

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALBERES DE SIQUEIRA CAVALCANTI

O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO:

um estudo do imaginário religioso na escola pública

São Luís
2007

ALBERES DE SIQUEIRA CAVALCANTI

O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO:
um estudo do imaginário religioso na escola pública

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros.

São Luís
2007

ALBERES DE SIQUEIRA CAVALCANTI

O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO:
um estudo do imaginário religioso na escola pública

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em 30 / 10 / 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Professor do Departamento de Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Norton Figueiredo Corrêa
Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Beatriz Sabóia
Professora do Departamento de Educação II
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais “Seu Seba” (*in memória*)
e “Dona Marieta”.

A Gabriel, meu filho, e Janaína, minha
companheira.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela inspiração.

Ao Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros pela livre, serena e inteligente orientação.

Ao Prof. Dr. Norton Corrêa e à Prof. Dra. Beatriz Sabóia pelas contribuições e elogios na qualificação.

Aos/as alunos/as, professores/as, funcionários/as, diretor/a e coordenador/a pedagógico/a das escolas municipais São José de Itapera e Darcy Ribeiro pela inestimável colaboração na pesquisa.

“Mas o homem a-religioso descende do *homo religiosus* e, queira ou não, é também obra deste, constitui-se a partir das situações assumidas por seus antepassados. Em suma, ele é o resultado de um processo de dessacralização. [...] Em outras palavras o homem profano, queira ou não, conserva ainda os vestígios do comportamento do homem religioso, mas esvaziado dos significados religiosos”.

M. ELIADE

RESUMO

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa acerca do imaginário religioso na escola pública, tendo como base conceitual as categorias sagrado e profano. Seus principais objetivos são a caracterização do processo de secularização na cultura ocidental e sua implicação para o universo escolar; a apreensão do imaginário religioso da comunidade escolar; o mapeamento de imagens e símbolos presentes na escola pública. O estudo tem como campo de trabalho duas escolas públicas municipais de São Luís. O levantamento de dados junto ao público pesquisado é feito por meio de questionário aberto, desenho e produção textual. Adota-se ainda a observação *in locu* e o registro fotográfico do espaço escolar. Tomando como base teórica principal os estudos de Mircea Eliade e Gilbert Durand, a pesquisa identifica as representações do sagrado e do profano no universo simbólico das escolas e como essas repercutem na prática pedagógica. Por meio do levantamento e da interpretação da simbologia do espaço-tempo escolar, o estudo evidencia o imaginário religioso ali presente marcado predominantemente por imagens diurnas e pelo simbolismo judaico-cristão. Os eventos realizados na escola sobressaem enquanto rituais voltados para o estabelecimento do micro-cosmo escolar. A pesquisa resulta numa interpretação da escola a partir do seu simbolismo, enquanto espaço-tempo sagrado dedicado ao conhecimento e à disciplina, num ritual de passagem de alunos e alunas para a vida em sociedade. Pela constelação de imagens ascensionais, espetaculares e diátricas, associada à crença de que a escola é o lugar onde se prepara às pessoas para ser alguém na vida, revela-se a imagem de uma escola heróica e redentora.

Palavras-chaves: Imaginário. Sagrado e profano. Escola. Simbolismo. Ritual.

ABSTRACT

This work is a quality research about the religious imaginary on the public education. The categories of conception are sacred and profane. The main proposals are to define the process of secularization in the occidental culture, its reflections on the school universe, the comprehension of the religious imaginary of the school community and the images and symbols mapping found at the public school. The study was carried out at two municipal schools in São Luís. The data survey about the researched public was made through open questionnaire, drawing and text. Besides, were included the observation in loco and pictures of the place. The research is based on the studies of Mircea Eliade and Gilbert Durand and shows the sacred and profane representations on the symbolic universe of schools and how they reflect on the pedagogical work. The study shows up the religious imaginary there observed characterized for day images and Jewish-Christian symbolism, all through survey and interpretation of the school space-time symbolism. The events carried out at the school stand out as rituals geared toward the school microcosm establishment. The survey shows the interpretation of the school from its symbolism onwards as sacred space-time devoted to the knowledge and discipline in a moving ritual of students to the social life. The work reveals the image of a heroic and redeeming school by the relation of images of ascension, illumination and separation.

Keywords: Imaginary. Sacred and Profane. School. Symbolism. Ritual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

p.

Gráfico 1: participantes por sexo.....	83
Gráfico 2: participantes por idade.....	84
Gráfico 3: participantes por função.....	85
Gráfico 4: participantes por religião.....	86
Gráfico 5: participantes por localização.....	87
Figura 1: Pato preto, desenho de aluna de 15 anos.....	88
Figura 2 - Casa-Escola, desenho de pedagogo.....	89
Figura 3 - Escola, desenho de aluna de 17 anos.....	91
Figura 4 - Igreja, desenho de aluna de 16 anos.....	91
Figura 5 - A Casa de Deus, desenho de aluna de 15 anos.....	92
Figura 6 - Livro Didático, desenho de aluna de 14 anos.....	95
Figura 7: Bíblia sagrada, desenho de técnica administrativa.....	96
Figura 8 - Bíblia sagrada e livro didático, desenho de aluna de 17 anos.....	98
Figura 9 - Livro, desenho de aluna de 15 anos.....	99
Figura 10 - Livros, desenho de aluna de 14 anos.....	99
Figura 11 - O Senhor é meu pastor, desenho de aluna de 16 anos.....	100
Figura 12 - Bíblia sagrada, desenho de aluna de 15 anos.....	101
Figura 13 - Pomba e Bíblia, desenho de aluno de 15 anos.....	102
Figura 14 - Bíblia e Pomba, desenho de técnica administrativa de 46 anos.....	104
Figura 15 - Pombo da paz, desenho de aluno de 18 anos.....	105
Figura 16 - Confraternização, desenho de professora.....	106
Figura 17 - União de todos, desenho de professor de 43 anos.....	107
Figura 18 - Culto, desenho de aluno de 15 anos.....	108
Figura 19 - Oração de mãos dadas, desenho de professora de 30 anos.....	109
Figura 20 - Oração, desenho de professora.....	109
Figura 21 - Amizade, desenho de aluno de 17 anos.....	110
Figura 22 - Mãos dadas, desenho de professora de 37 anos.....	111
Figura 23 - Mão amiga, desenho de técnico administrativo de 53 anos.....	112
Figura 24 - A mão de Deus, desenho de aluna de 14 anos.....	113
Figura 25 - Pessoa rezando, desenho de aluno de 13 anos.....	115

Figura 26 - Homem rezando para Jesus, desenho de aluno de 13 anos.....	116
Figura 27 - Crucifixo, desenho de professor de 35 anos.....	117
Figura 28 - Sacrifício, desenho de merendeira de 37 anos.....	117
Figura 29 - A escola, desenho de aluno de 17 anos.....	120
Figura 30 - Família, desenho de aluna de 16 anos.....	121
Figura 31 - Estudante, desenho de aluno de 17 anos.....	122
Figura 32 - O porteiro, desenho de aluno de 14 anos.....	123
Figura 33 - Sala de aula, desenho de professora de 46 anos.....	124
Figura 34 - Momentos oferecidos, desenho de professor de 47 anos.....	124
Figura 35 - Prestando atenção, desenho de aluno de 16 anos.....	125
Figura 36 - Quadro, desenho de aluna de 15 anos.....	126
Figura 37 - Professor ensinando, desenho de aluno de 16 anos.....	127
Figura 38 - Professora e alunos explicando, desenho de aluno de 13 anos.....	127
Figura 39 - Futebol e merenda, desenho de aluno de 13 anos.....	128
Figura 40 - Campo de futebol, desenho de aluno de 14 anos.....	129
Figura 41 - Fachada da U.E.B. São José.....	134
Figura 42 - Caminho de acesso à U.E.B. São José, proximidade à natureza.....	135
Figura 43 - Fachada da U.E.B. Darcy Ribeiro à noite.....	136
Figura 44 - Rampa de acesso à U.E.B. Darcy Ribeiro.....	138
Figura 45 - O templo do conhecimento, da palavra que ilumina.....	139
Figura 46 - Portal da palavra ou do conhecimento.....	140
Figura 47 - Professoras e alunos/as ante o portão.....	141
Figura 48 - Porteiro, o guardião do templo do conhecimento.....	142
Figura 49 - Poder de abrir e fechar, deixar passar e não passar.....	142
Figura 50 - Muros, no detalhe os grampos. Uma muralha para o templo.....	144
Figura 51 - No <i>limiar</i> , a farda, <i>veste sagrada</i> de acesso e distinção para o aluno.....	144
Figura 52 - Fé, Jesus, paz e amor: muro mensageiro do sagrado.....	146
Figura 53 - Sobre o muro, a “escola aberta” e acolhedora.....	147
Figura 54 - Pichação, profanação do espaço escolar.....	147
Figura 55 - Sinais de profanação.....	148
Figura 56 - Amor, 100% Jesus Cristo, transmutação simbólica do muro.....	148
Figura 57 - Portal acolhedor e animador.....	149
Figura 58 - Corredores e o pátio, uma visão panorâmica da escola.....	149
Figura 59 - Lugares de encontros, celebrações e controles.....	150

Figura 60 - Abertura para o alto, espaço de vazão.....	151
Figura 61 - Galeria iconográfica, as paredes ensinam a sagrada lição.....	152
Figura 62 - Nos corredores da escola, o sagrado e o profano convivem.....	153
Figura 63 - Disciplina e leitura, mandamentos da escola - o livro é sagrado.....	154
Figura 64 - Demarcação sagrada dos espaços, consagração do lugar.....	155
Figura 65 - Merenda: <i>ritual da comunhão</i>	156
Figura 66 - Fora da sala de aula, a agitação, o “caos”	157
Figura 67 - Várias disposições da sala de aula e o mesmo <i>ritual da alumiação</i>	159
Figura 68 - Do lugar alto, a leitura, a <i>alumiação</i> do livro abre a mente do aluno....	160
Figura 69 - Marcas profanas na sala de aula, a invasão do caos pelas paredes....	161
Figura 70 - Mudança temporal, chuva e calmaria nos corredores.....	164
Figura 71 - Solenidade de abertura do ano letivo.....	172
Figura 72 - O ritual demarca uma ruptura temporal das férias para as aulas.....	172
Figura 73 - Filas até a sala de aula, a disciplina no ritual de início do ano letivo....	173
Figura 74 - Capoeira: participação, descontração, e ensinamentos de vida.....	174
Figura 75 - Das fardas às fantasias, da disciplina à descontração.....	176
Figura 76 - Da sala de aula para o pátio, centro da festa.....	177
Figura 77 - Corpo homogêneo em seu movimento de cores, belezas e feiúras.....	178
Figura 78 - Transformação do espaço escolar no festejo junino.....	179
Figura 79 - Quadrilha, dança da peneira, forró... no arraial-escola.....	180
Figura 80 - Boi Reciclado, valorização da cultural local no espaço escolar.....	181
Figura 81 - Música e dança acompanhadas da “beberagem sagrada”	182
Figura 82 - Páscoa, fraternidade e meio ambiente no espaço escolar.....	185
Figura 83 - No refeitório é realizado o momento alto da celebração da Páscoa....	185
Figura 84 - Símbolos, palavras, gestos e alimentos na Páscoa escolar.....	186
Figura 85 - Imagem em movimento e simbologia no ritual da Páscoa escolar.....	187

SUMÁRIO

	p.
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	09
1 INTRODUÇÃO: caminhos do imaginário religioso.....	14
1.1 A imagem do caminho: aspectos teórico-conceituais.....	16
1.2 A caminho das imagens: aspectos metodológicos.....	26
1.3 A estrutura.....	31
2 DO ECLIPSE DA RELIGIÃO AO ECLIPSE DA RAZÃO.....	33
2.1 Do <i>Cogito</i> ao <i>Sapere aude</i>	36
2.2 Da <i>Infância</i> ao <i>Ópio</i>	49
2.3 Do <i>Desencantamento do Mundo</i> à <i>Morte de Deus</i>	55
2.4 Do <i>Eclipse da Razão</i> ao <i>Renascimento do Sagrado</i>	67
2.5 Das <i>Trevas</i> à <i>Luz</i>	73
3 O SAGRADO E O PROFANO NO IMAGINÁRIO ESCOLAR	82
3.1 A imagem dos participantes.....	82
3.2 O sagrado e o profano no imaginário da comunidade escolar.....	86
3.2.1 A Grande Deusa.....	87
3.2.2 Escola – Casa – Templo.....	88
3.2.3 Caminho – Escada.....	94
3.2.4 Livro – Palavra.....	95
3.2.5 Pombo – Paz.....	102
3.2.6 Confraternização – Oração.....	105
3.2.7 Mãos dadas – Mão amiga – Mão de Deus.....	110
3.2.8 Cruz – Sacrifício.....	114
3.2.9 Espaços, ministérios e objetos sagrados da escola.....	119
3.2.10 A epifania das imagens.....	130
4 O SAGRADO E O PROFANO NO ESPAÇO E TEMPO DA ESCOLA.....	133
4.1 A imagem do espaço escolar.....	134
4.1.1 Imagens e símbolos no espaço escolar.....	137

4.2 A vivência do tempo escolar.....	162
4.2.1 Os vários tempos do tempo escolar.....	165
4.2.2 Rituais no espaço-tempo escolar.....	169
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 189
 REFERÊNCIAS.....	 196
 APÊNDICES.....	 199

1 INTRODUÇÃO: caminhos do imaginário religioso

A escola parece um espaço de todos e de ninguém. Todos falam sobre a escola, poucos falam com a escola. Confesso que mesmo sendo educador, ou talvez mesmo por ser educador, incomodo-me com a escola. Causa-me estranheza. É algo esquisito. Fico olhando aquela rotina, aquele ritual diário de ida e vinda, de entrada e saída de alunos e alunas. De onde vêm? O que fazem? O que buscam? O que esperam? Que maneira mais esquisita de se educar alguém! Retiram-se crianças e adolescentes do seu *habitat* natural e os isolam por horas, dias, anos a fio num lugar *separado*. A sociedade criou um lugar à parte só para educar. Ou terá ela outros fins? Um espaço como esse, mesmo nos momentos mais adversos, reveste-se simbolicamente do *sagrado*. Admito que soe muito estranho, e é muito estranho, falar nesses termos da escola. Mas se olharmos bem naquele espaço profano há muito do *homo religiosus*. Porém, como perceber isso? Como desvelar? Esse é o desafio dessa pesquisa.

Se observarmos os processos educacionais não-formais ou ancestrais, com facilidade identificaremos a presença de representações, simbolismos, mitos e ritos – via de regra religiosos – que marcam com especificidade a iniciação, a passagem, ou uma etapa especial na vida dos membros de um grupo. Nos processos da educação formal ofertada na escola pública esses simbolismos, mitos e ritos parecem não mais existir uma vez que a princípio o espaço e o tempo da escola pública são caracterizados pela racionalidade moderna, por meio da laicidade e da cientificidade. No entanto, a escola continua a ter seus símbolos e rituais.

Em decorrência de vivermos num *ethos* religioso¹, pela simples observação e experiência é forçoso reconhecer que professoras, professores, alunos e alunas e demais membros da comunidade escolar pública na sua grande maioria são pessoas religiosas, *homo religiosus*. E, no entanto, parece estranho crer que essas mesmas pessoas religiosas nas suas práticas e relações na escola “esqueçam” ou deixem de lado a sua dimensão religiosa. Não estará o *sagrado* “camuflado” (Eliade) nas práticas *profanas* da escola? Até que ponto então o fenômeno religioso permanece e influencia o fazer pedagógico? Ou seja, que

¹ De acordo com o censo demográfico do IBGE de 2000, 92,5% da população brasileira declara possuir alguma forma de religiosidade. No Maranhão, 94,73 declaram pertencer a alguma religião específica; apenas 5% declaram não possuir religião; 0,05% não determinaram a sua religião; 0,22% ficaram sem declaração.

imaginário está presente no espaço e no tempo escolar e revela a permanência de uma visão religiosa do mundo?

Com o título “O sagrado e o profano na educação: um estudo do imaginário religioso na escola pública”, esse estudo tem como objeto o imaginário religioso, circunscrevendo o seu campo de estudo à educação. O meu interesse na realização dessa pesquisa que ora apresento deu-se inicialmente em decorrência da minha prática profissional. Como professor da disciplina Ensino Religioso na rede municipal de ensino de São Luís/MA, fui instigado a estudar essa disciplina, por a mesma representar uma espécie de “patinho feio” ou “estranho no ninho” dentro da organização curricular e escolar.

A princípio então me orientava para entrar nesse dilema do Ensino Religioso, estudando as questões em torno dessa disciplina na escola pública. No entanto, com o processo de pesquisa, num outro momento dos estudos, percebi que tais questões remetiam a algo mais profundo, isto é, à própria vigência da religião na modernidade.

Por um lado, a leitura de Mircea Eliade foi que me abriu os olhos para isso. Existe na modernidade (e nas suas instituições, dentre elas a escola) um “mal-estar”, um “não-querer”, uma desconfiança, com relação ao fenômeno religioso. E, no entanto, isso é paradoxal, pois o homem moderno e suas instituições são herdeiros do *homo religiosus* e suas práticas. O sagrado permanece “camuflado” no profano. Sendo a escola, uma instituição típica da modernidade, esta também participa desse paradoxo. Essa pesquisa propõe-se então a dar a sua parcela de contribuição na compreensão desse processo dialético do sagrado e do profano a partir da escola pública.

Por outro lado, a leitura de Gilbert Durand fez-me perceber que esse “mal-estar” da modernidade com relação à religião está diretamente vinculado à valorização negativa da imaginação simbólica no Ocidente. Filiando-se o fenômeno religioso ao universo do simbólico e do imaginário, a religião será posta pela racionalidade moderna no esquecimento. Na modernidade ocorre a dessacralização do mundo, e esse processo dá-se também mediante a desvalorização e o empobrecimento da imaginação e do simbólico.

Assim, com o *objetivo de realizar um estudo acerca do imaginário religioso presente no espaço e no tempo escolar*, fui a duas escolas públicas municipais pesquisar o fenômeno religioso na perspectiva do imaginário. Uma vez

que ao tratar do fenômeno religioso, a pesquisa teria uma relevância para a compreensão dos aspectos antropológicos e culturais presentes no processo da educação formal, identificando e analisando o imaginário religioso por meios das imagens, dos símbolos e dos rituais presentes no espaço e no tempo da escola.

De certa forma também percebia que poderia contribuir com as discussões sobre a religião na escola pública, lançando um outro enfoque, que não fosse aquele em torno da disciplina Ensino Religioso e, quiçá, apontar pistas para o tratamento pedagógico, curricular e organizacional que essa disciplina tem na escola pública.

1.1 A imagem do caminho: aspectos teórico-conceituais

Compreendo a pesquisa como um processo de descoberta e produção de conhecimento que obrigatoriamente requer “ferramentas” teórico-metodológicas, a fim de garantir e conferir confiabilidade e cientificidade ao que é apresentado como resultado final deste processo de produção de conhecimento. Por isso, é de fundamental importância apresentar o referencial teórico por mim utilizado nesta pesquisa, a fim de que o leitor fique informado e possa compreender como se deu o processo de pesquisa e o tratamento que foi dado ao montante de informações e dados obtidos nesse processo.

O fenômeno religioso é bastante complexo, envolvendo aspectos históricos, teológicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais. Faz-se necessário uma compreensão teórica para situar conceitualmente o fenômeno religioso no âmbito dessa pesquisa, objetivando por um lado estabelecer a relação entre religião e imaginário e por outro lado adentrar no arcabouço teórico-metodológico que possibilite a apreensão do imaginário religioso da comunidade escolar.

Nesse estudo, o fenômeno religioso é analisado segundo a perspectiva fenomenológica, histórica e antropológica desenvolvida por Mircea Eliade, sobretudo no que diz respeito à compreensão das categorias “sagrado” e “profano”. A rica produção teórica de Eliade é o resultado da sua persistência na adoção de um método de estudo não reducionistas do fenômeno religioso. Reabilitando o princípio científico de que “é a escala que cria o fenômeno”, Eliade reivindica uma “escala

religiosa” para o estudo do fenômeno religioso. De forma a não se reduzir o fenômeno religioso a um único aspecto do mesmo.

[...] um fenômeno religioso somente se revelará como tal com a condição de ser apreendido dentro da sua própria modalidade, isto é, de ser estudado à escala religiosa. Querer delimitar este fenômeno pela fisiologia, pela psicologia, pela sociologia e pela ciência econômica, pela lingüística e pela arte, etc... é traí-lo, é deixar escapar precisamente aquilo que nele existe de único e de irredutível, ou seja, o seu caráter sagrado” (ELIADE, 2002, p. 1).

De acordo com o conhecido historiador das religiões, o fenômeno religioso é compreendido na sua essência por meio das noções de “**sagrado**” e “**profano**”. Eliade vai buscar no homem arcaico a experiência original que nos faça compreender a existência do *homo religiosus* e a essência do fenômeno religioso. Tal experiência caracteristicamente religiosa ocorre mediante a “manifestação do sagrado”, a “hierofania”. Uma hierofania é “a manifestação de algo ‘de ordem diferente’ – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo ‘natural’, ‘profano’” (ELIADE, 2001, p. 17).

Também o sociólogo Émile Durkheim no seu estudo clássico “As formas elementares de vida religiosa”, já apresentava esta compreensão:

“Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam elas simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens representam, em duas classes ou dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos traduzidos, relativamente bem, pelas palavras *profano* e *sagrado*. A divisão do mundo em dois domínios, compreendendo, um tudo o que é sagrado, outro tudo o que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso” (DURKHEIM, 1989, p. 68).

Muito embora as visões de Durkheim e Eliade acerca da característica essencial do fenômeno religioso convirjam para as noções de “sagrado” e “profano” (o que reforça a minha convicção na escolha dessas categorias para a pesquisa), vale ressaltar, no entanto, que a perspectiva eliadeana não se confunde e difere tanto no método quanto nas conclusões a que chegaram. Na visão de Eliade, a abordagem durkheimiana é reducionista, delimitando o fenômeno religioso ao seu aspecto sociológico e cometendo o erro metódico de buscar no totemismo a origem das religiões, quando os estudos etnográficos e antropológicos já demonstravam que o totemismo não representa a mais antiga das religiões, além de não ser universal.

Para Eliade, o sagrado manifesta-se como algo heterônimo e em oposição ao profano. Sagrado e profano “constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história” (ELIADE, 2001, p.20). Essa bipartição da realidade constitui-se então em um elemento distintivo da cosmovisão religiosa. O estudo de Durkheim também apontou para esse elemento distintivo da religião. Durkheim chega a afirmar que a heterogeneidade entre o sagrado e o profano “é absoluta” e que “foram sempre e por toda parte concebidos como gêneros separados, como dois mundos entre os quais não há nada em comum” (DURKHEIM, 1989, p. 70). Por isso, “o mundo sagrado mantém com o mundo profano relação de antagonismo. Eles correspondem a duas formas de vida que se excluem, ou que pelo menos não podem ser vividas no mesmo momento com a mesma intensidade” (DURKHEIM, 1989, p. 383).

No entanto, mais uma vez é preciso ressaltar ao aproximar as duas concepções, uma vez que Eliade, diferentemente de Durkheim, concebe uma “**dialética do sagrado**”, onde esse se manifesta inicialmente enquanto oposição e separação do profano, mas essa manifestação é paradoxal: é no profano que se revela o sagrado. Passo então a explorar a concepção eliadeana da dialética do sagrado.

Como bem observou Rohden, “no primeiro momento da dialética do sagrado fica estabelecida a dualidade sagrado e profano e a distinção do objeto hierofânico” (1998, p. 49). As noções de **espaço** e **tempo** são elucidativas a esse respeito. A hierofania opera uma separação no espaço e no tempo. Existe um espaço e um tempo sagrados e, portanto, separados do espaço e tempo profanos. Segundo Eliade, o *homo religiosus* faz a experiência da *não-homogeneidade* do espaço, este apresenta roturas, quebras. Em contrapartida, dirá Eliade, a experiência profana de espaço o percebe enquanto “homogêneo e neutro”, sem roturas. “Há, portanto, um espaço sagrado, e por consequência ‘forte’, significativo, e há outros espaços não sagrados, e por consequência sem estrutura nem consistência, em suma amorfos” (ELIADE, 2001, p.25).

A manifestação do sagrado também modifica a noção de tempo que, assim como o espaço, é percebido como descontínuo e não homogêneo. O tempo rotineiro, cotidiano, ordinário. Para o homem religioso o tempo é qualitativamente distinto em duas espécies: existe o tempo profano e o tempo sagrado. O tempo profano é não significativo, fraco, a duração temporal “ordinária”. O tempo sagrado é

“um tempo ontológico por excelência, ‘parmenidiano’: mantém-se sempre igual a si mesmo, não muda nem se esgota” (ELIADE, 2001, p. 64); é o tempo significativo e forte.

“O homem religioso vive assim em duas espécies de Tempo, das quais a mais importante, o Tempo sagrado, se apresenta sob o aspecto paradoxal de um Tempo circular, reversível e recuperável, espécie de eterno presente mítico que o homem reintegra periodicamente pela linguagem dos ritos” (ELIADE, 2001, p. 64).

A dialética do sagrado é ainda marcada pelo momento paradoxal, uma vez que “as hierofanias vêm sempre mediatizadas, pois o sagrado só se manifesta no concreto histórico, isto é, através do profano. O profano se torna o suporte por excelência da realidade sagrada” (ROHDEN, 1998, p. 51). A manifestação do sagrado tem o poder de transmutar o sentido das coisas. Como apresentarei mais adiante, o fenômeno religioso revela-se enquanto natureza simbólica, o que já é um indicativo da relação que se estabelece entre religião e imaginação simbólica.

“Nunca será demais insistir no paradoxo que constitui toda hierofania, até a mais elementar. Manifestando o sagrado, um objeto qualquer torna-se *outra coisa* e, contudo, continua a ser *ele mesmo*, porque continua a participar do meio cósmico envolvente” (ELIADE, 2001, p. 18).

E esse é um aspecto paradoxal, o sagrado manifesta-se no profano, o profano é então condição para a revelação do sagrado, mas o profano ao mesmo tempo pela hierofania se torna sagrado, sem, contudo perder a sua própria natureza.

[...] o *sagrado* é qualitativamente diferente do *profano*, embora se possa manifestar de qualquer modo e em qualquer lugar no mundo profano, e tem a capacidade de transformar todo objeto cósmico em paradoxo por intermédio da hierofania (no sentido que o objeto deixa de ser ele próprio, como objeto cósmico, permanecendo aparentemente inalterado) (ELIADE, 2002, p. 35).

Mas o aspecto paradoxal da dialética do sagrado é mais acentuado na própria sacralidade. De acordo com Eliade, “o que é paradoxal, o que é ininteligível, não é o fato da manifestação do sagrado nas pedras ou nas árvores, mas o próprio fato de ele se *manifestar* e, por consequência, de se *limitar* e se tornar *relativo*” (2002, p. 34). Ao analisar as objeções do historicismo e do existencialismo historicista acerca da inadequação de uma abordagem histórica da religião em sua

generalidade, uma vez que o que existe de concreto é o fenômeno religioso manifesto na história e através da história, Eliade termina por elucidar o aspecto paradoxal do fenômeno religioso:

Sei muito bem que estamos lidando com fenômenos religiosos e que, pelo simples fato de serem *fenômenos*, ou seja, de se manifestarem, de se revelarem a nós, são cunhados como uma medalha pelo momento histórico que os viu nascer. Não existe fato religioso “puro”, fora da história, fora do tempo. A mais nobre mensagem religiosa, a mais universal experiência mística, o mais comum dos comportamentos humanos – como por exemplo o temor religioso, o rito, a prece – singularizam-se e delimitam-se à medida que se manifestam (ELIADE, 2002, p. 28, grifo meu).

Assim, o sagrado e o profano coexistem paradoxalmente enquanto realidades opostas, mas coincidentes. Essa *coincidentia oppositorum* é na visão de Eliade um elemento distintivo fundamental do pensamento religioso. Inclusive o mito tem como uma de suas revelações “a *coincidentia oppositorum* na estrutura profunda da divindade, a qual se revela alternada ou concorrentemente benévola e terrível, criadora e destruidora, solar e ofidiana” (ELIADE, 2002, p. 341). De tal forma que pela dialética do sagrado, no seu aspecto paradoxal, supera-se uma interpretação negativa do fenômeno religioso que compreendia apenas a oposição e exclusão mútua entre sagrado e profano.

Ao analisar os “símbolos cíclicos” no Regime Noturno da Imagem, Durand chama a atenção para os estudos de Eliade sobre a *coincidentia oppositorum*, relacionando-a à simbologia e às divindades lunares. Observa ele que “todas essas teofanias [lunares] são inspiradas pela bipolaridade do seu simbolismo, por um esforço para reinterar num contexto coerente a disjunção das antíteses” (DURAND, 1997, p. 290). Mas adiante esse autor fala do “grande esquema cíclico da conciliação dos contrários” (p. 294). Portanto, Durand situa a *coincidentia oppositorum* no esquema cíclico da repetição do tempo, o “eterno retorno” mítico. “A repetição temporal, o exorcismo do tempo, tornou-se possível pela mediação dos contrários” (DURAND, 1997, p. 294).

Assim, os estudos de Durand corroboram as conclusões de Eliade acerca do aspecto paradoxal na dialética do sagrado, manifesto na *coincidentia oppositorum*. Há, portanto, no pensamento religioso um esforço de síntese, de superação das oposições e antagonismos em proveito de um mundo ordenado e com sentido, de um Cosmo, como veremos adiante. Ao mesmo tempo, há no

pensamento religioso a ânsia de vencer o tempo e a morte, o eterno retorno, o que não deixa também de ser paradoxal e contraditório, pois se busca a eternidade na repetição da temporalidade. O eterno se revela no tempo cíclico.

A dialética do sagrado tem ainda um outro momento que considero como uma “rotura ético-ontológica”. No seu estudo sobre o pensamento de Eliade, Rhoden assim expressa a sua compreensão acerca desse momento:

“A experiência do sagrado leva o homem a fazer uma opção e um juízo de valor. Na verdade, uma das dimensões parece investida de mais valor, mais plena em significação. Portanto, num outro momento do processo de manifestação do sagrado, a pessoa tanto é levada a fazer uma valorização quanto uma escolha” (RHODEN, 1998, p. 52).

Justifico então denominar esse momento como “rotura ético-ontológica”, por tratar-se de fato de uma questão de ordem ética (valorização e escolha), mas com uma dimensão claramente ontológica na visão de Eliade. Trata-se do próprio ser e do sentido da vida manifestos no sagrado, por isso uma “rotura” com o espaço e o tempo profanos. Essa cisão no espaço e no tempo realizada pela hierofania, possibilita ao *homo religiosus*, do ponto de vista espacial, a fixação de um “centro” fundante do mundo, capaz de dar orientação para a sua vida. E, do ponto de vista temporal, a “saída do tempo”, o “eterno retorno” do tempo mítico ritualisticamente atualizado.

É a rotura operada no espaço que permite a constituição do mundo, porque é ela que descobre o “ponto fixo”, o eixo central de toda a orientação futura. Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há rotura na homogeneidade do espaço, como também revelação de uma realidade absoluta, que se opõe à não-realidade da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo (ELIADE, 2001, p.26).

Nesse sentido a hierofania revela uma “cosmogonia”, a criação do *Cosmos*, um mundo ordenado, com sentido, obra dos deuses. Não se pode viver no *Caos*. É interessante observar nesse aspecto o que aponta Durand acerca do *Caos*. No seu estudo sobre “As faces do tempo”, o arquétipo do *Caos* aparece relacionado ao esquema da agitação e do fervilhar, denotando o Imaginário da angústia humano diante da temporalidade e da morte. Nesse sentido, a experiência do sagrado ao instituir um *Cosmo*, um arquétipo da criação, possibilita ao *homo religiosus* uma espécie de superação do fervilhamento caótico, da angústia temporal.

Portanto, é o sagrado que permite ao *homo religiosus* situar-se e viver num mundo propriamente dito, numa ordem. E a garantia disso está na cosmogênese, na fundação ou ato criador exemplar dos deuses. “O que deve tornar-se ‘o nosso mundo’, deve ser ‘criado’ previamente, e toda criação tem um modelo exemplar: a Criação do Universo pelos deuses” (ELIADE, 2001, p. 34). A criação do mundo será o “arquétipo” de toda criação humana. Vivendo nesse mundo ordenado, o *homo religiosus* orienta-se pelo feito primordial dos deuses.

Assim também o tempo real será o tempo mítico, o tempo primordial, *in illo tempore*, onde tudo teve o seu começo. O *homo religiosus* resignifica a duração temporal pelo “eterno presente” do tempo mítico primordial. “Para ele, é o Tempo sagrado que torna possível o tempo ordinário, a duração profana em que se desenrola toda a existência humana. É o eterno presente do acontecimento mítico que torna possível a duração profana dos eventos históricos” (ELIADE, 2001, p. 79).

O que revela em outros termos a experiência religiosa do sagrado é a sede de ser e a busca de sentido da vida. A resignificação do espaço e do tempo enquanto sagrados, revela o quanto o *homo religiosus* quer viver plenamente o real com sentido e significado. “O sagrado está saturado de ser. Potência sagrada quer dizer ao mesmo tempo realidade, perenidade e eficácia” (ELIADE, 2001, p. 18). O sagrado se manifesta como uma “força”, uma “cratofania”. Para o *homo religiosus* o sagrado equivale ao poder e a realidade na sua essência. Por isso, Eliade observa como natural a atitude do *homo religiosus* que deseja profundamente ser, participar do real, “saturar-se de poder”.

Em última análise o fenômeno religioso reporta à questão do ser e do sentido da vida. E, nesse aspecto, é surpreendente a leitura que Eliade aponta para o sagrado. Afastando-se de toda a carga positivista e materialista do século XIX, ele define o sagrado como parte da estrutura da consciência humana. Afirma Eliade que “a estrutura da consciência humana é tal que o homem não pode viver sem procurar pelo sentido e significado” (ELIADE, apud ROHDEN, 1998, p. 43). De tal forma, o sagrado, enquanto significa o real e o significativo, constitui em um elemento na estrutura da consciência humana. A esse respeito parece-me bastante esclarecedor o comentário feito por Rohden:

É partindo desta concepção do sagrado enquanto fonte de sentido que Eliade avança e compreende o sagrado não como um estágio na história da consciência, mas como um elemento na estrutura da consciência. Corrige,

portanto, a posição positivista, a qual coloca a relação do homem com a realidade sagrada como um estágio primitivo no desenvolvimento do espírito humano. O pensamento religioso, segundo uma visão positivista, acaba por desaparecer quando o homem chega à maturidade. A experiência religiosa enquanto experiência do sentido faz parte do ser humano, pois sem ela o homem não poderia se construir (ROHDEN, 1998, p. 42).

No entanto, a expressão religiosa desse sentido se dá de forma simbólica. A hierofania, ou seja, a manifestação do sagrado revela nas coisas algo para além da sua materialidade, tem, portanto, o poder do **símbolo**, seja ele ritual, mítico ou iconográfico. Durand ajuda a compreender a constituição do universo simbólico. Segundo ele, a partir da “redundância” do símbolo é possível uma classificação do universo simbólico, “à medida que os símbolos esclarecem uma redundância de gestos, de relações lingüísticas ou de imagens materializadas por uma arte” (DURAND, 1988, p. 17). Assim, temos os “símbolos rituais” (redundância significativa dos gestos); o “*mito* e seus derivados” (redundância das relações lingüísticas); o “símbolo iconográfico” (a imagem pintada, esculpida etc.). O símbolo é assim “uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério” (DURAND, 1988, p. 15). Durand fará a distinção entre a representação direta e a representação indireta do mundo.

“A consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo. Uma, *direta*, na qual a própria coisa parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação. A outra, *indireta*, quando, por qualquer razão, o objeto não pode se apresentar à sensibilidade ‘em carne e osso’, como, por exemplo, nas lembranças de nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte, na inteligência da volta dos elétrons em torno de um núcleo atômico ou na representação de um além-morte. Em todos esses casos de consciência indireta, o objeto ausente é re-(a)presentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo” (DURAND, 1988, p. 11-12).

O “objeto ausente” faz-me lembrar “os símbolos da ausência” de que fala Rubens Alves, ao referir-se ao fenômeno religioso. De tal forma, o universo religioso é essencialmente um universo simbólico, se inscreve no imaginário humano. Segundo Durand, estamos no campo da “imaginação simbólica propriamente dita, quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível” (DURAND, 1988, p. 13). É o que ocorre no fenômeno religioso, a manifestação do sagrado faz com que o *homo religiosus* reinterprete o seu mundo decodificando no que se apresentava como natural a presença do sagrado, distinguindo-o do que é profano, constituindo o

paradoxo de que fala Eliade. “A pedra sagrada, a árvore sagrada não são adoradas como pedra ou como árvore, mas justamente porque são *hierofanias*, porque ‘revelam’ algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o *sagrado*, o *granz andere*” (ELIADE, 2001, p. 18).

Nesse sentido foi bastante feliz Rubem Alves ao afirmar que: “as entidades religiosas são entidades imaginárias. [...] Não estou dizendo que a religião é apenas imaginação, apenas fantasia. Estou sugerindo que ela tem o poder, o amor e a dignidade do imaginário” (ALVES, 2005, p. 30-31). Este autor, que não faz nenhuma referência a Eliade, chega a uma compreensão muito próxima daquela do historiador das religiões. Para ele, o fenômeno religioso pertence ao universo simbólico e ao imaginário humano. E, mais do que isso, está diretamente relacionado com a questão do sentido da vida, ligado ao “projeto inconsciente do ego”. Alves também reabilitará a imaginação e o símbolo, demonstrando que a sobrevivência humana que “depende de coisas e atividades práticas, materiais”, também tem a ver com o sentido da existência humana, manifestado pela religião enquanto sistema simbólico. “Os homens não vivem só de pão. Vivem também de símbolos, porque sem eles não havia ordem, nem sentido para a vida, nem vontade de viver” (ALVES, 2005, p. 34).

Enquanto pertencente ao universo simbólico e ao imaginário humano, o fenômeno religioso pode ser compreendido na perspectiva de conferir sentido para a existência humana, resposta ao tempo e à morte. O que ficou bastante evidenciado anteriormente quando apresentei os estudos de Eliade sobre espaço e tempo sagrados. Mas, esse tema do sentido, do tempo e da morte é fortemente retomado na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, que constitui um outro grande suporte teórico para a minha pesquisa.

O tempo e a morte são para Durand as duas grandes angústias, os medos que aterrorizam o ser humano. Ante a essas angústias é que a laboriosa imaginação virá em nosso auxílio, criando imagens e relações de imagens que constituirá o nosso imaginário, que Durand define como sendo:

[...] o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O Imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra” (DURAND, 1997, p. 18).

As imagens, os símbolos, as representações que compõem o Imaginário pertencem a toda ordem de criação humana, seja artística, religiosa, literária, científica, etc. Portanto, o Imaginário é constituído pelas **imagens** que são representações mentais pertinentes ao universo simbólico do *homo sapiens*. Durand utiliza a noção de “**trajeto antropológico**” para uma compreensão do Imaginário, isto é: “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41). Assim, compreende-se que o Imaginário é formado nesse trajeto antropológico, podendo “indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis” (DURAND, 1997, p. 42).

O filósofo do imaginário trabalha com a hipótese de que “existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 1997, p. 51). Nos seus estudos, utilizando o “método de convergência”, ele identifica a existência de “**constelações de imagens**”, termo já utilizado anteriormente por Jung, as *relações de imagens*, “estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes” (DURAND, 1997, p. 43). Tal convergência dos símbolos ocorre devido à sua origem arquetipal comum, “são variações sobre um arquétipo”. Um arquétipo é sinônimo de “imagem original”, “imagem primordial”. Essas imagens remontam originalmente aos “gestos dominantes”, aos “reflexos primordiais”, que Durand classifica em três. A primeira é a dominante reflexa de posição, o gesto postural de pôr-se na vertical, o levantar-se. A segunda é a dominante de nutrição, ligada aos reflexos de sucção labial e à descida digestiva, o comer. A terceira é a dominante copulativa, relacionada com a sexualidade e os gestos rítmicos, o acasalar-se.

A partir da convergência simbólica e das dominantes reflexas, Durand organiza o Imaginário humano em dois **Regimes de Imagens** ou do simbolismo: o Diurno e o Noturno. O Regime Diurno relaciona-se à dominante postural, são constelações de imagens relativas à elevação, à purificação, à luz, ao pai. O Regime Diurno é marcado pelo dualismo, é o “regime da antítese”, sendo assim constituído em duas partes: a primeira - “As faces do tempo” - representa o imaginário da angústia humano diante da temporalidade (símbolos teriomórficos, nictomórficos, catamórficos); a segunda - “O cetro e o gládio” – representa o imaginário da fuga

diante do tempo ou da vitória sobre o destino e a morte (símbolos ascencionais, espetaculares e diairéticos). O Regime Diurno é composto pelas estruturas esquizomorfos ou heróicas. Nesse regime, o tempo e a morte assumem conotações negativas e agressivas para o ser humano, o imaginário atua no sentido de vencer o tempo.

No Regime Noturno o imaginário apresentará um outro sentido para o tempo e a morte, marcado pelo acolhimento, a intimidade e o repouso.

“Diante das faces do tempo, desenha-se, assim, uma outra atitude imaginativa, constituindo em captar as forças vitais do devir, em exorcizar os ídolos mortíferos de Cronos, em transmutá-los em talismãs benéficos e, por fim, em incorporar na inelutável mobilidade do tempo as seguranças figuras de constantes, de ciclos que no próprio seio do devir parecem cumprir um desígnio eterno. O antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e da pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes. Ao regime heróico da antítese vai suceder o regime pleno do eufemismo. Não só a noite sucede o dia, como também, e sobretudo, às trevas nefastas” (DURAND, p. 194)

No Regime Noturno constelam as imagens relativas à descida, à intimidade, à mãe. É composto por duas estruturas: as sintéticas ou dramáticas relacionadas com a dominante copulativa e constitutiva do simbolismo cíclico; as místicas ou antifrásicas relacionadas com a dominante digestiva e constitutivas dos símbolos de inversão e intimidade. Assim, o Regime Noturno opõem-se ao Diurno, invertendo o simbolismo e “estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo” (DURAND, 1997, p. 197). Com base nos Regimes de Imagens, Durand formula o quadro da “classificação isotópica das imagens”, que possibilita identificar e analisar as imagens de acordo com os regimes, as estruturas, os reflexos dominantes, os arquétipos, os símbolos.

1.2 A caminho das imagens: aspectos metodológicos

Feita esta breve exposição acerca do referencial teórico, é possível, ainda que de forma elementar, estabelecer as relações entre os elementos teóricos fornecidos por Eliade e Durand e o estudo aqui realizado. Uma vez que levanto a hipótese de que no espaço e no tempo escolar subsiste a questão do fenômeno religioso, ou seja, a questão do sentido e do significado da vida, mesmo que não necessariamente e explicitamente ligados à transcendência, vislumbrei para a

pesquisa um tipo de procedimento e abordagem que busque apreender a dimensão religiosa a partir do imaginário e do universo simbólico do ser humano. A questão central a ser enfrentada era a de identificar quais são as representações do “sagrado” (aquilo que dá sentido e significado) na realidade “profana” (rotineira, cotidiana) da comunidade escolar e como essas repercutem ou não na prática escolar. Penso que esse tipo de procedimento e abordagem é possível tomando como referência Eliade e Durand.

Portanto, a abordagem da pesquisa ora apresentada é na perspectiva simbólica, do imaginário e não apenas do fenômeno manifesto em documentos, práticas de ensino, relação professor-aluno, planos de aula, legislação. Tudo isso já é patente, podendo ser analisado por uma outra metodologia. O que proponho com a pesquisa é revelar o que está latente. Eliade emprestou à pesquisa o suporte teórico-conceitual relativo ao fenômeno religioso. A Teoria do Imaginário emprestou à pesquisa o instrumental metodológico de análise, a maneira de olhar para o objeto enquanto realidade simbólica. Foi possível a partir da contribuição teórica de Durand fazer um mapeamento do imaginário referente ao sagrado, levantando as imagens por meio da narrativa e do desenho, classificando-as segundo os Regimes de Imagens e analisando o que estas imagens agrupadas em constelações revelam. Tal procedimento também possibilitou que o público envolvido na pesquisa expressasse a sua visão sobre o fenômeno religioso e suas expressões simbólicas.

Partindo do princípio definido por Eliade de que o sagrado é parte da estrutura da consciência humana, procurei estabelecer a relação desse princípio e as estruturas antropológicas do imaginário segundo a organização feita por Durand, buscando assim identificar as representações do sagrado no imaginário da comunidade escolar. Ademais, Durand apóia-se vastamente em sua elaboração teórica dos estudos de Eliade, utiliza bastante o simbolismo religioso e a mitologia, deixando evidente a afinidade entre os estudos do fenômeno religioso e o imaginário e as respectivas abordagens.

