se as enxergam, consideram-nas naturais, pois se trata de uma referência de sua mentalidade, que confere sentido ao mundo. Alunos, pais, professores, servidores técnicos, policiais do batalhão escolar, visitantes de todos os tipos saem e entram das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal e não veem as estátuas de santos, as pinturas com as imagens de Jesus Cristo, os grafites com os nomes de Deus, os rabiscos de ‘Jesus te ama’. E se as percebem<sup>27</sup>, não as questionam e não se surpreendem porque as consideram familiares.

As representações conferem sentido à realidade, por isso norteiam as ações humanas. Norteiam porque estão dentro do ser humano, constituem sua mentalidade. São partilhadas por aqueles que trilham juntos o mesmo cotidiano, dividem o mesmo espaço, habitam a mesma temporalidade. Por isso,

<sup>27</sup> A possibilidade de percepção dessas imagens e expressões religiosas e de seus significados, por parte dos atores escolares, foi objeto de debate nos grupos de discussão com os alunos e de inquirição nas entrevistas com os gestores escolares.

“[...] as representações estruturam o real da mesma forma que o exprimem, e seria inútil opor este àquelas, igualmente reais” (Perrot, 1996, p. 91).

### Considerações finais

A pesquisa de campo comprovou a existência de representações religiosas em 60,87% das escolas visitadas na rede pública de ensino médio do Distrito Federal. Representações expressas na forma de imagens, frases, textos e práticas. Importante destacar que as representações constatadas no interior de escolas públicas que ofertam o ensino médio no Distrito Federal são todas cristãs. A pesquisa empírica provou que a legislação é uma, a prática é outra.

Entretanto, este fenômeno não pode ser reduzido a uma simples dicotomia legislação *versus* prática pedagógica. Incurrer no discurso que os agentes pedagógicos não podem realizar tais ações seria reproduzir a mesmice. Parafraseando Caetano Veloso (1981)<sup>28</sup>, tenta-se alçar outro olhar para se elaborar outras palavras.

As representações são reproduzidas e/ou criadas pelos sujeitos da educação: professores, alunos, equipe professoral de gestão e mesmo funcionários do meio técnico-administrativo. Representações reproduzidas e/ou criadas em um nível de ensino que não apresenta o ensino religioso no currículo. Representações reproduzidas e/ou criadas pelos sujeitos da educação por sua própria iniciativa, sem atender a qualquer demanda institucional dos órgãos gestores da rede pública.

Esses indivíduos – professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários –, que vivenciam a vida escolar cotidianamente, creem que suas ações, ao criarem e/ou reproduzirem as imagens, frases, textos do ideário cristão, são motivações individuais e completamente naturais. Recorrem a essas representações na busca da eficiência e da eficácia no fazer pedagógico, em especial no que se refere às relações humanas: como meio de incentivar alunos; como critério de solução de conflitos; como forma de ajudar aqueles que enfrentam problemas de ordem familiar e emocional. Esses indivíduos partilham as mesmas representações e, devido a este compartilhamento, concebem-nas como naturais. Essa naturalização faz com que recorram às representações cotidianamente como fonte de explicação da realidade; por isso, não lhes causa estranheza reproduzi-las em escolas públicas, laicizadas pela legislação.

Partilhar as mesmas representações não significa que todos professem a mesma religião. Significa que compreendem a realidade pelas mesmas categorias explicativas: a existência de um ser imaterial e superior aos seres humanos; a dualidade entre a esfera profana e a esfera sagrada da vida; as acepções de autoridade – no caso a divindade – e de hierarquia (a relação entre o ser divino e o humano é uma relação hierárquica); as noções de semelhanças e de diferenças. Esses aspectos explicam as relações entre o divino e o humano, conferem sentido às relações entre os humanos, e posicionam os não humanos em relação aos humanos. Partilhar as mesmas representações significa que esses atores institucionais – alunos, professores, gestores, funcionários, pais – relacionam a existência do espaço e do tempo que vivem como criações divinas. Significa que compreendem a própria existência, sua condição de gênero, as manifestações de causalidade, de regularidade e de totalidade de aspectos em suas vidas como obras que não são criações suas, mas de um ser superior a todos e a cada um. É mister lembrar que é possível estabelecer essa conclusão porque se trata de expressões religiosas que os atores escolares utilizam naturalmente no dia a dia de suas práticas pedagógicas. E aqueles que porventura, dentre o meio escolar, não partilham dessas concepções alicerçadas no divino calam-se e/ou não se antepõem às ações dos que se lhes criam. Tanto o é que a pesquisa não detectou a existência de conflitos pela utilização dessas expressões religiosas no interior dos meios escolares investigados.