Outro aspecto importante diz respeito ao sagrado enquanto sentido da vida e orientação para a existência humana. Penso ser possível perceber por meio das imagens como a questão do sentido da vida é representada pela comunidade escolar. Ou ainda como a *coincidentia oppositorum* pode se revelar por meio das imagens. E se o universo simbólico compreende a redundância de mitos, ritos e imagens (Durand), e se os mitos, ritos e imagens têm uma importância impar para o

homo religiosus (Eliade), talvez sobre a roupagem profana continuem a orientar as práticas pedagógicas, os valores, as normas e condutas da escola.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo levantamento bibliográfico busca uma fundamentação teórica sobre dois aspectos: a) a compreensão conceitual do fenômeno religioso e a sua relação com o imaginário; b) a apreensão e interpretação das imagens, símbolos e rituais presentes na escola pública e sua influência na prática pedagógica. Servindo-me, como antes foi relatado, especialmente dos estudos de Eliade e Durand.

Ressalto, contudo, que à medida que me aprofundava na pesquisa de campo, outros suportes teórico-metodológicos foram sendo necessários. Foi assim que busquei em Geertz (1989) a apreensão de uma atitude interpretativa para a produção do texto, o que aquietou a tentação de encarar a pesquisa como uma luta incessante entre a subjetividade e a objetividade. Admiti e adotei assim uma atitude interpretativa, como um caminho mais que válido e legítimo para se pesquisar o universo simbólico. Tal atitude também fui encontrar em DaMatta (1990) que muito me ajudou a compreender o ritual a partir de seus estudos sobre o carnaval brasileiro. Com relação aos rituais, Peirano (2003) me forneceu algumas orientações básicas e uma noção operacional para a apreensão e interpretação dos rituais na escola. De valor surpreendente e inestimável, foi a contribuição de Gomes (2000) para a apreensão da sacralidade do espaço escolar, especialmente no que diz respeito à interpretação da aula enquanto um “ritual de alumiação”. Em plena pesquisa de campo é que tive contato com o estudo de Gomes, o que me causou uma alegre surpresa, pois até então não tinha encontrado nada sistematizado que captasse o espaço escolar enquanto um espaço sagrado. Gomes então funcionou como uma voz autorizada a indicar que o meu percurso de pesquisa não estava isolado e, portanto, tinha uma significação para a compreensão do universo escolar.

Objetivando então realizar um estudo acerca do imaginário religioso presente no espaço e no tempo escolar, tracei então como objetivos específicos para a pesquisa: caracterizar o processo de dessacralização da cultura ocidental e sua implicação para o universo escolar; identificar a compreensão do fenômeno religioso para a comunidade escolar; mapear imagens, símbolos e rituais presentes na escola pública; apreender o imaginário da comunidade escolar, identificando as estruturas de imagens e a sua relação com o fenômeno religioso.

A pesquisa constou assim de trabalho de campo, objetivando identificar o imaginário educacional relativo ao fenômeno religioso. Para isso, a partir do critério da localização geográfica, considerando o distanciamento espacial, a não proximidade física, foram selecionadas duas escolas públicas municipais de São Luís para o desenvolvimento da pesquisa. As escolas são as seguintes: a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro, localizada na Avenida dos Africanos, bairro Sacavém, na zona urbana de São Luís; a Unidade de Educação Básica São José Itapera, localizada na Rua Grande, 120, Itapera, na zona rural de São Luís. Esclareço que ao definir duas escolas em situações geográficas diferentes e com um público diversificado, não me propus de forma alguma a fazer um estudo comparativo ou estatístico entre as escolas.

Na U.E.B São José Itapera desenvolvi as atividades de pesquisa no turno vespertino, junto ao público do Ensino Fundamental, especificamente uma turma da 8ª série, o quadro docente do vespertino, a direção, a coordenação pedagógica e funcionários (cozinheiras, vigia, secretárias). Na U.E.B. Darcy Ribeiro as atividades de pesquisa foram desenvolvidas no turno noturno, objetivando com isso atingir o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também nesse caso busquei envolver uma turma do EJA, o quadro docente do turno noturno, a direção, a coordenação pedagógica e alguns funcionários.

Para a observação do espaço escolar utilizei o registro fotográfico digital e as anotações de campo, buscando apreender os espaços da escola, o seu cotidiano, as rotinas, o vestuário (farda), o que ocorre durante a permanência das pessoas na escola. Também elaborei um formulário (ver apêndice) solicitando informações sobre a infra-estrutura e o funcionamento da escola, que foi preenchido pela direção da U.E.B.

Vale ressaltar a importância que o desenho e a fotografia possuem nesse contexto de produção textual. Para quem está acostumado com um tipo de produção acadêmica mais tradicional, centrada unicamente no *texto*, pode parecer estranho e mesmo excessivo o uso que fiz do “símbolo iconográfico” (Durand) por meio da imagem do desenho e da fotografia. Observo, no entanto, que as imagens (desenhos e fotografias) que serão encontradas ao longo do texto não devem ser interpretadas como simples ilustrações ou como um anexo do texto. A fotografia é compreendida “como um elemento do discurso antropológico: como parte integrante de um ‘texto’ que o antropólogo constrói ao propor uma interpretação da situação

social estudada” (GODOLPHIM, 1995, p. 168). Sem adentrar no mérito da linguagem ou da técnica fotográfica, o que não faz parte da preocupação e foco desse estudo, chamo a atenção tão somente para a compreensão de que a imagem fotográfica faz parte do contexto de pesquisa e compõem o próprio texto interpretativo dessa pesquisa.

As fotos não só podem ajudar na descrição, como podem de fato reconstituir o “clima” das situações vivenciadas nas cores que elas se apresentavam, criar um ambiente de verossimilhança e, por conseguinte, de persuasão. As imagens não se deveriam limitar a “reviver” um estar lá, mas sedimentar os alicerces do caminho da descrição interpretativa e auxiliar na articulação das tramas da indução, ajudar na compreensão das interpretações, e não apenas distrair a atenção do leitor entre o folhear das páginas.

Nessa perspectiva, a imagem não meramente ilustra o texto, nem o texto apenas explica a imagem, ambos se complementam, concorrem para propiciar uma reflexão sobre os temas em questão (GODOLPHIM, 1995, p. 169).

Para o levantamento das informações, optei pela formulação de um questionário único (ver apêndice), com sete questões abertas relativas ao fenômeno religioso e o espaço e tempo escolar. Participaram desse levantamento por meio do questionário 70 pessoas das duas escolas pesquisadas, entre corpo discente e docente, corpo técnico, direção e coordenação pedagógica.

Como parte final desse instrumento, solicitei dos participantes a elaboração de um desenho representativo do sagrado na escola e, na sequência, a produção textual relativa ao desenho. A conjunção desenho-texto foi de fundamental importância para a produção textual do segundo capítulo da dissertação. Com já observei com relação à fotografia, explorada no terceiro capítulo, a imagem aqui é tomada no conjunto desenho-texto ou fotografia-texto, não sendo por isso uma mera ilustração, mas parte integrante da interpretação que apresento dos dados obtidos em campo de pesquisa.

Ainda durante as observações *in locu* conversava informalmente com as pessoas e depois tomava nota de frases e falas significativas para o contexto da pesquisa. Todo esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2007.

1.3 A estrutura

Considerando os aspectos teórico-metodológicos acima descritos e a natureza dessa pesquisa que envolve campos tão vastos como religião, imaginário e educação, estruturei a redação da dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo - **DO ECLIPSE DA RELIGIÃO AO ECLIPSE DA RAZÃO** - elaboro uma análise acerca do processo de secularização e racionalização ocorrido no Ocidente moderno e que resultou não apenas no eclipse da religião, como também numa leitura empobrecedora da dimensão simbólica e imaginária do ser humano. Situação epistemológica que apenas começa a reverter-se com a crise da razão moderna. Por isso, parto inicialmente *do eclipse da religião ao eclipse da razão*, situando dessa forma esse processo de esmaecimento e renascimento da dimensão religiosa no mundo ocidental, tecendo algumas considerações das implicações de tal processo no ideário da escola.

Ainda nesse capítulo, apropriando-me da Teoria do Imaginário de Durand, proponho-me a analisar esse ocultamento da religião na modernidade, a partir da contraposição que a modernidade criou entre a imagem das “trevas”, para referir-se ao medieval, imaginário e religioso, e a imagem da “luz”, para referir-se ao moderno, racional e científico.

No segundo capítulo - **O SAGRADO E O PROFANO NO IMAGINÁRIO ESCOLAR** - procuro fazer o levantamento do imaginário religioso dos participantes da pesquisa. A princípio apresento uma caracterização dos participantes segundo o sexo, a idade, a função que desempenha na escola, a pertença ou não a alguma religião, a localização geográfica da sua escola. Em seguida, passo ao levantamento e análise das imagens registradas pelos participantes no instrumento de pesquisa. Nesse capítulo centro a atenção nas imagens advindas dos desenhos e dos textos explicativos elaborados pelos participantes. Ainda a partir do questionário de pesquisa e das observações feitas em campo de pesquisa, retomo outros aspectos que possibilitam identificar a percepção do fenômeno religioso para a comunidade escolar. Portanto, esse capítulo é todo ele construído a partir das informações obtidas junto ao público diretamente atingido pela pesquisa.

No terceiro capítulo - **O SAGRADO E O PROFANO NO ESPAÇO E TEMPO DA ESCOLA** – faço um movimento de mudança de olhar e esforço de interpretação, voltando-me agora não apenas para o público que diretamente

forneceu-me informações para a elaboração do capítulo anterior, mas ampliando o olhar para a própria escola, para o seu espaço físico e a vivência do tempo destinado à permanência na escola. Relato os eventos ocorridos nas escolas, as imagens, a simbologia e os rituais lá presentes. Apresento uma interpretação possível do espaço-tempo escolar. Não a única interpretação, mas uma outra possibilidade de leitura menos corriqueira e comum de olhar para a escola.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** volto-me para a questão central desse estudo, qual seja: *identificar quais são as representações do “sagrado” (aquilo que dá sentido e significado) na realidade “profana” (rotineira, cotidiana) da comunidade escolar e como essas repercutem ou não na prática escolar*. Retomo a discussão inicial acerca do processo de dessacralização, tecendo considerações acerca do sagrado e do profano na contemporaneidade, tomando a escola como referência principal. Apresento então os aspectos que a partir da pesquisa levam-me a uma interpretação do sagrado e do profano na escola: o levantamento das imagens junto ao público pesquisado; a simbologia que permeia o espaço escolar; a percepção do tempo escolar e os rituais vivenciados na escola. Também faço considerações acerca dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

2 DO ECLIPSE DA RELIGIÃO AO ECLIPSE DA RAZÃO

Ainda a religião? Tem sentido falar de religião num mundo secularizado e desencantado? Afinal, a ciência não é o grande carro-chefe do projeto civilizacional da modernidade, portadora da “razão” ocidental e, por sua própria natureza, antagônica à religião? Por que então ainda falarmos de religião? Isso parece um contra-senso ou, melhor ainda, um sacrilégio contra a “consagrada” visão moderna do mundo, incluindo aí o Estado (dimensão política) e a ciência (dimensão epistemológica).

A modernidade nasce a-religiosa e se faz anti-religiosa no seu percurso histórico. E não poderia ser de uma outra forma, pois o que a antecedia era um mundo embebido do excesso religioso. Nunca um período histórico foi tão decisivamente marcado pela presença do sagrado como o foi a Idade Média. A arte, a política, a moral, a economia, a filosofia, a educação, a ciência, o cotidiano medieval, tudo era teocêntrico, religioso. A visão moderna (racional-científica) de mundo tinha que suplantir a visão medieval (teológico-religiosa). Na dialética da história, portanto, não poderia ser diferente que o moderno surgisse negando o medieval. A nova mentalidade, o novo projeto de sociedade e de civilização que nascia tinha que se afirmar em todas as áreas da ação humana, antepondo-se a um mundo já convalescente, mas ainda resistente.

Do ponto de vista epistemológico verifica-se na gênese da modernidade uma mudança de paradigma que resultará na criação da ciência moderna, por definição autônoma da metafísica e da teologia. Fomos habituados e educados a ver na figura de Galileu o emblema do conflito e do abismo que separa a ciência da religião. Tal imagem seria mais tarde concretizada com o positivismo comteano, através da doutrina dos três estados da evolução intelectual da humanidade, como adiante verificaremos com mais profundidade.

Do ponto de vista sócio-político verifica-se a gênese do Estado-Nação, que surge do confronto da classe burguesa ascendente contra o domínio político e ideológico do regime feudal, aristocrático e clerical, cuja organização política e social baseava-se no direito divino, constituindo-se em uma teocracia. O Estado moderno surge sob o ideário de uma organização política laica, civil e republicana, portanto, separada de qualquer viés teocrático e religioso. Não sem razão Maquiavel é intitulado o pai da política moderna, justamente porque definiu a autonomia da

política em relação à religião. Portanto, a separação entre Estado e Igreja, poder político e poder espiritual, é um marco divisor entre o medieval e o moderno, consagrado pela Revolução Francesa. Caberá a Marx fazer a crítica a esse Estado burguês, sem poupar a religião.

Assim, toda a trajetória da modernidade será a afirmação do seu projeto de laicidade, cientificidade, emancipação política, progresso; ao mesmo tempo em que é a negação de tudo aquilo que “cheire” às trevas medievais, obviamente inclui-se aí de forma específica a religião. Ao longo da modernidade vários pensadores em diferentes períodos e por motivos diversos decretaram de fato o exílio da religião, que passou a ser vista como um fator de obscurantismo, atraso e alienação.

Penso ser necessário fazer uma espécie de “inventário” do processo de dessacralização ocorrido na modernidade e que deixou suas marcas profundas no Ocidente. Por que é importante fazer esse inventário logo no início desse estudo? Porque o estudo lida por um lado com uma instituição moderna, a escola, profundamente marcada pelo ideário racionalista, iluminista e positivista; e, por outro lado, o estudo lida com o fenômeno religioso. É interessante, portanto, analisar a crítica que a modernidade faz à religião e ao mesmo tempo perceber o imaginário que sustenta tal crítica. De tal forma que possamos perceber a mudança de olhar para o fenômeno religioso ocorrida na modernidade, especialmente no universo científico e acadêmico, e a reação a esse olhar na contemporaneidade, especialmente nos estudos contemporâneos do fenômeno religioso, com uma revalorização da religião e o chamado “reencantamento do mundo”².

Não se trata, no entanto, de uma retrospectiva ou panorâmica histórica do pensamento ocidental ao modo enciclopédico e linear, senão de uma tentativa, um esboço de abordagem filosófica e leitura do imaginário moderno relativo à religião. Nesse sentido, procuro inicialmente identificar a ruptura filosófica, o ponto de cisão que marca por assim dizer a separação entre o medieval e o moderno. Ou seja, indagar o que aconteceu com a mentalidade ocidental que outrora tão religiosa tornou-se secularizada?

Alguns nomes terão de ser lembrados com mais ênfase nesse inventário, devido à importância que têm do ponto de vista filosófico na criação da modernidade

² O termo “reencantamento do mundo” faz referência ao conceito weberiano de “desencantamento do mundo”, que adiante será apresentado. Surge no contexto contemporâneo de reavivamento do fenômeno religioso, constatado pela crescente presença das religiões orientais, do surgimento da Nova Era, do esoterismo e do paganismo entre outros movimentos mágico-religiosos.

e do impacto das suas idéias sobre a religião. É o caso de Galileu, Bacon e Descartes, no alvorecer da modernidade e do legado iluminista expresso em Kant. O século XIX merece uma atenção especial devido ao apogeu da racionalidade moderna na consolidação das ciências. Comte e Marx surgem naquele século, cada um a seu modo carregando a chama iluminista de uma razão emancipatória. Esses dois últimos teóricos fizeram importantes críticas à religião que merecem ser consideradas, pois influenciaram decididamente o pensamento filosófico e sociológico da atualidade. Como a intenção aqui é apenas caracterizar a crítica feita à religião, procuro apresentar diretamente o núcleo da crítica, sem me deter com detalhes nos aspectos históricos que certamente a condicionaram.

Um outro nome a ser lembrado é o de Max Weber. Sua inserção nesse inventário dá-se não pela crítica formulada à religião, mas pela grande contribuição que ele deu para a compreensão do processo de racionalização e dessacralização ocorrido no Ocidente. O que de certa forma nos obriga a dialogar com Nietzsche. O “desencantamento do mundo” e a “morte de Deus” devem ser analisados, para que possamos entender o reencantamento do mundo e o retorno do sagrado. No entanto, a inserção de Nietzsche na modernidade já é o sinal do eclipse da razão. Nele vemos confluir ao mesmo tempo a crítica à religião e a crítica à razão.

É sintomático que o período da história ocidental marcadamente religioso, a Idade Média, tenha sido denominado pela modernidade de Idade das Trevas. Da mesma forma, também é sintomático que o movimento de ruptura com o medieval tenha sido denominado de Iluminismo. “Trevas” e “Luz”, duas imagens fortes demais para não serem consideradas nesse estudo. Por isso, no segundo momento desse capítulo analisarei a mentalidade moderna com respeito à religião a partir das imagens das “trevas” e da “luz”, apropriando-me da Teoria do Imaginário segundo Gilbert Durand.

Há que se considerar ainda nessa etapa do estudo a relação entre religião e imaginário. Esclareço: ao fazer nesse capítulo um “inventário” do eclipse da religião na modernidade, tenho clareza que esse eclipse é também do imaginário. Trata-se da batalha travada no Ocidente entre razão e imaginação. É interessante notar que tanto Eliade, com relação ao fenômeno religioso e ao simbolismo, quanto Durand, com relação à imaginação e ao imaginário, fazem notar a dificuldade do homem moderno racionalizado e secularizado em lidar com a dimensão simbólica, sobretudo a partir do século XIX com a influência do positivismo e do materialismo.

O ideal iluminista de racionalidade suplanta de uma só vez com a sua luz, tanto as trevas da religião quanto o obscurantismo da “louca da casa” (Durand), a imaginação.

2.1 Do *Cogito* ao *Sapere aude*

O pensamento moderno tem um pai e a comprovação dessa paternidade é atestada por todos, com um grau de certeza tão elevado que deixaria qualquer exame de DNA minimizado. É unânime e até mesmo se tornou *lugar comum* atribuir a René Descartes (1596-1650) a paternidade da filosofia moderna. O *slogan* “pai da filosofia moderna” é corrente no mundo acadêmico. No entanto, é necessário sair do *slogan* para compreender com profundidade o seu “porquê?”, ou seja, aquela cisão com o pensamento medieval.

No seu famoso *Discurso do Método*, Descartes descreve a sua insatisfação com o conhecimento oferecido pela tradição erudita, as “humanidades”:

Fui nutrido nas letras desde a infância, e por me haver persuadido de que, por meios delas, se podia adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo que é útil à vida, sentia extraordinário desejo de aprendê-las. Mas, logo que terminei todo esse curso de estudos, ao cabo do qual se costuma ser recebido na classe dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois me achava enleado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não haver obtido outro proveito, procurando instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais minha ignorância (DESCARTES, 1999, p.37).

Essa mesma inquietação ante ao conhecimento até então estabelecidos, ele também registrou logo no início das *Meditações*, o seu segundo livro mais conhecido:

Já faz bastante tempo que eu me dei conta de que, a partir de minha infância, considerara verdadeiras muitas opiniões equivocadas, e de que aquilo que, mais tarde, estabeleci em princípios tão mal fundamentados só podia ser deveras suspeito e impreciso; de maneira que era preciso que eu tentasse com seriedade, uma vez mais em minha vida, livrar-me de todas as opiniões nas quais até aquele momento acreditara, e começar tudo novamente a partir dos fundamentos, se pretendesse estabelecer algo sólido e duradouro nas ciências (DESCARTES, 1999, p. 249).

O que está por trás dessas linhas? Por que Descartes é tão enfático em registrar a sua insatisfação epistemológica? O seu século, o seu tempo, é marcado por profundas mudanças. A gestação de uma nova mentalidade, uma outra

cosmovisão já estava em curso, e Descartes saberá expressar o espírito desse novo tempo. O Renascimento já abriu as portas para um novo horizonte epistemológico. Copérnico, Kepler, Galileu colocaram em crise os conhecimentos astronômicos até então conhecidos, pondo em evidência a insuficiência do pensamento metafísico medieval, com bases na revelação bíblica e na filosofia aristotélica.

Com Galileu a ciência moderna não apenas tinha nascido como também já dava os seus primeiros passos. E tais passos foram dados sob o alicerce do conhecimento matemático. Em Copérnico e Kepler ainda evidencia-se a áurea de um mundo medieval, marcado pela concepção religiosa. Eles fazem ciência como se imbuídos de uma missão. Copérnico ao propor o heliocentrismo não apenas retirou a Terra do centro do Universo, mas trouxe como consequência a perda da centralidade do homem no Universo. Terra e homem perderam em importância, abrindo caminho para uma concepção de mundo que não veja tanto sentido em atribuir um sentido humano para o Universo. Kepler também utilizou a matemática para investigar o Universo, mas isso o faz numa outra ótica buscando o sentido e a harmonia do mundo. Kepler estudava o Universo fazendo analogia com a música, vendo em suas leis harmônicas o toque de um Deus criador, artista e matemático.

Kepler foi um dos últimos homens medievais. Se sua visão de ciência tivesse triunfado, é possível que não tivéssemos produzido as maravilhas e os horrores tecnológicos de hoje. Ao invés disto, os cientistas seriam místicos contemplativos, andando em companhia de teólogos e músicos. Isto não aconteceu – não sei se feliz ou infelizmente...

A ciência moderna tem a ver com máquinas, técnicas, manipulações. A matemática não conduziu à harmonia musical. Abriu o caminho da técnica, o que inclui não só a usina hidroelétrica, como também os mísseis intercontinentais. Isto aconteceu porque uma outra ciência, adequada a este mundo, foi inaugurada por um outro especialista em decifrar códigos: Galileu (ALVES, 1988, p. 75).

O céu de Galileu, e a sua ciência, já é não o de Kepler. Ao estabelecer as leis fundamentais do movimento, definindo os princípios do método científico, Galileu tornou-se o “pai” da ciência moderna. Uma ciência não mais baseada na especulação metafísica ou teológica e na autoridade de alguém, mas alicerçada na observação dos fenômenos (primeiro princípio do método galileano), na experimentação (segundo princípio) e no rigor e coerência da linguagem matemática (terceiro princípio). Para Galileu, “[...] o universo não tem um sentido humano [...] ele arranca a natureza do quadro quente e amigo marcado pelo amor e pela sabedoria divina, e o coloca num mundo frio em que domina as relações entre números”

(ALVES, 1988, p. 75). Assim, Galileu aboliu a concepção científica até então dominante e fundamentada na autoridade da filosofia aristotélica e na revelação bíblica.

A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante os nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto (GALILEU, 1999, p. 46).

Galileu abalou os alicerces do mundo até então concebido. O Universo deixa de ser imutável e expressão máxima da criação e dos desígnios divinos, para ser geométrico e mecânico. O Universo “escrito em língua matemática” só poderá ser lido e compreendido pela razão científica. Não há espaço nesse novo mundo para o espírito teológico e metafísico com verdades pré-estabelecidas, como também não faz mais sentido para o homem de ciência perguntar sobre o sentido e a finalidade do mundo. As perguntas teleológicas não fazem sentido para uma ciência matemática e racionalmente constituída. Galileu pôs por terra o mundo medieval, “desencantou” o Universo, suprimiu a diferença de natureza entre céu e terra, tudo agora passa a ser natureza escrita em linguagem matemática que a capacidade racional do ser humano é capaz de decifrar.

Essa revolução científica iniciada por Copérnico e consolidada por Galileu fez ruir os alicerces do mundo medieval, gestando um novo mundo rico de dúvidas e carente de certezas. É nesse mundo, portanto, que também vive e pensa Descartes. Contemporâneo de Galileu, Descartes também sofreu o impacto da revolução científica e tinha clareza da fragilidade em que se encontrava o universo filosófico de então ante a nova ciência que emergia. Por isso, a sua insatisfação com a tradição erudita que recebera em sua época. Descartes, assim como Galileu, teve a ousadia de por em questão a ciência consagrada de então e buscar um novo caminho, um novo conhecimento.

Para alicerçar o novo edifício, Descartes não o ergueu sobre as ruínas do antigo. Ele desconsiderou a tradição. Considerou tudo incerto, inconsistente, duvidoso. O seu caminho, portanto, na construção desse novo edifício foi a “dúvida”. Mas a dúvida cartesiana não é a dúvida cética. Ela é uma dúvida metódica. A dúvida cética, como a de Górgias, nega a própria possibilidade do conhecimento. O cético nega ao homem a capacidade de conhecer a realidade ou de transmitir alguma

forma de conhecimento. Não é o caso de Descartes. Ele acredita na capacidade do conhecimento humano. Mas quer e busca um conhecimento que seja verdadeiro, indubitável e universal. E defenderá, por isso, que as paixões, os sentidos, as emoções, produzem conhecimento incertos e duvidosos. Portanto, somente a razão é que dará ao homem a garantia de conhecimentos verdadeiros e universais. Descartes desconfia de um conhecimento que não tenha fundamento científico, ou seja, fundamento racional. Descartes era também matemático e como Galileu, vai buscar na racionalidade matemática o fundamento para o conhecimento seguro e verdadeiro. Eis o racionalismo moderno cartesiano.

Essa exigência de método e racionalidade no processo de produção do conhecimento fica explícita nas quatro regras do método por ele estabelecidas: 1ª regra da evidência – “nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal” (DESCARTES, 1999, p. 49); 2ª regra da análise – “repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las” (p. 49); 3ª regra da síntese – “conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco [...] até o conhecimento dos mais compostos” (p. 50); 4ª regra do desmembramento – “efetuar em toda a parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse certeza de nada omitir” (p. 50).

Valendo-se, pois da dúvida como método e da razão como a faculdade humana e a fonte por excelência do conhecimento verdadeiro, Descartes constrói o seu edifício filosófico que inaugura o pensamento moderno. Assim como Galileu operou uma grande guinada ao desenvolver o método científico e uma leitura matemática do Universo, Descartes também revolucionou o pensamento, a epistemologia e a concepção de mundo da sua época. Como isso ocorre? Pelo “cogito, ergo sum”.

Porém, logo em seguida, percebi que, ao mesmo tempo que eu queria pensar que tudo era falso, fazia-se necessário que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, ao notar que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão sólida e tão correta que as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de lhe causar abalo, julguei que podia considerá-la, sem escrúpulo algum, o primeiro princípio da filosofia que eu procurava (DESCARTES, 1999, p. 62).

O que está dizendo Descartes? Por que aí está o princípio da filosofia moderna? Qual a consequência dessa afirmação? Para responder a tais questões é necessário observar o restante, o prosseguimento do raciocínio cartesiano após a descoberta do “eu pensante”:

Depois, havendo refletido a respeito daquilo que eu duvidava, e que, por conseguinte, meu ser não era totalmente perfeito, pois via claramente que o conhecer é perfeição maior do que o duvidar, decidi procurar de onde aprendera a pensar em algo mais perfeito do que eu era; e descobri, com evidência, que devia ser de alguma natureza que fosse realmente mais perfeita (DESCARTES, 1999, p.63).

O “algo mais perfeito que eu”, ou seja, Deus. Descartes parte dele mesmo, enquanto *eu pensante* para chegar a Deus. O *cogito, ergo sum* representa a saída de uma visão teocêntrica para aquela antropocêntrica. É o homem moderno que se afirma pelo poder da razão e tão somente dela, prescindindo da revelação divina. Fica claro a partir das duas citações anteriores o percurso e a forma de pensar cartesiana. É a descoberta do sujeito pensante, “eu penso”, que passa a determinar a construção do conhecimento. Até Descartes a filosofia ocidental deu por descontada a existente objetiva do real e sua postura foi eminentemente realista. Descartes inaugura o idealismo filosófico. O conhecimento do real deixa de ser algo estabelecido e dado puramente de fora, do objeto, para ser deduzida a partir do sujeito pensante.

O que permaneceu não é o sistema cartesiano, mas sua atitude científica, seu estilo de pensar e seu método. A revolução cartesiana consiste essencialmente em ter ele transferido o lugar da certeza original de Deus para o homem, para a razão humana. Parte-se agora, da certeza de si próprio para a certeza de Deus. O teocentrismo medieval passa a ser substituído pelo antropocentrismo. Por isso Descartes é considerado o pai do pensamento moderno. Salienta o sujeito em relação ao objeto, a consciência em relação ao ser, a liberdade pessoal em relação à ordem cósmica (ZILLES, 1991, p. 30).

O mundo moderno será marcado decisivamente pelo cartesianismo uma vez que acentua o primado da razão como faculdade capaz de fundar toda atividade humana (política, ciência, ética...); pela centralidade do sujeito pensante, do homem diante da natureza e de Deus; pela postura crítica e metódica que a dúvida cartesiana imprimiu no nascedouro do pensamento moderno; pela referência à matemática como linguagem e modelo para as ciências. Fica claro, portanto, que a

partir de Descartes a filosofia ocidental não será a mesma. Temos nele o primeiro moderno propriamente dito.

Para Boaventura de Sousa Santos, o paradigma científico da modernidade que emergiu com a revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton deixava “os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar, em meados do século XVIII, no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade” (SANTOS: 2003, p. 17). De lá para cá são duzentos anos de hegemonia de uma racionalidade científica com pretensão totalitária, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2003, p. 21).

Nesse paradigma científico, a matemática ocupa o lugar central e lhe fornece não só um instrumento privilegiado de análise, como a lógica da investigação e também a possibilidade de quantificar a natureza.

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. (SANTOS, 2003, p. 27)

Essa quantificação da natureza possibilita a descoberta das leis da natureza que com Descartes se converte em uma das regras do *Método*, que consistia em dividir as dificuldades em tantas parcelas quanto necessárias a se resolver um problema. A descoberta das leis da natureza assenta a natureza teórica do conhecimento científico. É um conhecimento que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A ciência moderna privilegia a formulação de leis que são um tipo de causa formal a fim de explicar como funcionam as coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. E dessa forma outras formas de saber como o senso comum, a arte, o mito e a religião perdem o valor em relação ao conhecimento científico.

Existe ainda um aspecto importantíssimo na filosofia cartesiana que impactará a visão de mundo científica moderna. Orientando-se pela regra da evidência que possibilita a clareza e a distinção, Descartes descobre-se enquanto

res cogitans e *res extensa*. É o dualismo cartesiano que acentuou a separação entre alma e corpo, espírito e matéria. *Res cogitans* e *res extensa* são duas realidades distintas, não sendo possível a existência de algo que lhes seja intermediário.

A força dessa proposição é devastadora, sobretudo em relação às concepções renascentistas de matriz animista, segundo as quais tudo era permeado de espírito e vida e com as quais eram explicadas as conexões entre os fenômenos e sua natureza mais recôndita. Não há graus intermediários entre a *res cogitans* e a *res extensa*. A exemplo do mundo físico em geral, tanto o corpo humano como o reino animal devem encontrar explicação suficiente no mundo da mecânica, fora e contra toda qualquer doutrina mágico-ocultista.

[...] Tanto o corpo como os organismos animais são máquinas e, portanto, funcionam com base em princípios mecânicos que regulam seus movimentos e suas relações. [...]

Assiste-se a uma transformação radical na concepção da natureza, porque não se tolera mais a primitiva ilusão de considerar a natureza como “mater” ou refúgio. Não é mais possível mover-se em um mundo de conotações humanas e confortos religiosos (REALE; ANTISERI, 1990, p. 377-380).

O cartesianismo traz no seu bojo uma visão nitidamente mecanicista da realidade biofísica, natureza e corpo são máquinas. Máquinas são manipuláveis, prestam-se facilmente a ação instrumental do homem. Distinguindo *res cogitans* de *res extensa*, e reduzindo a matéria à *res extensa*, Descartes ratifica a visão galileana de que céu e terra são da mesma natureza e, portanto, não se deve buscar um sentido espiritual, religioso ou humano para o mundo. Pois, *res cogitans* e *res extensa* são distintas, sendo o mundo material, a natureza, apenas extensão. O mundo não é animado, não existe um princípio vital que o engendra. “O próprio Deus lhe é estranho. O Deus cartesiano é criador e conservador do mundo, mas não tem nada a repartir com ele. Deus não é a alma que permeia, vivifica e move o mundo” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 380). Cai por terra, portanto, o mundo aristotélico antigo e medieval.

Como observa Gilbert Durand “é exato pretender que é com Descartes que o simbolismo vai perder, em filosofia, seu direito de cidadania. [...] O cartesianismo assegura o triunfo do iconoclasmo, o triunfo do ‘signo’ sobre o ‘símbolo’” (DURAND, 1988, p. 25). Coroando a razão como a única fonte segura para o conhecimento, Descartes rejeitará a imaginação e a sensação como fontes de ilusão e erro.

Se a distinção cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa* ratificou a visão galileana de mundo, também viabilizou o projeto de ciência preconizado por Francis

Bacon (1561-1626). “Ciência e poder do homem coincidem” (BACON, 1999, p. 33). A famosa expressão baconiana de que “saber é poder” somente adquire intensidade e compreensão numa visão mecanicista de mundo. Pois, um mundo mecânico requer um saber técnico. A ciência grega e aquela medieval eram especulativas e contemplativas. Foi o velho Aristóteles, na *Metafísica*, que melhor expressou essa concepção de ciência:

Ela [a filosofia] deve ser, com efeito, a ciência teórica dos primeiros princípios e das causas, porque o bem e “porquê” são uma das causas. Que não é uma ciência prática resulta da própria história dos que primeiro filosofaram. [...] Pelo que, se foi para fugir à ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer, e não em vista de qualquer utilidade (ARISTÓTELES, 1973, p. 214, grifos meus).

É deste tipo de visão que os pais da ciência moderna querem afastar-se. Uma ciência que não possa ser usada não é digna desse nome. Como filósofo da era industrial, Bacon refletirá de forma contundente as implicações da ciência para a vida do homem moderno. Bacon, assim como Descartes, não verá muita validade na tradição filosófica. Este por considerar a tradição imersa em enganos e incertezas, carente do método; aquele por considerar a tradição (incluindo filosofia, religião e alquimia) como saberes estéreis, restrito a um pequeno número de iniciados, elucubrações vazias sem penetração pública e poder de intervir na vida prática do ser humano. Um saber, portanto, fundamentado na “Antecipação da Mente” e não na “Interpretação da Natureza” (BACON, 1999, p. 30). No prefácio ao *Novum Organum*, o que já evidencia a intenção de superação do *Organum* aristotélico, Bacon deixa o seu alerta para todos aqueles que desejam tornar-se “verdadeiros filhos da ciência”:

Mas aqueles dentre os mortais, mais animados e interessados, não no uso presente das descobertas já feitas, mas em ir mais além; que estejam preocupados, não com a vitória sobre os adversários por meios de argumentos, mas na vitória sobre a natureza, pela ação; não em omitir opiniões elegantes e prováveis, mas em conhecer a verdade de forma clara e manifesta; esses, como verdadeiros filhos da ciência, que se juntem a nós, para, deixando para trás os vestibulos das ciências, por tantos palmilhados sem resultados, penetrarmos em seus recônditos domínios (BACON, 1999, p. 30, grifos meus).

Está bastante claro o projeto da ciência baconiana: deve-se deixar *para trás os vestibulos das ciências*, ou seja, as indagações filosóficas, as elaborações

metafísicas, o saber mágico-alquimista, a lógica aristotélica; pois afinal tantos séculos desse saber por “antecipação da mente” não obtiveram *resultados* sobre o domínio humano da natureza. A nova ciência preconizada por Bacon terá como objetivo programático a *vitória sobre a natureza*. Por isso, Bacon elabora a sua *Teoria dos Ídolos* (ídolos da tribo, ídolos da caverna, ídolos do mercado, ídolos do teatro), ao mesmo tempo que define o método indutivo, como o único válido para o conhecimento verdadeiramente científico. Denunciando os *ídolos* Bacon desvela os caminhos tortuosos e equivocados do saber feito por “antecipação da mente”. Optando pela *indução* Bacon assegura o caminho para a *interpretação da natureza*, um saber ativo, não contemplativo, um saber-poder capaz de garantir definitivamente a vitória sobre a natureza.

Esse ideal de ciência ativa, saber-poder, útil, prática, capaz de transformar a vida do ser humano e de dominar a natureza, perpassa toda a modernidade. Afinal isso representa a vitória do antropocentrismo, do homem sujeito e conhecedor, autônomo e senhor da história e do mundo. Se Galileu e Descartes legaram para a modernidade a exigência da razão, do método e a dessacralização da natureza; Bacon e os empiristas trouxeram para a modernidade a exigência da experiência, da praticidade e a rejeição ao que é abstrato, a necessidade de se ater aos dados da experiência, aos fatos, a objetividade do mundo. Abandono das fantasias e das divagações que não têm outra origem senão no mundo ilusório da imaginação humana. Abandono do mundo mágico-religioso, com sua linguagem imprecisa, misteriosa, supersticiosa. É David Hume (1711-1776) quem recorda um preceito de Bacon alertando para os perigos da imaginação religiosa, sendo ele mesmo um ferrenho crítico da linguagem religiosa:

Lord Bacon parece ter admitido os mesmos princípios de raciocínio. “Devemos”, diz ele, “fazer uma coleção ou história particular de todos os monstros, de todos os nascimentos e produções prodigiosas; e, numa palavra, de todas as coisas novas, raras e extraordinárias da natureza. Mas isto deve ser feito com o mais severo exame, para não nos afastarmos da verdade. Sobretudo, deve ser considerado suspeito todo relato que depende em algum grau da religião, como os prodígios de Tito Lívio; e, do mesmo modo, toda coisa que se encontra nos escritores de magia natural, de alquimia, ou em outros autores, que parecem ter tido um apetite para a falsidade e a fábula” (HUME, 1999, p. 127).

Ninguém melhor que os positivistas para serem os herdeiros mais fervorosos desse ideal de ciência empirista. Mas antes deles vieram os iluministas,

que também deixaram a sua marca na moderna mentalidade e no ideário positivista. A entrada na modernidade significa o triunfo da razão, da racionalidade científica e emancipadora; do ideal de um sujeito pensante, crítico e autônomo que rejeite toda forma de servidão espiritual ou política. Tal ideal moderno da razão emancipadora culminou esplendidamente no Iluminismo. Na sua *Resposta à pergunta que é “Esclarecimento”?*, Immanuel Kant (1724-1804) é primoroso:

“Esclarecimento” [Aufklärung]³ significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a ousadia de fazer uso de teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 2004, p. 115, grifo meu).

Ousar saber, ter a decisão e a coragem de agir autonomamente, sendo guiado unicamente pela luz da razão. Essa é a condição necessária, *se ne qua non* para a emancipação humana. O Iluminismo representou o momento culminante da racionalidade moderna, “a modernidade triunfante” (Touraine). Os iluministas são certamente herdeiros do cartesianismo pela fé que depositam na razão e pela postura crítica que adotam. Mas a “razão” iluminista e kantiana é contagiada pelo empirismo inglês, que por sua vez bebe fartamente da física newtoniana.

Do empirismo vem a adesão ao mundo prático, a aversão à abstração e erudição desmedidas sem implicações práticas que transformem a vida do ser humana, que faça o homem progredir na ciência e na política. Por isso, o ataque voraz dos empiristas, e depois dos iluministas, à filosofia especulativa, à metafísica, à religião, frutos da imaginação e da obscuridade. É ainda Hume, que de empirista a cético, assevera que “a obscuridade da filosofia profunda e abstrata não é apenas penosa e fatigante, como também é uma fonte inevitável de incerteza e de erro” (HUME, 1999, p. 30). E mais, para ele como para os empiristas, iluministas e positivistas, a metafísica

[...] nasce tanto pelos esforços estéreis da vaidade humana que queira penetrar em recintos completamente inacessíveis ao entendimento humano, como pelos artifícios das superstições populares, que incapazes de se defenderem lealmente, constroem estas sarças emaranhadas para cobrir e proteger suas fraquezas” (HUME, 1999, p. 30)

³ Outras traduções preferem a palavra “Iluminismo” ao invés de “Esclarecimento”.

O empirista, assim como o iluminista, não suporta a pretensão metafísica de atingir a essência do Ser e esquivar-se da ordem prática e natural. A física galileana está para o cartesianismo, assim como a física newtoniana está para o empirismo, o iluminismo e a filosofia kantiana. Em Isaac Newton (1642-1727) a revolução científica iniciada com Copérnico tem o seu desfecho esplendoroso. Newton consegue recolher na sua produção científica os bons frutos que a ciência tinha gerado, configurando assim a *física clássica*. Partindo de dois postulados ontológicos a *simplicidade* e a *uniformidade da natureza* - a física newtoniana apresenta um mundo unitário, união da mecânica e da astronomia. A superação da distinção entre a física terrestre e a física celeste, já iniciada com Galileu, foi definitivamente consolidada em Newton.

O mundo é apresentado por Newton como sendo *simples* e *uniforme*. Um mundo ordenado que pode ser conhecido pelo homem, mas conhecido pelos fatos, indutivamente a partir das observações e dos experimentos. Afirma, portanto, que só é possível conhecer as coisas naturais naquilo que elas revelam aos sentidos. A substância, a essência, das coisas – como pretendiam os gregos, os medievais e os renascentistas – não é possível conhecer.

A física newtoniana admite uma razão limitada: a ciência não tem a função de descobrir substâncias, essências ou causas essenciais. A ciência não busca substâncias, mas funções; não busca a essência da gravidade, mas contenta-se em saber que ela existe de fato e explica os movimentos dos corpos celestes e do nosso mar. [...] E tanto a razão limitada como o deísmo seriam duas heranças centrais que o iluminismo receberia de Newton (REALE; ANTISERI, 1990, p. 305).

Iluministas e Kant dialogam com a física newtoniana. A partir da qual propõem, a exemplo do empirismo lokeano, uma razão limitada à experiência. A consequência imediata dessa postura epistemológica é o abandono do pensamento metafísico e teológico, com suas pretensões de conhecer a causa última ou responder a questões de ordem teleológica relativas ao homem e ao mundo. Portanto, tudo que for além do mundo dos fenômenos observáveis e experimentáveis, estará além dos limites da razão, não sendo passíveis de um conhecimento racional e científico. É o caso do universo metafísico e mágico-religioso, considerado como pura imaginação e ilusão. O Iluminismo perseguirá o ideal do pensamento já de longa data iniciado no Ocidente e que Weber, como veremos, denominou de “desencantamento do mundo”. Horkheimer e Adorno bem

definiram esse programa do esclarecimento: “[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...] O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta esra dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Será Kant quem levará a termo esse programa iluminista, pondo “a religião nos limites da mera razão”. Diz Kant que foi Hume quem o fez despertar do seu sonho dogmático. É o próprio Kant quem esclarece o que é o *dogmatismo*: “a pretensão de progredir apenas com um conhecimento puro a partir de conceitos (o filosófico) segundo princípios há tempo usados pela razão, sem indagar contudo de que modo e com que direito chegou a eles” (KANT, 1999, p. 47). E conclui deixando compreensível o motivo da sua “Crítica da razão pura”: “Dogmatismo é, portanto, o procedimento dogmático da razão pura *sem uma crítica precedente da sua própria capacidade*” (KANT, 1999, p. 47). É justamente essa crítica da capacidade da razão pura que Kant sente ausência na filosofia especulativa e metafísica, propondo-se por isso a fazê-la.

Kant representa o momento de síntese e consciência do projeto de modernidade. Como os iluministas ele acredita na ascensão de um homem emancipado pela razão, livres dos preconceitos e das superstições, autônomo, que ousa saber (*Sapere aude!*). Kant também tem consciência dos dilemas epistemológicos do seu tempo, marcado pela cisão entre racionalismo e empirismo, pelo idealismo e o ceticismo. Por isso a sua filosofia representará o esforço de superação desses dilemas e de viabilização do projeto moderno de racionalidade, mas de uma razão pura nos limites da experiência e de uma razão prática para além do fundamento exclusivamente empírico.

A *revolução copernicana* operada por Kant, pôs a questão do conhecimento sob nova ótica. O realismo e o objetivismo, que já haviam sido abalados pelo *Cogito* cartesiano, recebem com a *revolução copernicana* um golpe fatal. Deslocando o centro do processo de conhecimento do objeto para o sujeito, a consequência imediata é que o *fundamento do objeto esta no sujeito*. Analisando a possibilidade de ligação (*coniunctio*) de um *múltiplo em geral*, ou seja, o que torna algo um objeto cognoscível - o conceito do objeto – Kant afirma que tal ligação não pode advir dos sentidos, constituindo-se assim em “uma ação do entendimento”, a “síntese”. De tal forma, prossegue Kant, “não podemos nos representar nada ligado

no objeto sem o termos nós mesmos ligado antes, sendo dentre todas as representações a ligação a única que não pode ser dada por objetos, mas constituída unicamente pelo próprio sujeito” (KANT, 1999, p. 120). Ou seja, dos objetos só podemos conhecer *a priori* aquilo que colocamos neles.

Trata-se da *unidade sintética originária da apercepção*, que será garantida pelo sujeito. “O *eu penso* tem que poder acompanhar todas as minhas representações” (KANT, 1999, p. 121). O “conhecimento transcendental” de que fala Kant reside justamente no fato de existir, segundo ele, o conhecimento *a priori*, independente da experiência por não vincular-se ao objeto, mas sim de relacionar-se unicamente com os modos de conhecer de que o sujeito dispõe. Segundo Kant, esses modos são a “sensibilidade” e o “entendimento”, “pela primeira objetos são-nos *dados*, mas pelo segundo são *pensados*” (KANT, 1999, p. 67). É no sujeito, portanto, que permanecendo idêntico, se dá a unificação e ordenação de um múltiplo pela *sensibilidade* e pelo *entendimento*, possibilitando a representação, o conceito do objeto.

Se a *revolução copernicana* por um lado pôs um freio ao objetivismo empirista, por outro lado não caiu no idealismo racionalista. O criticismo kantiano não poupou a pretensão racionalista de atingir verdades para além do factual da experiência, abrindo caminho para sedimentar a ciência segundo a acepção positivista comteana.

Kant com a sua *Crítica à Razão Pura* chegará à admissão do princípio epistemológico newtoniano de que a razão tem limites. A distinção kantiana entre “todos os objetos em *phaenomena* e *noumena*” põe fim à pretensão racional de atingir e dizer algo para além do que é fenomênico (*phaenomena*). A razão, a ciência, só pode conhecer aquilo que é manifesto pela sensibilidade, o fenômeno. A realidade substancial, a *coisa em si* metafísica, o ser, o *noumena*, permanece inatingível pela razão.

Assim, é impossível fundamentar a metafísica e a religião pela razão pura, teórica. A necessidade da metafísica e da religião dar-se-ia, portanto, não no campo teórico, mas naquele prático, ou seja, na moral. Na *Crítica da Razão Prática*, Kant afirmará então a religião enquanto moralidade. “Reduziu a religião simplesmente à moral autônoma e racionalista” (ZILLES, 2004, p. 59). A religião passa a ser o princípio moral da consciência humana. E, mais uma vez, o ideal moderno do homem senhor e autônomo, a vitória do antropocentrismo sobre o

teocentrismo, a afirmação do sujeito é aqui confirmada. Não é necessário recorrer a Deus ou à natureza, pois é no sujeito, em sua consciência mesma que reside o princípio moral para o seu agir autônomo.

Há certamente em Kant um esforço de síntese, em que busca ao mesmo tempo resguardar razão, metafísica e religião, pondo-as nos seus limites, contra os excessos do racionalismo, do empirismo e do ceticismo. Nesse sentido, vale a afirmativa durandiana de que “Kant foi o primeiro a restabelecer claramente a dignidade filosófica da imaginação, a *folle du logis* vilipendiada por quatro séculos de pedagogia racionalista” (DURAND, 1995, p. 33). No entanto, como o próprio Durand depois reconhecerá, não foi esse aspecto do kantismo expresso na *Crítica do Juízo* que vigorou na tradição filosófica ocidental. Permaneceu o Kant da *Crítica da Razão Pura*, que apregoava que a razão deve ir à natureza não “na qualidade de um aluno que se deixa ditar tudo o que o professor quer, mas de um juiz nomeado que obriga as testemunhas a responder às perguntas que lhe propõe” (KANT, 1999, p. 38). Portanto, um kantismo que limitou a razão ao *phaenomena*, mas reforçou o ideário iluminista e científico e abriu o caminho para o factualismo e cientificismo positivistas.

2.2 Da Infância ao Ópio

Nunca a ciência foi tão exaltada ao ponto de ser posta quase que como uma nova soteriologia, como no positivismo comteano. Augusto Comte (1798 -1857), partindo de uma concepção toda particular da evolução intelectual da *Humanidade*, conclui que qualquer especulação que façamos sobre o indivíduo ou a espécie humana passará por “três estados” teóricos diferentes: o teológico, o metafísico e o positivo.

No estado teológico, que representa a religião, “o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, [...] para os conhecimentos absolutos” (COMTE, 1996, p. 22) explica os fenômenos através da *intervenção arbitrária* de *agentes sobrenaturais*. No estado metafísico, “os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo” (COMTE, 1996, p. 22). Constituindo o estado positivo o ápice da evolução humana, quando a

humanidade atinge a sua maturidade e adquire a capacidade de conhecer efetivamente o real, Comte afirma que:

De agora em diante o espírito humano renuncia de vez às pesquisas absolutas, que só convinham à sua infância. Circunscreve seus esforços ao domínio, que agora progride rapidamente, da verdadeira observação, única base possível de conhecimentos verdadeiramente acessíveis, sabiamente adaptados a nossas necessidades reais. Reconhece de agora em diante, como regra fundamental, que toda proposição que não seja estritamente redutível ao simples enunciado de um fato, particular ou geral, não pode oferecer nenhum sentido real e inteligível. A revolução fundamental, que caracteriza a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir em toda parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas pelas simples pesquisas das leis, isto é, relações constantes que existem entre os fenômenos observados (COMTE, 1973, p. 55, grifos meus).

É impressionante como nessa passagem encontramos a expressão de ciência e mundo já expressa por empiristas, Newton e Kant. Na visão de Comte a religião é algo infantil do ponto de vista histórico e epistemológico e que deve ser necessariamente superado. Em Comte vemos emergir o racionalismo cientificista, que busca apreender o real como dado objetivo, observável, “redutível ao simples enunciado de um fato”. Ora, o que esperar da religião? Ela constitui o pensamento primitivo da humanidade, é destituída de qualquer fundamento, pois seus enunciados não são observáveis ou redutíveis aos fatos, não se pode verificar nem provar. A religião funda-se na ignorância e cabe à ciência e, somente a ela, assegurar à humanidade o conhecimento da verdade e o seu progresso.

O pai do positivismo declara “a incompatibilidade final das concepções positivas com todas as opiniões teológicas, quaisquer que sejam elas, monoteicas, politéicas ou fetichistas”⁴ (COMTE, 1973, p.64). A religião, pois, deve abandonar a qualquer pretensão epistemológica. A ciência triunfará, alicerçada nos fatos e nas leis, e com ela a humanidade chegará ao progresso. Segundo Comte, a ciência deve “essencialmente reduzir-se, em todos os gêneros, à apreciação sistemática daquilo que é, renunciando a descobrir sua primeira origem e seu destino final” (COMTE, 1973, p. 55). De tal forma, a renúncia pela origem primeira e o destino final significa a renúncia do sentido, tão característico do discurso religioso.

⁴ Vale observar que nos últimos quinze anos de sua vida Comte dedicou-se com afinco no propósito de criar a “religião da humanidade”, onde se baseando no catolicismo romano substitui o culto de Deus pelo culto da Humanidade, os dogmas pelas leis científicas; os ritos e sacramentos são secularizados; os templos são institutos científicos e haveria também um calendários com seus dias santos, onde se comemoraria personagens ilustres da humanidade.

Gilbert Durand afirmará que “esses famosos ‘três estados’ sucessivos do triunfo da explicação positivista são os três estados da extinção do símbolo” (1988, p. 24). Se considerarmos a religião como universo simbólico, ou no dizer de Geertz (1989) “um sistema de símbolos” (p. 104), concluiremos que o positivismo comteano impossibilita qualquer apreensão do universo religioso, pois de antemão decreta a extinção do símbolo.

A crítica positivista à religião funda-se ao mesmo tempo no racionalismo e no empirismo moderno, pois por um lado afirma a predominância da explicação racional da realidade e por outro a validade do método científico experimental, que enfatiza a validade de um conhecimento apenas pela sua possibilidade de observação e verificação dos fatos. Na visão positivista não importa o sentido, os fatos falam por si. Trata-se, portanto, de afirmar o rigor e a objetividade do conhecimento científico moderno ante a pretensão do conhecimento religioso, marcado por elementos subjetivos, imprecisos e carentes de rigor.

A crítica comteana à religião traduz a própria crítica da ciência moderna positiva, que, como observa Santos, “consagrou o homem enquanto sujeito epistémico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos” (SANTOS, 2003, p.80).

Era o século XIX. As ciências exatas e naturais tinham conquistado definitivamente os seus espaços; as ciências sociais davam os seus primeiros passos distanciando-se da filosofia especulativa. O Estado moderno também estava constituído e a classe burguesa consolidara a sua hegemonia. O capitalismo industrial florescia e a vida urbana já era um fato. Somem-se ainda a universidade leiga e a imprensa. O mundo ocidental já não era o medieval. A visão moderna do mundo já estava consolidada.

O século que gerou o positivismo também gerou o materialismo moderno. A mudança de percurso de Deus para o homem, a concepção mecanicista de mundo, a abolição da separação entre céu e terra, o ideal do homem autônomo e senhor, a ciência como poder humano de transformação; tudo isso serviu como um solo fértil e o caminho natural para uma radicalização antropológica, em que a visão moderna passou do deísmo iluminista para o ateísmo materialista.

A crítica do materialismo moderno à religião tem sua origem na filosofia de Ludwig Feuerbach. De acordo com esse filósofo não se trata de negar ou

desqualificar a importância da religião na história humana. O papel da filosofia é compreender esse fenômeno que faz parte da vida do homem concreto ao longo da sua história. E, nessa direção, sua filosofia desvendará a essência da religião não como algo transcendente, sobrenatural, mas como a mais profunda realidade humana. A religião não fala de Deus, mas do homem. O homem é “este o segredo da religião” (FEUERBACH, 1997, p. 71). Portanto, teologia e religião são dissolvidas na antropologia.

*A consciência de Deus é a consciência que o homem tem de si mesmo, o conhecimento de Deus o conhecimento que o homem tem de si mesmo. Pelo Deus conheces o homem e vice-versa pelo homem conheces o seu Deus; ambos são a mesma coisa. [...] Deus é a intimidade revelada, o pronunciamento do Eu do homem; a religião é uma revelação solene das preciosidades ocultas do homem, a confissão dos seus mais íntimos pensamentos, a manifestação pública dos seus segredos de amor. [...] O homem transporta primeiramente a sua essência para *fora de si* antes de encontrá-la *dentro de si*” (FEUERBACH, 1997, p. 55-56).*

Assim, a religião revela não Deus, mas o próprio homem. Deus é o homem projetado para além dos seus limites individuais, ou seja, o divino é a consciência da espécie humana. As qualidades divinas são qualidades humanas contempladas e adoradas como outro ser. Feuerbach não idealiza o homem, mas o concebe na sua materialidade como natureza e corpo. Por isso, a existência da religião, o homem concreto projeta-se em Deus para repousar e aliviar o seu sofrimento e os seus segredos mais escondidos que o oprimem.

A crítica de Feuerbach foi retomada por Karl Marx. No entanto, só podemos compreender a crítica marxiana à religião, se nos situarmos no contexto do embate filosófico que Marx travou com os jovens hegelianos de esquerda⁵.

Toda a crítica filosófica alemã de Strauss a Stirner limita-se à crítica das representações religiosas. Partia-se da religião real e da verdadeira teologia. [...] O domínio da religião foi pressuposto. [...] Os jovens hegelianos criticavam tudo, introduzindo sorrateiramente representações religiosas por baixo de tudo ou proclamando tudo como algo teológico. Jovens e velhos hegelianos concordavam na crença no domínio da religião, dos conceitos e do universal no mundo existente (MARX, 1993, p. 24-25).

Portanto, compreende-se claramente que o que leva Marx à crítica da religião foi a sua total discordância da análise idealista da sociedade feita pelos jovens hegelianos. Marx sendo fiel ao materialismo histórico não poderia aceitar que

⁵ Fazem parte da chamada esquerda hegeliana: David Friedrich Strauss, Bruno Bauer, Max Stirner, Arnold Ruge.

a religião fosse posta como centro e pressuposto para a compreensão dos males sociais. Os jovens hegelianos cometem o mesmo erro de Hegel: o idealismo que põe o mundo de cabeça para baixo. “A nenhum destes filósofos ocorreu perguntar qual era a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a conexão entre a sua crítica e o seu próprio meio material” (MARX, 1993, p. 26). Assim, segundo Marx o que está posto é a produção dos meios de vida, a produção material da existência. A religião não é o centro, ela é periférica; é sintoma, não é causa. Como dirá Marx mais tarde: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (1999, p. 52).

Marx inverte essa inversão do mundo e, seguindo os passos de Feuerbach, afirma a religião como produção humana, é o homem quem faz a religião, ela é a *autoconsciência e o sentimento de si*. No entanto, criticando também Feuerbach, que para Marx permaneceu na sua crítica à religião preso a uma visão religiosa de homem, à medida que concebe o homem enquanto espécie e não se dá conta das condições sócio-históricas que concretamente produzem não um homem genérico e abstrato, mas concreto e situado num determinado modo de produção. Marx afirma a possibilidade de existência da religião unicamente em decorrência de uma situação real de opressão na sociedade de classes. Feuerbach não teria percebido que a religião é produto social da luta de classes. Ao fazer essa inversão, ele desvela a religião como ideologia, uma *consciência invertida do mundo*, e de um *mundo invertido*. Com ele a crítica à religião assume o caráter de crítica ao Estado burguês e à sua ideologia, como bem observa o jovem Marx na *Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, principal texto marxiano sobre a religião:

Este é o alicerce da crítica religiosa: *o homem faz a religião*; a religião não faz o homem. Mas o *homem* não é um ser abstrato, acovardado fora do mundo. E a religião é de fato a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a perder-se. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a coletividade. Este Estado e esta sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um *mundo invertido*. A religião é a doutrina geral deste mundo, o seu resumo enciclopédico, a sua lógica em forma popular, o seu *point d'honneur* espiritualista, o seu entusiasmo, a sua confirmação moral, o seu apêndice majestoso, a sua base geral de consolo e de defesa. É a *realização fantástica* da essência humana, porque a essência humana não possui verdadeira realidade. Conseqüentemente, a luta contra a religião é indiretamente a luta contra aquele mundo cujo *perfume* espiritual é a religião (MARX, 2004, p. 45).

Sendo uma consciência invertida, a religião é uma falsa consciência, uma ideologia que como tal tem por função mascarar a realidade, justificar a opressão por meio de uma felicidade ilusória. A religião, então, aliena o homem de si mesmo e de sua realidade, funcionando como um narcótico, o *ópio*, ante a realidade de opressão. Por isso, ela é o *suspiro do ser oprimido*, ou seja, o alívio para o sofrimento, para a dureza da exploração do trabalho e o esgotamento dos corpos. Como suportar isso? Através de uma ilusão. A religião é uma ilusão que só pode existir num mundo opressor e injusto como a do Estado capitalista.

A religião é o suspiro do ser oprimido, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. É o *ópio* do povo. A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. O banimento da religião como felicidade *ilusória* dos homens é a exigência da sua felicidade *real*. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição e o *apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões*. A crítica da religião é, pois, a crítica do vale de lágrimas de que a religião é o esplendor” (MARX, 2004, p. 46).

A crítica marxiana à religião assume então a condição de crítica ao mundo capitalista. *A luta contra a religião é indiretamente a luta contra aquele mundo*, somente mudando o modo de produção capitalista é que se põe fim à opressão. Por isso também, a exigência de banir a *religião como felicidade ilusória dos homens*, ou seja, é necessário desmascarar a alienação religiosa para que o homem tome consciência das reais causas da sua opressão.

Comte viveu até o ano de 1857. Marx veio a falecer em 1883. Comte e Marx possuem filosofias diferentes e até antagônicas, mas são filhos da modernidade e em ambos a racionalidade e a crença na ciência estão fortemente presentes. É sintomático que pensamentos tão diferentes olhem, por motivos já apresentados, para o fenômeno religioso de forma negativa. Como admitir que no estágio alcançado pelo homem moderno ainda sobreviva a religião? Ela só pode ser um atraso (Comte) ou uma alienação (Marx).

Comte e Marx são filhos do século XIX. Se o século XVIII foi o “século da luzes”, rejeitando tudo que não coubesse no cálculo razão como trevas e imaginário sombrio; o século XIX foi o século do cientificismo e da redução de tudo aos fatos e a matéria. Num tal contexto histórico-filosófico, o simbolismo e o imaginário, do qual a religião é filha, ficariam sem pátria relegados ao ostracismo, a ironia e a

camuflagem. Seria necessário que a razão moderna fosse sacudida por uma crise, para somente no século XX, para começarmos a compreender, como afirma Eliade, “hoje algo que o século XIX não podia nem mesmo pressentir: que o símbolo, o mito, a imagem pertencem à substância da vida espiritual, que podemos camuflá-los, mutilá-los, degradá-los, mas que jamais poderemos extirpá-los” (2002, p. 7).

A profecia difundida no cenário filosófico e científico do século XIX de que com o progresso científico o homem abandonaria a visão religiosa de mundo não se realizou. A modernidade não conseguiu *extirpar* a religião do universo cultural ocidental, nem mesmo daquele europeu. Como veremos adiante, apesar da secularização e do *desencantamento do mundo*, a religião não sucumbiu, ao contrário, revitalizou-se, e foi a seu algoz a razão científica que ironicamente parece não ter resistido ao império de *Cronos*. E o *logos* científico, outrora símbolo da luz e libertação, passou a ser lido como sinônimo de instrumentalização e coisificação desmedidas da natureza e do ser humano. A mesma razão que iluminou e desencantou o mundo tornou-se obscuro eclipse.

2.3 Do *Desencantamento do Mundo* à *Morte de Deus*

Já seria suficiente pelo o que até aqui foi apresentado, para perceber que todo esse processo de revolução científica e filosófica, marcada pela luz da razão, levou o mundo ocidental a distanciar-se acentuadamente das demais civilizações orientais, asiáticas, africanas ou ameríndias, imersas numa visão de mundo que necessariamente não privilegia a racionalidade técnico-científica e possuem uma outra forma de se relacionar com a natureza. Parece-me que a esta altura do estudo, no entanto, faz-se necessário recorrer a Max Weber e com ele colher de forma mais apropriada o que ele denominou “desencantamento do mundo”.

Max Weber é de longe um dos mais reconhecidos teóricos do século XX. Weber foi um pesquisador contumaz da civilização ocidental e, no dizer de Touraine, “o maior analista da modernidade”. Seu interesse intelectual era voltado de especial maneira para a compreensão do processo de racionalização característico do Ocidente, marcadamente na modernidade. Por isso, vale a pena adentrar na análise weberiana, para termos uma melhor compreensão do significado da modernidade e de sua crise. Sua análise é particularmente importante para o estudo que aqui apresento por também fazer entender por um lado como a própria religião, e não

apenas a ciência, participou desse processo de racionalização e desencantamento; e, por outro lado, identificar no desencantamento operado pela ciência como ficou a questão do “sentido”⁶ para o homem ocidental moderno.

A grande questão posta por Weber, dizíamos, é compreender o processo de racionalização que caracteriza a civilização ocidental. A modernidade, com tudo o que ela representa, é parte desse processo. O próprio Weber deixa isso claro logo na introdução d'*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*⁷. Portanto, para compreendermos a análise de Weber sobre a modernidade, devemos situá-la no contexto de racionalização do Ocidente, o que, como veremos, passará pela questão religiosa e científica do “desencantamento do mundo”, associada à moderna economia capitalista.

Após observar os vários aspectos da civilização – a ciência, a política, as artes, a educação, a legislação, a economia/capitalismo – comparando o Oriente e o Ocidente, Weber indagará: “E por que os interesses capitalistas não fizeram o mesmo na Índia e na China? Porque lá o desenvolvimento científico, artístico, político ou econômico não tomou o mesmo caminho da racionalização que é peculiar ao Ocidente?” (WEBER, 2003, p. 32). Sua resposta não deixa dúvidas: “Porque em todos os casos acima o problema é o racionalismo peculiar e específico da cultura ocidental”.

Weber dirá que existem vários tipos de racionalização. Ele está convencido de que um tipo particular de racionalização na civilização ocidental foi operada pela religião, o que a princípio pode parecer desconcertante, uma vez que estamos habituados a ver a religião no campo da irracionalidade, mas como o sociólogo alemão nos lembra: “o que é racional de certo ponto de vista poderá ser irracional, de outro” (WEBER, 2003, p. 32). Weber contrapõe a religião à magia, fazendo-nos perceber um longo processo histórico de racionalização religiosa

⁶ Na Introdução tematizo a questão do “sentido” relacionado ao “sagrado”. Segundo a visão eliadeana o sagrado é aquilo que dá sentido e significado profundo para o ser humano. Portanto, quando nos capítulos seguintes discorro sobre o sagrado e o profano na escola, tenho a referência do “sentido”. Nesse caso, como é que a escola que é filha da modernidade e difusora da visão científica do mundo, lida com a questão do sentido na vida de alunos e alunas.

⁷ “Ao estudarmos qualquer problema da história universal, o produto da moderna civilização européia estará sujeito à indagação sobre a que combinações de circunstâncias se pode atribuir o fato de na civilização ocidental, e só nela, terem aparecido fenômenos culturais que, como queremos crer, apresentam uma linha de desenvolvimento de significado e valor *universais*” (WEBER, 2003, p. 23). Para Weber, o que confere esse “valor universal” e particular, “só nela”, da civilização ocidental é “o racionalismo peculiar e específico da cultura ocidental”. Por isso, dirá Weber, “nossa primeira preocupação é desvendar e explicar a gênese e a peculiaridade do racionalismo ocidental e, por esse enfoque, sua forma moderna” (WEBER, 2003, p. 32).

advindo do profetismo judaico que culmina na modernidade com o ascetismo protestante.

Tão grande processo histórico no desenvolvimento das religiões – a eliminação da magia do mundo, que começara com os antigos profetas hebreus e, juntamente com o pensamento científico helenístico, repudiou todos os meios mágicos para a salvação como sendo superstição e pecado, atingindo aqui a sua conclusão lógica. O puritano genuíno chegava a rejeitar todos os sinais de cerimônia religiosa no enterro e sepultava seus entes mais queridos e próximos sem cânticos ou rituais, para que nenhuma superstição ou confiança nas forças mágicas e sacramentais de salvação pudesse se insinuar (WEBER, 2003, p. 83).

Portanto, a religião retira a magia do mundo, desencanta o mundo. E isso é próprio do ascetismo intramundano protestante (calvinista, pietista, metodista e batista) que, na visão de Weber, constitui-se “um dos elementos fundamentais” não apenas da moderna economia capitalista, mas de “toda a cultura moderna”. As conseqüências desse desencantamento pelo ascetismo intramundano se desdobram na vida cotidiana. Mas, antes de refletirmos sobre as conseqüências, faz-se necessário dizer algo mais sobre um outro aspecto da racionalização e do desencantamento do mundo⁸.

Uma passagem em “A ciência como vocação” é esclarecedora a esse propósito. Lá, Weber se propõe a “perceber com clareza o que significa, na prática, essa racionalização intelectualista que devemos à ciência e à técnica científica”. Ora, mesmo antes de responder à questão, a própria proposição de Weber já nos indica algo sobre a racionalização: ela é “intelectualista” e resulta da “ciência e da técnica científica”. Mas qual o seu significado? Weber dirá que:

A intelectualização e a racionalização crescentes [...] significam que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, poderíamos, conquanto

* Grifos meus. As expressões “eliminação da magia do mundo” e “despojar de magia o mundo” não estão adequadamente traduzidas. Seguindo a tradução feita por Pierucci (2003, p. 51, 55) a terminologia deveria ser “desencantamento do mundo”, o que equivale, nesses casos a “desmagificação do mundo”.

⁸ Pierucci no seu livro “O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber” defende a seguinte tese: “O termo ‘desencantamento do mundo’, acompanhado ou desacompanhado de seu complemento ‘do mundo’, tem dois significados na obra de Weber: desencantamento do mundo *pela religião* (sentido ‘a’) e desencantamento do mundo *pela ciência* (sentido ‘b’). São essas as duas únicas acepções do termo, os dois únicos registros de seu uso como conceito, suas duas únicas *conceituações*” (2003, p. 219). O autor apesar de admitir que o “conceito” *desencantamento do mundo* tenha mais ocorrência no livro “A ciência como vocação” - “mais do que em qualquer outro escrito de Weber” - onde aparece em seu “sentido b”, significando a “perda de sentido” defende, no entanto, que o “núcleo duro” do conceito de *desencantamento do mundo* é o seu “sentido a”, significando a desmagificação do mundo.

que o quiséssemos, provar que não existe, primordialmente, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o curso de nossa vida. Em outras palavras, que podemos dominar tudo, por meio da previsão. Isso é o mesmo que despojar de magia o mundo. Não mais se trata para nós, como para o selvagem que acredita na existência daqueles poderes, de apelar a métodos para dominar os espíritos ou exorcizá-los, mas de recorrer à técnica e à previsão. Essa é a essência da significação da intelectualização (WEBER, 2005, p. 38, grifo meu).

A ciência também desencantou o mundo, despiu-o de qualquer referência mágica, assim como fizera a seu turno e sob um outro ângulo a religião. Se o homem antigo e medieval ocidental, assim como os orientais, viviam num mundo encantado, ou seja, um mundo dominado pela magia; onde tudo está impregnado por espíritos, onde tudo é animado, possui *anima*, alma; onde a natureza é mágica, é mistério, realidade sagrada que se admira e se teme. Se o homem pré-moderno vive assim nesse mundo impregnado de magia; o homem moderno vive num mundo desencantado, desencantado porque racionalizado. Duplamente desencantado: desencantado pelo ascetismo protestante, desencantado pela racionalidade técnico-científica. De tal forma, a modernidade para Weber “rompe a aliança e a unidade entre o céu e a terra. Isso desencanta o mundo e elimina a magia, mas também destrói as cosmologias racionalistas e põe fim, efetivamente ao reinado da razão objetiva” (TOURAINE, 1994, p. 101).

Contudo, existe um significado particular no desencantamento operado pela ciência. Ele não só desmagifica o mundo, ele é mais radical: retira-lhe o próprio sentido. E nesse ponto já podemos dizer algo sobre as conseqüências do desencantamento do mundo na análise weberiana da modernidade. Se por um lado o desencantamento operado pela religião desmagifica o mundo, retirando da natureza o seu estatuto de ser animado, de *anima*, o que lhe suprime a sacralidade e a reduz a algo absolutamente natural, não-sobrenatural, como também não um mundo homogêneo onde seres vegetais, animais, humanos, espirituais e divinos habitam um mesmo plano. A religião nas suas construções teológicas e metafísicas não apenas desmagificou o mundo, mas o dividiu em dois planos: o natural e o sobrenatural, o físico e o metafísico. Por outro lado, o desencantamento do mundo pela religião não lhe retirou o sentido⁹. Ao contrário, dirá Weber, toda teologia “aceita

⁹Weber ao analisar as “doutrinas religiosas da salvação”, observa que muitos são os motivos para o homem querer ser salvo (servidão política e social; paixões e desejos; pecado; sofrimento, miséria e

o pressuposto de que o mundo deve ter um sentido”. A visão de mundo metafísica e teológica pressupõe um sentido para o mundo.

Coisa bem diversa ocorre com o desencantamento científico do mundo. Quando Max Weber compara os ideais da ciência no “despontar dos tempos modernos” com a ciência que ele vivencia na contemporaneidade das primeiras décadas do século XX, lança um questionamento por si só desvelador:

Quem ainda acredita – com exceção de algumas crianças grandes que encontramos justamente entre os especialistas – que os conhecimentos astronômicos, biológicos, físicos ou químicos poderiam ensinar-nos algo a respeito do sentido do mundo ou poderiam ajudar-nos a encontrar sinais desse sentido, se é que ele existe? (WEBER, 2005, p. 42).

E o seu comentário na seqüência revela toda a radicalidade do desencantamento científico do mundo: “Caso existam conhecimentos capazes de arrancar, até as raízes, a crença na existência de algo que se pareça a uma ‘significação’ do mundo, esses conhecimentos são exatamente os que se traduzem pelas ciências” (WEBER, 2005, p. 42). A ciência retira o sentido do mundo e ela mesma não tem sentido, pois não responde, dirá Weber citando Tolstói, ao que realmente nos interessa – “Que devemos fazer? Como devemos viver?”. Por isso, “Max Weber define a modernidade pela racionalidade dos meios e a opção à pretensão racional dos valores” (TOURAINE, 1994, p. 101). Fica um vazio de sentido. A ciência não responde à questão do sentido das coisas e do agir. Ela desencanta o mundo, retira-lhe a possibilidade de um sentido e não dá garantia para os valores. Portanto, essa é a condição do homem moderno, viver num mundo secularizado, destituído de sentido, marcado pela racionalidade técnica de domínio do mundo, advinda do desencantamento científico.

A análise de Weber acerca da racionalização na sociedade moderna é mais contundente ainda ao deparar-se com o aspecto material da produção. O capitalismo é visto por Weber como “a mais decisiva força da nossa vida moderna”, sendo caracterizado pela organização racional do trabalho e da empresa, para a

morte), o que levou a uma variedade de crenças. “Através delas está sempre uma posição relacionada com alguma coisa do mundo real considerado como especificamente ‘sem sentido’. Assim, ficou implícita a exigência de que a ordem mundial, em sua totalidade, seja, possa ser e de alguma forma deva ser, um ‘cosmo’ dotado de sentido. Essa busca, a essência do verdadeiro racionalismo religioso, foi realizada precisamente pelas camadas intelectuais” (WEBER, 1982, p. 324). Em outras palavras, a religião pressupõe e busca um sentido para o mundo e para o ser humano.

obtenção do lucro. “Para Weber o capitalismo era a forma universal de modernização e a expressão mais alta de racionalização do homem ocidental” (MARSAL. In WEBER, 2005, p. 22). Aqui, portanto, a racionalidade moderna terá o seu ápice, pois no capitalismo moderno se encontrarão a racionalidade econômica do “espírito capitalista”, a racionalidade ascética da “ética protestante” e a racionalidade técnica-científica.

À primeira vista, a forma especial do moderno capitalismo ocidental teria sido fortemente influenciada pelo desenvolvimento das possibilidades técnicas. Sua racionalidade é hoje essencialmente dependente da calculabilidade dos fatores técnicos mais importantes. Mas isso significa, basicamente, que é dependente da ciência moderna, em especial das ciências naturais fundadas na matemática e em experimentações exatas e racionais. Por outro lado, o desenvolvimento de tais ciências e das técnicas que nelas se apóiam recebe agora importante estímulo dos interesses capitalísticos quanto a suas aplicações econômicas práticas. É verdade que a origem da ciência ocidental não pode ser atribuída a tais interesses. [...] Mas a utilização *técnica* do conhecimento científico, tão importante para as condições de vida da massa do povo, foi certamente incentivada pelas considerações econômicas, estas que lhe eram extremamente favoráveis no mundo ocidental” (WEBER, 2003, p. 31).

Weber vê claramente o entrelaçamento de interesses entre produção científica e produção econômica. E a ciência é extremamente útil e, por isso é incentivada na moderna economia ocidental, para a obtenção do lucro e a insaciável “auri sacra fames” – *a fome de riqueza* – do espírito capitalista. Mas é preciso aprofundar mais, ir mais fundo, chegar à raiz, pois a ciência, embora seja útil ao capitalismo, não possui em si mesma a senha que dá acesso ao *espírito do capitalismo*. Certamente a ciência desempenha um papel importantíssimo para o domínio e a exploração racional, no sentido de uso de meios e métodos, da natureza e do trabalho humano. Desencantando o mundo e fornecendo o conhecimento e a técnica para o domínio e a exploração desse mundo, a ciência moderna constituiu-se num braço forte do capitalismo.

No entanto, não é no “espírito” científico que Weber buscará uma explicação, não a única, para o “espírito capitalista”, e sim, na “ética protestante”. A tese weberiana da associação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo é por demais conhecida. O sociólogo defende que o êxito e o específico do capitalismo moderno ocidental vinculam-se essencialmente ao ascetismo intramundano protestante. A racionalidade ascética que desencantou o mundo

provocou também a “rejeição do mundo”. O mundo passa a ser visto pelo ascetismo como o lugar do pecado em contraposição ao mundo da graça divina.

Rejeitando qualquer vestígio de magia; rejeitando ritos, símbolos, sacramentos; rejeitando o mundo como pecado; e tendo um deus totalmente transcendente e eticamente exigente; a vida nesse mundo, para o puritano cristão, só teria uma saída: glorificar a Deus pelo trabalho. Assumir o trabalho como vocação. Trabalhar para a glória de Deus. “O mundo existe para servir à glorificação de Deus, e só para esse propósito. Os cristãos eleitos estão no mundo apenas para aumentar a glória de Deus, obedecendo a seus mandamentos com a melhor de suas forças” (WEBER, 2003, p. 85).

Ao contrário do ascetismo monástico que foge do mundo para glorificar a Deus, o ascetismo advindo da Reforma Protestante mergulha no mundo, assumindo o trabalho cotidiano como a mais sublime forma de glorificar a Deus. Isso vale indistintamente tanto para o trabalhador quanto para o empresário. “A falta de vontade de trabalhar é sintoma da falta de graça” (WEBER, 2003, p. 120). Mais que isso, o trabalho que agrada a Deus é, para o puritano, uma vocação, ou seja, uma especialidade na qual desempenha com ardor e esmero. Ademais, a riqueza e a obtenção do lucro passam a ser vistos como um sinal da providência divina. “Querer ser pobre era [...] o mesmo que querer ser doente” (WEBER, 2003, p. 122). Para o puritano se Deus apontar uma oportunidade de lucro “um cristão de fé deve atender a tal chamado tirando proveito da oportunidade”. Dirá Weber, portanto, que o ascetismo ao valorizar o trabalho como vocação justificou eticamente a moderna divisão do trabalho especializado, ao mesmo tempo em que, “a interpretação providencial da obtenção de lucro justificou as atividades dos homens de negócios”.

A concepção ascética do trabalho como vocação opera a imersão do homem na imanência, dispensando-o da preocupação com o sentido do mundo. A conclusão desse processo de fundamentação ética da economia capitalista pelo ascetismo intramundano não é das melhores para o homem moderno. As palavras de Weber a este respeito são de uma intensidade e de uma beleza tal que nos obriga a reproduzi-las na íntegra, mesmo tornando a citação a seguir tão longa.

O puritano quis trabalhar no âmbito da vocação; e fomos todos forçados a segui-lo. Pois quando o ascetismo foi levado para fora das celas monásticas, se fez introduzir na vida cotidiana e começou a dominar a moralidade laica, fê-lo contribuindo poderosamente para formação da

moderna ordem econômica. Essa ordem está hoje ligada às condições técnica e econômica da produção pelas máquinas, que determina com força irresistível a vida de todos os indivíduos nascidos sob este regime, e não apenas os envolvidos diretamente na aquisição econômica. E talvez assim a determine até que seja queimada a última tonelada de carvão fóssil. Na visão de Baxter, o cuidado para com os bens materiais deveria repousar sobre os 'os ombros do santo como um leve manto, que pode ser atirado de lado a qualquer momento'. Mas o destino quis que o manto se tornasse uma prisão de ferro.

[...]

Ninguém sabe a quem caberá no futuro viver nessa prisão ou se, no final desse tremendo desenvolvimento surgirão profetas inteiramente novos, ou se haverá um grande ressurgimento de velhas idéias e ideais ou então, no lugar disso tudo, uma petrificação mecanizada ornamentada com um tipo de convulsiva auto-significância. Neste último estágio de desenvolvimento cultural, seus integrantes poderão de fato, ser chamados de 'especialistas sem espírito, sensualistas sem coração, nulidades que imaginam ter atingido um nível de civilização nunca antes alcançado'" (WEBER, 2003, p. 135-136).

A imagem da *prisão de ferro* é forte demais para passar despercebida. Como não vemos aí o aspecto crítico com relação à modernidade? À modernidade sim, pois como vimos, para Weber o capitalismo é o coroamento da racionalização ocidental nos *tempos modernos*. Tempos que serão identificados por ele, em 1920, como uma "prisão" da qual não se sabe o futuro, ou seja, que não nos deixam certezas, sem garantias. Mas esse é "o fim precípua de nossa época", o homem moderno vive nesse tempo de desencantamento do mundo, que associado à ciência resulta na perda de sentido. Por um lado, o homem moderno foi levado "a banir da vida pública os valores supremos e mais sublimes"¹⁰ (WEBER, 2005, p. 57). Por outro lado, o homem moderno é jogado na "auri sacra fames" do "capitalismo vitorioso", que tudo explora, tudo esgota no homem e na natureza. Mas nesse *último estágio de desenvolvimento cultural*, os seus integrantes poderão de fato ser chamados de nulidades que imaginam ter atingido um nível de civilização nunca antes alcançado.

Após tal análise da modernidade a partir de Weber, não há como não pensar em Nietzsche. O desencantamento, a falta de sentido, a questão dos valores, remetem quase que naturalmente à "morte de Deus". A análise weberiana soa como

¹⁰ A esse respeito Nobre observa: "Compreendemos melhor as preocupações weberianas com os efeitos 'espirituais' do DM [desencantamento do mundo] na sua etapa profana ao verificarmos os convites à responsabilidade política e à integridade intelectual, que nada mais são do que respostas éticas a um tempo em que os homens, desabrigados da guarita dos velhos sentidos absolutos, correm o risco de se perderem na insignificância da vida ordinária, cujas rotinas se revelam mecanizadas e alheias ao destino pessoal das almas. O 'destino pessoal' ou o 'sentido do ser e do fazer': eis os desafios que Weber procurou enfrentar quando se viu diante de um mundo desencantado num sentido anti-religioso ou pós-convencional" (NOBRE, 2004, p. 164).

um convite à leitura de nietzscheana. Certamente Weber dialoga com Nietzsche na sua análise crítica da modernidade. Ambos desvendam o projeto moderno de esclarecimento e libertação, a fé na razão, como enganoso. Vimos como Weber a partir do *desencantamento* científico, do *espírito capitalista* e da *ética protestante* faz a modernidade desembocar na “prisão de ferro” e na “perda de sentido”. Weber viu na razão iluminista o triunfo de uma razão instrumental e convida o homem moderno a encarar esse fato e a viver uma existência autêntica, a partir de uma ética da responsabilidade, assumindo as conseqüências de um mundo desencantado e sem a pretensão e ilusão de buscar na ciência um sentido que ela não pode oferecer.

Se o *desencantamento* weberiano desvela a condição dramática que o homem moderno deve assumir, a “morte de Deus” anunciada por Nietzsche e mais radical revelando o niilismo em que se encontram os tempos modernos. Se Weber foi o grande analista da modernidade, Nietzsche foi sem dúvida o seu mais impiedoso crítico. Se Weber valoriza em sua análise o *racional*, Nietzsche e em sua crítica valoriza o *vital*. É a vida humana vivida com intensidade que interessa a Nietzsche. É nesse sentido que se compreendem as principais idéias forças do pensamento nietzscheano. O “dionisíaco”, a “vontade de potência”, a “transmutação dos valores”, o “super-homem”, a “morte de Deus”... todos remetem ao incondicional desejo nietzscheano de valorização da vida.

Por isso, a sua revolta contra a tradição ocidental – seja ela na sua dimensão religiosa, filosófica ou científica – que para Nietzsche acovardou-se diante da vida, caindo no niilismo. Por isso também o seu retorno aos primórdios do Ocidente, não para vivenciar uma nostalgia, mas para denunciar o quanto a razão moderna que se orgulha de herdar o *logos* grego, de fato traiu e distanciou-se da visão de mundo grega original. Nietzsche encontra no mítico, no dionisíaco, na tragédia grega, no mundo grego pré-socrático a verdadeira força inspiradora e vivificante do espírito grego. Por sua vez, identifica em Sócrates a primeira negação desse espírito dionisíaco de exaltação da vida e, a partir daí, toda a tradição ocidental passa a orientar-se pelo espírito apolíneo, entrando em *décadence*. Decadência que seria agravada pela entrada do cristianismo.

Os gregos não viam os deuses homéricos acima de si, como senhores, e não se viam abaixo deles, como servos, ao modo dos judeus. [...] – O cristianismo, por sua vez, esmagou e alquebrou completamente o homem, e o mergulhou como que em um profundo lamaçal (NIETZSCHE, 1999, p. 82).

No *Anticristo*, Nietzsche é ainda mais forte na sua crítica ao cristianismo como uma religião antinatural e que degenera o homem, retirando-lhe todo o impulso vital:

O cristianismo tomou o partido de tudo o que é fraco, baixo, incapaz, e transformou em um ideal a oposição aos instintos de conservação da vida saudável.

[...]

O cristianismo é conhecido como a religião da piedade. A piedade, porém, é deprimente, pois enfraquece as paixões revigorantes que aumentam a sensação de viver. O homem perde o poder quando é contagiado pelo sentimento de piedade, e esta dissemina todo sofrimento. Às vezes, ela pode conduzir a um total sacrifício da vida e da energia vital (NIETZSCHE, 2007, p. 40-41).

Para Nietzsche o cristianismo não passa de uma espécie de platonismo popular. Não deveria nem mesmo ser denominado de *cristianismo*, já que “no fundo só existiu um cristão, e esse morreu na cruz” (NIETZSCHE, 2007, p. 73). A religião do crucificado é uma “invenção de Paulo” baseada “na mentira do Cristo ‘ressuscitado’” (2007, p. 78). Uma religião que se apóia no ressentimento dos fracos, “uma insurreição de tudo o que rasteja contra tudo quanto está elevado” (2007, p. 79).

A filosofia socrática, o platonismo e o cristianismo passam a simbolizar para Nietzsche a moral dos fracos, aqueles que não amam a terra, que temem o corpo, que dizem não à vida. Mas essa crítica foi também estendida à religião em geral, às filosofias kantiana, hegeliana, ao positivismo, ao socialismo, à ciência, ao Estado... enfim, à tradição ocidental moderna. Para Nietzsche o homem moderno *desmereceu em dignidade*. “Aquele que abandonou a Deus prende-se com redobrada severidade à crença na moral” (NIETZSCHE, [2006?], p. 94).

Nietzsche enxerga em cada aspecto da civilização ocidental o contágio do ressentimento, a moral dos fracos, a *décadence*. “Todo sistema europeu das aspirações humanas tem consciência de seu absurdo ou melhor de sua ‘imoralidade’” (NIETZSCHE, [2006?], p. 92). A cultura ocidental está toda ela impregnada de crenças: crença na bondade, na virtude, na igualdade, na verdade. Por isso, o niilismo; por isso a necessidade de transmutação dos valores, sair da *vontade de verdade* para a *vontade de potência*.

“O que é a crença? Como nasce a crença?”, pergunta Nietzsche em *Vontade de Potência*, e responde: “Toda crença é um aceitar algo *como verdadeiro*” (NIETZSCHE, [2006?], p. 106). Assim, em *A Gaia Ciência*, ele desvelará a ciência repousando numa crença. A própria ciência, que se arvora acima das convicções e crenças, se “assenta em uma crença; não há ciência sem postulado. ‘Será necessária a ciência?’” (NIETZSCHE, 2005, p. 183). A crença incondicional da ciência advém da “vontade de verdade” e da “verdade a todo custo”. Dessa forma, também a ciência entra no “terreno da moral”.

Essa somatória da *décadence* advinda do cristianismo, da moral, da crença na verdade terá como corolário o niilismo, pois se fundamenta em ilusões que logo desveladas transformam-se em desilusões. Nietzsche dirá que são três as condições psicológicas para o surgimento do niilismo. Primeiramente o niilismo advém quando somos “forçados a dar a tudo o que acontece o ‘sentido’ que aí não se encontra” (NIETZSCHE, [2006?], p. 94). Quem procura esse “sentido” acaba perdendo a “coragem”, ou seja, vê-se frustrado, desiludido por constatar que não existe um “sentido”, um fim.

“O niilismo é pois o conhecimento do longo *desperdício* da força, a tortura que ocasiona esse ‘em vão’, a incerteza, a falta de oportunidade de se refazer de qualquer maneira que seja, de tranquilizar-se em relação ao que quer que seja - a vergonha de si mesmo, como se fôramos *ludibriados* por longo tempo” (NIETZSCHE, [2006?], p. 94).

A segunda condição do niilismo aparece “logo que se estabeleça uma *totalidade*, uma *sistematização*, e também uma *organização* em tudo o que sucede” (NIETZSCHE, [2006?], p. 95). Nesse caso, o niilismo surge porque se descobre que essa *totalidade*, essa *unidade*, esse *tudo* que o homem concebeu “a fim de poder dar *crédito ao seu próprio valor*” (p. 95) não existe. Há ainda uma terceira condição psicológica para o niilismo, qual seja a de “inventar um mundo que se encontre além deste, mundo que será o mundo – *verdade*” (p. 95). Mas essa também é uma ilusão da qual surge “uma forma suprema do niilismo, forma que abarca a *negação de um mundo metafísico*, - que exclui a crença num mundo *verdadeiro*” (p. 96).

Portanto, com o niilismo o homem alcança o “sentimento do não-valor”, compreende que não pode “interpretar o caráter geral da existência nem pela concepção de ‘finalidade’, nem pela de ‘unidade’, nem pela de ‘verdade’” (NIETZSCHE, [2006?], p. 96). E mais, Nietzsche afirmará que é “a *crença nas*

categorias da razão” a “causa do niilismo” (p. 96). Não poderia haver golpe maior para o ideário moderno. Dá-se adeus às ilusões seculares de racionalizar o mundo e a existência.