O fato de os sujeitos da educação reproduzirem essas representações por sua própria iniciativa, em suas práticas profissionais e educacionais, comprova que a assimilação do ideário cristão foi completada com êxito, sob a ótica do ideário. Os valores e princípios cristãos são o fundamento de suas práticas porque constituem alicerce de suas mentalidades. Senão de todos, pelo menos da maioria, tanto o é que são aceitas sem questionamentos pelos sujeitos da comunidade escolar, pois a pesquisa inquiriu sobre a existência de contestações sobre esses fatos e encontrou resposta negativa, tanto nos grupos de discussão quanto nas entrevistas. A pesquisa não detectou conflitos nessas escolas, motivadas pela exposição dessas representações religiosas. A representação expressa parece ser considerada ‘natural’, ao ponto de não ser notada pelos agentes fiscalizadores, por visitantes, e mesmo por outros investigadores. Essa invisibilidade significa que a representação se naturalizou, a coerção deixou de ser externa e passou a ser interna, corporificando-se na mentalidade individual: “[...] encarnando-se nos indivíduos, os ideais coletivos tendem a se individualizar” (Durkheim, 1989, p. 501).

<sup>28</sup> Caetano Veloso, cantor e compositor brasileiro, lançou a música *Outras Palavras* no disco (*Long Play*) de mesmo título, em 1981.

A pesquisa comprovou que as representações de mundo, de homem, de sociedade que o ideário cristão defende estão encarnadas nos indivíduos, com tal profundidade, que estes não conseguem desgarrar-se desses valores e princípios e os levam para o meio profissional, para a escola, para a prática pedagógica. As representações cristãs de mundo estão profundamente enraizadas na mentalidade dos profissionais da educação nas escolas públicas do Distrito Federal que ofertam ensino médio, tanto que eles as plasmam na forma de imagens, textos, frases e práticas de cunho cristão. Os processos<sup>29</sup> de objetivação e de ancoragem estão completos. Estão completos porque as representações sociais se internalizaram nas mentalidades individuais. Uma vez assimiladas pelas subjetividades, as representações são carregadas “[...] de tal força que, automaticamente, suscita ou inibe atos [...]” (Durkheim, 2007, p. 261). Por isso, elas são reproduzidas nas escolas públicas de ensino médio tão naturalmente.