Mas o grande anúncio, o evangelho nietzscheano para essa civilização em *décadence* é a “morte de Deus” e o emergir do “super-homem”. Para Nietzsche, o “homem é algo que deve ser superado” (2006, p. 25), uma corda estendida sobre um abismo “entre o animal e o Super-homem” (p. 27). É necessário que advenha o super-homem, o homem *forte, além do bem e do mal*, que se orienta pela *vontade de potência*. Mas a condição necessária para que nasça o super-homem é a morte de Deus. O homem moderno já cometeu tal homicídio, mas ainda não se deu conta das implicações do seu ato, permanecendo ainda um homem antigo. A beleza alegre, meio irônica e ao mesmo tempo trágica, profunda, com que Nietzsche, pela boca de um louco, descreve a tomada de consciência da morte de Deus merece aqui a sua citação:

“Procuro Deus! Procuro Deus!”. Mas como havia ali muitos daqueles que não acreditam em deus, o seu grito provocou grandes gargalhadas. “Perdeu-se, como uma criança?”, dizia um. “Estará escondido?”, dizia outro. “Terá medo de nós? Terá embarcado? Terá emigrado?” ... Assim gritavam e riam todos ao mesmo tempo. O louco saltou no meio deles e trespassou-os com o seu olhar. “Para onde foi Deus?”, exclamou, “... vou lhes dizer! Nós o matamos, vocês e eu! Somos nós os seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos esvaziar o mar? Quem nos deu uma esponja para apagar o horizonte inteiro? Que fizemos quando desatamos esta terra do seu Sol? Para onde vai ela agora? Para onde vamos nós mesmos? Para longe de todos os sóis? Não estamos incessantemente a cair? Para diante, para trás, para os lados, em todas as direções? Haverá ainda um “em cima” e um “embaixo”? Não estamos errando através de um vazio infinito? Não sentimos na face o sopro do vazio? Não se tornou ele mais frio? Não anoitece eternamente? Não será preciso acender os candeeiros logo de manhã? Não ouvimos ainda o barulho dos coveiros que enterram Deus? Ainda não sentimos o cheiro da decomposição divina?... Os deuses também apodrecem! Deus morreu! Deus continua morto! E nós o matamos! Como havemos de nos consolar, nós, assassinos entre assassinos! O que o mundo possuía de mais sagrado e de mais poderoso até hoje sangrou sob nosso punhal; quem nos limpará este sangue? Que água nos poderá lavar? Que expiações, que jogo sagrado seremos forçados a inventar? A grandeza deste ato é demasiado grande para nós. Não será preciso que nós próprios nos tornemos deuses para parecermos dignos dele? Nunca houve ação mais grandiosa e quaisquer que sejam aqueles que poderão nascer depois de nós pertencerão, em função dessa ação, a uma história mais elevada do que toda história já existiu” (NIETZSCHE, 2005, p. 126).

O que significa então a morte de Deus? Significa certamente que todos os fundamentos, pressupostos e valores que até então alicerçavam a civilização ocidental ruíram por terra. Significa o mais profundo e completo niilismo. Significa o

total abandono a todas as ilusões. Significa que de agora em diante o homem só poderá contar com ele mesmo, sem nenhum subterfúgio ele deverá assumir a sua condição natural e animal de ser vivo e que se entrega intensamente a vida. Significa, portanto, o nascimento do super-homem, aquele que ama a vida.

Por isso, o anúncio da morte de Deus deve ser seguido do anúncio do super-homem. Cabe a *Zaratustra* esse papel: “Eu vos apresento o Super-homem! O Super-homem é o sentido da terra. Diga a vossa vontade: seja o Super-homem o sentido da terra” (NIETZSCHE, 2006, p. 26). Anunciando o super-homem, *Zaratustra* exorta a que permaneçamos “fiéis à terra”. Nada de ilusões com o sobrenatural e o metafísico; nada de verdades eternas; nada do predomínio do espiritual sobre o corpóreo. O sentido da existência é o super-homem, ele é o “raio”, o “relâmpago” que incide sobre o sombrio homem fraco moderno.

2.4 Do Eclipse da Razão ao Renascimento do Sagrado

Com críticas tão contundentes como as de Hume, Kant, Comte, Feuerbach, Marx, Nietzsche - parecia que a religião, pelo menos no Ocidente, agonizava no seu leito de morte. A religião estava condenada ao silêncio, eclipsada pela razão moderna, que dava razão aos seus críticos. E de fato eles tinham razão no específico da crítica que lançaram à religião.

Hoje, olhando os avanços da ciência e a sua aplicação tecnológica como não concordar com a idéia de que ela nos trouxe o progresso? E, analisando as explicações religiosas do mundo e as explicações científicas do mundo, como não reconhecer nas primeiras a ausência do rigor epistemológico e nas segundas o convencimento lógico dos argumentos? Como também não ver o uso da religião a serviço de interesses econômicos, políticos e ideológicos? Como não perceber de um lado a alienação e do outro a busca desesperada por uma tábua de salvação nos discursos e nas práticas religiosas hodiernas?

O que foi conquistado com a modernidade não pode ser jogado fora. Mas o problema é que a razão moderna na ânsia de emancipação julgou narcizamente que tudo que não lhe reflete é feio. E a religião foi execrada na sua globalidade. Julgando-a, assim, *jogou-se fora a criança junto com a água suja*. Hoje a própria modernidade está em crise e a ciência também é desvelada no seu aspecto sombrio de dominação da natureza e do homem, a serviço dos interesses políticos e

econômicos. Foi Horkheimer que viu o “eclipse da razão” e lançou um manifesto quase que desiludido com os rumos que a civilização ocidental tomou. Na incapacidade “de determinar os objetivos supremos da vida” (HORKHEIMER, 2000, p. 97), a razão é reduzida a instrumento. Instrumento que reduz tudo à condição de “meios”, que domina a natureza e com ela domina o sujeito. Onde está, pois o ideal da razão emancipatória do iluminismo, uma vez que o próprio ser humano é subjugado pela racionalidade?

A total transformação de todos os domínios do ser à condição de meios leva à liquidação do sujeito que presumivelmente deveria usá-los. Isso dá à moderna sociedade industrialista o seu aspecto niilista. A subjetivação, que exalta o sujeito, também o condena.

O ser humano, no processo de sua emancipação, compartilha o destino do resto do seu mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do homem. Cada aspecto niilista. A subjetivação, que exalta o sujeito, natureza externa, humana ou não-humana, como para fazê-lo deve subjugar a natureza em si mesmo. A dominação torna-se “interiorizada” por si mesma. (HORKHEIMER, 2000, p. 98).

Horkheimer observa desde outro, a partir da racionalidade instrumental, o niilismo da civilização ocidental já denunciado por Nietzsche. Não sem razão Nietzsche é posto como um divisor de águas na crítica à modernidade. Nele já não há razão que ilumina e emancipa, ao contrário tal como a crença também a razão amesquinhou o homem, tornou-o *fraco*, à medida que o prendeu a conceitos de verdade, de justiça igualitária, de Estado, ou ainda por meio do historicismo e do cientificismo. Foi Horkheimer quem cunhou a expressão “eclipse da razão” para, num raciocínio que dialoga com o desencantamento do mundo weberiano, caracterizar a crise por que passa a moderna civilização ocidental. Mas servindo-me dessa expressão penso não ser errôneo afirmar que em Nietzsche a razão, assim como a religião, eclipsa o homem, ou melhor, o super-homem.

Nietzsche utiliza o fio condutor da razão histórica para ao cabo descartá-la e fincar pé no mito, o outro da razão.

[...]

Com Nietzsche, a crítica da modernidade renuncia, pela primeira vez, a reter seu conteúdo emancipador. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão. E, enquanto instância contrária à razão, Nietzsche invoca as experiências de autodesvelamento, transferidas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada e liberta de todas as limitações da cognição e da atividade com respeito a fins, de todos os imperativos da utilidade e da moral (HABERMAS, 2000, p. 125, 137).

Portanto, a este ponto estamos bem longe do alvorecer da modernidade, bem longe da razão iluminista e do cientificismo do século XIX. Distantes de uma razão universal que esclarece, que liberta, que emancipa o homem, por possuir o meio mais adequado para isso: a ciência. A idade adulta da humanidade que viria com a ciência, o progresso científico garantindo a realização do paraíso na terra surge agora como uma ilusão. Adentramos na crise da modernidade, crise da razão, seu eclipse no dizer de Horkheimer. A razão perde a sua áurea, o seu esplendor e de heroína passa a vilã.

Foi Chaplin quem eternizou em forma de imagem a caricatura dos *Tempos Modernos*. Triste e risonha cena do homem confundindo-se com a máquina. Homem moderno. Homem explorado, reificado, instrumentalizado, uma peça a mais na engrenagem de um sistema. A “razão tornou-se irracional e embrutecida” (HORKHEIMER, 2000, p. 131). Promessa de liberdade e emancipação? Veio a exploração do trabalho com base científica. Promessa de luz e progresso? Veio a guerra e a bomba, a tecnologia bélica. E vimos a poluição dos rios e dos ares, a derrubada da mata, a extinção de animais. “A moderna insensibilidade para com a natureza” (HORKHEIMER, 2000, p. 131). As cidades se incharam e com elas o anonimato da multidão, a massa. Perplexidade! O que aconteceu? Onde está a razão que ilumina, liberta e emancipa? Um outro tipo de trevas? O mundo desencantado de que falava Weber, a perda de sentido, o sentimento de vazio do niilismo nietzscheano iria abater o civilizado Ocidente. A modernidade está em crise.

Na sua obra “Crítica da Modernidade” a primeira observação que Touraine faz com relação à crise da modernidade é constatar a sua *decomposição*¹¹, dividida em três etapas. Essas etapas da crise e da crítica da modernidade, de acordo com Touraine, conduzem à sua decomposição, a uma explosão da própria modernidade em fragmentos. A primeira etapa verifica-se no *esgotamento do movimento inicial de libertação* da modernidade. Para o autor, o ideário moderno no seu nascedouro estava impregnado de uma *força libertadora*.

¹¹ Esclareço que Alain Touraine não se limita apenas a reconhecer a crise da razão moderna, mas apresentará na terceira parte do seu livro - “O Nascimento do Sujeito” - o *retorno à modernidade*, porém uma *nova modernidade* que consiga equacionar a fragmentação da crise moderna. Como o intuito é tão somente buscar fundamentos teóricos que possibilitem uma melhor compreensão do advento da crise da modernidade, limito-me a abordar apenas os três primeiros capítulos da “Modernidade em Crise”, buscando captar o que para Touraine consiste a “decomposição” ou a “fragmentação” da modernidade.

De fato, a idéia da razão que ilumina a realidade e a vida humana, que liberta o homem da escuridão da ignorância e da servidão dos antigos regimes autoritários é mobilizadora e emancipatória. No entanto, “a força libertadora da modernidade enfraquece à medida em que ela mesma triunfa” (TOURAINÉ, 1994, p. 99). Para o sociólogo, há um “esgotamento” da própria modernidade a partir de dentro dela mesma, uma vez que a razão moderna, inicialmente libertadora e emancipadora do homem, foi ao longo da história constituindo-se em instrumento de controle social, de massificação e de destruição da natureza.

Esse esgotamento leva, segundo Touraine, inevitavelmente para a segunda etapa da crise da modernidade: *a perda de sentido*. Ele se refere a Horkheimer e Adorno para exemplificar uma *inversão de perspectiva*, passando a modernidade a ser vista como o *eclipse da razão*. Também menciona Max Weber para observar que a *secularização* e o *desencantamento do mundo*, a separação entre mundo dos fenômenos e o mundo do Ser - que são frutos da racionalidade moderna - pode ter aprisionado o homem numa *jaula de ferro*. Touraine não concorda com a crítica da modernidade feita por Weber e os frankfurtianos. Para ele, não se deve reduzir a modernidade a simples racionalidade instrumental (frankfurtianos) ou racionalidade dos meios (Weber).

Essas duas etapas – esgotamento da força libertadora e perda de sentido - conduzem a uma terceira: *o triunfo da moral social, do utilitarismo e do funcionalismo*, em consequência do *desaparecimento dos fundamentos metassociais da moral*. Portanto, “é bom o que é útil à sociedade”. O homem moderno, cidadão e trabalhador, percebeu na própria vida social que essa sociedade a que ele deve ser útil não é igualitária; que os interesses do Estado não necessariamente correspondem aos interesses dos indivíduos; que o todo tende a dominar as partes.

Fala-se do “Eclipse da Razão” (Horkheimer), do fracasso da “Grande Promessa” (Fromm), do “Fim da Modernidade” (Vattimo), da “condição pós-moderna” (Lyotard). O reconhecimento da crise da modernidade que busquei caracterizar a partir de Touraine parece evidente. O diagnóstico da enfermidade todos reconhecem, os remédios é que são muitos. Dentre estes há alguns que voltam a apontar para o sagrado. O próprio Touraine na sua proposta de “retorno à modernidade” a partir do “sujeito”, observa *a origem religiosa do sujeito*. Na defesa

da secularização e laicidade, o sociólogo chama a atenção para não se “jogar fora o sujeito com a religião” (p. 226).

O sociólogo interpreta a “volta das religiões” não apenas como “mobilização defensiva de comunidades transtornadas por uma mobilização importada”, como também “a rejeição da concepção que reduz a modernidade à racionalização” (TOURAINÉ, 1994, p. 226). Para Touraine, a “volta ao religioso não acarreta nenhum revigoramento de influências das Igrejas”, assim como também “não anuncia necessariamente a volta ao sagrado e às crenças propriamente religiosas”, uma vez que a secularização já está “solidamente instalada”, o que possibilita “reconhecer na tradição religiosa uma referência ao sujeito que pode ser mobilizado contra o poder dos aparelhos econômicos, políticos ou mediadores” (TOURAINÉ, 1994, p. 226).

E a religião que parecia caduca agora se rejuvenesce. É possível então negar a relevância da religião na nossa sociedade? Não terá ela também algo a nos dizer nesse século que se inicia? Qual será a parcela de contribuição da religião para sairmos da crise civilizacional na qual nos encontramos? Será que quando falamos em *reencantamento da educação* não estamos adentrando numa perspectiva resignificada da relação religião e educação?

Se como vimos a religião entra em crise com o advento da modernidade, com a crise da modernidade passa-se a falar muito de um “retorno” da religião, “vingança do sagrado” ou mesmo reencantamento do mundo. A questão, parece-me, deve ser posta de um outro prisma que não aquele do cientificismo do século XIX, que na ânsia de suplantar a religião pela ciência, terminou por criar outras formas religiosas pelo culto à ciência, à sociedade ou ao Estado. A religião nunca esteve ausente, talvez esmaecida, sonolenta, diminuída em importância social, “camuflada”, mas sempre presente. No entanto, salta aos olhos que na nossa contemporaneidade há uma efervescência da dimensão religiosa por todos os lados. Na política, na economia, na comunicação social e na própria ciência existem sinais de religiosidade. Talvez num contexto de crise do paradigma moderno tenhamos que pensar em termos de resignificação da religião.

Representará esse retorno do sagrado um retrocesso? Se acreditarmos como os gregos que a história é cíclica, talvez admitamos tal possibilidade. Mas foi a própria modernidade que nos ensinou que a história é progresso, é emancipação, é evolução, é movimento dialético de superação. Não significando, contudo, um

determinismo otimista ou pessimista para o bem ou para o mal. Mas, simplesmente que a história não se repete, não retrocede, pois é feita pela ação do ser humano que busca responder, no tempo e no espaço em que vive às necessidades e aos desafios de uma época precisa. Portanto, não parece evidente o rótulo de retrocesso, de retorno às trevas ou à barbárie. O fenômeno que observamos da presença da religião em espaços que não lhes pertencem mais, talvez careça de um outro olhar. Nesse contexto, não merecerá também um outro olhar para a escola? É o que me proponho com esse estudo.

Certamente que ao lado da efervescência atual da questão religiosa em escala mundial, verifica-se também uma tendência ao fanatismo e fatalismo religioso, manifestos na intolerância e no desrespeito ao “outro” e na difusão de uma *visão mágica* do mundo. “Deve-se temer que se estendam os poderes e os movimentos políticos que rejeitam a secularização e querem impor uma lei religiosa à sociedade civil” (TOURAINE, 1994, p. 227). Nesse contexto, a crítica moderna à religião é mais que atual. Só não podemos *jogar fora a criança junto com a água suja*. “O homem tem uma dependência tão grande em relação aos símbolos e sistemas simbólicos a ponto de serem eles decisivos para a sua viabilidade como criatura [...]” (GEERTZ, 1989, p. 114). Há que se considerar a dimensão simbólica do ser humano, da qual a religião é uma das mais ricas expressões. As religiões são sistemas culturais simbólicos, com uma linguagem própria. Recordo outra vez Alves que vem reforçar essa *dependência* antropológica em relação ao simbolismo:

“Isso [o universo simbólico religioso] não capacitará os homens a arar o solo, gerar filhos ou mover máquinas. Os símbolos não possuem tal tipo de eficácia; eles respondem a outro tipo de necessidade, tão poderosa quanto o sexo e a fome: a necessidade de viver num mundo que faça sentido. Quando os esquemas de sentido entram em colapso, ingressamos no mundo da loucura. [...] E o problema não é material, mas simbólico. Não é a dor que desintegra a personalidade, mas a dissolução dos esquemas de sentido. Esta tem sido uma trágica conclusão das salas de tortura. Os homens não vivem só de pão. Vivem também de símbolos, porque sem eles não havia ordem, nem sentido para a vida, nem vontade de viver (ALVES, 2005, p. 34).

A crítica moderna à religião - calcada numa visão de mundo racionalista, empirista e materialista - tem aqui o seu limite: não consegue captar o universo simbólico religioso, atribuindo-lhe de antemão o rótulo de ilusão, alienação, fantasia, engodo. O universo religioso e a sua linguagem simbólico é da ordem do imaginário humano, repousa em nosso inconsciente coletivo, diz da necessidade antropológica

de transformar o “Caos” em “Cosmo”, da busca de um sentido para a existência humana.

“A religião é uma revelação solene das preciosidades ocultas do homem, a confissão dos seus mais íntimos pensamentos, a manifestação pública dos seus segredos de amor” (FEUERBACH, 1997, p. 56). Terá razão Feuerbach!? Estamos falando de nós quando falamos de religião. Mas falamos numa língua que os *sábios modernos* não entendem, pois só sabem saber pela evidência dos fatos e a clareza do intelecto, a imaginação é folia e demência. É necessário compreender que para a visão religiosa é o sentido que conta, não o fato ou a evidência. E não estamos a todo instante reclamando da falta de sentido com que os processos educacionais ocorrem nas escolas públicas? Também a educação não padece de vazio? Também a educação não foi desencantada? E, se hoje, fala-se de reencantamento da educação necessariamente adentra-se na questão do sentido e, portanto, de alguma forma ressurgem o sagrado.

2.5 Das *trevas* à *luz*

Do eclipse da religião chegamos ao eclipse da razão. Mas a própria imagem do eclipse nos remete a outras imagens como sombra e claridade, trevas e luz. É esse rico imaginário que pretendo analisar como parte final desse primeiro capítulo, uma vez que é tão difundida a imagem da modernidade associada à luz da razão contrapondo-se à imagem das trevas religiosas medieval.

Há quem não aceite essa forma de oposição entre *luz* e *trevas* para caracterizar a ruptura do moderno com o arcaico e o medieval, em suma, entre o homem moderno secularizado e o *homo religiosus*. É o caso de Touraine. Mesmo reconhecendo que “o espírito moderno definiu-se antes de tudo por sua luta contra a religião” (TOURAINÉ, 1994, p. 225) e que “a sociedade moderna nasce com a ruptura da ordem sagrada do mundo” (p. 228), o sociólogo defende que “é preciso recusar abertamente a idéia da ruptura entre as trevas da religião e as luzes da modernidade, porque o sujeito da modernidade outro não é que o descendente secularizado do sujeito da religião” (TOURAINÉ, 1994, p. 225, grifos meus). Certamente, Touraine tem razão ao afirmar que o sujeito secularizado da modernidade descende do sujeito religioso. Toda a análise de Eliade vem corroborar

de fato com a idéia de que “o homem a-religioso descende do *homo religiosus* e, queira ou não, é também obra deste” (ELIADE, 2001, p 165).

Contudo, parece-me forçoso, contraditório e anacrônico não reconhecer que a modernidade desde a sua gênese imaginou-se como luz e imaginou o medieval, e com ele a religião que lhe é intrínseco, como trevas. A posição de Touraine, pois, soa como contraditória servindo mais à sua vontade de fundar uma “nova modernidade”, do que propriamente reconhecer o que historicamente caracteriza a modernidade, qual seja, o seu apelo de racionalidade científica, de iluminação e emancipação, contra o obscurantismo e as ilusões do imaginário religioso. É um olhar anacrônico que reflete a história moderna a partir da sua crise atual, intencionando com isso uma justificativa para a “nova modernidade”.

Segundo o historiador Franco Júnior (2001) já no Renascimento, o italiano Francesco Petrarca “já se referia ao período anterior como de *tenebrae*” (p. 11). O historiador chama a atenção para “o mito historiográfico da Idade das Trevas” que daí surgia. Um século mais tarde o bibliotecário papal Giovanni Andréa falava de *media tempestas*, “literalmente ‘tempo médio’, mas também com o sentido figurado de ‘flagelo’, ‘ruína’” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 11). Também François Rebelais designava o medievo como a “espessa noite gótica”. Portanto, passa-se a desenvolver todo um imaginário relativo às imagens das trevas e da luz. Isso fica bastante evidenciado no *Século das Luzes*.

O século XVII, antiaristocrático e anticlerical, acentou o menosprezo à Idade Média, vista como momento áureo da nobreza e do clero. A filosofia da época, chamada iluminista por se guiar pela luz da Razão, censurava sobretudo a forte religiosidade medieval, o pouco apego da Idade Média a um estrito racionalismo e o peso de que a Igreja então desfrutava. Sintetizando tais críticas, Denis Diderot (1713-1784) afirmava que ‘sem religião seríamos um pouco mais felizes’” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 12, grifo meu).

Essas considerações somadas a todo o inventário anteriormente feito não deixam dúvidas sobre a existência e relevância das imagens das trevas e da luz no imaginário do homem moderno. Resta assim proceder na investigação desse imaginário, servindo-me para tanto da fundamentação teórica fornecida por Durand e Eliade, já referidos na introdução deste estudo, sendo por isso desnecessário aqui retomar os elementos básicos já apresentados anteriormente. Procedo, portanto, partindo da própria localização das imagens das *trevas* e da *luz* na classificação dos

Regimes de Imagens. O simples fato de se estabelecer uma oposição entre *luz* e *trevas*, por si já é suficiente para caracterizarmos o imaginário moderno como pertencente ao Regime Diurno da imagem.

Semanticamente falando, pode-se dizer que não há luz sem trevas enquanto o inverso não é verdadeiro: a noite tem uma existência simbólica autônoma. O Regime Diurno da imagem define-se, portanto, de uma maneira geral, como o regime da antítese (DURAND, 1997, p. 67).

Existe no dizer de Durand “um maniqueísmo das imagens diurnas”, de tal forma que no Regime Diurno a imaginação humana atua por meio de dualismos. Sem dúvida esse é o caso das imagens das trevas e da luz que povoam o imaginário moderno. Depois de séculos de opressão e tirania de aristocratas e eclesiásticos, numa cristandade subjugada ao papado e, sobretudo com a experiência terrível da Inquisição e os constantes escândalos e arbitrariedades da Igreja em *nome do Pai*, é compreensível que o imaginário moderno por um lado identificasse na religião a imagem das trevas, do monstro devorante e da queda. E, por outro lado, associasse à modernidade as imagens da luz, do herói e da ascensão, criando assim os antídotos para as imagens anteriores.

Como não perceber o *esquema heróico* no papel que o homem moderno atribuiu a si mesmo por meio da razão e da ciência? Razão e ciências não são apenas luz contra as trevas da ignorância religiosa, são também armas, são instrumentos no combate ao monstro devorador da humanidade: a religião. Por sua vez há também a idéia de emancipação, de elevação, de libertação da humanidade presente tanto em termos político, epistemológico e antropológico. Libertação dos regimes políticos teocráticos e servis; emancipação intelectual da visão religiosa do mundo; libertação do próprio homem em relação a Deus, da qual como vimos o ateísmo foi o seu coroamento. Em todos esses aspectos o dualismo maniqueísta do Regime Diurno está presente identificando o mal com a religião e o bem com a ciência.

É importante acrescentar a partir dos estudos de Eliade a relação que do ponto de vista simbólico se estabelece entre o dualismo “luz-trevas” e o simbolismo da Lua. “Todos os dualismos têm, se não a sua origem histórica, pelo menos a sua ilustração mítica e simbólica nas fases da Lua” (ELIADE, 2002, p. 151). Pela própria natureza desse astro que “cresce, decresce e desaparece, um astro cuja vida está

submetida à lei universal do devir, do nascimento e da morte” (ELIADE, 2002, p. 125), percebe-se toda uma dinâmica de mudança. Mudança marcada pela oposição luz-trevas, nascimento-morte, mundo superior-mundo inferior, que emerge do simbolismo lunar.

Eliade chama a atenção para a “idéia dominante” que está presente em todos os “temas” das “hierofanias lunares”, ou seja, a idéia do “*ritmo* realizado pela sucessão dos contrários, do ‘devir’ das modalidades polares (ser, não-ser; formas-estados latentes; vida-morte)” (ELIADE, 2002, p. 151). Mas lembra também o historiador das religiões, que esses “símbolos luz-obscuridade são complementares” dentro da visão religiosa.

Uma época “sombria” é seguida, em todos os planos cósmicos, de uma época “luminosa”, pura, regenerada. O simbolismo da saída das “trevas” encontra-se nos rituais de iniciação como nas mitologias da morte, do drama vegetal (semente enterrada, “trevas” de onde sairá uma “planta nova”, *neófito*) ou na concepção dos ciclos “históricos” (ELIADE, 2002, p. 151).

Existe, portanto, toda uma “metafísica lunar” (Eliade) que deixa transparecer o simbolismo *luz-trevas* também no universo religioso. Enquanto o imaginário moderno identificou a luz com a razão científica e as trevas com a visão religiosa de mundo advinda da cristandade medieval (mas não apenas desta uma vez que a relação do Ocidente racional e secular com o Oriente místico e religioso foi sempre conturbada); o imaginário religioso, por sua vez, de forma geral associa a luz com a transcendência, com o bem supremo, com o “mundo superior”, e as trevas com a imanência do tempo atual, com o mal, com o “mundo inferior”. Portanto, enquanto o moderno limita o simbolismo *luz-trevas* ao tempo cronológico e ao espaço geográfico, o *homo religiosus* o vivencia enquanto tempo e espaço cósmico. É o que fica evidente, por exemplo, na referência que Eliade faz à tradição religiosa indiana:

Em sânscrito, o tempo designa-se *kâla*, termo que se assemelha muito ao nome da Grande Deusa, Kâlî. Kâlâ significa também “negro”, “sombrio”, “manchado”. O tempo é “negro” porque é irracional, duro, sem piedade. Quem vive sob o domínio do tempo está submetido a sofrimentos de toda espécie, e a libertação consiste primeiro na abolição do tempo, na evasão à mudança universal. Segundo a tradição indiana, a humanidade encontra-se atualmente no *Kaliyuga*, quer dizer, na “idade sóbria”, época de todas as confusões e de total decadência espiritual, última etapa de um ciclo cósmico (ELIADE, 2002, p. 150, grifo meu).

Entre a “idade sombria” da tradição indiana e a moderna “idade das trevas”, há uma semelhança essencial e uma diferença abissal. Justamente aquilo que une e ao mesmo tempo separa o homem moderno do *homo religiosus*. Tal qual a passagem do *mythos* para o *logos* na origem da filosofia ocidental é marcada por continuidade e descontinuidade, assim também a passagem da visão religiosa para a visão secular, não significando que uma desaparece pelo surgimento da outra. O imaginário humano permanece o mesmo, pois a condição humana diante do tempo, do devir, do viver e do morrer está dada. Tanto o *homo religiosus* como o homem secular moderno buscam uma resposta, uma alternativa ao tempo implacável que tudo corrompe. Ambos se deparam com o sofrimento, com o sombrio, com a morte. A dimensão dada a essa realidade e as respostas propostas é que serão bem diferentes.

Seja qual for o contexto histórico em que se encontre, o *homo religiosus* acredita sempre que existe uma realidade absoluta, o *sagrado*, que transcende este mundo, que aqui se manifesta, santificando-o e tornando-o real. Crê, além disso, que a vida tem uma origem sagrada e que a existência humana atualiza todas as suas potencialidades na medida em que é religiosa, ou seja, participa da realidade.

[...]

O homem moderno a-religioso assume uma nova situação existencial: reconhece-se como o único sujeito e agente da História e rejeita todo apelo à transcendência. Em outras palavras, não aceita nenhum modelo de humanidade fora da condição humana, tal como ela se revela nas diversas situações históricas. O homem *faz-se a si próprio*, e só consegue fazer-se completamente na medida em que se dessacraliza e dessacraliza o mundo. O sagrado é o obstáculo por excelência à sua liberdade. O homem só será ele próprio quando estiver radicalmente desmistificado. Só será verdadeiramente livre quando tiver matado o último Deus (ELIADE, 2001, p. 165).

As trevas para o homem moderno estão assim bastante situadas a uma determinada experiência histórica, a um contexto no qual o ser humano, enquanto sujeito racional e de liberdade, esteja ameaçado intelectual, cultural e politicamente. É assim que são vistos todo tipo de regime autoritário, seja de viés político ou religioso; assim também é que se verá a toda sorte de ignorância, de superstições, de crenças, de visões de mundo outras que não a racional, identificadas com a falta de conhecimento científico.

As trevas para o *homo religiosus* não limitará a um determinado contexto histórico, mesmo que se manifeste na história, em situações determinadas, em personalidades ou instituições. As trevas serão sempre a manifestação de uma luta

maior que se estende para além da história, numa dimensão cósmica e transcendente. É assim que é vista toda espécie de males e sofrimentos que se abate sobre o indivíduo e sobre a espécie. As trevas estão relacionadas ao “mundo inferior”, aos infernos, ao mal em sua essência, à queda do ser humano e à possibilidade de sua eterna perdição. Assim, no imaginário religioso a imagem nictomórfica das trevas constela com as imagens catamórficas, ao esquema da queda. “Como sublinharam bem os etnólogos, este esquema da queda é exatamente o tema do tempo nefasto e moral, moralizado sob a forma de punição” (DURAND, 1997, p. 114). A queda no sentido arquetipal primitivo que relacionado ao destino moral do ser humano.

Mas quero deter-me mais profundamente nas imagens das trevas e da luz, agora no seu isomorfismo com as imagens da queda e da ascensão. Como já é perceptível, os símbolos nictomórficos são essencialmente negativos. De acordo com Durand, “a negrura é sempre valorizada negativamente” (1997, p. 92), a “‘negrura’ do mal” (p. 93). Assim, as trevas representam sempre algo negativo, pavoroso, assustador. Mais que isso, “as trevas se ligam à cegueira” (p. 93), que por sua vez, “tal como a caducidade, é uma enfermidade da inteligência” (p. 94). Não são essas representações negativas que a modernidade associou à religião? Não é na concepção moderna a religião um mal, uma cegueira, uma enfermidade da inteligência, uma caducidade, enfim, trevas?

É curioso que em geral as religiões não se vejam como trevas, mas ao contrário como luz. É o caso de grandes tradições religiosas como o Budismo e o próprio Cristianismo. Buda é o *Iluminado* e Cristo afirmou de si mesmo ser a *luz do mundo*. É que as imagens espetaculares trazem em si o desejo de transcendência. Desejo que se revela no isomorfismo da luz e da ascensão. “Um notável isomorfismo une universalmente a ascensão à luz, o que faz Bachelard escrever que ‘é a mesma operação do espírito humano que nos leva para a luz e para o alto’” (DURAND, 1997, p. 146).

A própria idéia de emancipação tão cara à modernidade e diretamente relacionada à luz da razão, leva à associação de luz e ascensão. O moderno anseia por liberdade. Liberdade de espírito. Liberdade política. Em ambos os casos a religião surge como prisão, correntes a aprisionar-lhe no obscurantismo e na ignorância. Portanto, é necessário quebrar essas correntes e ascender enquanto indivíduo e enquanto espécie humana. A teoria comteana dos *três estados* é bem

representativa a esse respeito. É necessário progredir, o mito do progresso. E progredir significa libertar-se das trevas da ignorância infantil da humanidade e elevar-se à maturidade da ciência. Trata-se de uma *ascensão luminosa* (Durand), já preconizada pelo Iluminismo e Kant.

O mesmo se diga de Marx e a sua insurreição proletária, que rompe as correntes da opressão capitalista rumo a um homem e uma sociedade mais elevada no comunismo. Mesmo um crítico ferrenho da modernidade como o foi Nietzsche não escapa desse imaginário moderno relacionado à luz e à ascensão. O que é o “super-homem” nietzscheano senão o homem que rompe com as correntes da religião, dos valores, da razão, do Estado, da moral e se eleva sobre si mesmo, transcendendo na imanência da fidelidade à terra.

A imagem da luz relaciona-se com a clareza. “Mesmo no domínio do imaginário a clareza é acompanhada pelos processos de distinção. [...] Toda transcendência acompanha-se de métodos de distinção e purificação” (DURAND, 1997, p. 158). No imaginário religioso a purificação relaciona-se com o sagrado, com o mundo espiritual superior. A pureza do espírito que também requer a pureza do corpo. Por meio dos rituais de purificação o *homo religiosus* liga-se ao sagrado, ao que é significativo, e separa-se do profano, do não significativo. A purificação relaciona-se ao ideal de uma nova vida, um homem novo, um renascimento.

Há uma espiritualização que vem duplicar os processos purificadores e os esquemas ascensionais. A essência da purificação e da ascensão é finalmente o *ākāsha*, o éter, substrato simbólico de todas as essências, *cūnya* dos Vedas e do tantrismo, *hūkung* do taoísmo.

[...]

Gládio, espada de fogo, archote, água e ar lustrais, detergentes e tira-manchas constituem assim o grande arsenal dos símbolos diaréticos de que a imaginação dispõe para cortar, salvar, separar e distinguir das trevas o valor luminoso (DURAND, 1997, p. 178-179).

Também no imaginário do homem moderno permanece a imagem da separação e da purificação, mas agora sob um outro ângulo. A racionalidade moderna é linear e matemática, o que exige um esforço intelectual e valorativo de distinção e clareza, de purificação dos conceitos e do enquadramento de tudo em “regras”, “categorias”, “classes”. E por traz desse esforço de clareza, certamente encontra-se a questão do domínio, do poder do homem. Não foi Descartes, o pai da filosofia moderna, quem disse só aceitar como verdade as idéias claras e distintas?

O racionalismo e o empirismo modernos - e por extensão dos dois o iluminismo e o positivismo – são marcados pela obsessão da clareza e da distinção.

Mesmo com toda crítica ao aristotelismo, o princípio de identidade da lógica formal de forma alguma foi abandonado pela racionalidade moderna. “O que é, é; o que não é, não é” já dizia o velho Parmênides. Princípio de identidade, princípio de clareza, de distinção, de separação, que não deixa de estar presente fortemente entre os modernos. Como diz Durand: “[...] a luz tem tendência para se tornar raio ou gládio e a ascensão para espezinhar um adversário vencido (1997, p. 159). A luz da razão, portanto, também funciona como *raio* ou *arma cortante* que separa e distingue os objetos. E as imagens diairéticas podem ser notadas no imaginário moderno na razão e na ciência como armas da luz e da purificação. O homem de ciência como um novo “herói solar” e “guerreiro” a combater os males que assolam a humanidade. O mesmo ocorre na visão do Estado moderno como o grande protetor, a grande muralha que separa e protege o cidadão civilizado da barbárie, garantindo-lhe a paz e a prosperidade. Não foi assim que imaginaram os contratualistas ao proporem a passagem do estado de natureza para o estado de direitos?

É interessante então observar que do ponto de vista do imaginário, enquanto percurso antropológico, existe um parentesco que une o homem moderno secular e o *homo religiosus*. Tanto o *homo religiosus* (também dos nossos dias e não apenas os nossos ancestrais) como homem moderno secularizado imaginam iluminar-se, elevar-se, ascender, transcender para uma condição superior de existência que os situem para além do animal. O *homo religiosus* fará isso apelando para uma realidade absoluta, para o *sagrado*, que torna a realidade significativa e a vida com sentido. “E a religião aparece como a grande hipótese e aposta de que o universo inteiro possui uma face humana” (ALVES, 1999, p. 34).

O homem moderno reivindica a sua autonomia em relação à natureza e ao transcendente, “assume uma existência trágica” (ELIADE, 2001, p. 165) de ser ele o senhor do seu destino e desencantador do mundo, mesmo com a perda de sentido. Portanto, o seu movimento de *ascensão luminosa* é no sentido de uma auto-transcendência, de uma auto-afirmação, de uma antropocracia contra toda teocracia. O “saber é poder” baconiano, como o “sapere aude” kantiano ou mesmo a “vontade de potência” nietzscheana, parecem ser exemplos desse imaginário que

faz constelar as imagens da luz e da ascensão relacionando-as com o poder, o domínio e a transcendência do ser humano.

E a escola? Finalmente a escola! Não estará também ela inserida nesse jogo simbólico de luz e trevas? Não foi a escola pensada pelos modernos como uma espécie de farol da razão científica a iluminar as novas gerações? Não há uma desconfiança em alguns teóricos críticos, como Illich e Althusser, de que a instituição escolar desempenha um papel social nas sociedades modernas em substituição à instituição religiosa? Não é também a escola uma arma cortante e ao mesmo tempo uma muralha que divide? Quanto de sagrado e quanto de profano existe nessas imagens associadas ao espaço e tempo escolar? Será a escola a instituição racional, secularizada e a-religiosa do homem moderno, ou nela subsiste o imaginário do *homo religiosus*? Desde ponto em diante, tudo que se seguirá nesse estudo não poderá contar com tanta firmeza com a clareza e a distinção da luz da razão. É um campo por demais desconhecido, uma paisagem a ser explorada, admirada e compreendida.

3 O SAGRADO E O PROFANO NO IMAGINÁRIO ESCOLAR

Quando foi definido o projeto de pesquisa para o estudo “O sagrado e o profano na educação” que ora apresento, um dos objetivos específicos propostos era o de “apreender o imaginário religioso da comunidade escolar”. Nesse capítulo, portanto, busco apresentar o resultado da pesquisa referente ao citado objetivo. Inicialmente parto de uma caracterização geral do público envolvido na pesquisa – *A imagem dos participantes* – identificando-os de acordo com o sexo, a idade, a função que desempenha na escola, a religião e a localização geográfica.

Na seqüência do capítulo – *O sagrado e o profano no imaginário escolar* – passo a apresentar o mapeamento das imagens surgidas nos desenhos e textos explicativos elaborados pelos participantes. Tomei como referencial metodológico de classificação e análise das imagens a arquetipologia desenvolvida por Gilbert Durand, com os seus Regimes de Imagens; apoiando-me fortemente no riquíssimo estudo das religiões fornecido por Mircea Eliade, o que possibilitou o alargamento das imagens e do simbolismo religiosos. Em alguns momentos as imagens surgidas obrigavam-me a recorrer a outras fontes e autores, como por exemplo, o estudo do texto bíblico por ser a tradição religiosa mais presente e próxima dos participantes da pesquisa. Não tive a preocupação de deter-me numa estatística das imagens advindas dos desenhos-textos, mas tão somente na sua interpretação simbólica.

Mas tudo isso foi feito sem perder o objetivo a que essa parte do estudo se propõe, ou seja, a apreensão do imaginário religioso da comunidade escolar. De tal forma que as imagens foram sendo agrupadas a partir do seu isomorfismo e constelação, segundo o método durandiano e a sua classificação isotópica das imagens. Ressalto ainda que tanto os desenhos como os textos foram transcritos de acordo com os originais dos seus autores. Os desenhos foram escaneados sem alteração gráfica de cores ou formas, reduzindo apenas de forma proporcional o seu tamanho. Já nos textos foram realizadas apenas possíveis correções ortográficas.

3.1 A imagem dos participantes

Uma pesquisa que na sua metodologia envolve o trabalho de campo não se faz no vazio, nem é o resultado de um mero esforço intelectual do pesquisador. Há sempre um público envolvido que também é sujeito da pesquisa e, portanto, a

sua fala, as informações que prestam ao pesquisador são da máxima relevância. Esse público tem nome próprio, identidade, história de vida. Histórias e vidas que num dado momento se cruzam num determinado espaço, num determinado tempo, para se constituírem enquanto grupo, enquanto comunidade a escrever uma história comum. No caso desta pesquisa essas vidas se cruzam no espaço e tempo da escola, das duas escolas pesquisadas. Os participantes da pesquisa possuem um elo que os liga: a escola. E lá, nesse espaço-tempo se constituem enquanto comunidade escolar. Comunidade da Unidade Escolar Darcy Ribeiro. Comunidade da Unidade Escolar São José Itapera.

A U.E.B. Darcy Ribeiro já conhecia, por lá atuar como professor. Portanto, apesar de estar afastado para o Mestrado - com um ano letivo distante daquela comunidade escolar – conhecia boa parte dos funcionários, a diretora, os professores e alguns alunos que responderam ao questionário de pesquisa. Bem diversa foi a situação com relação à U.E.B. São José Itapera, por mim totalmente desconhecida e sem nenhuma referência de pessoas.

Em ambas as Unidades de Educação foi aplicado um questionário de pesquisa junto ao quadro de funcionários, direção e coordenação pedagógica, corpo docente e discente. Na escola São José o público foi do turno vespertino. Na escola Darcy Ribeiro o público foi do turno noturno. Responderam ao questionário de pesquisa setenta pessoas das duas escolas pesquisadas. Desse total é possível caracterizar o público diretamente pesquisado pelas categorias de sexo, idade, função, religião e localização. Qual é esse público? Qual a imagem desses participantes é o que procuro caracterizar a seguir, servindo-me do auxílio de gráficos.

Quanto ao sexo, dos 68 participantes da pesquisa, 34 pertencem ao sexo masculino e 36 ao feminino. O que representa um equilibrado percentual de 49% do sexo masculino e 51% do sexo feminino, conforme o gráfico 1.

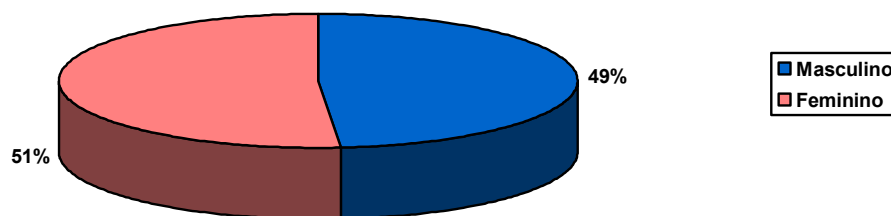


GRÁFICO 1: participantes por sexo

Quanto à faixa etária dos participantes, registra-se o seguinte: dos 70 participantes que responderam ao questionário, a maioria 33 (48%) possuem idade de 15 a 20 anos. Em seguida encontram-se aqueles que estão com menos de 15 anos de idade, 19 participantes (27%). Os que possuem mais de 30 anos de idade (15) formam 21% dos participantes. E, por fim, apenas 3 participantes (4%) estão na faixa etária dos 21 a 30 anos de idade (gráfico 2). Esses dados são compreensíveis considerando que a maioria dos participantes foram alunos e alunas das duas escolas (o que ficará mais evidente com os dados referentes à função dos participantes na escola, gráfico 3). No caso dos menores de 15 anos a sua grande concentração se dá na U.E.B. São José devido à oferta da 8ª série regular do Ensino Fundamental. Com relação à faixa etária de 15 a 20 anos, a concentração se dá na U.E.B. Darcy Ribeiro em decorrência da oferta do ensino noturno para alunos da EJA.

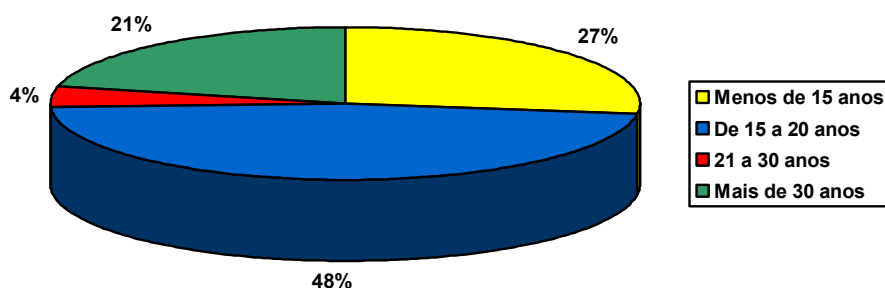


GRÁFICO 2: participantes por idade

Com relação à função que os participantes desempenham na escola constata-se que dos 70 participantes, 78% fazem parte do corpo discente, enquanto 11% integram o corpo docente. Do setor administrativo (técnico administrativo, secretária) responderam ao questionário 6% dos participantes. Os gestores da escola (direção) correspondem a 3% dos pesquisados. Já a coordenação pedagógica e os prestadores de serviços (merendeira, vigia, porteiro, faxineira) correspondem cada um a 1% dos participantes (gráfico 3).

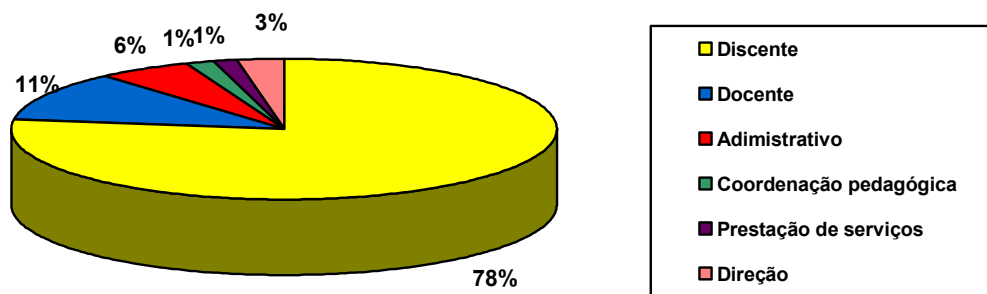


GRÁFICO 3: participantes por função

Um dado bastante significativo para a pesquisa diz respeito à relação dos participantes com a religião, se eles possuem ou não algum tipo de religião (gráfico 4). Dos questionários respondidos 66% dos participantes afirmaram possuir religião. Desses 66%, 50% se declararam católicos e 16% evangélicos. Do total dos participantes, um número expressivo 20% afirmaram não possuir religião, enquanto 14% não responderam ao quesito. Dos 66% que se declararam possuir religião, a maioria pertence à larga faixa etária dos maiores de 15 anos e boa parte desses, sobretudo que se declararam católicos, encontram-se na zona urbana. Dos 20% que declaram não possuir religião, a maioria encontra-se na faixa etária daqueles com menos de 15 anos de idade e pertencem à zona rural.

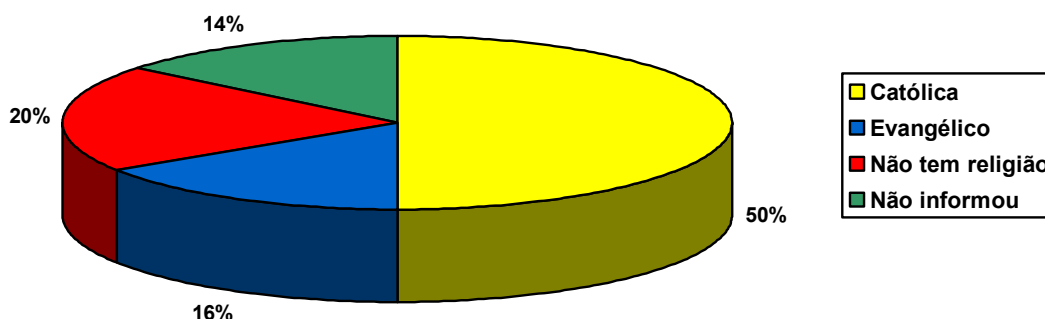


GRÁFICO 4: participantes por religião

É curioso que não tenha surgido nenhuma outra confissão religiosa, por exemplo, de alguma religião afro-brasileira ou espírita. Talvez entre esses 34% (20% que declararam não ter religião mais 14 % que não informaram) é possível encontrar pessoas de outras religiões que preferiram não manifestar a sua crença, quiçá por

receio de algum tipo de preconceito. Outra possibilidade de compreensão para esses 34% esteja no fato das pessoas simplesmente não terem nenhuma iniciação religiosa, não possuírem contato com o universo religioso e viverem suas vidas de forma secular. Mas independente desse fato, a grande maioria dos participantes se declararam de confissão cristã, o que certamente exerce uma influência sobre as respostas dadas, bem como na realização do desenho e do respectivo texto explicativo.

Por fim, apresento a caracterização dos participantes de acordo com a localização geográfica da escola. Neste ponto há certo equilíbrio entre os participantes, sendo que a maioria 56% está na U.E.B. Darcy Ribeiro, portanto zona urbana, e os outros 44% fazem parte da comunidade escola São José, no Itapera, zona rural de São Luís (gráfico 5). Vale ressaltar que em decorrência do concurso público realizado pela prefeitura municipal de São Luís, em 2001, tanto os professores da U.E.B. Darcy Ribeiro como os da U.E.B. São José não são em sua grande maioria residentes das localidades onde as respectivas escolas se encontram.

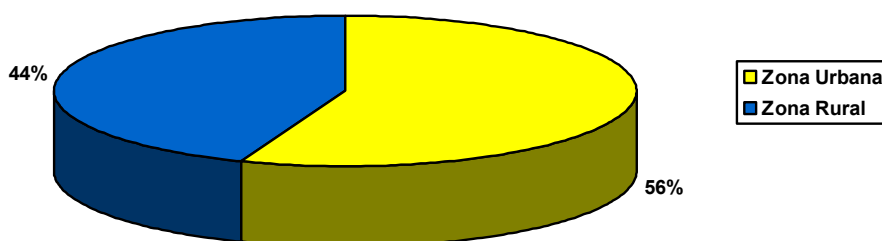


GRÁFICO 5: participantes por localização

3.2 O sagrado e o profano no imaginário da comunidade escolar

No oitavo item do questionário de pesquisa, solicitei aos participantes que representassem por meio de um desenho o sagrado na sua escola, seguido de um texto explicativo do desenho. Durante a entrega do questionário foi explicitado para os participantes o que se entendia por sagrado, deixando evidente a dimensão religiosa, nela implicada, enquanto aquilo que é significativo e que dá sentido para o viver e o fazer humanos, distinta, portanto, do profano enquanto algo não

significativo. Como já acenei anteriormente na introdução desse estudo, desde Eliade, o sagrado diz respeito ao que é “forte”, “significativo”, “real”.

Busco nas imagens apresentadas pelos participantes identificar esta manifestação do sagrado, como é revelado no imaginário da comunidade escolar pesquisada. Passo então ao levantamento e a interpretação das imagens surgidas nos questionários, ressaltando que analisei a todos os desenhos e aos respectivos textos explicativos. A interpretação dos mesmos levou-me a agrupá-los, seguindo a constelação de imagens que surgiram. Esclareço ainda que para efeito de apresentação da pesquisa, selecionei dentre todos os desenhos analisados alguns mais representativos dos grupos de imagens que constelam¹², o que não significa dizer que os desenhos aqui não colocados não tenham sido analisados. Tais desenhos ausentes fazem parte dos grupos de imagens aqui apresentadas, sendo, portanto, repetitiva e excessiva a sua reprodução.

3.2.1 A Grande Deusa

O primeiro aspecto que chama a atenção das imagens apresentadas nos desenhos é o seu aspecto positivo. Nenhum dos participantes relacionou o sagrado a algo negativo, pavoroso, terrificante, afastando-se por isso das imagens relativas “as faces do tempo” – representativas do imaginário da angústia humano diante da temporalidade (símbolos teriomórficos, nictomórficos, catamórficos).

Apenas uma aluna, 15 anos, representou o sagrado com a imagem de um pato preto (Figura 1), o que poderia sugerir o simbolismo teriomórfico constelando com o nictomórfico. Uma imagem que também nos reportaria ao imaginário dos contos de fada, sugerido pela história do “patinho feio”, ou ainda o imaginário religioso afro-brasileiro relacionado ao sacrifício da “galinha preta”.

No entanto, ao explicar textualmente o seu desenho a aluna esclarece que o mesmo representa “uma forma de ser vivo, o ser vivo precisa de água, precisa de comida para sobreviver”. De tal forma, o desenho está associado à imagem da vida, da água e do alimento que nos reporta à imagem materna da Grande Deusa. Lembra-nos Durand que “o culto da Grande Mãe e a sua referência filosófica à

¹² A idéia de constelação de imagens é parte da Teoria do Imaginário desenvolvida por Durand, significando que as imagens são aleatórias, dispersas ou soltas num vazio, mas ao contrário estão relacionadas e se agrupam de forma sistêmica “em torno dos esquemas originais” (DURAND, 1997, p. 63), da “estruturas” e dos “arquétipos”. Ou seja, as imagens não aparecem no universo simbólico como estrelas solitárias, mas como parte de uma constelação dentro desse universo.

matéria prima, [...] oscila entre um simbolismo aquático e um simbolismo telúrico” (1997, p. 229). A própria imagem do pato, enquanto um animal que vivencia tanto a terra como a água, e ainda reforçada pelo formato oval, circular, pelo pescoço retorcido com que o desenho foi feito, remetem ao imaginário noturno.

A cor preta nesse caso não está associada às trevas, mas à calma e ao aconchego da noite. A noite enquanto o “reino da substância, da intimidade do Ser” (DURAND, 1997, p. 220). Toda a simbologia dessa imagem remete ao continente, à intimidade, à proteção, ao cuidado, a delicadeza e a feminilidade da vida, reforçada pela imagem das flores e a leveza com que foi figurado o animal. O sagrado revela-se aqui com os atributos da Grande Deusa, da maternidade primordial, a mãe água, a mãe terra, a Pachamama das populações ameríndias geradora e provedora da vida. A ancestral crença na maternidade da terra e da água é aqui retomada. “As águas”, lembra Durand reportando a Eliade, “encontrar-se-iam ‘no princípio e no fim do mundo, enquanto a terra seria a mãe dos seres vivos e dos homens” (DURAND, 1997, p. 230).

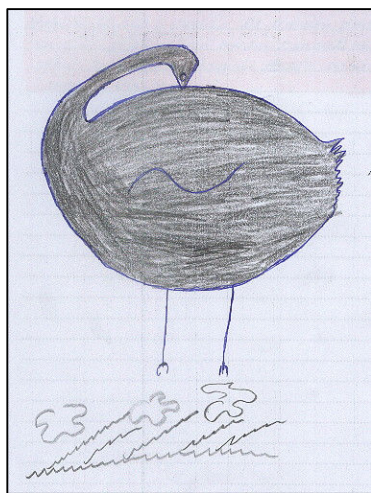


FIGURA 1: Pato preto, desenho de aluna de 15 anos.

3.2.2 Escola – Casa – Templo

Imagem bastante intensa que apareceu em seis questionários é a da casa. A escola representada pela casa. A casa representada pelo templo. Seja como for, a casa é “sempre a imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana” (DURAND, 1997, p. 244). Portanto, estaríamos diante de novas imagens do Regime Noturno, onde o aconchego, a intimidade, a proteção e o acolhimento

estão associados ao simbolismo da casa. Afinal, “a casa, para a fantasia, nunca é muralha, fachada ou pináculo, muito menos arranha-céu, é sim morada” (DURAND, 1997, p. 245). De tal forma, observa-se em algumas imagens (por exemplo, a figura 2) imagem da proteção, do abrigo. Certamente a imagem da proteção e do abrigo nos remete ainda à imagem da mãe que acolhe e protege. Mais ainda, nos remete segundo a teoria do imaginário durandiana à própria imagem do ventre materno, à sua interioridade e intimidade quente, acolhedora e protetora. É o que transparece também no texto explicativo da figura 2, segundo o seu autor:

Pode-se dizer que a casa é necessária e importante para o cidadão, uma pessoa sem teto vive à margem da sociedade, as políticas públicas voltadas para a habitação ainda é irrisória, deve ser mais incrementada para atender todas as classes sociais. A escola é uma casa que abriga os alunos, mas só por tempo determinado, deveria abrigar por mais tempo (PEDAGOGO).

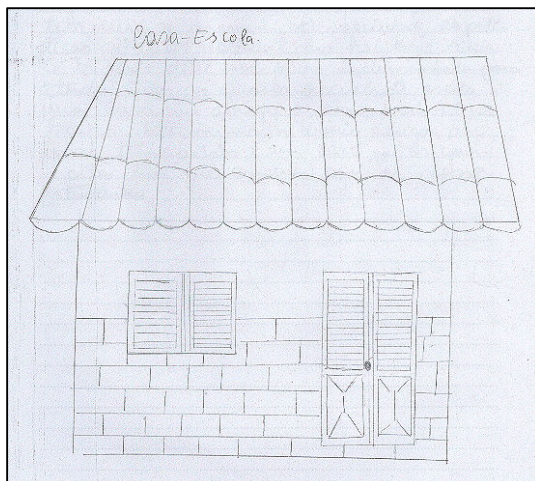


FIGURA 2: Casa-Escola, desenho de pedagogo.

Essa compreensão da necessidade e importância da morada humana distancia-se sem dúvida dos projetos arquitetônicos e da engenharia empregada para a construção das habitações populares em massa, que fazem os lucros das construtoras. Pode parecer insignificante, mas são perspectivas, ângulos de visões como esses que separam o olhar do empresário da construção civil que vê na casa, mais uma casa, mais um número e mais uma cifra nos seus lucros (lembremos a análise weberiana apresentada no capítulo anterior) e a visão de alguém que vê na casa uma morada humana, um abrigo; são tais mudanças de visão, dizia, que distanciam a perspectiva religiosa da perspectiva secular.

Sublinhemos a diferença radical que se assinala entre os dois comportamentos – tradicional (religioso) e profano – relativamente à morada humana. Seria inútil insistir sobre o valor e a função da habitação nas sociedades industriais; são suficientemente bem conhecidos. Segundo a fórmula de um célebre arquiteto contemporâneo, Le Corbusier, a casa é uma “máquina para habitar”. Alinha-se, portanto, entre as inúmeras máquinas fabricadas em série nas sociedades industriais. A casa ideal do mundo moderno deve ser, antes de tudo, funcional, quer dizer, deve permitir aos homens trabalharem e repousarem a fim de assegurarem o trabalho. Pode-se mudar a “máquina de habitar” tão freqüentemente quanto se troca uma bicicleta, uma geladeira ou um carro (ELIADE, 2001, p. 49).

É importante nessa análise sobre o simbolismo da casa perceber a profundidade que esse símbolo possui do ponto de vista do *homo religiosus*. Na visão religiosa a casa nunca é apenas uma coisa, ela é também um símbolo, algo que remete ao sagrado. Esse simbolismo religioso é ainda muito forte no meio popular, sobretudo nos interiores e na zona rural, onde a casa é considerada um espaço sagrado que deve ser respeitado. Em muitas casas, por exemplo, é comum a demarcação do sagrado com imagens de santos ou orixás, velas, bíblia, crucifixo, orações (um aspecto que como veremos no próximo capítulo será reproduzido no espaço escolar).

Há muito que explorar e dizer sobre o simbolismo da casa. E de forma inusitada parece a imagem da escola, associada à casa, constelar com o simbolismo da ascensão. Nesse espaço que abriga e protege também se prepara para a vida. Como uma espécie de caverna que abriga o urso na hibernação, para depois de lá sair à procura da caça. Ou mesmo o útero a guardar a criança, para logo depois a expulsar rumo à luz do mundo *extra-uterino*. De fato, de acordo com os estudos de Durand casa, caverna e útero são isomorfos.

Mas a análise das imagens da casa-escola faz-me perceber um aspecto no simbolismo da casa não mencionado por Durand e que associa a casa à ascensão. A casa por ser “a imagem da intimidade repousante” (Durand), é também o lugar onde se repõe as energias para o retorno, para a saída rumo ao que está fora, para além da porta. É esta imagem que surge, por exemplo, na figura 3. De acordo com a sua autora, uma aluna de 17 anos, o desenho que “representa uma escola com muitos alunos estudando em sala de aula para aprender mais sobre a vida” e as atividades ensinadas são para “lutar na vida com muita garra, força e luta”. A casa-escola é assim o lugar da preparação para a ascensão do herói solar ou do místico que *trava o bom combate* espiritual.



FIGURA 3: Escola, desenho de aluna de 17 anos.

O desenho (figura 3) feito pela aluna corrobora com o simbolismo da ascensão à medida que associa a casa à imagem da árvore e do caminho. O mesmo simbolismo reaparece na figura 4, num desenho feito por uma aluna de 16 anos. Nesse caso, trata-se da casa-templo, a igreja, a casa de Deus, também presentes em outros desenhos, como no exemplo da figura 5.

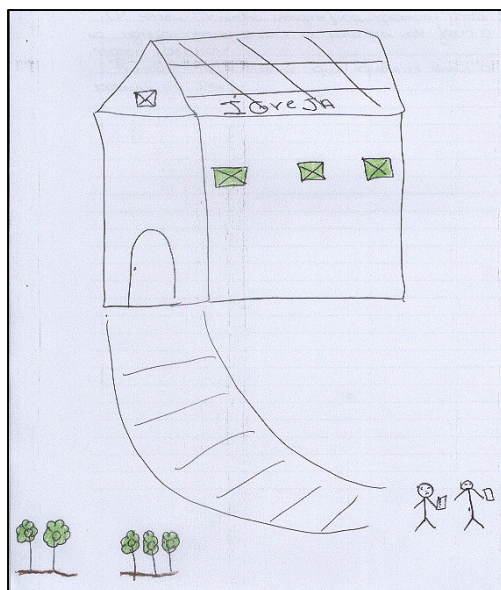


FIGURA 4: Igreja, desenho de aluna de 16 anos.



FIGURA 5: A Casa de Deus, desenho de aluna de 15 anos.

Há muito que se dizer sobre essas imagens uma vez que elas constelam com outros desenhos relativos aos simbolismos do caminho, da árvore cósmica e da cruz, do livro e da palavra sagrada. Porém, retornarei a tais imagens mais adiante. Por ora é necessário explorar mais o simbolismo da casa e do templo.

Afirmei anteriormente que existe no simbolismo da casa algo além da intimidade do imaginário noturno. Nesse sentido, recorro mais uma vez a Eliade para explicitar o caráter ascensional do simbolismo da casa. A casa no imaginário religioso remete ao simbolismo cósmico. “A casa é uma *imago mundi*” (ELIADE, 2001, p. 51). A casa representa assim o mundo, o cosmo. Lembremos o que havia escrito na introdução desse estudo, ou seja, que o *homo religiousus* é sedento de ser e deseja viver o real, o significativo. Disso decorre a necessidade de um *Cosmo*, a saída do *Caos*. Dizia, pois, que é o sagrado que permite ao *homo religiousus* situar-se e viver num mundo propriamente dito, numa ordem. E a garantia disso está na cosmogênese, na fundação ou ato criador exemplar dos deuses. A criação do mundo será o “arquetipo” de toda criação humana. Nesse sentido, há um grande distanciamento entre a visão religiosa e aquela secular acerca do significado da morada humana.

“A habitação não é um objeto, uma máquina para habitar”; é o *Universo que o homem construiu para si imitando a Criação exemplar dos deuses, a cosmogonia*. Toda construção e toda inauguração de uma nova morada equivalem de certo modo a um novo começo, a uma nova vida (ELIADE, 2001, p. 54).

Tal visão religiosa do situar-se no mundo a partir da criação, também perpassa o simbolismo da casa e relaciona-o diretamente ao simbolismo do centro. “Dado que a morada constitui uma *imago mundi*, ela se situa simbolicamente no ‘Centro do Mundo’” (ELIADE, 2001, p. 54). Há um desejo do *homo religiosus* de situar-se no “Centro do Mundo”, no Centro do Universo, do qual a construção da morada humana ou do templo faz simbolicamente parte.

[...] todo ser humano tende, mesmo inconscientemente, para o Centro e para seu próprio Centro, que lhe dará a realidade integral, a “sacralidade”. Esse desejo profundo enraizado no homem de encontrar-se no próprio coração do real, no Centro do Mundo, onde se dá a comunicação com o Céu, explica o uso imoderado dos “Centros do Mundo”. Vimos anteriormente que a habitação humana era identificada ao Universo, sendo a lareira ou a abertura feita para a saída da fumaça identificada com o Centro do Mundo. Dessa forma, todas as casas – assim como todos os templos, os palácios, as cidades – estão situadas em um único e mesmo ponto comum, o Centro do Universo (ELIADE, 2002, p. 50).

Os centros desempenham a função simbólica de união com o real, com o sagrado; são eixos que unem a Terra ao Céu. Eis aí o ponto de intersecção que une a imagem da casa tanto ao simbolismo do centro quanto ao simbolismo da ascensão. Simbólica e religiosamente falando centrar-se de certa forma equivale a elevar-se, para vivenciar o realmente significativo, o absoluto, o sagrado. Nesse sentido a imagem do templo, da Casa de Deus ou Casa do Altíssimo, é bastante rica de simbologia ligada ao centro e ao alto. “Lugar santo por excelência, casa dos deuses, o Templo ressanctifica continuamente o Mundo, uma vez que o representa e o contém ao mesmo tempo” (ELIADE, 2001, p. 56).

Os templos são construções cujo simbolismo remete à imagem da montanha, lugar do encontro do Céu com a Terra. Portanto, a montanha sagrada é um arquétipo dos templos. Símbolo ascensional e verticalizante na classificação durandiana, a montanha empresta à imagem do templo a própria noção epistemológica da religião, *religare*, religar a terra ao Céu, o mundo dos homens ao mundo dos deuses. Subir a montanha equivale a aproximar-se da transcendência e do sagrado, estar próximo de Deus. A montanha sagrada é, pois, um *centro do mundo* um lugar de união e encontro com o sagrado. “Os templos são replicas da Montanha cósmica e, conseqüentemente, constituem a ‘ligação’ por excelência entre a terra e o Céu” (ELIADE, 2001, p.40).

3.2.3 Caminho – Escada

O tema da ligação, da união entre os mundos dos homens e dos deuses, é reforçado pela imagem do caminho. Se observarmos as figuras 3 e 4, ambas possuem a mesma representação, não importando que seja escola propriamente ou igreja. É o mesmo simbolismo do templo localizado no alto, como a montanha. Quanto mais alto mais próximo se está do transcendente, do mundo dos deuses, do sagrado. Escola e igreja aqui se identificam com a *Montanha cósmica*, o lugar de encontro com o sagrado. Localizadas no alto, existe um caminho ascendente a ser percorrido em direção à escola e a igreja. Caminho que é isomorfo da imagem da escada que vem reforçar o simbolismo da ascensão. A escada “*representa plasticamente a ruptura de nível que torna possível a passagem de um modo de ser a um outro*; ou, colocando-nos sob o plano cosmológico, *que torna possível a comunicação entre Céu, Terra e Inferno*” (ELIADE, 2002, p. 46).

É interessante observar os textos explicativos para as figuras 4 e 5. Escreve a autora da figura 4: “O meu desenho significa pessoas indo à igreja para ouvir a palavra de Jesus o nosso Senhor. Pessoas de verdade que querem ouvir a palavra de Deus” (ALUNA). Já a autora da figura 5 comenta: “Eu não desenhei nada que fala ou representando a escola, mas fiz um desenho representando a religião. Desenhei uma igreja e pessoas indo à igreja” (ALUNA). Ambas falam de uma ida à igreja, ao templo. Novamente, desta vez no texto, a imagem do caminho de ascensão em direção ao templo, lugar do encontro com o sagrado, onde se escuta a palavra sagrada. Caminho que como vimos também está representado na figura 3, que explicitamente situa a escola no alto.

Tudo indica que há no imaginário escolar, mas que isso na própria representação social da escola, a imagem da ascensão, da subida. De alguma forma, assim como o *homo religiosus* vai ao templo para santificar-se, encontrar-se com o sagrado, com o verdadeiramente significativo e real; assim também se espera que a ida dos alunos e alunas à escola os santifiquem, os elevem, os purifiquem dos perigos que o mundo profano, fora dos muros da escola, traz para eles. A escola surge então no imaginário como a representação do templo sagrado, possibilidade de santificação e, por isso, salvação para as vidas de alunos e alunas.

Pondero que faço tais afirmações considerando o processo de dessacralização de que a escola faz parte. Mas há que se considerar a roupagem profano do sagrado, a “camuflagem do sagrado” (Eliade). Não importa aqui tanto a

natureza ou o nome dos “deuses”, mas perceber a atitude religiosa aí manifesta. Portanto, há que se perguntar quais os objetos que se cultuam nesse espaço-escola-templo? O conhecimento e a ordem são as referências sagradas da escola, temas positivistas que serão retomados posteriormente. Há uma crença no poder de ascensão de alunos e alunas por meio do conhecimento e da disciplina. Crença reforçada pelo poder da palavra, do qual o livro, seja ele didático ou sagrado, são símbolos.

3.2.4 Livro – Palavra

“Eu desenhei o livro, porque para mim é um material sagrado. Porque é com que eu aprendo mais, aprendendo a pesquisar e conhecer melhor o que estamos estudando” (ALUNA). Essa é a explicação dada por uma aluna de 14 anos para o desenho que fez do livro didático (figura 6). A imagem do livro foi a que mais teve recorrência. Vinte e quatro desenhos representaram diretamente o sagrado na escola com o livro; dois desenhos, as já analisadas figuras 4 e 5, trazem o livro associado ao templo; dois desenhos associam o livro à pomba. Do total de 70 questionários, 32 desenhos fazem referência direta ou indireta ao livro.



FIGURA 6: Livro Didático, desenho de aluna de 14 anos.

Ora o livro vem na forma do livro didático, ora aparece como livro sagrado (Bíblia), ora o livro didático e a Bíblia juntos ou, como no caso do texto acima citado, o livro didático é identificado como sagrado. Em alguns desenhos o livro vem aberto sem nada escrito ou com frases bíblicas ou ainda relativas à educação; em outros é

representado fechado e com um outro símbolo, a cruz, por exemplo. A simbologia em torno do livro é por isso farta. Faz-se necessário delimitar um foco metodológico para a sua análise e interpretação. Tal foco encontra-se na relação intrínseca do livro com a palavra, decorrendo daí toda uma constelação de imagens ascensionais e espetaculares.

O primeiro aspecto a ser reconhecido é a centralidade do livro sagrado, especificamente a Bíblia, para os pesquisados. Não é estranha a presença da Bíblia não apenas na escola, mas em quase todas as repartições públicas. A Câmara de Vereadores de São Luís, por exemplo, aprovou uma norma interna que regulamenta que as sessões daquela casa legislativa serão abertas com a leitura da Bíblia. Na cidade de São Luís existe mesmo uma praça dedicada a esse livro sagrado. Esses exemplos são suficientes para demonstrar o real poder de penetração e aceitação do livro sagrado judaico-cristão na cultura ludovicense. Parece-me inútil recorrer a uma gama maior de exemplos para verificarmos a centralidade do livro sagrado no imaginário popular, o que também se manifesta no imaginário escolar. Penso que o texto explicativo de uma técnica administrativa, que desenhava a Bíblia com a cruz (figura 7), ilustre suficientemente o que aqui afirmo:

A Bíblia sagrada é muito importante para todos nós, na escola os alunos podem se desenvolver na leitura, aprender as regras, ter até uma religião por si próprios, se dedicar, expressar e estudar mais. A Bíblia contém a mente de Deus, a condição, o caminho da salvação, a condenação dos pecadores e a felicidade dos cristãos. A Bíblia nos representa muito, lermos ela para ficar-mos seguros, orarmos e guardarmos com cuidado. A Bíblia é o livro de Deus, é a benção que necessitamos. Por isso, a Bíblia não é um livro qualquer e sim um livro útil e sagrado (TÉCNICA ADMINISTRATIVA).



FIGURA 7: Bíblia sagrada, desenho de técnica administrativa.

O texto anteriormente referido expressa de forma clara a mentalidade do *homo religiosus*. “A Bíblia contém a mente de Deus, a condição, o caminho da salvação” diz a funcionária da escola. Ou seja, existe um modelo divino a ser seguido pelo homem (e mais uma vez reaparece a imagem do caminho anteriormente analisado). A regra para o agir humana, para que a vida seja salva, isto é, sagrada, significativa, vem dos deuses, no caso em exame o Deus cristão. Para o *homo religiosus* por meio da palavra ocorre uma hierofania. Como tão bem descreveu um aluno de 15 anos: “[É] através da Bíblia que podemos ver a face de Deus”. Esse Deus, o sagrado, se manifesta (hierofania) por meio da palavra, e a palavra revela a vontade e o poder do sagrado (cratofania). Lembremos mais uma vez o que diz o historiador das religiões:

Seja qual for o contexto histórico em que se encontra, o *homo religiosus* acredita sempre que existe uma realidade absoluta, o *sagrado*, que transcende este mundo, que aqui se manifesta, santificando-o e tornando-o real. Crê, além disso, que a vida tem uma origem sagrada e que a existência humana atualiza todas as suas potencialidades na medida em que é religiosa, ou seja, participa da realidade (ELIADE, 2001, p. 164).

O livro a princípio, seja ele didático ou sagrado, é a palavra da autoridade por excelência. A palavra escrita tão cara ao homem moderno, mas não menos importante e certamente mais poderosa nas tradições religiosas letradas - como o Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo, com seus livros sagrados. A pesquisa parece apontar para uma analogia entre o livro didático e o livro sagrado, sendo necessário ainda constatar se o livro didático desempenha na escola e no imaginário escolar função semelhante ao do livro sagrado nos templos e no imaginário religioso. A associação que ocorre entre a Bíblia, livro sagrado, e o livro didático é um indicativo perceptível para tal interpretação.

A figura 8, por exemplo, feita por uma aluna de 17 anos, representa acima e em tamanho maior a Bíblia sagrada, abaixo do livro sagrado é posto em tamanho menor o livro didático, quase a indicar uma hierarquia e dependência do segundo em relação ao primeiro e a anterioridade e iluminação do primeiro com relação ao segundo. O próprio texto explicativo do desenho traz essa relação:

Eu acho que a Bíblia é importante, pois responde a várias perguntas, aconselha e se praticada traz bons hábitos, práticas, etc...
E o livro didático, pois é fundamental na vida do aluno, traz um futuro brilhante e capacidade de fazer muito mais (ALUNA).

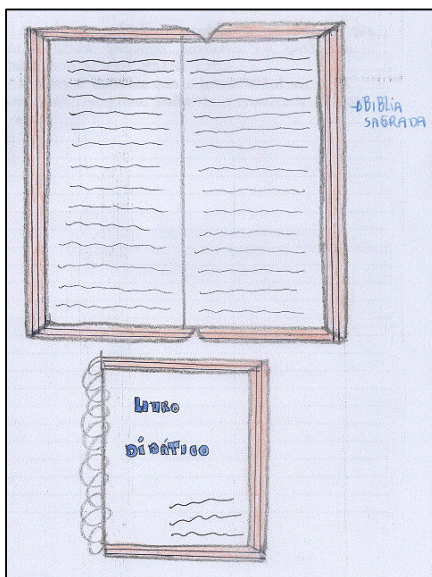


FIGURA 8: Bíblia sagrada e livro didático, desenho de aluna de 17 anos.

O exemplo acima evidencia o poder que é atribuído ao livro didático, semelhante ao poder que se atribui à palavra sagrada. Num outro desenho (figura 9), uma aluna de 15 anos fez um livro aberto, pintado com as cores de azul e laranja (cores espetaculares, da luz, do celeste). Escreveu o seu pequeno texto explicativo no próprio livro aberto: “Este é o livro que eu estudo com muito amor. Se não fosse ele eu não estaria aqui. Ok!!!”. Já uma outra participante da pesquisa, secretária de 57 anos, desenhou uma Bíblia aberta e fez o seguinte comentário: “a Bíblia por ser um livro que inspira, ensina e transforma, dependendo do comportamento e do ensinamento que recebemos através da Bíblia todos os livros são importantes se tiver ordem e atitude para entendermos cada um”. Associa-se diretamente o livro sagrado com os livros de uma forma em geral.

Há uma espécie de *cratofania* da palavra, manifesta no livro, fazendo com que o mesmo tome conotações do sagrado, daquilo que realmente importa, do que é significativo. Assim, uma outra aluna de 14 anos desenhou um livro aberto, com o título acima livros e abaixo a frase “eu tenho fé em Deus” (figura 10). Sua explicação para o desenho é curiosa: “aqui na escola não tem nada que representa a religiosidade, mas eu desenhei o livro representando o estudo da vida”. Sem aperceber-se, a aluna reconhece no livro a *religiosidade* que explicitamente diz não encontrar na escola. É o que o imaginário escolar parece revelar: o livro no contexto escolar é um objeto *sagrado*.

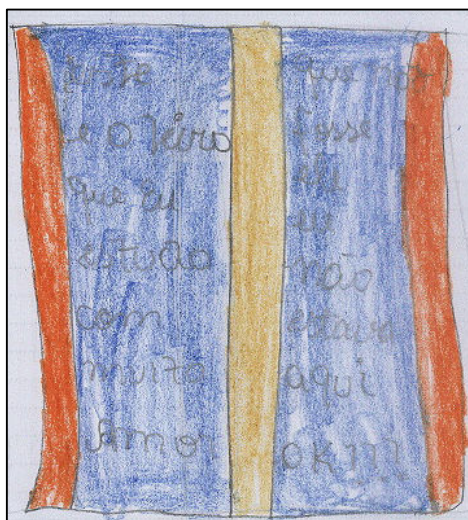


FIGURA 9: Livro, desenho de aluna de 15 anos.

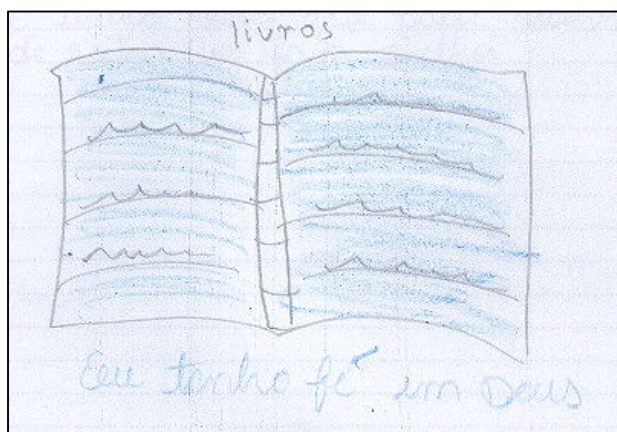


FIGURA 10: Livros, desenho de aluna de 14 anos.

O tema do livro sagrado está intrinsecamente ligado à potência da palavra. Por vezes essa palavra surge associada à imagem do pastor. Em vários desenhos que retratam a Bíblia cita-se ou faz-se referência ao Salmo 23 (exemplo da figura 11). A citação quase que natural a esse salmo está presente de forma profunda na cultura popular, como testemunham quadros e objetos de uso pessoais que se encontram nas habitações populares ou mesmo nas casas de comércio ludovicenses. Este salmo é rico de simbolismo que evoca tanto a imagem do pastor, como a do hospedeiro. “Os dois símbolos-eixo, pastor e hospedeiro, estão a serviço do propósito central do salmo 23, colocado exatamente no meio (v. 4b): ‘Tu estás comigo’. Tanto um como o outro oferecem proteção, segurança e vida em meio a dificuldades e perigos” (BOFF, 2004, p. 37).

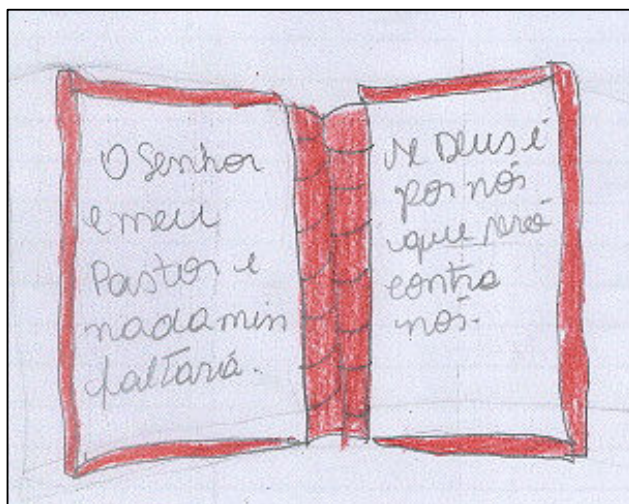


FIGURA 11: O Senhor é meu pastor, desenho de aluna de 16 anos.

Certamente a imagem do hospedeiro, leva-nos à hospedaria, portanto, à imagem casa, no sentido do abrigo, do acolhimento e do aconchego. Porém, seguindo os textos escritos nos desenhos, voltarei o foco da análise para o simbolismo do pastor. “O salmo tem como referência a transmigração da primavera. Estamos em pleno deserto. O pastor é tudo para as ovelhas. É guia, companheiro de destino, segurança e proteção” (BOFF, 2004, p. 34). A imagem do pastor remete ao campo árido e ao caminho. É ele quem conduz de forma segura as ovelhas para o pasto e as fontes de água límpida. Com o seu cajado, orienta as ovelhas para que não se desviem do caminho e cheguem ao oásis. Assim, há todo um simbolismo em torno da imagem do pastor que nos remete ao tema vida, com os seus percalços e dificuldades. O pastor representa o sagrado que dá segurança e sentido para o viver humano.

A imagem que resulta produz confiança, segurança e sentimento de gratidão. Ora, tudo isso é símbolo daquilo que ocorre entre deus e o fiel que, nas tribulações da vida, se abre a Ele. Nós nos sentimos ovelhas perambulando no deserto da vida, e experimentamos a deus como pastor solícito e benigno. Esta experiência traz paz para o coração o sentimento de estar sendo cuidado em todas as situações da vida (BOFF, 2004, p. 35).

Segundo Durand, “a palavra, homóloga da potência, é isomórfica, em numerosas culturas, da luz e da soberania do alto” (1997, p. 157), o que de certa forma vem sendo evidenciado nas ilustrações e textos referentes ao livro sagrado. Mas detenhamo-nos no aspecto luminoso da palavra, que de quebra nos remete à

parte final do capítulo anterior quando apresentei a análise das imagens das trevas e da luz. O próprio Durand faz referência ao “*Evangelho platônico* de S. João”, onde a “*palavra* é explicitamente associada à luz ‘que brilha nas trevas’” (DURAND, 1997, p. 154). De fato, o evangelho joanino afirma ser Cristo a “luz do mundo” e quem o seguir “não andarás nas trevas mas terá a luz da vida” (Jo 8, 12)¹³, e o mesmo João afirma numa de suas cartas que “Deus é luz, nele não há trevas” (1Jo 1, 5). Há toda uma tradição místico-religiosa que relaciona a luz ao alto e ambos ao divino, ao sagrado, que também se aplica à palavra. O “*fiat lux*” da tradição judaico-cristã é um exemplo disso, pela palavra faz-se a luz.

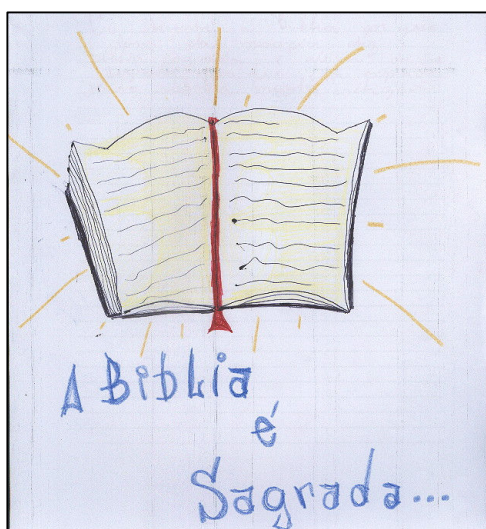


FIGURA 12: A Bíblia é sagrada, desenho de aluna de 15 anos.

A figura 12 exemplifica essa relação que no imaginário se estabelece entre a palavra e a luz que vem do alto. Como podemos ver na figura acima, a Bíblia, a palavra sagrada, é posta no alto, aberta, pintada de amarelo e com raios de luz em cor alaranjada. Cores, portanto, espetaculares, solares. O livro é assim figurado como um sol a iluminar a vida humana. Um aluno de 18 anos desenhou a Bíblia aberta e em uma das suas páginas escreveu uma passagem do livro de Isaías: “Levanta-te resplandece, porque já vem a tua luz e a glória do Senhor”. Existe, portanto, uma constelação de imagens entre livro, palavra, luz, céu e sol que evocam a imagem do divino. Eliade chega a falar de um processo de “solarização dos seres divinos” (2002, p. 105) e Durand observa que “o sol significa antes de tudo

¹³ Todas as citações bíblicas aqui transcritas têm como fonte: **Bíblia Sagrada**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

luz, e luz suprema” (1997, p. 149). Na própria tradição cristã, predominante entre os participantes da pesquisa, o Ressuscitado foi comparado ao sol, “chamado *sol salutis, sol invictus*” (DURAND, 1997, p. 149).

A imagem da luz por sua vez associa-se à imagem do conhecimento, da sabedoria. No texto da aluna que fez o desenho acima a Bíblia “explica tudo sobre a minha religião”; ou no dizer de um outro aluno de 16 anos que também desenhou o livro sagrado: “ela é a nossa fonte de inspiração, ela nos ajuda a compreender muitas coisas que nos ajuda no nosso viver e crescimento cristão”. Talvez a forte presença do livro, seja ele sagrado ou didático ou a associação de ambos, esteja de fato relacionada à imagem do conhecimento, da luz do saber, que o livro evoca e que é tão cara na vida escolar. Ademais a análise apresentada sobre trevas e luz no capítulo anterior é bastante esclarecedora a esse respeito. O que é importante constatar é a permanência de um simbolismo espetacular e ascensional característico do Regime Diurno da Imagem.



FIGURA 13: Pomba e Bíblia, desenho de aluno de 15 anos.

3.2.5 Pomba – Paz

Em alguns desenhos a imagem do livro é associada à imagem da pomba (figuras 13 e 14). O simbolismo espetacular e ascensional no imaginário escolar dos participantes da pesquisa é reforçado pela presença da pomba. Como os seres alados e de cor branca, a imagem teriomórfica da pomba relaciona-se no imaginário religioso ao luminoso e ao altíssimo. Lembremos que, por exemplo, no cristianismo a pomba é o símbolo do Espírito Santo.

Quanto à pomba, pássaro de Vênus, se aparece muitas vezes implicada num contexto sexual, e mesmo ctônico, não deixa por isso de ser o pássaro do Espírito Santo, “a palavra da mãe celeste, a Sofia”. Se desempenha um papel sexual na mitologia cristã, esse papel é nitidamente sublimado. O falicismo, de que o pássaro é algumas vezes conotado, não é mais que um falicismo da potência, da verticalização, da sublimação, e se o voo se acompanha de volúpia ela é, como nota Bachelard, uma volúpia purificada: “Ao voar, a volúpia é bela... contra todas as lições da psicanálise clássica o voo onírico é uma volúpia do puro”. Por essa razão a pomba, e o pássaro em geral, é puro símbolo do Eros sublimado, como o manifesta a célebre passagem do *Fedro* ou a miniatura do *Hortus deliciarum* onde se vê a pomba do Espírito Santo, sobredeterminada pelo angelismo do levantar voo, sobrecarregada de asas na cabeça e nas patas (DURAND, 1997, p. 132).

Os desenhos da pomba remetem de fato ao simbolismo do Espírito Santo. O Espírito Santo também é simbolizado pelo fogo, mas observarei a imagem da pomba sugerida pelos desenhos. Lembremos que tanto na tradição hebraica, como na tradição grega, o “espírito” é identificado etimologicamente com o ar em movimento, com o hálito ou vento. Por isso o espírito é sinônimo de liberdade, bem como sinal de vida¹⁴. De acordo com a tradição judaico-cristã o Espírito Santo é responsável pela sabedoria e discernimento, conselho e fortaleza, conhecimento e temor de Deus¹⁵. É também o Espírito o responsável pela diversidade de dons (palavra de sabedoria, palavra de ciência, fé, curas, milagres, profecia, discernimento, interpretação de línguas) “em vista do bem comum”¹⁶.

Portanto, a imagem da pomba que simboliza o Espírito Santo está de fato associada à ação do divino no humano, de forma a elevar o espírito humano, a iluminação por meio da palavra, da sabedoria, do conhecimento, do discernimento, da fé, ou seja, toda uma simbologia em que se constelam o ser alado, a luz, a palavra, o conhecimento, todos voltados para a ascensão, à transcendência.

A pomba simboliza sem dúvida a paz, mas uma paz que vem do alto, a paz do Espírito, advinda pelo poder da palavra divina. O “shalom” hebraico que não é apenas a ausência de guerra ou a “pax” romana.

Shalom envolve um complexo de significados que incluem a paz político-social, prosperidade material, serenidade de coração e alegria pela intimidade com Deus.

¹⁴ Lembremos a esse respeito o mito da criação da tradição judaico-cristã, em que Deus sopra nas narinas de *Adam* o sopro da vida, só então ele se tornou um ser vivo. Cf. o livro bíblico do Gênesis, capítulo 2, versículo 7 (Gn 2, 7).

¹⁵ Cf. o livro bíblico Isaías, capítulo 11, versículo 2 (Is. 11,2).

¹⁶ Cf. o livro bíblico 1º Coríntios, capítulo 12, versículo 1 a 11 (1Cor. 12, 1-11).

A “paz” hebraica inclui, pois, a dimensão humana e divina: é um dom de Deus e simultaneamente o dom de uma conquista pessoal e coletiva (BOFF, 2004, p. 70).

Como explicou um aluno de 18 anos: “o pombo que eu desenhei representa a paz no coração da gente e de Deus” (figura 15). É compreensível que no contexto de violência estrutural, institucional, simbólica ou mesmo física e psicológica em que a escola se encontra o apelo à paz seja uma constante. No terceiro capítulo retomarei essa questão quando analisarei o espaço escolar.

No momento em que analiso as imagens que emergem dos desenhos e textos das comunidades escolares pesquisadas, vale ressaltar o contraponto que se faz à violência na escola mediante a presença simbólica da pomba associada ao sagrado. Assim, a autora da figura 13 explica que “a pomba representa a paz para a escola, que na escola tem muita violência”, ao mesmo tempo em que também desenha a Bíblia representando “a religião para todos e a palavra de Deus”. Uma outra aluna de 26 anos desenhou uma pomba solitária e explicou ser “o símbolo da paz, muito importante para todos nós, se todas as pessoas soubessem o que é a paz não haveria violência”. Já uma aluna de 14 anos desenhou apenas uma Bíblia aberta que segundo ela “é muito importante na escola porque traz paz e amor”. A citação do evangélico joanino ao lado da pomba no desenho da Bíblia (figura 14) sugere ainda a imagem da paz gloriosa, vitoriosa sobre a morte, a maior de todas as violências.