## Referências

- Barros, R. S. M. (1960). *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Bíblia Sagrada. (1995). Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil.
- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). (2013). Recuperado de <http://www.cneq.br>
- Carvalho, L. R. (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Castro, M. L. O. (1998). *A Educação na Constituição de 1988 e a LDB*. Brasília, DF: André Quicé.
- Chauí, M. S. (1984). *O que é ideologia* (15a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. (16 de julho de 1934). Recuperado de <http://www.presidencia.gov.br>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Recuperado de <http://www.presidencia.gov.br>.
- Damião, V. (2006). *História das religiões*. Rio de Janeiro, DF: CPAD.
- Demant, P. (2008). Direitos para os Excluídos. In J. Pinsky; C. B. Pinsky (Orgs.). *História da Cidadania*. (4a ed.), São Paulo, SP: Contexto.
- Durkheim, É. (1989). *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Durkheim, É. (1994). *Sociologia e filosofia*. São Paulo, SP: Ícone.
- Durkheim, É. (2007). *Educação e sociologia*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Durkheim, É. (2008). *A Educação moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Falcon, F. J. C. (1982). *A Época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. São Paulo, SP: Ática.
- Fávero, O. (1996). *A educação nas constituições brasileiras: 1823/1988*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, SP: Dominus.
- Freitag, B. (1980). *Escola, estado e sociedade*. (4a ed. rev.). São Paulo, SP: Moraes.
- Hobbes, T. (1993). *De Cive: elementos filosóficos a respeito do cidadão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hobsbawm, E. (1997). Introdução: a invenção das tradições. In E. Hobsbawm, & T. Ranger (Orgs.), *A invenção das tradições*. (3a ed., p. 9-23). São Paulo: Paz e Terra.
- Houaiss, A., Vilar, M. S., & Franco, F. M. M. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa, PT: Academia das Ciências de Lisboa; Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os Contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Recuperado de <http://www.presidencia.gov.br>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Lei de Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Recuperado de <http://www.presidencia.gov.br>
- Leme, M. A. V. S. (2004). O impacto da teoria das Representações Sociais. In M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. (p. 46-57). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Locke, J. (2005). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo, SP: Nova Cultural.
- Mannheim, K. (1972). *Ideologia e utopia* (2a. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Marx, K.; Engels, F. (2007). *A ideologia Alemã*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2010). *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (2a ed., rev.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, K. (2011). *Formações Econômicas pré-capitalistas*. (7a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Montesquieu, C. S. (2005). *O espírito das leis*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *Psicanálise: sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Perrot, M. (1996). A juventude operária: da oficina à fábrica. In G. Levi, & J.-C. Schmitt (Orgs.), *História dos jovens 2: a época contemporânea* (p. 83-136). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Pinheiro, M. F. S. (1989). O público e o privado na educação na Nova Constituição Brasileira. *Humanidades*, VI(20), 78-85.
- Pinheiro, M. F. S. (1991). *O público e o privado na educação brasileira: um conflito na constituinte – 1987/1988* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Pinheiro, M. F. S. (1996). A disputa pelo uso do conceito de público na educação. *Série Sociológica*, 125.
- Ramos, C. M. A. (1994). *Grafite, pichação & cia*. São Paulo, SP: Annablume.

<sup>29</sup> Ancoragem e objetivação são dois conceitos criados por Moscovici (2003) para explicar como as representações se internalizam nos indivíduos. Ancoragem é o processo “[...] que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias [...]” (Moscovici, 2007, p. 61). Objetivação é o processo que transforma algo abstrato em concreto, algum ser irreal e/ou inexistente em real e existente. O conceito de deus é o melhor exemplo de objetivação.

- Rocha, M. Z. B. (1995). LDB: outro olhar, outras palavras. *Educação & Sociedade XVI*(51), 379-937.
- Rocha, M. Z. B. (1996). Política e educação: os bastidores da LDB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 4(12) 265-288.
- Rocha, M. Z. B. (2012). Representações religiosas em escolas públicas de ensino médio no século XXI. In *11ª Conferência Internacional de Representações Sociais* (25 a 28 de junho de 2012). Évora, PT: Universidade de Évora.
- Rocha, M. Z. B. (2013). A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(2-32), 217-248.
- Romanelli, O. O. (1991). *História da educação no Brasil (1930/1973)* (14a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rousseau, J. J. (2003). *O contrato social: princípios do direito político* (3a ed., 5a tirag.), São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Saviani, D. (1997). *A Nova lei da educação*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1988). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados.
- Sawaia, B. B. (2004). Representação e Ideologia: o encontro desfeticizador. In M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (p. 73-84). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Schopenhauer, A. (2005). *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo, SP: Edunesp.
- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (2010). *Relação de Escolas Públicas no Distrito Federal*.
- Sistema de Regulação do Ensino Superior – e-MEC (2013). Recuperado de <http://emec.mec.gov.br>
- Spinelli, L. (2007). Pichação e comunicação: um código sem regra. *Logos: Comunicação & Universidade. Comunicação e conflitos urbanos*, 14(26), 111-121.
- Starobinski, J. (2002). *Ação e reação: vida e aventuras de um casal*. Rio de Janeiro, DF: Civilização Brasileira.
- Veloso, C. (1981). *Outras palavras* [long play]. São Paulo, SP: Universal Music Ltda.
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (v. 1). Brasília, DF: Edunb.

Received on April 6, 2015.

Accepted on October 5, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.