FIGURA 14: Bíblia e Pomba, desenho de técnica administrativa de 46 anos.

A imagem que parece suscitar esses desenhos e textos é a da presença da pomba-paz-espírito que vence as trevas-violência-morte, também no contexto escolar. Essa paz, no entanto, está intrinsecamente associada à palavra e ao livro sacro. Quiçá haja uma crença silenciosa da comunidade escolar no poder da palavra sobre a violência, o que de certa forma explicaria a importância dada à conversa, ao diálogo e as inúmeras palestras ofertadas pela escola como estratégias de combate à violência escolar.

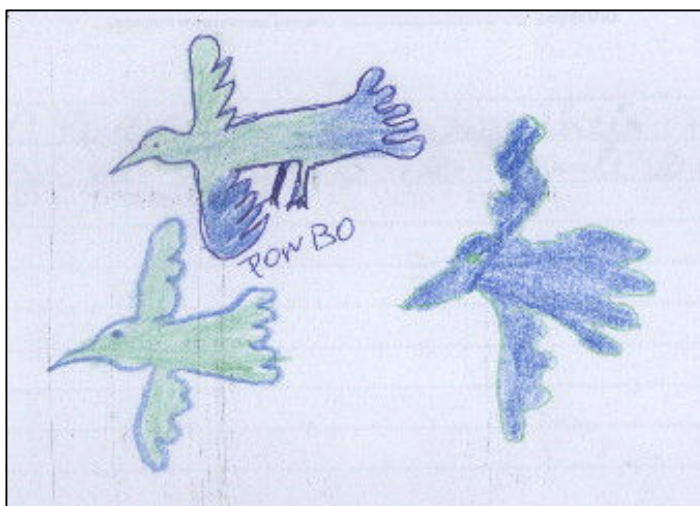


FIGURA 15: Pombo da paz, desenho de aluno de 18 anos.

3.2.6 Confraternização – Oração

Uma outra série de desenhos nos remete ao apelo pela paz e a harmonia, constelando com a imagem da casa-escola enquanto lugar do acolhimento e do aconchego, o que revigora um imaginário noturno. São desenhos que representam os momentos de confraternização, de amizade e de união vivenciados no espaço escolar. Momentos em que se festeja, se celebra, se reflete, se agradece, enfim, faz-se oração. É o que explicitamente diz o texto explicativo da figura 16:

O desenho representa uma confraternização entre alunos, professores e diretores. Momento em que todos fazem uma oração agradecendo a Deus por tudo, pela vida, pela paz e pela oportunidade de estarem compartilhando esse evento, também se faz uma reflexão sobre o dia-a-dia na escola. Verifica-se a importância da escola para as suas vidas, vendo se os objetivos foram ou não alcançados. Neste momento de confraternização procura-se elevar a auto-estima das pessoas levando-as a acreditar num futuro melhor, aumentando sua fé, esperança e capacidade de lutar por seus ideais (PROFESSORA).

O texto da professora acima citado é bastante rico e por si só revelador dos rituais existentes na escola e que será tratado no próximo capítulo. Por ora, quero ater-me à interpretação dos desenhos e textos que fazem emergir um imaginário religioso presente na comunidade escolar. Vejamos então o desenho ao qual o texto acima remete:



FIGURA 16: Confraternização, desenho de professora.

O simbolismo da figura 16 é riquíssimo. Pessoas de mãos dadas em volta de uma mesa farta de alimentos, sobre as suas cabeças flores ornamentando o ambiente, abaixo a frase do Salmo 23, “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”. A citação desse salmo apenas reforça a análise anteriormente feita, no entanto, desta vez a imagem que parece sugerir não é tanto aquela do pastor, mas a do hospedeiro que acolhe, fornece abrigo e faz o estrangeiro sentar-se à mesa para refeição. Voltamos de certa forma à imagem da escola-casa, enquanto escola-hospedaria, anteriormente já presente na análise da figura 2, onde o seu autor esclarecia: “A escola é uma casa que abriga os alunos, mas só por tempo determinado, deveria abrigar por mais tempo” (PEDAGOGO).

A imagem da confraternização é que sobressai, estando presente em outros desenhos e textos. A confraternização na escola é representada como um momento de alegria, de júbilo, de festa¹⁷ (figura 17). “A festa é ao mesmo tempo momento negativo em que normas são abolidas, mas também alegre promessa

¹⁷ O tema da “festa” é aprofundado no próximo capítulo, especialmente quando trato do carnaval.

vindoura da ordem ressuscitada” (DURAND, 1997, p. 312). Momento em que se quebra a rigidez da disciplina escolar, da segmentação e do isolamento do espaço da escola (uma vez que todos são chamados a partilhar de um mesmo espaço, a sair das salas e encontrarem-se, inclusive com os familiares, com pessoas de fora dos muros da escola). A figura 16 e o texto correlato é um indicativo de que a confraternização no espaço-tempo da escola é festa com desejo de união, de “caminhar de mãos dadas em busca de uma escola mais organizada” (PROFESSOR), *promessa da ordem ressuscitada*.

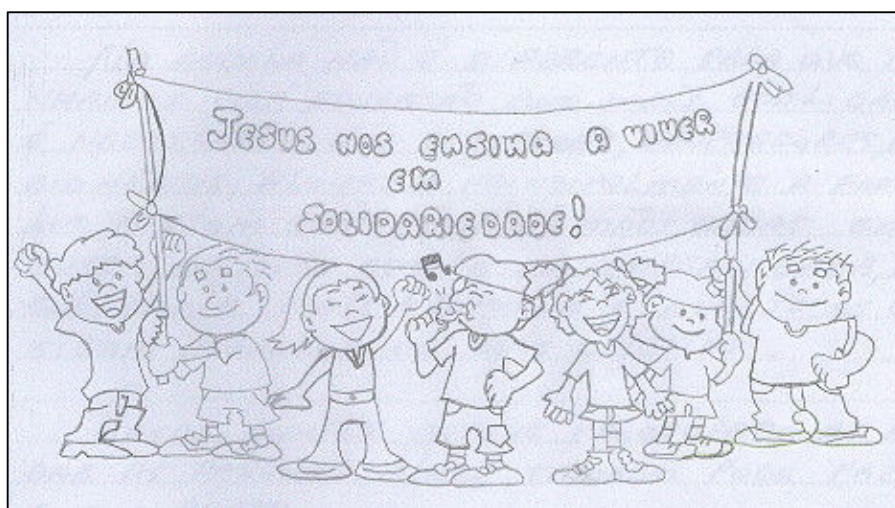


FIGURA 17: União de todos, desenho de professor de 43 anos.

O desenho representa a união de todos os segmentos ligados à escola e como a própria faixa diz *Jesus nos ensina a viver em solidariedade*. Qualquer instituição só consegue avançar e vencer se tiver a colaboração e a participação de todos.

Na escola não é diferente para que tenhamos uma educação com mais qualidade é necessário que diretores, professores, funcionários, alunos e principalmente a família possam caminhar de mãos dadas em busca de uma escola mais organizada, mais solidária, mais fraterna e que todos consigam alcançar os seus objetivos (PROFESSOR).

A confraternização torna-se celebração, relaciona-se à imagem de um culto (figura 18), de acordo com o seu autor “[...] um culto com seis crentes e um pastor gritando aleluia, aleluia irmãos, vamos orar e falar em Deus” (ALUNO). Culto que por sua vez lembra uma festa, com a rítmica corporal, com som e dança puxados do alto de uma espécie de palanque ou altar. Há sem dúvida um isomorfismo que ligando as imagens das mãos estendidas para o alto, do som e do alto do palanque ao esquema da elevação, como a querer atingir o céu, tocar e ser

escutado pelo Altíssimo. “O ser ‘altíssimo’ é algo que se torna necessariamente um atributo da divindade” (ELIADE, 2002, p. 40). Sob novas imagens retornamos ao simbolismo da ascensão, constelando com as imagens já analisadas do caminho para o alto; do templo simulacro da montanha sagrada; da palavra, da luz e da paz que vêm do alto.



FIGURA 18: Culto, desenho de aluno de 15 anos.

Mas aquele que eleva as mãos para o alto é também quem se ajoelha ante a manifestação do sagrado. Dois gestos diferentes - elevar as mãos (figuras 18 e 21) e curvar os joelhos (figuras 20, 25 e 26) - que traduzem simbolicamente a mesma reverência do *homo religiosus* perante o transcendente, o altíssimo. A oração de mãos elevadas para o alto (figuras 18 e 21) num ritual de louvor, facilmente é assimilada à oração de mãos dadas (figuras 16 e 19) ou ainda à oração de mãos postas (figura 20) num ritual de agradecimento. As mãos, portanto, o gesto, soma-se à palavra no ritual da oração. Segundo a professora que desenhou a figura 19: “A intenção era demonstrar uma situação típica da demonstração do sagrado na escola. Isso acontece quando todos estão reunidos e dão as mãos para fazer uma oração” (PROFESSORA). Também um diretor de outra escola que preferiu não fazer o desenho, expressou a sua opinião sobre o sagrado na escola relatando o momento de oração feito no pátio e na sala de aula:

O espaço diário onde todos no pátio fazem uma oração e em seguida na turma o professor torna a fazê-la, demonstra o ato de religiosidade, embora para algumas crianças e jovens é apenas um ato automático e obrigatório, mas no geral todos têm respeito pelo momento (DIRETOR).

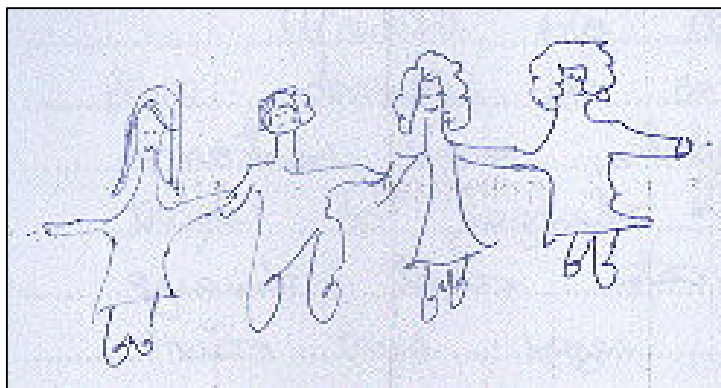


FIGURA 19: Oração de mãos dadas, desenho de professora de 30 anos.

Os dois depoimentos da professora e do diretor são por si reveladores do caráter religioso que alguns eventos assumem na escola, o que tratarei no capítulo seguinte procurando identificar os rituais presentes no espaço-tempo da escola. Por ora chamo apenas a atenção para o fato de muitos aspectos que estão presentes nos desenhos e no texto explicativo reaparecerão no próprio espaço e nos rituais da escola, o que sem dúvida é um forte indicativo de que o imaginário religioso que neste capítulo levantei por meio de desenhos e textos não é algo isolado senão presente no espaço escolar como um todo. Mas voltemos aos desenhos.



FIGURA 20: Oração, desenho de professora.

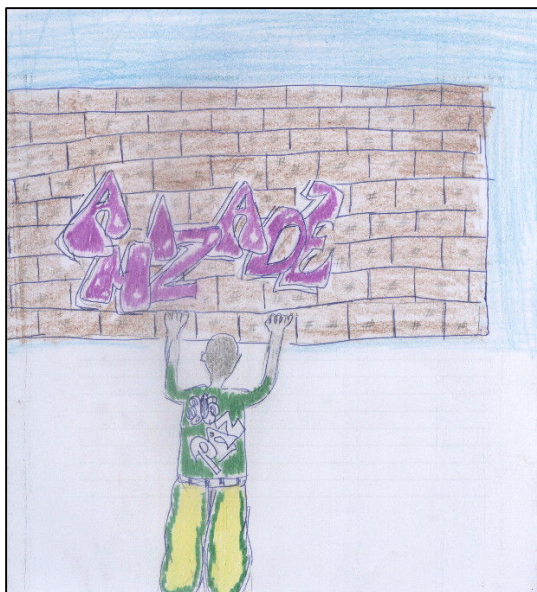


FIGURA 21: Amizade, desenho de aluno de 17 anos.

3.2.7 Mãos dadas – Mão amiga - Mão de Deus

E as mãos emprestam a sua simbologia para exaltar ao mesmo tempo tanto a confraternização e a amizade (figuras 16, 19, 21, 22 e 23) quanto à proximidade divina, “a mão de Deus” (figura 24). “Amizade é uma das coisas mais importantes na vida de uma pessoa”, explica em poucas palavras o aluno que desenhou a figura 21, numa espécie de louvação à amizade. O tema da amizade não deve ser menosprezado e parece estar associado à idéia de solidariedade, de fraternidade, de proximidade entre os membros da comunidade escolar. É o que reflete, por exemplo, os desenhos das mãos dadas (figuras 16, 19 e 22) e sobretudo o próprio texto explicativo da figura 22:

Sagrado é a parceria de todos da escola, principalmente alunos e professores. É preciso que todos sejam respeitados com as diferenças que lhes são peculiar, que haja diálogo amigável. De mãos dadas a escola melhora, a paz aparece e a auto-estima floresce. Sagrado é ninguém se sentir inferior e ninguém se fazer superior. A ilustração mostra diferenças pelo aspecto dos rostos, podendo ser a professora sempre bem humorada de mãos dadas com aquela aluna que parece estar brava, um outro com o olhar triste e por último outro aluno feliz independente de suas imensas dificuldades para sobreviver (PROFESSORA).

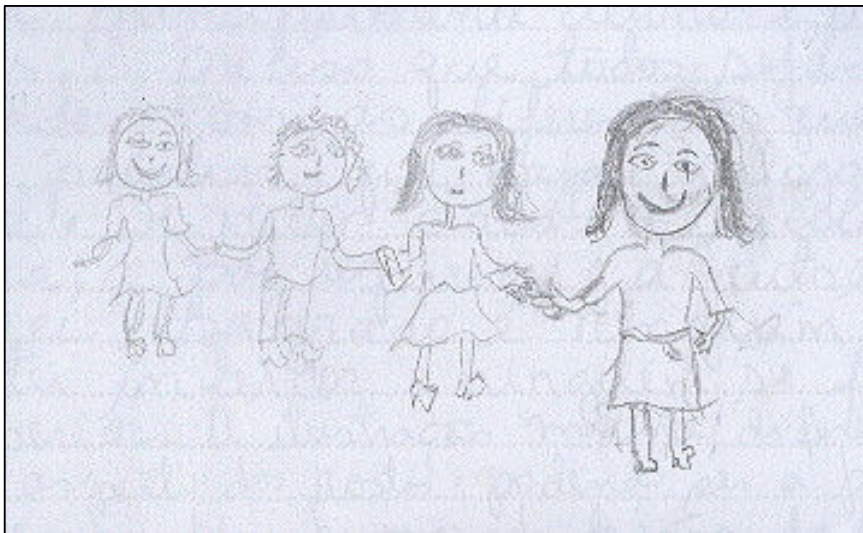


FIGURA 22: Mãos dadas, desenho de professora de 37 anos.

Os textos e os desenhos com as “mãos dadas” chegam mesmo a anunciar uma espécie de utopia da escola ou desejo de uma realidade paradisíaca onde o “sagrado é ninguém se sentir inferior e ninguém se fazer superior”. Se isto é de fato ou não uma realidade no espaço escolar, o presente estudo não tem a competência para afirmar. O que importa aqui é a constatação da permanência de um imaginário religioso que alimenta sonhos e utopias pedagógicas. Como não perceber nessas imagens as imagens arquetípicas do paraíso, da harmonia, do cosmo, de um mundo sem injustiças e sofrimentos, enfim, da felicidade humana, aqui reduzidas às dimensões do micro-cosmo escolar.

As mãos dadas são as mãos entre pessoas que partilham o mesmo espaço, conta, portanto, a amizade, as mãos dadas são mãos amigas para erguer e apoiar o outro. E, nesse sentido, a prática pedagógica, a ação do professor toma uma dimensão sagrada. O professor surge então como uma espécie de sacerdote, de xamã. A sua mão amiga e a sua palavra tornam-se eficazes, operam mudanças na vida dos alunos. Segundo a Técnica Administrativa que desenhava a figura 23:

Nossa sociedade, caracterizada por situações de injustiça e desigualdade, cria famílias que lutam com mil e uma dificuldades para sobreviver. Esses problemas atingem as crianças que enfrentam inúmeras dificuldades para aprender. Compreender essas dificuldades é o ponto de partida do trabalho do professor. Uma mão amiga, uma palavra de carinho pode mudar a vida de uma criança, na escola é importante que os alunos sejam valorizados, que tenham seus direitos de opinião e participação respeitados para que se sintam capazes e se desenvolvam normalmente.

Não é uma tarefa fácil, exige uma dose infinita de paciência e muito amor.
(TÉCNICA ADMINISTRATIVA)

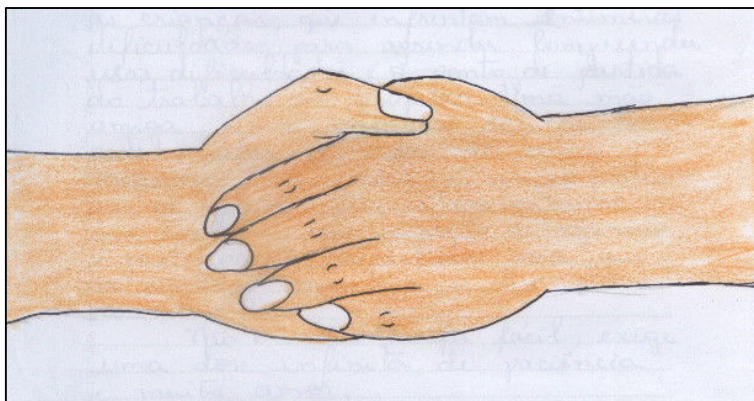


FIGURA 23: Mão amiga, desenho de técnico administrativo de 53 anos.

O texto explicativo da figura 23 associa a “mão amiga” à “palavra de carinho” no ofício do educador, revelando a atitude amorosa para com o educando. Numa visão religiosa, essa atitude amorosa reporta à imagem do “Papai do céu”, também representada no simbolismo judaico-cristão pela imagem do “pastor” que cuida das ovelhas, anteriormente analisado. Lembremos o que nos diz Eliade acerca da visão de mundo do *homo religiosus*:

É interessante notar que o homem religioso assume uma humanidade que tem um modelo trans-humano, transcendente. Ele só se reconhece *verdadeiramente homem* quando imita os deuses, os Heróis civilizadores ou os Antepassados míticos. Em resumo, o homem religioso se quer diferente do que ele acha que é no plano de sua existência profana. O homem religioso não é dado: faz-se a si próprio ao aproximar-se dos modelos divinos (ELIADE, 2001, p. 88).

De tal forma, a “mão amiga”, o gesto amoroso e solidário do educador aproxima-se do modelo divino. Ama-se, cuida-se porque assim a divindade faz e quer que o faça também os homens. A “mão de Deus” estendida ao homem é o modelo da “mão amiga”, da mão estendida ao outro. Faz recordar o preceito cristão que reza: “Assim como eu vos amei, amai-vos também uns aos outros” (Jo 13, 34). Como afirma a aluna autora da figura 24: “[...] fiz o que para mim é importante, desenhei uma mão. A mão de Deus, por isso dê sempre a mão ao próximo como Deus deu a mão para você” (ALUNA).



FIGURA 24: A mão de Deus, desenho de aluna de 14 anos.

Segundo Leloup, a palavra mão na tradição hebraica está associada ao conhecimento. “Tocar a mão, apertar a mão, é se apresentar, é firmar um conhecimento” (LELOUP, 2005, p. 124). De acordo com esse estudioso, encontramos a expressão “a mão de Deus” em diferentes tradições religiosas, em todo caso expressa sempre a imagem de um poder que protege e guia o *homo religiosus*.

Algumas vezes podemos nos sentir guiados, como se tivéssemos uma mão pousada em nosso ombro, em nossa cabeça, nas nossas costas, para fazer avançar, para nos manter de pé. Há momento onde nos fundimos. E alguns de nós sentiram bem profundamente esta mão, esta mão invisível. Como terapeutas podemos trabalhar, cooperando com esta mão (LELOUP, 2005, p. 126).

Devemos observar ainda no desenho da “mão de Deus” a sua grandeza, não se trata de uma mão minúscula, o que pode indicar o que Durand chama de “processo religioso de *gigantização* da divindade” (1997, p. 135). A divindade, como observa Eliade, é imaginada como o “Altíssimo”, grande e potente a exemplo do pantocrator cristão. Eis, portanto, “a poderosa mão de Deus” (1Pd 5, 6) de que fala São Pedro e da qual a tradição judaico-cristã está repleta de exemplos. A “mão de Deus” simboliza o poder e a grandeza do Altíssimo, que também no imaginário

religioso se faz magnânimo em misericórdia o que nos reporta à imagem do Grande Deus-Pai associado ao céu, pai celeste, à semelhança da Grande Deusa-Mãe associada a terra e ao mar.

Afinal o que essa série de imagens da *Confraternização – Oração – Mãos Dadas – Mão Amiga – Mão de Deus* pode revelar sobre o imaginário religioso? Penso que seja a *santificação da vida* (Eliade). Para o *homo religiosus* o seu espaço-tempo, o seu corpo e o seu agir cotidiano revestem-se de uma áurea sacra, portanto, é necessário marcar o espaço-tempo com essa sacralidade. Isso é feito por meio de símbolos e rituais. A festa, a celebração, o ornamento, a oração são reveladores dessa necessidade de sacralização da vida de forma geral e no seu cotidiano. As mãos – *mão amiga, mão de Deus* – remetem à imagem do toque, revelam a proximidade do outro e do grande Outro que para o *homo religiosus* protege, guia e santifica aquilo que toca.

Como observa Eliade, para o *homo religiosus* “a vida como um todo é suscetível de ser santificada” (2001, p. 137) e “os ritos sacralizam a vida” (2002, p. 374). Nesse mesmo contexto o historiador faz notar também que: “O ideal do homem religioso é, evidentemente, que tudo o que ele faz se desenrole de maneira ritual ou, por outras palavras, seja um *sacrifício*” (ELIADE, 2002, p. 374). Mas como já observei o aspecto ritual será mais aprofundado no capítulo seguinte, vale, no entanto, perceber a relação das imagens da “confraternização – celebração – oração – amor” com o sacrifício uma vez que também surgiram imagens (desenhos e textos) relativas a esse tema.

3.2.8 Cruz – *Sacrifício*

O amor é facilmente reconhecido como um tema cristão e como tal associado ao sacrifício. Esse tema remete-nos necessariamente ao texto joanino escrito na figura 14: “Deus amou tanto o mundo que entregou o Filho Unigênito para que todo aquele que crer nele, não pereça mas tenha a vida eterna” (Jo 3, 16). A imagem do sacrifício no imaginário religioso cristão é diretamente associada ao símbolo da cruz. O amor sacrificial, amor renúncia, amor doação está representado na imagem do crucificado.

O crucifixo ou a cruz ademais marca profundamente o próprio imaginário religioso brasileiro. Sob o signo da cruz e da espada é que fomos colonizados e essa terra foi denominada de Terra de Santa Cruz. Não é difícil verificarmos, assim

como já observamos a respeito da Bíblia, a presença do símbolo da cruz nas casas, nas repartições públicas, nas praças, os cruzeiros; nos cemitérios, nas estradas e ruas a demarcar o falecimento de alguém; enfim, as pessoas portam no próprio corpo anéis, colares, tatuagens da cruz, ou simplesmente fazendo entre os católicos o sinal da cruz. Além disso, todos os anos em diversas partes do país as comunidades realizam de forma teatral a paixão de Cristo, um verdadeiro ritual de atualização do sacrifício na cruz que mobiliza uma multidão de pessoas. Assim, tudo indica que a imagem do sacrifício na cruz povoa o nosso imaginário coletivo.

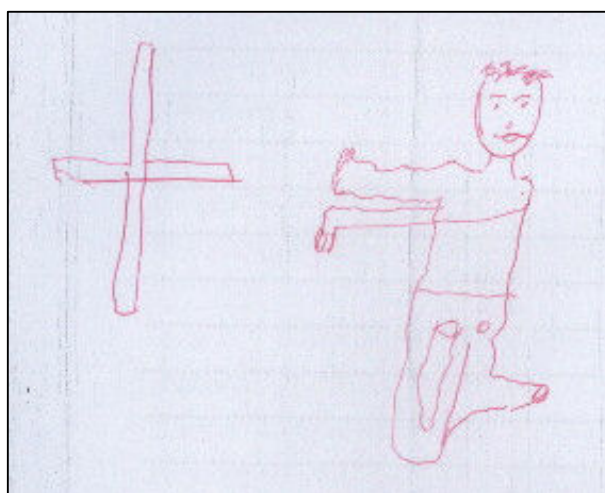


FIGURA 25: Pessoa rezando, desenho de aluno de 13 anos.

Entre os desenhos e textos produzidos pelos participantes da pesquisa a imagem da cruz também foi levantada. A cruz surge relacionada ao templo (por exemplo na figura 5), ou relacionada à Bíblia e portanto à palavra (figura 7), aparece na oração de joelhos (figuras 25 e 26) e solitariamente (figuras 27 e 28). Nas figuras 25 e 26 a intenção dos seus autores é claramente associar a imagem da cruz à oração. O aluno que desenhou a figura 25 escreve que “é uma pessoa rezando” e o aluno que fez o desenho da figura 26 afirma “está explicando a religiosidade que é um homem rezando para Jesus”. Já observei a reverência, a devoção, o respeito e mesmo a submissão simbolizados no gesto de se ajoelhar (figuras 20, 25 e 26), como a dizer “reconheço a minha pequenez e inferioridade ante a grandeza e a superioridade do Altíssimo”. “O ajoelhar-se, se visto com Canetti, deveria ser ‘interpretado como súplica de uma graça’, diante de alguém forte e poderoso” (GOMES, 2000, p. 80).

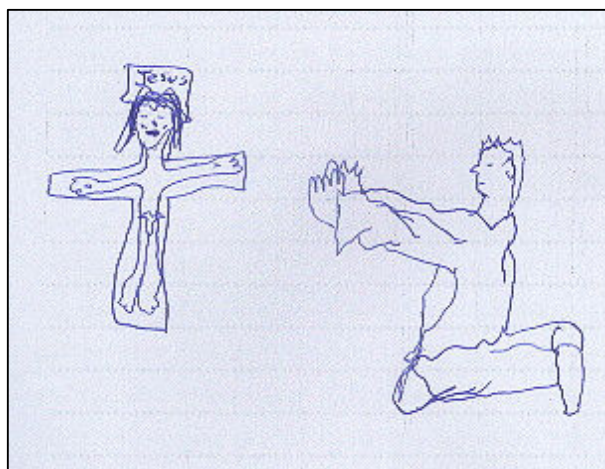


FIGURA 26: Homem rezando para Jesus, desenho de aluno de 13 anos.

Na perspectiva da teologia cristã a cruz que outrora era o instrumento romano de tortura passa a ser o símbolo do sacrifício primordial, sacrifício redentor e vencedor da morte. Como se expressa a autora da figura 28 “a cruz mostra o sacrifício em que Jesus Cristo passou no meio de nós evangelizando o povo” (MERENDEIRA). É válido observar que em ambas as figuras da cruz solitária (27 e 28) existem raios, luz, uma cruz radiante, portanto a expressar a vitória sobre a morte. É a mais pura tradição cristã que passa a ver na cruz o símbolo da salvação, como atesta por exemplo São Paulo: “[...] nós pregamos Cristo crucificado, escândalo para os judeus, loucura para os pagãos, mas poder e sabedoria de Deus para os chamados, quer judeus, quer gregos” (1Cor 1, 23-24). A cruz na tradição cristã passa então a ser um sinal do poder e da sabedoria de Deus a guiar o *homo religiosus* cristão, o que nos remete certa forma à imagem da “mão de Deus”. É interessante observar no texto explicativo do professor que desenhou a figura 27 o desejo de que esse sinal, a cruz, estivesse presente na sala de aula:

Porque os sinais dizem muita coisa, nós seres humanos devemos perceber os sinais nas nossas vidas. Devia existir na escola e em cada sala de aula um crucifixo. Quando cada aluno entrar em sala de aula olha o crucifixo e pelo menos irá respeitar a palavra de Deus e consequentemente os seus colegas e professores. O crucifixo representa o que há de bom nas pessoas, porque representa a palavra de Deus (PROFESSOR).

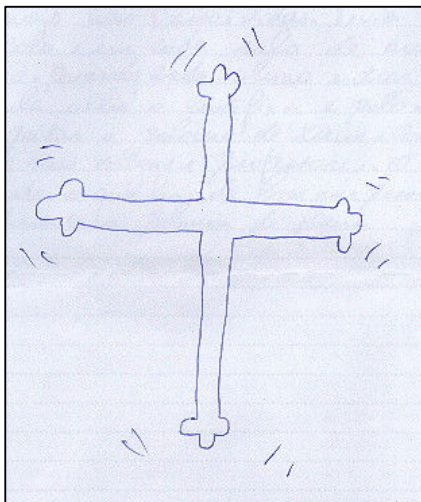


FIGURA 27: Crucifixo, desenho de professor de 35 anos.

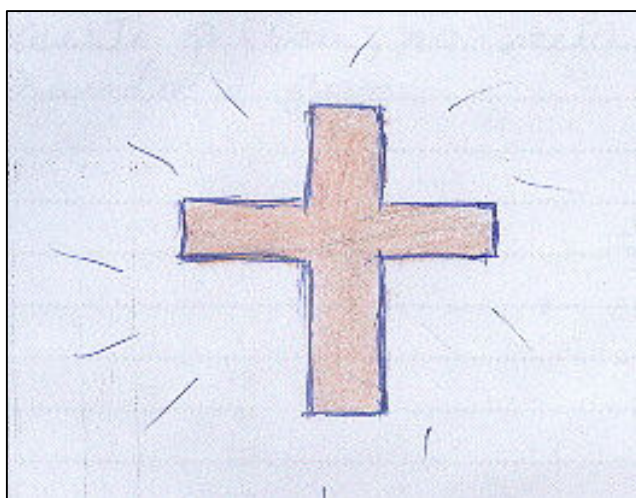


FIGURA 28: Sacrifício, desenho de merendeira de 37 anos.

Certamente não é o propósito deste estudo adentrar na perspectiva teológica, seja ela de que matriz religiosa for, mas aperceber-se do imaginário religioso que se manifesta entre os participantes da pesquisa (que em sua maioria se declaram cristãos). Nesse sentido, o simbolismo da cruz e o ritual do sacrifício remontam a um imaginário religioso riquíssimo que remonta às “imagens arquetípicas” (Eliade) da experiência religiosa primitiva e que foram resignificados pelo simbolismo cristão.

De acordo com Eliade, a cruz cristã retoma o simbolismo da Árvore Cósmica, a árvore da vida presente em várias tradições religiosas pré-cristãs. “O cristianismo utilizou, interpretou, ampliou esse símbolo [Árvore Cósmica]. A Cruz,

feita da madeira da Árvore do Bem e do Mal, toma o lugar da Árvore Cósmica; o próprio Cristo é descrito como uma Árvore (Orígenes)” (ELIADE, 2002, p. 161). O historiador das religiões ainda lembra que “foi enquanto símbolo do Centro do Mundo que a Cruz foi assimilada à Árvore Cósmica” (ELIADE, 2002, p. 163), de tal forma que observamos a imagem da cruz constelar com os símbolos ascensionais da escada, da coluna, da montanha. Durand concorda com Eliade a respeito da relação existente entre o símbolo da cruz e o simbolismo da vegetação.

A cruz cristã, enquanto madeira erguida, árvore artificial, apenas drena as acepções simbólicas próprias a todo simbolismo vegetal. Com efeito, a cruz é muitas vezes identificada a uma árvore, tanto pela iconografia como pela lenda, tornando-se com isso escada de ascensão, porque a árvore [...] é contaminada pelos arquétipos ascensionais. Na lenda da cruz enxerta-se igualmente o simbolismo da bebida de eternidade, do fruto da árvore ou da rosa que floresce na madeira morta. Poder-se-ia também sublinhar que a cruz cristã é uma inversão de valores tal com encontramos freqüentemente no *Regime Noturno* da imagem: emblema romano infame, torna-se símbolo sagrado, *spes única*. Mas, sobretudo, através de todas essas tônicas sobredeterminantes, é preciso constatar que a cruz é símbolo da totalização espacial [...]. O símbolo da cruz é uma união dos contrários. (DURAND, 1997, p. 328-329).

Na perspectiva durandiana tanto o simbolismo da cruz como o ritual do sacrifício estão inseridos no *Regime Noturno da Imagem*. Para Durand o ritual dos sacrifícios se insere no simbolismo do ciclo lunar e vegetal, portanto, relaciona-se aos símbolos cíclicos relativos ao tempo e ao desejo humano de dominá-lo. “É, assim, no poder sacramental de dominar o tempo por uma troca vicariante e propiciatória que reside a essência do sacrifício. A substituição sacrificial permite, pela repetição, a troca do passado pelo futuro, a domesticação de Cronos” (DURAND, 1997, p. 311). Tal perspectiva não é estranha à própria teologia cristã, uma vez que Cristo é identificado como o “cordeiro de Deus” imolado para pagar o pecado original da humanidade, morrendo para a salvação de todos e, com sua morte, mata a morte pela ressurreição.

Na linguagem durandiana, diríamos que para o imaginário religioso cristão, o Cristo ressuscitado representa a vitória sobre a angústia temporal, o domínio do tempo e da morte. É esse mesmo imaginário que está presente também entre os participantes da pesquisa, portanto, povoa o universo simbólico da comunidade escolar e talvez seja uma pista para podermos compreender a relação da comunidade escolar com temas como tempo, morte, futuro, violência, existência.

Talvez a própria escola para os alunos e alunas da classe popular esteja inserida numa perspectiva de angústia temporal. De um tempo que não lhes é favorável e que se apresenta sob a imagem teriomórfica de um animal devorador dos seus sonhos, ou ainda sob a imagem nictomórfica da escuridão da falta de perspectivas para o presente. Nesse sentido, a escola, enquanto portadora da educação e do saber, pode representar a arma para vencer esse animal devorador ou a casa acolhedora a fornecer um facho de luz. Mas tudo é muito ambíguo, uma vez que também a escola pode revelar-se enquanto face devorante e escura de uma deusa cruel a exigir sacrifícios dos seus devotos, inclusive o sacrifício da própria identidade cultural e etária.

3.2.9 *Espaços, ministérios e objetos sagrados da escola*

Por fim chego ao último grupo de imagens levantadas junto aos participantes da pesquisa. São imagens relacionadas diretamente ao espaço físico, a coisas e fazeres do universo escolar. Em parte tais imagens nos remetem ao item anterior *Escola – Casa – Templo*, detalhando melhor os espaços significativos dentro da escola. Em parte tais imagens também nos remetem diretamente ao capítulo seguinte, servindo, portanto, de ponte entre um capítulo e outro. Por isso, tenho o cuidado de não ser repetitivo, serei mais breve na interpretação dessas imagens, economizarei as palavras agora para na sequência explorar com mais riqueza toda a simbologia do espaço-tempo escolar. Nesse sentido, o meu propósito neste tópico é tão somente agrupar as imagens, dar-lhes uma sequência e fazer uma interpretação introdutória, evitando sempre que possível recorrer às citações, somente explorarei com mais aprofundamento aquelas imagens que não são recorrentes no próximo capítulo.

É interessante observar que nesse grupo de imagens os seus autores se desvincularam de imagens relacionadas ao universo simbólico propriamente religioso (como os exemplos do templo, da Bíblia ou da cruz) e representaram diretamente as “coisas” do universo escolar como expressão do sagrado, ou seja, resignificaram as “coisas” profanas sacralizando-as. Assim, por exemplo, a escola não surge relacionada com a casa ou com o templo, mas na sua realidade mesma de escola (figura 29) situada no espaço da vida cotidiana de alunos e alunas, isto é, no bairro. Segundo o autor da figura 29, o que o desenho “representa é a escola,

porque todos nós precisamos estudar para ser alguém na vida. É muito bom aprender coisas no nosso dia-a-dia” (ALUNO).

O desenho procura reproduzir o contexto físico real no qual se encontra a escola. Surge a avenida, o trânsito movimentado, o helicóptero da polícia a sobrevoar o bairro, de um lado da avenida o aluno desenha as edificações residenciais e comerciais e do outro lado está a escola. O aluno está na rua, no trajeto para a escola. A escola é desenhada de maneira imponente, grandiosa, voltada para o alto, destacando-se na paisagem da avenida. Certa vez comentava-se nessa escola que ela era o prédio mais bonito do bairro. O aluno que fez o desenho fala da importância da educação “para ser alguém na vida”.

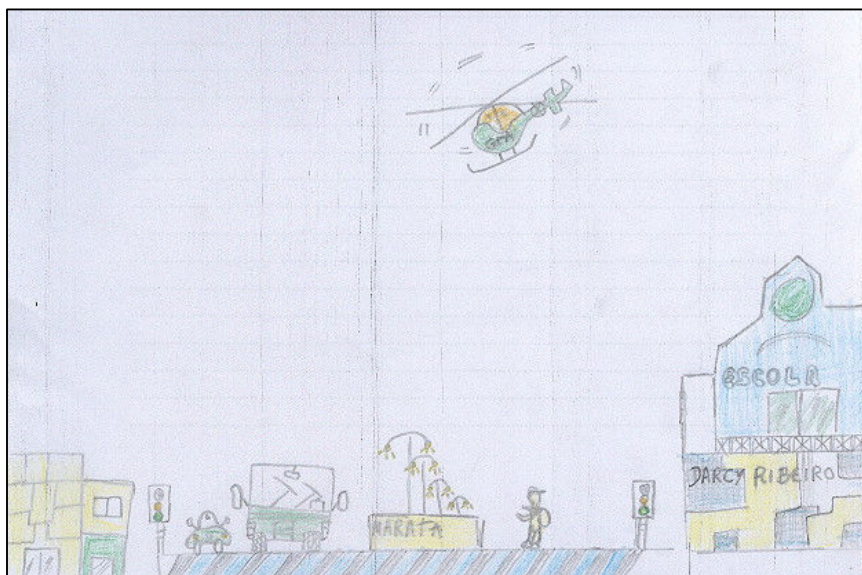


FIGURA 29: A escola, desenho de aluno de 17 anos.

A imagem que resulta da frase e do desenho sinalizam para a grande importância da escola na vida das pessoas daquela comunidade. O que está subjacente nessa imagem da escola é o imaginário da ascensão. As imagens do caminho para a escola, da escola voltada para o alto e o seu gigantismo (a lembrar uma pirâmide ou uma montanha), figuram a imaginação da subida, da escalada. E toda subida é difícil acesso. A própria porta ou portão da escola é posto no alto, deve-se subir para chegar até ela. São imagens que denotam certa sacralidade da escola, no sentido de que ela se destaca, separa-se, distingue-se do que está ao seu entorno. A escola não está aí como um prédio qualquer, um edifício a mais na

paisagem. Sua sacralidade reside na crença de que naquele espaço se trabalha, se atua para que os alunos e as alunas possam “ser alguém na vida”, ou seja, a escola é a porta de passagem para a inserção social. Portanto, a escola como um todo - o processo educativo, cada ano letivo – constitui um grande ritual de iniciação e passagem para o mundo social, para a “ser alguém” na sociedade.

A escola emerge então como a grande salvadora, como a portadora de esperanças de dias melhores, em que a família acredita poder confiar a educação e o futuro dos filhos. As figuras 30 e 31 e os seus respectivos textos explicativos exemplificam ainda mais essa crença no poder da escola de tornar as pessoas “alguma coisa na vida”. A aluna que fez o desenho da figura 30 chama a atenção para o papel da família em relação à escola: “Minha família é meu grande incentivo para estar aqui todas as noites, eu quero estudar bastante para poder ajudá-los mais à frente” (ALUNA).

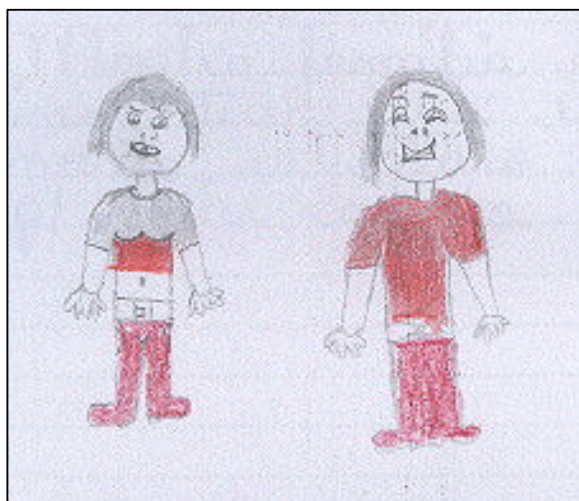


FIGURA 30: Família, desenho de aluna de 16 anos.

Esse incentivo da família com relação à escola também aparece no texto do aluno que desenhou a figura 31. Fala-se e critica-se bastante a participação da família na educação escolar dos filhos. Mas tudo indica que para as famílias da classe popular a escola é revestida de uma sacralidade. Ali é o lugar onde mães, pais ou responsáveis entregam os seus filhos e filhas para serem educados, ou seja, para “ser alguém na vida”. Talvez a escola seja um dos poucos espaços em que a família acredita despojadamente a ponto de fazerem uma espécie de sacrifício e sagração dos filhos àquele espaço escolar.

Este desenho está significando um estudante que gosta muito de ir para a escola. Ele tem muito orgulho dos seus pais, porque botaram para aprender alguma coisa na vida. E ele não perde um só dia na escola, porque gosta muito de estudar e todos os professores gostam dele porque é inteligente e respeitador na sala de aula. Por isso, está deixando um conselho para todos os estudantes: não parem de estudar nunca, continuem estudando para ser alguma coisa na vida, para dar orgulho para os seus pais (ALUNO).



FIGURA 31: Estudante, desenho de aluno de 17 anos.

Os desenhos seguem mapeando a geografia escolar e seu ambiente. É surpreendente o desenho feito por um aluno de 14 anos (figura 32). Ele desenhou um portão, que mais se assemelha a uma grade, e uma pessoa ao lado, esclarecendo ser o “porteiro” aquele que “representa a religião na escola”. Confesso o espanto que tive ao ver tal imagem e me pergunto sobre o motivo do aluno ter desenhado algo tão inusitado desde o ponto de vista do senso comum. No questionário é que fui compreender o motivo do desenho, o aluno esclarece que percebe a presença da religião na escola da seguinte forma: “O entrar na escola porque o porteiro é evangélico e quando nós chegamos e saímos, ele sempre fala paz do Senhor irmão” (ALUNO). Além de revelar a presença do comportamento religioso no espaço escolar, conscientemente ou não, ao tratar da entrada e saída da escola, esse aluno trouxe à tona uma imagem importantíssima para o imaginário religioso e a simbologia da escola: o “limiar”, porta e a passagem.

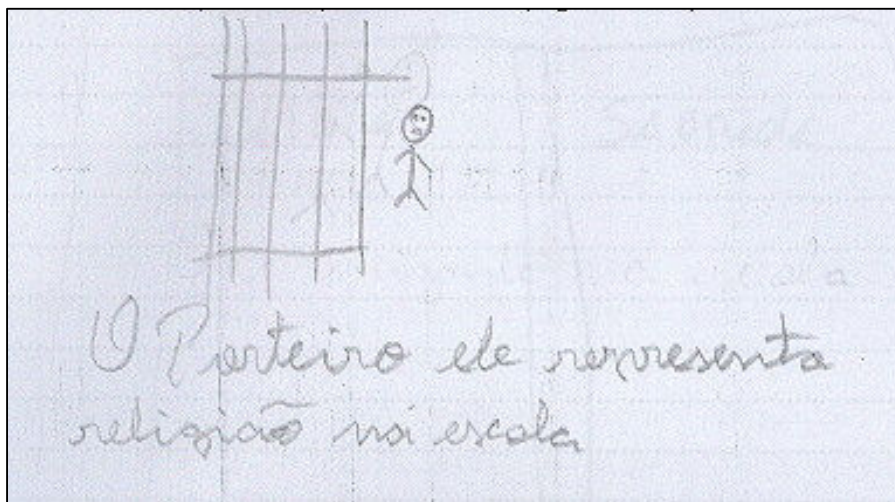


FIGURA 32: O porteiro, desenho de aluno de 14 anos.

O tema da porta e do porteiro denotam um aspecto fundamental na configuração da sacralidade da escola, que, portanto, será retomado no capítulo seguinte. “O limiar, a porta, *mostra* de uma maneira imediata e concreta a solução de continuidade do espaço; daí a sua grande importância religiosa, porque se trata de um símbolo e, ao mesmo tempo, de um veículo de passagem” (ELIADE, 2001, p. 29). Nesse sentido, o porteiro cuidando da porta, da entrada e saída do espaço escolar, assume a função do guardião daquele espaço. É ele em grande medida quem determina quem passa e quem não passa pelo limiar. É ele quem detém as chaves, símbolo de poder, do abrir e do fechar. Muito há para se dizer e refletir sobre essa simbologia que reflete claramente a sacralidade do espaço escolar, uma vez que revela a separação, o limiar, entre o mundo profano da rua e da comunidade e o mundo sagrado da escola. Para o que interessa no momento, basta assinalar a simbologia da porta enquanto o limiar e o porteiro como o guardião.

Continuando esse mapeamento do ambiente escolar a partir das imagens (desenhos e textos) fornecidos pelos participantes da pesquisa, volto à atenção agora para uma série de desenhos e textos representando a sala de aula (aliás, a maioria desse último grupo de imagens). Professores e professoras, alunos e alunas retratam a sala de aula como um lugar especial, significativo não apenas para a escola mas também para as suas vidas, o que retoma aquela idéia da escola ser um espaço sagrado porque lá há a possibilidade de “ser alguém na vida”. Mas também se retoma o aspecto da confraternização, do compartilhar, do “estar juntos”. É o que revela, por exemplo, a professora que desenhou a figura 33: “Tentei desenhar uma

sala de aula, lugar onde junto com os alunos podemos tornar um ambiente atrativo ou não, de respeito ou não, enfim um lugar que se torna sagrado, porque juntos podemos construir algo que beneficie a todos” (PROFESSORA).

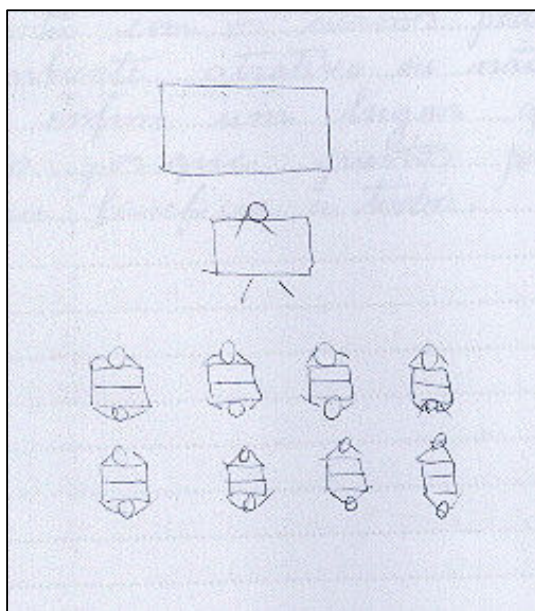


FIGURA 33: Sala de aula, desenho de professora de 46 anos.

Já um outro participante (figura 34) chega mesmo a considerar o seu estar e fazer na sala de aula como um momento oferecido pelo “Ser Supremo”:

É maravilhoso podermos estar juntos compartilhando esses momentos oferecidos pelo Ser Supremo, e, de alguma forma, justificar a nossa existência, contribuindo para o crescimento dos nossos semelhantes. Isso é o mínimo que podemos fazer, como agradecimento a tudo que é oferecido (PROFESSOR)

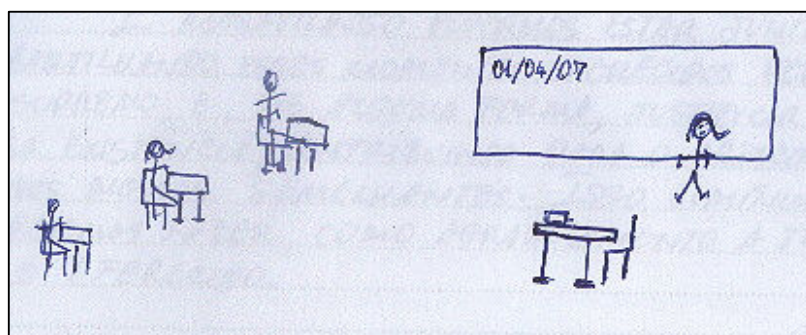


FIGURA 34: Momentos oferecidos, desenho de professor de 47 anos.

De acordo com o relato dos professores, parece claro que a atividade docente é vivenciada como um ministério, uma espécie de missão destinada a ajudar a outras pessoas, aos “semelhantes”, no caso aos alunos e alunas. E a sala de aula é o espaço onde se exerce esse ministério, por isso ela é sagrada. Já entre os alunos e alunas é possível observar outros aspectos da sala de aula, que a torna um espaço significativo.

Segundo o autor da figura 35, o desenho representa “todo mundo na sala de aula comportado e prestando atenção, não caçando conversa com os outros, conversando silenciosamente, não brigando, não apelidando um ao outro” (ALUNO). Parece evidente na fala do aluno o aspecto disciplinar e a exigência de determinados valores, como o respeito ao outro, no ambiente da sala de aula. E o próprio desenho da tradicional disposição dos objetos na sala de aula - com as carteiras enfileiradas e bem ordenadas, voltadas para a parede onde se encontra o quadro - denota a disciplina e a *consagração* daquele espaço para uma determinada prática, a prática docente, o ministério do professor, aquele que professa os conhecimentos por meio da palavra, seja ela verbal ou escrita, no livro didático ou no quadro.

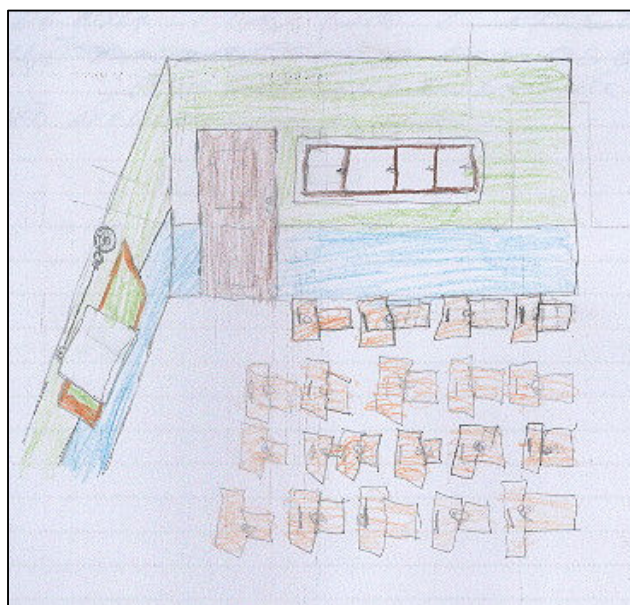


FIGURA 35: Prestando atenção, desenho de aluno de 16 anos.

É interessante observar como nos desenhos a imagem do quadro é bastante recorrente (figuras 33, 34, 35, 36, 37 e 38). Chamo a atenção para a figura

36, onde uma aluna desenhou apenas o quadro, “porque nele os professores explicam as coisas e ensinam” (ALUNA).

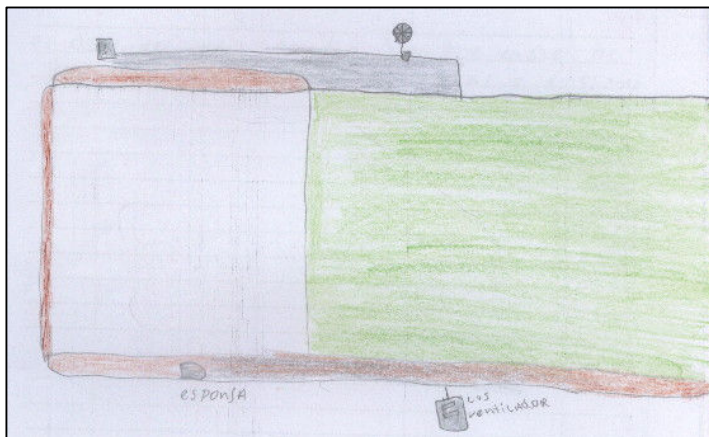


FIGURA 36: Quadro, desenho de aluna de 15 anos.

O quadro, assim como o livro, tornam-se, na sala de aula, objetos sagrados da prática docente. Ambos indiscutivelmente relacionados ao simbolismo da palavra, portanto, portadores da luz, luz do saber, do conhecimento.

Observo que a ordem e a organização que tornam sagrados o espaço e o tempo em todas as salas de aula não se fazem inteiramente sem a presença do quadro-negro. A sua falta seria como a falta de uma das quatro paredes separadoras do espaço e do tempo exterior à sala. Um quadro-negro compõe, com a cadeira e a mesa do professor, dispostos no plano elevado por degrau ou por distância, o altar onde se faz a comunicação com o alto, ou seja, não é muito repetir – o ponto sagrado em que deuses se fazem presentes. O quadro-negro é solo onde eles podem pisar. Se pela boca do professor é possível ouvir o eco de suas vozes sagradas, pela escritura da palavra das sagradas escrituras é possível divisar-lhes as feições divinas.

O livro se estende ao quadro-negro. (GOMES, 2000, p. 17).

Outros desenhos sinalizam para essa prática docente na sala de aula. É para a prática docente que a atenção e o silêncio dos alunos e alunas devem estar voltados. Observo a figura 37, feita por um aluno, a escola é desenhada no formato de uma casa, mas a escola-casa como um todo é reduzida à uma sala de aula com alunos sentados em fila, voltados para a lição que o professor dá no quadro. O aluno esclarece no seu texto que o “desenho representa o professor ensinando aos alunos algo sobre a religião, porque tem professor que dá aula de religião” (ALUNO). Obviamente o aluno refere-se às aulas da disciplina Ensino Religioso, o mesmo

pode ser observado no desenho e texto da figura 38, onde outro aluno desenhou duas situações na sala de aula: “O primeiro exemplo: fala sobre tipos de religião que existe, tem uma professora explicando para os alunos. O segundo exemplo: fala sobre religião na escola, tem três alunos explicando sobre religião” (ALUNO).



FIGURA 37: Professor ensinando, desenho de aluno de 16 anos.

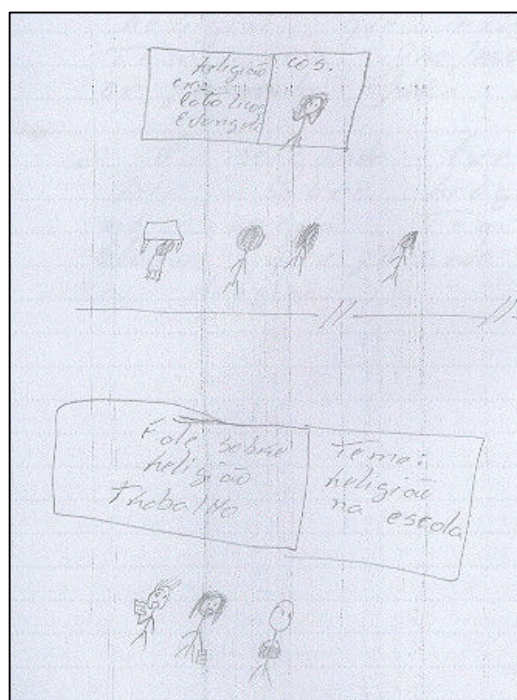


FIGURA 38: Professora e alunos explicando, desenho de aluno de 13 anos.

Independente da disciplina ou do conteúdo trabalhado em sala de aula, o que é importante salientar aqui é o *ritual* da lição, a aula enquanto um “ritual da alumiação”, para utilizar a feliz expressão de Gomes (2000). Os alunos e alunas estão sentados e sentadas para receber a luz do conhecimento transmitida mediante a palavra do professor, esse ministro e mensageiro do saber erudito, aquele saber que a crença escolar crê ser capaz de fazer os alunos e as alunas serem “alguém na vida”.

Nessa cartografia do sagrado na escola, a partir das imagens (desenhos e textos), outro lugar no espaço escolar foi destacado: o campo de futebol (figuras 39 e 40). Vale lembrar que na escola onde esses alunos estudam próximo às salas de aula fica localizado um campo de futebol, onde eles têm as aulas de Educação Física. No caso, a simbologia do campo de futebol poderia ser estendida à quadra esportiva. Mas é imperioso observar a especificidade do futebol na cultura brasileira. Um dos alunos que fez o desenho (figura 39) chega mesmo a afirmar o seu gosto pessoal pelo jogo de futebol: “eu gosto muito de jogar, etc. etc”.



FIGURA 39: Futebol e merenda, desenho de aluno de 13 anos.

O curioso no desenho desse aluno é que logo abaixo ao campo de futebol, ele desenhou um prato de comida e escreveu a palavra “merenda”. Tudo indica que para esse aluno, e provavelmente não apenas para ele, o mais significativo na escola não é a aula, mas a ludicidade e a alimentação, ou seja, o

tempo sagrado da escola é a hora do jogo de futebol e a hora da merenda. Em outros termos, não é a “aluminação” do espírito, mas a satisfação e o prazer do corpo. Já o outro aluno que desenhou a figura 40 justificou o seu desenho procurando relacionar o jogo de futebol com a prática religiosa dos jogadores, segundo ele “o campo de futebol é bom para as pessoas religiosas, porque tem muitos jogadores de futebol religiosos” (ALUNO).

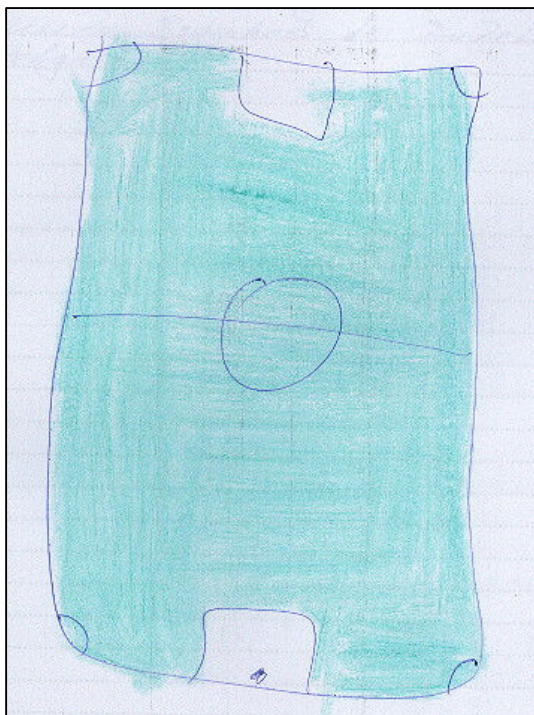


FIGURA 40: Campo de futebol, desenho de aluno de 14 anos.

O que chama a atenção dessas imagens sobre o campo de futebol é a revelação de um outro espaço na escola que é significativo para os alunos, mas parece não o ser para professores (com exceção do professor de Educação Física), pedagogos e diretores. Certamente para estes últimos, a referência do espaço escolar é a sala de aula, espaço da transmissão do sagrado conhecimento, alimento para o espírito dos alunos e das alunas. O campo de futebol parece relacionar-se à diversão e ao corpo, não merecendo a atenção e a seriedade necessárias. Segundo DaMatta, o futebol “fala do nosso estilo de ser, do modo como classificamos as coisas, da maneira pela qual gostamos de viver e deixar viver” (DaMATTA, 1986, p. 88). Certamente em nosso país o futebol adquire uma conotação de sacralidade.

O espaço do futebol, o estádio, é comparado muitas vezes a marcos do *locus* religioso. Frequentemente ouvimos ou lemos referências do tipo 'um jogo no santuário tal', 'cidade santa', 'o templo está lotado', 'a catedral precisa ser reformada' e vai haver uma peregrinação'. A linguagem religiosa é usada, como se há muito tempo os personagens do espetáculo fossem deuses ou demônios, santos, pecadores ou acólitos. No esporte, temos traços de uma experiência vivida como se fosse profana e que é descrita, analogicamente, como religiosa (LEME, 2006, p. 34).

O fato do futebol e da prática esportiva ser posta quase que como um anexo no currículo escolar, servindo às vezes simplesmente de estratégia para reforçar a presença dos alunos na sala de aula, possa ser interpretado como um distanciamento do espaço sagrado da escola em relação ao espaço profano da comunidade. O futebol na escola não será jogado da mesma forma que é jogado no campinho do bairro. Também ele estará submetido ao ritual de disciplinamento e conhecimento escolar.

3.2.10 A epifania das imagens

Ao chegar ao final desse capítulo uma pergunta me persegue: qual a importância das imagens aqui apresentadas e interpretadas? Ou em outros termos, o que nos revelam essas imagens, qual a sua *epifania*? Primeiramente penso que tais imagens revelam de fato a existência de um imaginário religioso que permeia o universo simbólico da comunidade escolar. Constato com os dados obtidos e analisados nesse capítulo que tal imaginário religioso é fortemente marcado pelo simbolismo judaico-cristão, o que obviamente é compreensível em vista de ser esse universo religioso predominante culturalmente na formação brasileira, além da maioria dos participantes da pesquisa ter se declarado cristã, seja de confissão católica ou evangélica.

É surpreendente a riqueza de simbolismo explicitamente relacionado ao campo religioso e não menos surpreendente a relação que os participantes da pesquisa fizeram entre o universo escolar e o universo religioso. E a sacralidade de ambos parece residir no que torna a vida significativa, com sentido, com valores. Ensinar e aprender para "ser alguém na vida" parece ser a grande crença que alimenta a escola e a reveste de uma importância, de uma sacralidade.

A interpretação das imagens de acordo com a teoria durandiana evidencia a existência de um imaginário religioso no universo escolar oscilante, que ora tende para o *Regime Diurno*, ora para o *Regime Noturno*. Contudo, com conotações mais

diurnas, revelando uma forte presença da *estrutura heróica*. A imagem noturna mais forte é a da escola enquanto casa, lugar de acolhimento e refúgio para os alunos e alunas. Lugar do encontro e da confraternização, onde as relações de amizade têm o seu peso. Mas a imagem noturna da escola-casa cede facilmente espaço para a imagem diurna da escola-templo. E a escola revela-se como o templo do conhecimento. É bastante forte o simbolismo da palavra associado ao livro didático e ao livro sagrado. A palavra que ilumina, revela e salva e que é referendada pelos rituais da escola (aulas, palestras, encontros e reuniões).

O portão e o porteiro, a crença nos estudos, o livro, o quadro, a palavra, a sala de aula e o “ritual da alumiação” desnudam a verdadeira natureza desse espaço sagrado dedicado ao culto do conhecimento. Passar pela porta da escola, adentrar naquele espaço, dirigir-se à sala de aula para participar do “ritual da alumiação” onde - com reverência, silêncio e disciplina - se recebe a palavra iluminada, escrita e falada, do professor - ministro e mensageiro do conhecimento. Conhecimento salvador que segundo a crença na escola fará daqueles alunos e daquelas alunas “alguém na vida”. Antes de passar por esse templo do conhecimento parece não ser possível em nossa sociedade “ser alguém na vida”. Assim a escola como um todo surge como um grande rito de passagem e iniciação para o mundo social.

Por fim, quero ressaltar com relação a este capítulo o aspecto do procedimento metodológico e de como ele foi construído. Confesso da minha admiração ao constatar como a perspectiva de se trabalhar com imagens, por meio de desenhos e textos, pode fazer aflorar tantos dados, elementos e informações numa pesquisa, o que talvez um outro procedimento não tivesse logrado o mesmo êxito. Foi uma opção de pesquisa que fiz e que certamente em alguns momentos me deixou inseguro, devido ao aspecto um tanto quanto inovador de não usar simplesmente procedimentos e instrumentos já consagrados, como por exemplo, o questionário. Fui a campo realmente sem saber o que me aguardava e o que sairia dali em termos de informações e dados coletados.

Foram as imagens, desenho e textos, produzidos pelos participantes que foram a mola propulsora para a pesquisa teórica. À medida que as imagens eram identificadas por mim, buscava no quadro de referencial teórico a chave de leitura para compreender e interpretar as imagens. Ou seja, procurei fazer do referencial teórico a luz para iluminar o que recebia, não partir do referencial teórico para as

imagens, mas das imagens para o referencial. De tal forma, fui obrigado a reconhecer que nem tudo que está nas imagens pode ser referendado teoricamente por uma única fonte, o que me obrigou a alargar a minha pesquisa e quadro de referências.

O que acima afirmei deixa evidente o caráter interpretativo do que aqui apresento. Todo o esforço que empreendo nessa pesquisa se faz no sentido de captar a dimensão do imaginário e do simbólico na escola. Por isso, parto do princípio antropológico de que o ser humano é um ser com grande capacidade de simbolizar, de estabelecer relações entre elementos que não são significativos. De criar símbolos, de atribuir sentido e dar significado às coisas, aos fenômenos humanos e naturais.

Os significados são coletivos e arbitrariamente colocados pelos grupos humanos, ou seja, são tipicamente culturais. De tal forma, por serem coletivos e arbitrários, podem ser lidos, ou seja, interpretados por outros que convivam com determinado grupo humano e consiga decifrar-lhe o código. Portanto, o trabalho aqui empreendido com base numa antropologia simbólica constitui na leitura dos símbolos fornecidos pela comunidade escolar, o grupo humano que tenho contato. Trata-se, assim, de uma interpretação dos dados obtidos junto à comunidade escolar mediante o desenho e o texto. Como observa Geertz, “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem” (GEERTZ, 1989, p. 19).

Em sendo interpretação, trata-se de uma interpretação dentre uma gama de possibilidades interpretativas. Portanto, em absoluto o que apresento aqui não tem a pretensão de ser a “verdade” única sobre o que é estudado, mas sem dúvida uma possibilidade verdadeira e válida de se olhar para a escola e para a comunidade escolar, desde a sua dimensão antropológica e simbólica.

4 O SAGRADO E O PROFANO NO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR

No capítulo anterior detive-me exclusivamente no mapeamento e na interpretação das imagens advindas de desenhos e textos produzidos pelos membros da comunidade escolar participantes da pesquisa. Parece não haver dúvida a partir desse levantamento junto à comunidade escolar da persistência de um imaginário religioso rico e complexo a povoar o universo simbólico daqueles que fazem o cotidiano da escola. No entanto, seguindo a noção durandiana de *trajeto antropológico* - ou seja, “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41) - é necessário dar um passo a mais e passar a observar *as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*. De tal forma, neste capítulo volto o meu olhar para a escola, considerando-a enquanto o *meio cósmico e social* daqueles que lá estão durante boa parte do seu tempo e da sua vida.

Para se evitar possíveis equívocos na leitura do que aqui apresento, esclareço que para Durand, o “meio cósmico e social” não se reduz a uma determinada instituição, diz mais respeito às sociedades humanas e à natureza como um todo nas quais o *homo sapiens* está inserido e interage. Portanto, a própria escola é parte desse meio cósmico e social. Ao considerar a escola enquanto o *meio cósmico e social* de professores/as, alunos/as, diretores/as, pedagogos/as e funcionários em geral não desconsidero o fato da escola fazer parte e estar inserida num todo social mais amplo e complexo, ou seja, tenho clareza que a escola faz parte da sociedade, sofrendo, portando, as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas dessa mesma sociedade.

Assim sendo, tomo emprestado a noção de *trajeto antropológico* em Durand, adaptando-o para os limites dessa pesquisa que tem um olhar fenomenológico voltado para duas escolas situadas no município de São Luís do Maranhão. Nesse sentido, é que passo a considerar essas escolas como o meio cósmico e social das pessoas que lá estão durante considerável tempo de suas vidas, interagindo entre elas mesmas e com o meio ambiente escolar. São essas escolas, o *locus* da minha observação das *intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*.

4.1 A imagem do espaço escolar

Como já ressaltai na introdução e no capítulo anterior, a pesquisa por mim realizada teve como *locus* duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís: a Unidade de Educação Básica São José e a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro*. Passarei a seguir a relatar o meu contato com essas duas escolas, as minhas observações de campo e caracterizando a sua infra-estrutura. Portanto, apresento um olhar sobre os espaços escolares pesquisados.

A Unidade de Educação Básica São José (figura 41), localiza-se na Rua Grande, 120, no Itapera, zona rural de São Luís. Possui ao todo 636 alunos matriculados para o ano letivo de 2007, atendidos nos turnos diurno, vespertino e noturno. Possui ainda 30 professores e 17 funcionários. O espaço da escola encontra-se subdividido em dois ambientes, um mais antigo contando apenas com salas de aula e outro mais recente, onde se encontra outras segmentações da escola. Ao todo a escola conta com 11 salas de aula, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 secretaria, 02 banheiros (um masculino e outro feminino), 01 sala da direção, 01 sala de professores, um pátio que se estende ao longo das salas de aula, e ainda um campo de futebol localizado ao lado da escola.



FIGURA 41: Fachada da U.E.B. São José.

* Utilizarei deste ponto em diante a sigla “U.E.B.” ou então o nome “escola” para identificar as Unidades de Educação Básica.

Não tinha nenhum conhecimento da U.E.B. São José. Portanto, a curiosidade e expectativa em conhecer essa nova realidade eram grandes. Saber como era uma escola na zona rural, seu funcionamento, a forma com as pessoas da comunidade escolar se relacionam, a visão de mundo, as diferenças e semelhanças com as escolas da zona urbana. Enfim o fascínio de conhecer o novo ou o diferente.

No entanto, fui desarmado, aberto. Só levei os meus instrumentos de pesquisa e nada mais. O meu primeiro contato não poderia ter sido melhor. Um estranho que ao chegar é bem recebido e acolhido. Era período de planejamento e, logicamente, na escola só estavam os funcionários, diretor, coordenador pedagógico, professores, secretárias, cozinheira e alguns poucos alunos que certamente vinham pedir informações sobre o início das aulas. Conheci então algumas pessoas dessa comunidade escolar e o espaço físico da escola, tendo a possibilidade de já fazer alguns registros fotográficos, conversar com as pessoas e deixar-lhes algum material da pesquisa.



FIGURA 42: Caminho de acesso à U.E.B. São José, proximidade à natureza.

A primeira coisa que me impressionou foi a distância percorrida para chegar até à sede da escola (figura 42). Imaginei a batalha de professores e alunos para todos os dias percorrer tamanha distância, uma verdadeira peregrinação feita de sacrifícios diários que somente se justificam por uma causa superior. Deve existir então algo de muito importante e significativo na escola para a vida dessas pessoas, sobretudo dos alunos, que justifique que se desloquem de tão longe para passar algum tempo de seu dia naquele espaço? Será apenas o salário que ganham? Será

a perspectiva de um futuro melhor? Será que gostam daquele espaço e do que fazem nele?

A princípio, quando fazia as fotos da escola, não via nada de encantador, nada de belo, nada de atraente, nada que prenda e atraia as pessoas para aquele local. Ao contrário, registrava o abandono, o desencanto, um prédio sem cor e sem vida, um prédio público como outro qualquer. E, isso era confirmado pelos poucos depoimentos de alguns funcionários que ironicamente me perguntavam: “Você vai fotografar a nossa *bela* escola?”, ou afirmavam ao me mostrar os espaços da escola: “Trabalho aqui há seis anos e nunca vi essa escola tão abandonada, *fulando de tal* disse que ia reformar”. Distância, falta de infra-estrutura, abandono. Esse quadro eu já conhecia. E isso só me levou a indagar novamente: deve existir então algo de muito importante e significativo na escola para a vida dessas pessoas, sobretudo dos alunos, que justifique que se desloquem de tão longe para passar um bom tempo de seu dia nesse espaço?



FIGURA 43: Fachada da U.E.B. Darcy Ribeiro à noite.

A Unidade de Educação Básica (U.E.B.) Darcy Ribeiro (figura 43) está localizada na avenida dos Africanos, bairro Sacavém, em São Luís. Possui atualmente 44 professores e 983 alunos matriculados nos turnos diurno, vespertino e matutino. Sua infra-estrutura é composta por 10 salas de aula, 01 cozinha, 01 refeitório, 1 biblioteca, 01 secretaria, 01 almoxarifado, 01 quadra coberta, 01 sala da direção, 02 banheiros femininos e masculinos.

À diferença da escola São José, a escola Darcy Ribeiro segue o modelo arquitetônico padrão adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Enquanto na escola São José as salas de aula encontram-se distribuídas ao longo de um corredor retilíneo, formando assim duas fileiras de salas postas frente a frente e separadas por um pátio aberto e descoberto; no modelo padrão da escola Darcy Ribeiro, as salas estão distribuídas de forma a circular o ambiente interno da escola. No centro da escola estão localizadas as salas da direção e a secretaria da escola, a primeira localizada defronte ao portão de entrada da escola e a segunda localizada defronte para as salas de aula. É interessante observar que nessa escola não existe uma sala projetada especificamente para os professores e as professoras.

A U.E.B. Darcy Ribeiro me era familiar, pois lá já atuara como professor. No entanto, o que me causou impressão após certo tempo distante foi a modificação tanto no quadro pessoal (professores e funcionários), como a mudança no próprio espaço físico da escola* (mudanças de salas, aquisição de novas carteiras, biblioteca situada num outro espaço, paredes pintadas e com grafites), mudança também no próprio público atendido no turno noturno que passou a ser exclusivamente alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essas mudanças me fizeram refletir sobre o dinamismo, a vivacidade ou não de um espaço determinado. Muito embora, fosse o mesmo espaço físico, o mesmo prédio onde havia dado aulas há pouco mais de um ano, naquele espaço já existia uma outra atmosfera, um outro ambiente marcado pelos novos sujeitos que lá imprimem o seu fazer. Compreendo que o espaço não é algo simplesmente dado e acabado, mas também portador de sentido, de significado, ou seja, é espaço físico ao mesmo tempo em que é também espaço simbólico. É a interpretação desse espaço escolar, enquanto um espaço simbólico que se revela enquanto sagrado e profano que procuro apresentar na seqüência desse texto. Para isso, utilizarei o recurso da fotografia como um meio apropriado de registro e visualização do espaço estudado.

4.1.1 Imagens e símbolos no espaço escolar

Iniciarei a interpretação do espaço escolar percorrendo o caminho da sua localização, para na seqüência explorar os ambientes, as imagens e a simbologia

* Observar às figuras 43 e 46 que retratam a fachada da escola antes e depois do grafite.

presentes nas escolas. A localização das duas escolas pesquisadas é bastante diversificada. A U.E.B. São José localiza-se na zona rural do município, numa área isolada, sem muita vizinhança e movimentação de pessoas e veículos, predominando com maior ênfase a presença do meio ambiente ao seu entorno. Já a U.E.B. Darcy Ribeiro localiza-se na zona urbana, numa das avenidas mais movimentadas da cidade, com um tráfego bastante intenso, estando cercada por moradias e comércios. Enquanto o que chama a atenção na U.E.B. São José é o seu afastamento, o que chama a atenção na U.E.B. Darcy Ribeiro é a sua posição diferenciada na avenida, por localizar-se num alto e ser um prédio que se destaca na paisagem urbana. Ouvi certa vez o depoimento de um funcionário desta U.E.B. de que “a escola é o prédio mais bonito de todo o bairro”.

Em termos de imaginário e simbologia o que podemos compreender a cerca da localização dessas escolas? Primeiramente observo que a localização de uma escola bastante próxima à natureza (figura 42) - do contato com as árvores, do caminho de chão que se percorre até chegar à escola - parece criar um vínculo mais estreito entre a comunidade escolar e o meio ambiente, inclusive com o aspecto climático do tempo. De alguma forma, a ausência de barulho externo, da agitação do trânsito, somando-se ao silêncio que vem da natureza em seu entorno, faz a escola ser mais noturna que diurna, para usar a nomenclatura durandiana.



FIGURA 44: Rampa de acesso à U.E.B. Darcy Ribeiro.

A localização no alto da U.E.B. Darcy Ribeiro é rica em simbologia. Lembra o imaginário da escalada ou subida da montanha. É interessante notar que ambas as escolas possuem uma rampa (figuras 41 e 44) de acesso ao portão principal. Obviamente por localizar-se num terreno mais alto, a rampa da U.E.B. Darcy Ribeiro é mais íngreme. Contudo, o simbolismo da ascensão está presente nos dois prédios. Olhando mesmo da avenida em direção à escola (figura 45) tem-se a imagem de um “templo” dedicado ao conhecimento, à palavra que ilumina, ao livro.



FIGURA 45: O templo do conhecimento, da palavra que ilumina.

Não é preciso ser um grande observador para perceber a diferença entre as fachadas das duas escolas pesquisadas. Enquanto a U.E.B. São José é retilínea, com predominância das cores azul e amarelo; a fachada da U.E.B. Darcy Ribeiro tem desenho piramidal, com cores vermelha, branca, azul e amarelo, tendo na parte superior e ao centro, onde está o portão de entrada da escola, a imagem de um círculo, que lembra uma lua, mas na verdade representa uma pessoa lendo um livro (figura 46). Tem-se assim a imagem de um portal da palavra ou do conhecimento. Já explorei bastante no capítulo anterior toda uma simbologia que gira em torno do livro, que constela com a palavra, com a luz, com o alto, com o poder, com a transcendência celeste. O importante aqui é constatar como esse simbolismo reaparece na própria arquitetura da escola e no seu espaço físico, como nos grafites, e como veremos logo a seguir nas suas práticas e rituais. Isso apenas corrobora para vermos a escola enquanto o tempo da palavra e do conhecimento representados pela imagem do livro.

Essa fachada é o modelo padrão para todas as escolas que estão sendo construídas pela Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Luís. Portanto, existe um modelo a ser seguido, não é uma construção livre, aleatória. Isso me faz lembrar o que Eliade observa com relação às construções sagradas que procuram seguir os “modelos transcendentais dos Templos”, ou seja, o “Templo como a cópia de um arquétipo celeste” (ELIADE, 2001, p. 55). Evidentemente o que observo aqui não é uma *cópia do arquétipo celeste*. Não quero em absoluto afirmar que a construção da escola segue o modelo desse arquétipo tal qual ocorre na construção do templo segundo a perspectiva do *homo religiosus*.



FIGURA 46: Portal da palavra ou do conhecimento.

O que quero salientar é a analogia, percebendo que mesmo numa construção secular como a escola é possível identificar um processo de sacralização do espaço. De tal forma, se é verdade que o modelo para a construção do templo é um modelo transcendente, do alto, celeste, fornecido pela divindade, dado pelo poder dos deuses; não é menos verdade que o modelo para a construção da escola sob certo aspecto também é transcendente, no sentido de que vem de fora, além do próprio espaço e contexto onde a escola se localiza. Este modelo é uma decisão que vem do *alto* escalão educacional, das autoridades em educação. Portanto, há

um poder superior que define como um *deus* o modelo para a escola. Modelo que funciona como uma *cópia arquetipal* para todas as construções escolares que estiverem sob a proteção daquele sagrado poder da autoridade em educação. Assim como a divindade imprime o seu culto, as suas regras, a sua doutrina no templo construído; de forma semelhante à autoridade em educação imprime a sua política educacional, a sua concepção de educação, no modelo de escola a ser construída.

Prossigo então nessa exploração interpretativa do espaço escolar voltando agora à atenção para o conjunto arquitetônico formado pela rampa e o portão, ou seja, o simbolismo da ascensão e do limiar. A rotina de subida pela rampa e passagem pelo portão que cotidianamente as pessoas que acessam ao espaço escolar fazem, podem parecer insignificantes para o senso comum ou mesmo para uma pesquisa não atenta para os aspectos antropológicos e simbólicos do imaginário humano. No entanto, nesse estudo de forma alguma tomo tal rotina como insignificante. A subida e a passagem sempre estão prenhes de significados, e mesmo na rotina expressam uma espécie de *ritual* a ser atualizado todos os dias por alunos, alunas, professores e professoras (figura 47). Subir a rampa e passar pelo portão faz parte da peregrinação diária que essas pessoas realizam *religiosamente* no seu *santo ofício* de ensinar e aprender.



FIGURA 47: Professoras e alunos/as ante o portão.

Após a subida da rampa, que indiferentemente do ponto de vista simbólico poderia ser uma escada ou escadaria, aqueles que se dirigem para o

espaço escolar deparam-se com um portão, devidamente vigiado e protegido por um porteiro ou por um vigia (figura 48). Assim, a subida pela rampa e a passagem pelo portão também demarcam o espaço e delimitam a posição das pessoas. Qualquer pessoa pode subir a rampa, mas nem todas podem passar pelo portão (figura 49). É verdade que existe um processo anterior tanto para os docentes como para os discentes que *a priori* determina quem está apto para subir a rampa e passar pelo portão. Os primeiros fazem concurso, os outros fazem a matrícula do ano letivo.



FIGURA 48: Porteiro, o guardião do templo do conhecimento.



FIGURA 49: Poder de abrir e fechar, deixar passar e não passar.

Seria desnecessário reportar-me outra vez a Eliade para sublinhar a importância religiosa do simbolismo da porta ou do portão. Mas devo enfatizar, como já observei anteriormente, que se trata de um “limiar”, “uma solução de continuidade” (Eliade) entre os espaços profano e sagrado. “O limiar é ao mesmo tempo o limite, a baliza, a fronteira que distinguem e opõem dois mundos – e o lugar paradoxal onde esses dois mundos se comunicam, onde se pode efetuar a passagem do mundo profano para o mundo sagrado” (ELIADE, 2001, p. 29). De tal forma, o portão da escola denota a existência de um mundo interno, sagrado, o espaço escolar com sua própria dinâmica e vivência do tempo, e um mundo externo, profano, o espaço da rua, da comunidade, com outra dinâmica e vivência do tempo.

Consoante já foi visto do alto, com Eliade, há um limiar – o portão – que é por onde posso passar do espaço exterior, da rua que se junta e se cruza com as outras do bairro, que se soma às outras na textura da malha urbana, ao espaço interior da escola. É nesse portão que percebo a diferença entre o modo de ser das pessoas para as quais é diariamente aberto e o meu modo de ser.

[...]

Ao mesmo tempo que percebo o limiar escolar como um lugar limiar e de oposição entre um sagrado interior escolar e uma profana exterioridade, percebo-o também como “lugar paradoxal onde esses dois mundos se comunicam” [...]. Uma escola, tal como um templo, é edificada para ser um lugar de vivência “daquelas” pessoas, ou seja, um “mundo” delas, e o portão fechado indica sua oposição ao que não tenha a ordem e a organização que se tornam ligadas umas às outras como também ligadas aos seus deuses” (GOMES, 2000, p. 57-58).

Mas não é apenas o portão, o vigia ou o porteiro que protegem a sacralidade da escola, a sua própria arquitetura é projetada precavendo-se de invasões profanas. O espaço escolar parece marcado por uma sacralidade, demarcada pelo “limiar”, portão, e suas muralhas. Os muros da escola (figura 50) funcionam como verdadeiras muralhas a encastelá-la, protegendo aquele espaço sagrado de possíveis profanações advindas do seu entorno*.

É Durand quem alerta para não se fazer confusão simbólica entre os símbolos da intimidade e os símbolos da proteção. “É preciso fazer um sério esforço para separar os símbolos do repouso, da insalubridade tranqüila, dos símbolos do

* Não desconsidero aqui o fenômeno da violência urbana que também afeta as escolas e a sua arquitetura, uma vez que a opção por parte da escola passa a ser de proteção física com a construção de muros mais altos e gradeados. Contudo, existem experiências bem sucedidas de enfrentamento da violência nas escolas que ao invés de construir muros, optaram por abrir o espaço escolar para a comunidade ao seu entorno. No entanto, lembro mais uma vez que o interesse desse estudo está voltado para o aspecto simbólico e imaginário na escola.

‘universo contra’ que constroem a muralha ou as fortificações” (DURAND, 1997, p. 169). Bem entendido, os muros da escola relacionam-se à simbologia da casa, tão somente no sentido de que “a casa que abriga é sempre um abrigo que defende e protege e que se passa continuamente da sua passividade à sua atividade defensiva” (DURAND, 1997, p. 169). Os muros *marcam uma intenção de separação da exterioridade*, é imagem do *fechamento* e não da intimidade.



FIGURA 50: Muros, no detalhe os grampos. Uma muralha para o templo.

Eliade oferece uma boa explicação para o simbolismo religioso do muro e da muralha. Segundo o historiador o “muro ou o círculo de pedras que encerram o espaço sagrado” encontram-se nas mais antigas estruturas arquitetônicas dos santuários, indicando que naquele espaço protegido há uma hierofania e de que é perigoso ao profano expor-se ao sagrado.

O muro ou vedação não implica e não significa apenas a presença continua de uma cratofania ou de uma hierofania no interior do recinto; ele tem, além disso, por objetivo preservar o profano do perigo a que se exporia se ali penetrasse sem os devidos cuidados. O sagrado é sempre perigoso para quem entra em contato com ele sem estar preparado, sem ter passado pelos “movimentos de aproximação” que qualquer ato de religião requer (ELIADE, 2002, p. 298).

Um outro aspecto importante é com relação ao simbolismo religioso das muralhas. Afirma o estudioso das religiões:

O mesmo se passa com as muralhas da cidade: antes de serem defesa militar, são defesa mágica, visto que reservam, no meio de um espaço “caótico”, povoado de demônios e de larvas, um espaço organizado, “cosmicizado”, quer dizer provido de um “centro” (ELIADE, 2002, p. 299).

Observo que o muro da escola além de indicar que lá dentro existe algo sagrado, é a “vedação”. Mas essa “vedação” ocorre num movimento contrário, ou seja, são construídos os muros não com o objetivo de preservar o profano (lado de fora, o exterior à escola) do contato perigoso com o sagrado (o lado de dentro, o interior da escola), mas para preservar o sagrado escolar do contato com o profano da rua. Nesse sentido, desempenham também o papel de “defesa mágica” do cosmo escolar, desse universo organizado que é a escola. A organização escolar se protege assim do “caos”, dos “demônios” e das “larvas” que estão do outro lado do muro da escola.

Para os alunos e alunas exige-se uma senha, um sinal, para que possam adentrar e circular na parte interna daquele espaço. Tal senha é o fardamento escolar, essa vestimenta sagrada que define a posição de alunos e alunas naquele lugar e fora dele (figura 51). Assim como os muros são as muralhas, ou seja, a *arma protetora* (Durand) do espaço sagrado da escola, a farda é a armadura, a *couraça* do aluno e da aluna. Portando, pela farda o aluno e a aluna não apenas estão identificados – e, como isso, distinguidos e separados das demais pessoas – como também estão protegidos socialmente, ou seja, passam a fazer parte daquele grupo de pessoas consideradas do “bem”, merecedoras de uma boa avaliação social.



FIGURA 51: No *limiar*, a farda, *veste sagrada* de acesso e distinção para o aluno.

O espaço escolar também é marcado por um simbolismo que oscila entre o explicitamente religioso e o cívico, político e moral (marcados também por conotações religiosas), com forte presença de elementos da tradição cristã (Bíblia, salmos, santos...). Da fachada da escola, passando pelo portal, adentrando nos seus corredores e salas, todas as paredes e cantos do espaço escolar passam a transmitir mensagens. E mesmo o muro, com sua rudeza de fortaleza, ganha conotações mais amenas e aconchegantes (figuras 52 e 53). De certa forma, isso indica que as pessoas ali presentes procuram de alguma forma sacralizar o espaço escolar, purificá-lo, criar uma atmosfera, um “mundo” propício e consoante ao templo do conhecimento.



FIGURA 52: Fé, Jesus, paz e amor: muro mensageiro do sagrado.

As imagens captadas na pesquisa são muitas e de muita riqueza. Tive que fazer uma seleção que na seqüência passo a apresentar e comentar sempre que considerar necessário. Passo então a visualizar estes espaços, esperando não tornar cansativa a sua exposição, uma vez que a mesma torna-se necessária para a compreensão do que aqui afirmo.

Iniciando pela parte externa da escola já observei anteriormente como os muros (figuras 52 e 53), que trazem a simbologia da separação e da arma protetora, podem ser transformados quebrando a sua rigidez por meio das cores, das palavras, dos símbolos neles impressos. Em outras palavras sobrepõem-se a imagem do aconchego (as pinturas) à imagem da separação (os muros), de tal forma que as

pessoas que ali cheguem sintam-se mais “em casa”, familiarizados que estão com toda a simbologia expressa nas paredes.



FIGURA 53: Sobre o muro, a “escola aberta” e acolhedora.

Dos muros passo a observar a fachada e o portão, ou melhor, o portal, o lugar da passagem. Também eles são marcados por mensagens. Essas mensagens podem ser sagradas, caso estejam consoantes com a *doutrina* da escola (figuras 53 e 56), ou podem ser profanas, caso maculem o sagrado espaço escolar. No segundo caso, os exemplos mais típicos são as pichações e depredações (figuras 54 e 55).



FIGURA 54: Pichação, profanação do espaço escolar.



FIGURA 55: Sinais de profanação.



FIGURA 56: Amor, 100% Jesus Cristo, transmutação simbólica do muro.

O “limiar” da escola mais uma vez se presta para uma valorosa simbologia. Seja na parte externa (figura 46) da escola ou na parte interna (figura 57) é possível observar a valorização do “limiar” pelo acréscimo de outras imagens. Assim da entrada ou do alto do portão passa-se o encanto e a mensagem daquele lugar: como no exemplo da figura 46 que onde é possível observar a imagem de um estudante em marcha carregando a sua mochila com os sagrados objetos para a lição; ou no exemplo da figura 57, onde são utilizadas no alto do portão palavras acolhedoras e animadoras – ternura, felicidade, vida carinho, alegria, esperança, futuro – dão as boas-vindas e iluminam aqueles que passam e entram no recinto sagrado.



FIGURA 57: Portal acolhedor e animador.

Adentrando na área interna da escola é possível deparar-se com os corredores e o pátio, ao longo dos quais estão distribuídas as salas de aulas e demais dependências da escola. No caso do modelo da U.E.B. Darcy Ribeiro, não existe propriamente um pátio e o próprio corredor desempenha a função de pátio. Em todo caso, corredor e pátio formam um conjunto arquitetônico harmonioso. Nesse conjunto é que se tem uma visão panorâmica de toda a escola (figura 58).



FIGURA 58: Corredores e o pátio, uma visão panorâmica da escola.

Os corredores e o pátio desempenham na geografia escolar um papel importante tanto para os “guardiões” da escola, como para os alunos e alunas. Pátio e corredores são espaços de encontros, do recreio, das festas, das celebrações, da passagem de uma sala para outra e, por isso tudo, são lugares da vigilância e do controle (figura 59). Todo o sistema de disciplina da escola passa pelo controle do pátio e dos corredores. Para os professores e as professoras, os alunos e as alunas, existem momentos, tempos propícios para se estar ou não no pátio e nos corredores. Nestas áreas durante o horário das aulas o silêncio e a ordem são sagrados; qualquer sinal de movimentação, de aglomeração de pessoas e de barulho, fora do tempo propício (o recreio), é profanação do espaço sagrado da escola, ou seja, indisciplina.



FIGURA 59: Lugares de encontros, celebrações e controles.

No entanto, é interessante observar que na área do pátio e dos corredores existe uma abertura para o alto, um espaço não coberto (figura 58). Tal observação confirma a afirmativa de Gomes (2000) acerca das semelhanças encontradas em diferentes escolas: “[...] há sempre um espaço descoberto – um pátio – tendencialmente centralizado e separado, abertura pela qual se pode olhar o alto, e que do alto pode ser iluminado” (GOMES, 2000, p. 53). E é outra vez Eliade

que acena para a possibilidade dessas *aberturas* serem meios de comunicação com os deuses:

No interior do recinto sagrado, o mundo profano é transcendido. Nos níveis mais arcaicos de cultura, essa possibilidade de transcendência exprime-se pelas diferentes *imagens de uma abertura*: lá, no recinto sagrado, torna-se possível a comunicação com os deuses; conseqüentemente, deve existir uma “porta” para o alto, por onde os deuses podem descer à Terra e o homem pode subir simbolicamente ao Céu (ELIADE, 2001, p. 29).

Na U.E.B. São José onde o contato com a natureza é mais intenso essa abertura para o alto é incomparavelmente maior. Mas, mesmo no modelo mais fechado e concêntrico da U.E.B. Darcy Ribeiro, existem cinco áreas centrais com abertura para o alto: uma entre a sala da direção e a secretaria e quatro nos corredores, sendo uma em cada lado do corredor como cantos de um quadrado (figura 60). Essas quatro áreas são bastante utilizadas pelos alunos e alunas como uma espécie de pracinha da escola. Lá eles sentam para conversar, fazem grafites, estacionam as suas bicicletas. O pátio e os corredores funcionam assim como uma espécie de espaços de vazão, “canos de escape” para a pressão rotineira da sala de aula, espaços da informalidade e da ludicidade. Espaços sagrados para os alunos e as alunas e estratégicos para os “guardiões” da escola.



FIGURA 60: Abertura para o alto, espaço de vazão.

Os corredores são também galerias que abrigam uma verdadeira iconografia escolar. As imagens, os símbolos, os ídolos, a palavra sagrada professada pela escola, tudo isto está exposta nessa grande galeria que são os corredores. Como imagens postas nas paredes voltadas para o olhar devoto dos que por ali transitam as mensagens em forma de cartazes, murais, faixas, painéis, quadros, grafites estão dispostas por todos os corredores, lembrando aos devotos alunos e alunas o sentido daquele espaço para as suas vidas (figura 61). Existe um ditado popular que diz que “as paredes têm ouvidos”, ao que tudo indica no caso das escolas as paredes parecem ter “boca”, elas “falam” mais do que ouvem. As mensagens que elas emitem são de uma riqueza incomum e tem um receptor preciso, o aluno e a aluna.

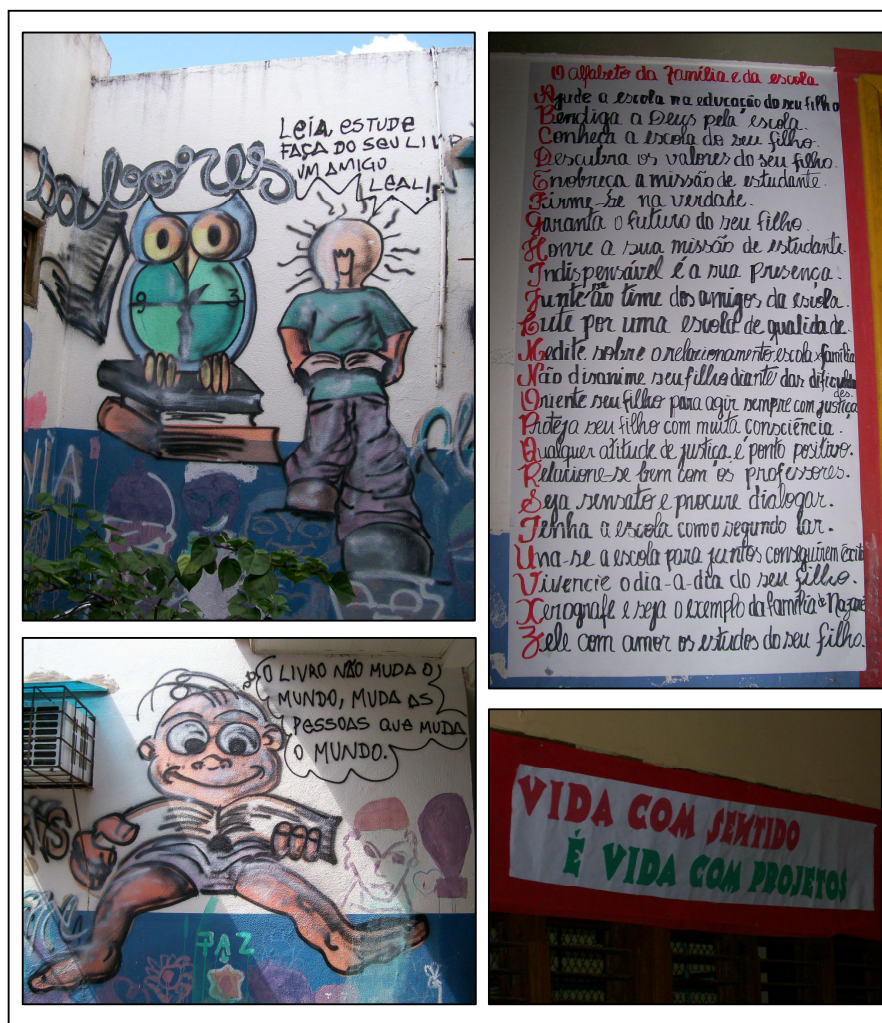


FIGURA 61: Galeria iconográfica, as paredes ensinam a sagrada lição.

Como já observei, as mensagens comunicadas podem ser explicitamente de ordem religiosa, política, moral, cívica (figura 62). É possível observar que no espaço do corredor escolar o sagrado e o profano convivem sem grandes conflitos. Mas o predomínio é sempre por um lado mensagens voltadas para o livro, a leitura, ou seja, o conhecimento sagrado que é transmitido pela escola; por outro lado mensagens voltadas para o comportamento e a disciplina dos alunos e alunas (figuras 61 e 63). Isso reforça o que já havia apresentado no capítulo anterior acerca do imaginário que predomina na escola relacionado ao Regime Diurno, onde os símbolos ascensionais, espetaculares e diaréticos estão fortemente presentes. A imagem do livro que constela com a palavra, o conhecimento, a luz e o alto.



FIGURA 62: Nos corredores da escola, o sagrado e o profano convivem.



FIGURA 63: Disciplina e leitura, mandamentos da escola - o livro é sagrado.

Observo que esse espaço sagrado da escola dá-se em relação ao espaço profano da rua, da comunidade, cujo portão e o seu limiar. Mas, dentro desse espaço sagrado ele se subdivide em outros espaços menores. Dos corredores passo a observar outros espaços importantes da escola: as salas da secretaria, da direção, dos professores, o refeitório e, sobretudo, as salas de aula. A quadra ou o campo de futebol ficam separados, como se não fosse também parte da escola. Estranhamente a biblioteca não é um lugar central, permanece num canto meio isolado e pouco freqüentado.

Contudo, o que importa observar é a demarcação sagrada desses lugares, não apenas porque também possuem o limiar, a porta, separando-os entre si e restringindo-lhes o acesso; mas também por toda a simbologia afixada nas suas paredes, simbologia essa acentuadamente religiosa. Assim, nem todos podem ter acesso imediato e a qualquer tempo à sala da direção, ou à sala de professores ou mesmo à secretaria.

O que impressiona é como nesses lugares (direção, secretaria, sala de professores), as pessoas que lá estão autorizadas a permanecerem por obrigação do ofício procuram de alguma forma protegê-los com a presença simbólica do sagrado. É um tipo de consagração daquele espaço. Vê-se então emergirem salmos nos murais (e mais uma vez constato a freqüência do salmo 23, já observado no capítulo anterior); imagens de santos e anjos nas paredes, nos armários, nos objetos de trabalho; ou então, a simples presença de uma Bíblia sobre a mesa de trabalho (figura 64). Lembro mais uma vez o que nos diz Eliade a respeito da atitude do *homo religiosus* para o qual “a vida como um todo é suscetível de ser santificada” (ELIADE, 2001, p. 137). Nessa perspectiva, é compreensível que de alguma forma a escola também deva ser santificada. Ela é um ambiente de trabalho, lugar onde se garante “o pão de cada dia”, portanto espaço sagrado para a vida do trabalhador.

Assim, os seus objetos e instrumentos de trabalho devem ser simbolicamente protegidos pela presença de santos, anjos, orações, etc.

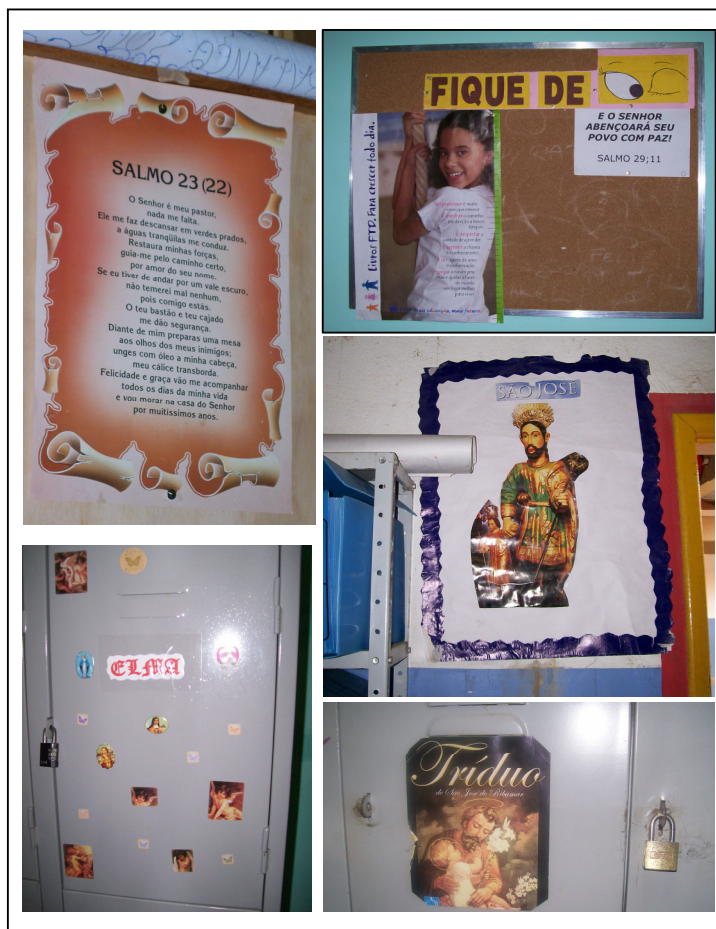


FIGURA 64: Demarcação sagrada dos espaços, consagração do lugar.

O refeitório é outro espaço da escola que merece atenção. Nesse espaço cotidianamente ocorre uma ritualização relativa ao alimento. Esse ritual em torno do alimento começa com bastante antecedência, desde a definição do cardápio a ser servido, passando pela preparação da comida, até o momento em que a merenda é servida e consumida (figuras 65). Para se servir a merenda exige-se disciplina. Os alunos e alunas fazem filas e são servidos pelas merendeiras. A merenda funciona ainda como um tempo de integração e confraternização entre os alunos, os professores e os funcionários da escola que muitas vezes também participam e se servem daquele alimento. A esse respeito é importante destacar o papel que a comida e a bebida desempenham nos rituais religiosos. “A comensalidade representa um ato comunitário e reforça nos convivas os laços de humanidade, de

mútua confiança e de comunhão” (BOFF, 2004, p. 119). A merenda torna-se *ritual de comunhão* da comunidade escolar.



FIGURA 65: Merenda: *ritual da comunhão*.

Mas vale observar que o refeitório não é apenas importante por causa da merenda, e por outro lado o aspecto da alimentação e da comida não se observa unicamente no refeitório. Algumas vezes a própria sala de aula ou o pátio transformam-se no lugar da refeição comungada. O refeitório também é significativo porque lá ocorre boa parte das celebrações e confraternizações escolares, portanto, juntamente com os corredores e o pátio, torna-se o espaço sagrado do banquete e da festa dionisíaca.

Sabemos que a merenda escolar desempenha um papel preponderante na dinâmica de funcionamento da escola. Alguns professores chegam mesmo a se queixar que boa parte dos alunos só vai à escola por causa da merenda. Na maioria dos casos a merenda está associada ao tempo do recreio, ou seja, ao intervalo da aula, à suspensão do “ritual da alumiação” (Gomes). Na escola São José a ida ao refeitório para merendar ocorre durante o intervalo da aula, no recreio. Na escola Darcy Ribeiro, durante o turno noturno não se tem o intervalo e a merenda é servida antes do início das aulas. Alimentar o corpo para poder depois alimentar o espírito, o intelecto, com os sagrados conhecimentos oferecidos na sala de aula é a função do

ritual da merenda. Parece então que a escola divide o tempo que deve ser dedicado ao corpo, por sinal o tempo mais reduzido do recreio e da merenda, e o tempo que deve ser destinado ao espírito, às atividades intelectuais na sala de aula.

Chego afinal a esse *sacro santo* espaço da escola: a sala de aula. De todos os espaços da escola, a sala de aula é aquele que mais se reveste de uma sacralidade. Há uma espécie de áurea santa sobre a sala de aula. É para lá que afinal de contas todos os afazeres, os rituais e os esforços do ensinar e aprender empreendidos pela escola devem convergir. A sala de aula é, portanto, um núcleo, um “centro do mundo” (Eliade) escolar, capaz de fundar o espaço sagrado da escola. As imagens analisadas nos desenhos e textos, do capítulo anterior, já demonstravam a centralidade da sala de aula na vida escolar.

Segundo Eliade, “[...] o Centro é justamente o lugar onde se efetua uma rotura de nível, onde o espaço se torna sagrado, *real* por excelência” (ELIADE, 2001, p. 44). Na escola essa “rotura de nível” ocorre com a entrada na sala de aula. Os alunos e alunas que pouco a pouco chegam vão se aglomerando no “caos” dos corredores; os professores se dirigem para a sua sala. É a entrada e a permanência na sala de aula que estabelece o “cosmo”, a ordem escolar. O ofício propriamente do magistério, o destino do espaço escolar ainda não foi alcançado até que soe o sinal – “um soar de sino, de sirene, de campainha” (Gomes) - e se dê a entrada de professores e alunos na sala de aula. Se um professor faltar, se por algum motivo não tiver a aula, a ordem da escola é quebrada, a sua sacralidade é profanada, instala-se o “caos” na escola (figura 66).



FIGURA 66: Fora da sala de aula, a agitação, o “caos”.

A chegada, passagem e entrada pela porta da sala de aula, repete, como a do portão da escola, a ruptura do ritmo do movimento corporal. A fim de ser enfatizada, a repetição dessa ruptura se faz, por vezes, com pequena pausa anterior à assunção da conveniente postura na interioridade da sala. Para uma conveniente postura, há uma conveniente cadência de marcha, em que é transportada a soleira limiar, que separa as amenidades de fora das gravidades disciplinares de dentro. Um de cada vez, cada aluno repete a mesma marcha (GOMES, 2000, p. 66).

Portanto, nessa *ruptura de nível* que se dá entre o espaço fora da sala de aula e o espaço da aula, exige-se também uma ruptura de comportamento, de atitude, de linguagem por parte dos alunos. Dos alunos pede-se a devoção à aula, a sua dedicação exclusiva, a sua consagração à lição e à escola. “O acesso ao ‘centro’ equivale a uma consagração, a uma iniciação. À existência de ontem, profana e ilusória, sucede uma nova existência, real, durável e eficaz” (ELIADE, 2002, p. 307). Nesse “centro” que constitui o espaço sagrado da sala de aula, alunos e alunas são consagrados para outro mundo e iniciados em outros conhecimentos e práticas. O mundo dos letrados e os conhecimentos que vem das letras, da palavra letrada, dos livros. Essa será a condição para que ao sair da escola, ao término de sua longa jornada de iniciação, adentre e seja aceito no mundo que está para além dos muros da escola.

Chamo a atenção para o belíssimo trabalho da professora Icléia Rodrigues de Lima e Gomes (2000) quando com riqueza de informações e interpretação discorre a cerca do “ritual da alumiação: a aula”. Procurarei explorar esse texto no contexto da pesquisa, por considerá-lo absolutamente válido para o que observo aqui. Segundo a professora:

No ato da entrada, caminhada e acolhida, todos se tornam iguais – consagrados – e igualmente purificados. Essa purificação é reiterada com a passagem e permanência no espaço interior da sala de aula. O encontro em que os alunos, em comum, são alumizados pelos deuses é todo ele, nos vários lados de dentro da sala, purificado.

É preciso que a sala de aula seja ordenada e organizada por meio de determinada arrumação por representantes do corpo administrativo da escola. Essa arrumação se faz por uma certa disposição dos móveis, objetos e instrumentos para o ministério da aula – as idéias, as doutrinas, as disciplinas –, a alumiação (GOMES, 2000, p. 65).

Observo que dentro do espaço da sala de aula qualquer *disposição dos móveis ou objetos* volta-se sempre para o mesmo objetivo, a “alumiação” mediante a palavra do professor e do livro. Assim, não importa muito se as carteiras estejam dispostas em filas ou em círculo, o que importa é que a atenção, os olhos e ouvidos

dos alunos estejam voltados para a fala do professor, a escrita no quadro ou a leitura do livro (figura 67). E nesse ponto volto a recordar tudo o que já foi dito no capítulo anterior acerca do livro, da palavra, da luz e do alto. Há realmente uma constelação de imagens espetaculares, diairéticas e ascensionais no *ritual da alumiação*, a aula. E mais uma vez também Gomes (2000) vem em meu auxílio:

Nos procedimentos e serviços de aula, o professor apresenta a sua palavra, reveladora da fé nos seus deuses. Mas são deuses de uma religião, como dissera, roída pelos séculos, que transforma a luz da iluminação divina em idéias, doutrinas, disciplinas. É teologia já demasiado marcada “pelo lugar dos letrados”, ou pela “influência dos autores de prestígio”. Assim, a palavra do professor é a de uma “religião do livro”. Sua palavra só se torna palavra se sua mão e seu olho são postos sobre o livro – seu lecionário (GOMES 2000, p. 69).



FIGURA 67: Várias disposições da sala de aula e o mesmo *ritual da alumiação*.

Ao texto citado acima, basta acrescentar que “o livro se estende ao quadro negro” (GOMES, 2000, p. 71), para perceber que o espaço da sala de aula e o seu ritualismo centram-se na palavra iluminadora, no conhecimento letrado. O livro adquire assim uma dimensão sagrada no ministério da lição escolar. Há tempos determinados para a leitura do livro. Geralmente é a professora que toma os livros

nas mãos e faz a leitura ou então passa a lição no quadro, a extensão do livro. Mas há momentos em que é o próprio aluno ou aluna que deve tomar o livro em mãos e fazer a leitura. O silêncio e a atenção nesses momentos são fundamentais. “Nessas salas limitadas por paredes diferentes, as lições parecem relacionar-se à disciplina ou ao exercício das harmonias dos corpos” (GOMES, 2000, p. 65).

Todos devem permanecer sentados, apenas quem lê levanta-se ou vai até à frente da sala, próximo ao quadro e à mesa do professor. É lá daquele lugar da autoridade, do alto, que a palavra deve ser proferida (figura 68). “Um quadro-negro compõe, com a cadeira e a mesa do professor, dispostos no plano elevado por degrau ou por distância, o altar onde se faz a comunicação com o alto, ou seja, [...] o ponto sagrado em que os deuses se fazem presentes” (GOMES, 2000, p. 71). Uma boa explicação me foi dada por uma professora ao afirmar que utiliza a leitura porque ela “abre a mente dos alunos”. Portanto, a leitura - a palavra – é como uma chave ou uma arma cortante, para o imaginário associa-se ao raio de luz que desce do alto, raio de clareza, de separação, de distinção, de conhecimento.



FIGURA 68: Do lugar alto, a leitura, a *alumiação* do livro abre a mente do aluno.

No entanto, a sala de aula não está imune à profanação e ao ataque dos *demônios* que perturbam a harmonia do cosmo escolar e geram o caos. Mais uma vez toda sorte de indisciplina por parte dos alunos e a sua agitação frenética do arrastar das carteiras, das conversas paralelas, do jogar papel de um lado para o outro, do barulho, da dispersão, da falta de atenção e silêncio profanam o “ritual da alumiação”. E a ação maléfica dos anjos caídos deixa a sua marca no espaço e no patrimônio da escola. São carteiras, quadros, mesas, ventiladores, janelas, paredes, telhados... quebrados e pichados (figura 69). A escrita agora pertence a um outro código, desconhecido pelos “guardiões” e mestres da escola. E as palavras soam como blasfêmias no mundo escolar. São palavrões, insinuações de ordem sexual, nome de pessoas anônimas, declarações de amor e tantas outras que se misturam com credos de fé e louvor a Deus. E o sagrado e o profano disputam o espaço nas paredes, carteiras e mesas da sala de aula.



FIGURA 69: Marcas profanas na sala de aula, a invasão do caos pelas paredes.

4.2 A vivência do tempo escolar

No tópico anterior, detive-me exclusivamente em interpretar o espaço escolar, buscando captar a simbologia reveladora de uma sacralidade daquele espaço. No presente tópico volto-me para um outro aspecto fundamental para a captação e compreensão da sacralidade da escola, trata-se da vivência do tempo. Espaço e tempo estão relacionados na experiência humana do real. Como já foi visto na introdução desse estudo, espaço e tempo também são fundamentais para a experiência religiosa. Segundo Eliade, para o *homo religiosus* há uma ruptura do tempo pela manifestação do sagrado.

Tal como o espaço, o Tempo não é, para o homem religioso, nem homogêneo nem contínuo. Há, por um lado, os intervalos de Tempo sagrado, o tempo das festas (na sua grande maioria festas periódicas); por outro lado, há o Tempo profano, a duração temporal ordinária na qual se inscrevem os atos privados de significado religioso. Entre essas duas espécies de Tempo, existe, é claro, uma solução de continuidade, mas por meio dos ritos o homem religioso pode “passar”, sem perigo, da duração temporal ordinária para o Tempo sagrado (ELIADE, 2001, p. 63).

A vivência do tempo escolar parece-me também marcado por uma ruptura. O tempo fora da escola é vivenciado de uma forma. É o tempo em que se é pai, mãe, filho, filha, trabalhador, trabalhadora; tempo da informalidade da rua, do jogo e do trabalho. Dentro do “espaço sagrado” da escola, o tempo adquire um outro sentido. É o tempo em que se é professor, professora, aluno e aluna; é o tempo do estudo, dedicado ao “culto” do conhecimento e da disciplina, onde a palavra (escrita e falada) e os rituais adquirem um forte papel.

Diz-se do ano escolar ser o *ano letivo*, ou seja, o ano *em que há lições ou aulas**. O momento da aula é o tempo “forte”, “significativo”, da escola. O tempo escolar segue uma ritmização marcada pelo momento da aula. É o tempo da aula que determina o ritmo temporal do espaço escolar. Organiza-se o tempo escolar de acordo com as aulas estabelecidas para cada disciplina, para cada *alumiação*. Entre uma aula e outra há sempre uma quebra do tempo sagrado da *alumiação*. Quebra necessária até que um novo momento, uma nova aula, um novo “ritual de alumiação” seja estabelecido.

* De acordo com o Aurélio o adjetivo “letivo” significa: “1. Em que há lições ou aulas. 2. Relativo às atividades escolares” (**Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988).

Nesse intervalo de tempo entre as aulas, há sempre a possibilidade da instauração do “caos” no espaço escolar: alunos podem sair pelos corredores; podem “matar” a aula e ir para outros espaços, inclusive fora da escola; podem fazer barulho; enfim, tem-se a possibilidade de profanar o espaço escolar. Por isso, é urgente que o tempo da aula seja restabelecido o mais rápido possível. O restabelecimento do tempo da aula recria o *cosmo-escolar*, garantindo a sua sacralidade.

Nas escolas pesquisadas observei turnos diferentes: o vespertino e a noite. Mais há também o turno diurno. Estabelece-se assim uma relação entre o tempo escolar e o tempo natural. Parece então que a escola entra no ritmo temporal cósmico, onde as pessoas sofrem a influência da natureza. Lembro o que afirma a professora Icléia R. de Lima e Gomes:

No quadro rítmico de um dia letivo, um corpo-grupo discente é como uma legião e cada uma de suas coortes tem sua entrada-permanência-saída, numa seqüência que se homologa ao regime solar e, portanto, a uma ordem cósmica, vez que são separadas e nomeadas por turnos: o matutino, o vespertino e o noturno.

A ordem e a organização que marcam o espaço e o tempo escolar marcam também a separação entre as partes do corpo-grupo discente, de conformidade com algumas prescrições das quais sou informada pela palavra de seus gestores: as pessoas que vão aqui e ali se juntando, quando alumiadas pelo Sol, têm uma ritmicidade diversa das que vou acompanhar quando alumiadas pela lâmpada, que não desfaz a noite e nem de todo as sombras (GOMES, 2000, p. 61-62).

Percebo na fala de algumas pessoas de fora da escola um certo ar de medo e de desconfiança em relação ao turno noturno. Para essas pessoas que estão fora do turno noturno, ele parece sempre mais perigoso e arriscado do que o turno da manhã ou da tarde. No entanto, dentro da escola o turno noturno apresenta-se com uma calma talvez não perceptível na manhã ou na tarde escolar.

À noite os alunos vão chegando aos poucos, certamente já cansados pela jornada de trabalho. De bicicleta ou a pé eles vêm e povoam lentamente o espaço quase vazio da escola. Dirigem-se para o refeitório, para o “ritual da comunhão”, para em seguida participar da *alumiação*. Alimentar o corpo, alimentar o espírito. Um professor veterano que também participa desses rituais comenta com tristeza: “A maioria só vem para comer!”. Alunos conversam, falam alto, professor e merendeira chamam a atenção, pedem silêncio. Isso é uma rotina no cotidiano noturno da

escola. Mas é tudo muito lento, sem presa, sem correria. Uma lentidão que parece acompanhar o adormecer noturno da natureza e dos corpos cansados pela labuta diurna.

Quão diferente parece ser a tarde escolar. A chegada à escola é sob um implacável sol reluzente. Os alunos chegam suados e sedentos. Agitados, barulhentos, procuram o bebedouro. Ocupam os corredores e as salas de aula. O comentário de um vigia desse turno parece expressar esse quadro de agitação térmica: “Quando está muito quente você vê menino gritando por ai. A *caloria** mexe com o juízo humano”.

Observo também como o clima na escola muda quando muda o clima-tempo. Quando chove (figura 70), por exemplo, as duas escolas parecem esvaziar-se. Logicamente, há uma explicação sociológica para isso. A chuva afeta diretamente a moradia, as ruas e o transporte dos alunos. Um motivo, portanto, material. Mas o efeito psicológico e simbólico no espaço escolar é perceptível. A proximidade da natureza faz com que isso seja bastante perceptível na escola localizada na zona rural. O barulho da chuva contrasta com o silêncio dos corredores. A agitação rotineira parece ser acalmada, criando um clima de calma noturna.



FIGURA 70: Mudança temporal, chuva e calma nos corredores.

* Transcrição literal da palavra utilizada pelo vigia para expressar o calor intenso.

Existe um outro aspecto do tempo escolar a ser considerado. Parece-me que ele se apresenta como “reversível”, “circular” (Eliade). Cada ano letivo é um recomeço, uma retomada, uma atualização do que já foi vivenciado, uma reatualização da *narrativa sagrada* da escola, do seu discurso disciplinador e portador de conhecimentos autorizados, consagrados. Repetem-se as aulas, os conteúdos, os procedimentos disciplinares, como se aquela *narrativa sagrada* devesse passar de geração a geração para a permanência do cosmo, da ordem. “Ora, parece evidente que, se o homem religioso sente necessidade de reproduzir infinitamente os mesmos gestos exemplares, *é porque deseja e se esforça por viver muito perto de seus deuses*” (ELIADE, 2001, p.81). Carece saber quais são os *deuses* da escola que toda a reatualização do ano letivo *deseja e se esforça por viver perto*? Parece-me que o apego ao livro didático e ao seu conteúdo é um caminho revelador para esses *deuses* escolares, uma vez que inscrevem a sua palavra, o seu ensinamento, os seus valores, o seu mundo.

4.2.1 Os vários tempos do tempo escolar

Mas como a comunidade escolar vivencia, percebe, sente ou compreende o tempo que permanece no espaço da escola? É interessante observar que a despeito da impressão negativa que se pode ter da prática docente e discente ou da rotina escolar como algo enfadonho e desmotivador (por questão que vão desde a falta de recursos didáticos e condições de trabalho, passando pela indisciplina, as aulas desinteressantes, até o aspecto salarial) a vivência do tempo escolar surge como algo marcante, significativo, pessoal e socialmente relevante para a maioria das pessoas que participaram da pesquisa nas duas escolas.

Perguntei aos participantes como é passado o tempo na escola e se eles gostam desse tempo. Procuo então, a partir de uma seleção das informações obtidas junto a comunidade escolar, apresentar alguns depoimentos e aspectos da percepção do tempo escolar pelos participantes. Procurando imprimir certa ordenação. Saliento, contudo, que essa ordenação não é rígida, pois como se pode observar nos depoimentos seguintes, é possível encontrar mais de um aspecto no mesmo depoimento.

a) *Tempo de “alumiação”*: alguns depoimentos atestam o papel central que a aula desempenha no tempo da escola, corroborando o que já afirmei anteriormente.

Meu tempo na escola com aulas. E gosto desse tempo com alunos que são muito divertidos. Porque as crianças, queira ou não, são alegres e prestam atenção. Então as aulas se tornam interessantes (PROFESSOR, 35 anos).

Eu gosto desse tempo porque enquanto o tempo custa a passar, eu aprendo mais coisas com o professor (ALUNO).

Eu passo a maioria do tempo em sala de aula, estudando. Eu gosto e não gosto ao mesmo tempo porque tem vez que a gente fica muito tempo na sala de aula e quando bate o horário já está entrando um outro professor e aí não dá nem pra se levantar da cadeira (ALUNA, 13 anos).

Em sala de aula. Gosto, no entanto, penso que seria mais interessante se houvesse mais tempo para o convívio fora de sala de aula (PROFESSORA, 30 anos).

Na sala de aula a maioria das vezes; é um pouco chato, poderia melhorar mais (ALUNA, 16 anos).

Gosto porque eu tenho que aprender outras aulas, com outros professores. Eu gosto de vim mais para a escola do que ficar em casa. Eu gosto de não faltar nas aulas porque senão eu não vou aprender outras aulas passadas. Por isso, eu gosto de passar o meu tempo na escola (ALUNA, 15 anos).

b) *Tempo de humanização*: outros participantes dão ênfase para o aspecto das relações humanas, a importância da amizade e de valores como a solidariedade. O tempo da escola então se torna significativo não tanto pela questão do conhecimento, senão pela capacidade de vivenciá-lo de forma mais humanizadora por meio das relações que podem ser estabelecidas no espaço escolar. Retoma-se aqui a imagem da escola-casa, do lugar familiar e aconchegante.

É um misto de sentimentos, de trocas, de sentir que problemas se afloram quando se perde a fé. O nosso trabalho vai além dos conteúdos, e necessário conhecer o aluno, sua rotina e possibilitar a ele no momento da aula sentir a importância de cada um na sociedade. Gosto muito dessa proximidade que consigo ter com eles, me faz sentir mais humana, mais solidária, pois observo o quanto eles precisam de alguém que os aceite como são (PROFESSORA, 37 anos).

Deveríamos trabalhar um pouco mais da humanização e a espiritualidade de cada um que convive na comunidade escolar, já que a escola é um espaço democrático e aberto para desenvolver não só conhecimento científico, mas um espaço de humanização independente da religiosidade de cada um (PROFESSORA, 46 anos).

Gosto porque conheço muitas pessoas legais, faço amizade com o professor e acho muito legal o tempo na escola (ALUNO, 17 anos).

Para mim é muito bom passar o tempo na escola porque eu conheço novos amigos e aprendo muito com o ensino, as aulas e as explicações. Gosto

muito de tudo, gosto dos meus amigos e muito mais dos professores (ALUNA, 15 anos).

Sim, porque acontecem várias coisas. Aprendo, conheço pessoas novas e na escola sinto-me como se estivesse em minha casa, ou seja, como se fosse minha família (ALUNA, 15 anos).

c) *Tempo de trabalho*: para alguns participantes, notadamente adultos e profissionais, a significação do tempo escolar volta-se para o trabalho. O tempo escolar é assim o tempo do trabalho, tempo às vezes árduo e cansativo, mas que não deixa de ser um tempo que se gosta e do qual se consegue ganhar o salário, ou seja, a sobrevivência.

Consumismo trabalhista, ou seja, praticamente 95% no exercício de ministrar aulas. Gosto muito de estar na escola, porém fico inquieto por não poder influenciar de maneira direta melhorias nesse espaço. Nós, conscientes, sabemos que podemos contribuir cada vez mais para uma sociedade melhor. Contribuindo para o fortalecimento da família (PROFESSOR, 47 anos).

Passo o tempo trabalhando, gosto desse tempo porque me dedico no preparo da alimentação dos alunos (MERENDEIRA, 37 anos).

Sim! Gosto porque ocupo o meu tempo nos meus afazeres e as horas se encarregam de passar (SECRETARIA, 57 anos).

Com muitas atividades pedagógicas e burocráticas. Não considero adequado. Os horários parecem uma cadeia, algo fechado, determinado (DIRETOR, 32 anos).

Passo o tempo conversando com os professores, visitando as salas de aula e observando os alunos no pátio na hora do recreio. Eu gosto porque já faz parte do meu cotidiano na escola (PEDAGOGO, 49 anos).

d) *Tempo da brincadeira*: como uma quebra na disciplina escolar e da rotina de trabalho, o tempo escolar é muitas vezes percebido como um momento de prazer e de ludicidade, tempo onde a criança brinca e o adolescente namora.

O tempo na escola para mim é bom, pois as crianças chegam cedo realizam as tarefas de casa e ainda brincam e cada vez se dedicam mais (TÉCNICA ADMINISTRATIVA).

Bom eu não gosto muito porque o tempo aqui na escola é muito curto. Sabe por quê? Quando não temos professor ficamos andando do pátio pra cá e daqui pra lá. Sabe uma coisa que deveria existir aqui na escola! Nos horários vagos poderíamos aprender mais o que ainda não aprendemos (ALUNA, 14 anos).

Eu adoro! É muito legal ficar na escola estudando e escrevendo, brincando e falando com os colegas todos os dias, etc. (ALUNA, 15 anos).

Eu gosto desse tempo, estudando, aprendendo mais, brincando na hora do recreio (ALUNO, 13 anos).

Eu gosto não é porque tem aulas, é porque tem as meninas que a gente fica com elas (ALUNO, 14 anos).

e) *Tempo de futuro*: alguns depoimentos estão voltados para a preparação do futuro dos alunos e alunas. O tempo escolar é o grande tempo da esperança de um futuro melhor. Retoma-se aqui aquela idéia da escola que prepara os alunos para “ser alguém na vida”, o futuro cidadão e trabalhador.

Claro que gosto. Você tem que gostar do local que você trabalha, principalmente dessa escola que precisa mais do que nunca da ajuda, da orientação e da compreensão de todos nós educadores. Para que esses alunos possam ter um futuro mais digno e mais promissor. Deus nos criou para sermos felizes, à medida que vamos crescendo precisamos também crescer no amor de Deus, que nos criou, e o amor por todas as criaturas. Sou feliz por trabalhar aqui (PROFESSOR, 43 anos).

Eu gosto porque eu aprendo muitas coisas novas para eu ter um futuro bom e de muita religião (ALUNO, 14 anos).

Gosto porque assim vamos ser alguém na vida, como muitas pessoas mais velhas na primeira série (ALUNO, 15 anos).

Porque eu não fico em casa e nas ruas, como tem vários garotos nas ruas (ALUNO, 16 anos).

Muito bom sim, porque tem horas que eu pego livros para ler e nós aprendemos mais e mais para ser alguém na vida e ser um bom cidadão (ALUNO, 13 anos).

Parece ser essa pluralidade de percepções acerca do tempo escolar que dinamiza a vivência e as relações entre as pessoas que ocupam o espaço escolar. Esses vários tempos no tempo escolar de alguma forma impedem que o tempo linear, cronológico, se imponha de forma absoluta e voraz sobre a comunidade escolar. O *cronos* cede espaço para o *kairos*. A angústia do tempo que passa, do momento que se esvai, é acalentada pela permanência num tempo oportuno; onde se conhece coisas e pessoas novas; se aprende e se faz amizade; se trabalha, se estuda e se brinca; tempo de *gestação* para o “ser alguém na vida”. Num esforço de interpretação, lembro o que afirma Durand acerca da mudança de “atitude imaginativa” do Regime Diurno das Imagens para o Regime Noturno:

Diante das faces do tempo, desenha-se, assim, uma outra atitude imaginativa, consistindo em captar as forças vitais do devir, em exorcizar os ídolos mortíferos de Cronos, em transmutá-los em talismãs benéficos e, por

fim, em incorporar na inelutável mobilidade do tempo as seguras figuras de constantes, de ciclos que no próprio seio do devir parecem cumprir um desígnio eterno (DURAND, 1997, p.193-194).

4.2.2 *Rituais no espaço-tempo escolar*

No início do presente capítulo, ao tratar do espaço escolar, já foi possível adentrar de alguma forma no aspecto dos rituais presentes na escola. Observei ali como no espaço do refeitório, a merenda escolar adquire uma dimensão ritualística, congregando a comunidade escolar em torno da refeição. Também observei como na sala de aula é possível identificar um ritual escolar que tão bem Gomes (2000) denominou de “ritual da alumiação”. Quero, no entanto, trazer outras considerações acerca dos ritualismos que se desenvolvem no espaço-tempo escolar.

Inicialmente devo esclarecer a noção de ritual da qual aqui me aproximarei. Não me deixo orientar precisamente por um conceito de ritual, mas por algumas “bases” referentes à definição de ritual. Para isso, tomarei de empréstimo as considerações feitas por Peirano (2003) acerca do *conceito de ritual hoje*. Para essa antropóloga uma definição hodierna de ritual deve fundamentar-se em algumas bases. A primeira dessas bases é se evitar “uma definição rígida e absoluta”. “A compreensão do que é um ritual não pode ser antecipada. Ela precisa ser etnográfica, isto é, apreendida pelo pesquisador em campo junto ao grupo que ele observa” (PEIRANO, 2003, p. 9). Tal orientação é aqui seguida uma vez que o que apresento surge da observação feita nas duas escolas, a princípio não tinha nenhuma idéia do que iria encontrar em termos de ritual nesses espaços de pesquisa.

Em seguida, a antropóloga sugere “que a natureza dos eventos rituais não está em questão; eles podem ser profanos, religiosos, festivos, formais, informais, simples ou elaborados” (PEIRANO, 2003, p. 9). Para ela o que interessa é “que eles tenham uma forma específica (um certo grau de convencionalidade, de redundância, que combinem palavras e outras ações, etc.)” (PEIRANO, 2003, p. 9). Os eventos observados nas escolas seguem essa orientação, por vezes são festivos, outrora formais, outras vezes manifestam aspectos profanos sincretizados com aspectos religiosos. Assim é possível observar, por exemplo, a cerimônia de início do ano letivo; as festas carnavalesca e junina na escola; a celebração da Páscoa ou do Natal; as comemorações da Semana da Pátria; ou ainda, o dia das mães ou dos pais e outros. São todos eventos que no espaço escolar adquirem

características de rituais. Pelo limite desse estudo, apenas apresentarei de forma ilustrativa alguns desses eventos, buscando-lhes uma interpretação dentro do cosmo-escolar observado.

Uma terceira base fornecida por Peirano reza que “um ritual não se caracteriza pela ausência de uma aparente racionalidade ou pela falta de uma relação instrumental entre meios e fins” (PEIRANO, 2003, p. 9-10). Essa *relação instrumental* que não está ausente no ritual é o que aqui, como acima já acenei, busco interpretar no sentido de compreender o que esses eventos, que denomino de rituais, desempenham no cronograma escolar, ou seja, como esses *eventos-rituais* são *meios* para atingir os *fins* da escola durante o ano letivo (tempo da lição ou da aula).

Uma quarta observação é feita pela antropóloga ao considerar “o ritual um fenômeno especial da sociedade, que nos aponta e revela representações e valores de uma sociedade, mas o ritual expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo” (PEIRANO, 2003, p. 10). Ela ainda observa sob esse aspecto que os rituais “são bons para transmitir valores e conhecimentos e também próprios para resolver conflitos e reproduzir as relações sociais” (PEIRANO, 2003, p. 10). O que observei dos eventos-rituais na escola é que eles funcionam como momentos diferenciados no tempo escolar.

Nesse sentido, os eventos que aqui apresento são diferentes dos anteriormente observados, a saber, a merenda e a aula. A refeição escolar e a “alumiação” são eventos rotineiros, integram o cotidiano escolar. Enquanto que os eventos que em seguida serão retratados estão inseridos como momentos especiais, não rotineiros, dentro do calendário escolar. No entanto, esses eventos não rotineiros desempenham um forte papel no jogo da disciplina-indisciplina escolar. Portanto, são portadores de valores, trabalham com conhecimentos, mas especialmente com questões atitudinais, comportamentais dos alunos, aliviando as tensões ou demarcando as posições e os lugares dentro do espaço escolar.

Por fim, a antropóloga aponta a presença do “elemento comunicativo” nos rituais. “Ao nos vestirmos de determinada forma, ao assumirmos determinadas maneiras à mesa, ao escolhermos determinados lugares para freqüentar, estamos comunicando preferências, status, opções” (PEIRANO, 2003, p. 10). A esse respeito a observação dos eventos-rituais na escola é bastante explícito. Há sempre alguém que está à frente, que tem a palavra de início ou a palavra final; deter o microfone

nas mãos, fazer uma leitura, determinar a entrada e a saída das pessoas, são ações e gestos carregados de comunicação no espaço escolar.

Após essas considerações acerca dos rituais, passo então a apresentar alguns desses eventos-rituais que acompanhei mais de perto nas escolas pesquisadas. Para efeito de organização, os eventos escolares são classificados de acordo com o que Peirano chama de “natureza dos eventos rituais”. Assim destaco na escola a presença de rituais de natureza diversas: formal, informal, religioso e profano. Nesse último tipo de ritual, observo a existência de rituais cívicos (como as comemorações da Semana da Pátria, dia da Bandeira ou da República) e rituais festivos (como o carnaval e os festejos juninos).

Observo, no entanto, que esse tipo de classificação parece-me ser mais de natureza didática, tendo assim suas limitações. DaMatta (1990), por exemplo, classifica o Dia da Pátria como um ritual formal e o carnaval como um ritual informal, o que não invalida afirmar também que o Dia da Pátria é um ritual cívico, bem como afirmar que o carnaval é um ritual festivo. Portanto, sigo a orientação de Peirano de se evitar “uma definição rígida e absoluta” de ritual, mas buscar apreendê-lo junto ao grupo pesquisado; bem como secundarizar a importância dada à *natureza* dos rituais, em favor da *forma específica* que eles possuem. Procuro descrever os eventos e ilustrá-los com o recurso da fotografia, para depois ao final desse tópico apresentar algumas reflexões acerca dos eventos-rituais na escola.

a) *Ritual formal* - O início do ano letivo caracteriza-se por ser um momento especial na vida escolar. Há sempre uma solenidade, uma cerimônia de abertura do ano letivo. Um evento formal, bem planejado e pensado para marcar o fim de um tempo, o tempo das férias, e início de um novo tempo, o tempo dos estudos. É o recomeço do ano letivo, a re-introdução da comunidade escolar no espaço e no tempo sagrados da escola. Por isso, trata-se de um momento marcante, forte, significativo, uma solenidade. As pessoas são agrupadas num espaço amplo, o pátio da escola, onde todas possam acompanhar a solenidade (figura 71). Diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, professores/as, alunos/as, funcionário/as, familiares... toda a comunidade escolar deverá presenciar essa solenidade que segue um rito de acolhimento dos alunos/as, de abertura da escola e de princípio do ano escolar.

Tudo é muito formal. Segue-se uma disciplina na organização do espaço onde a solenidade se realiza. As falas são organizadas segundo uma seqüência hierárquica: diretor, coordenador pedagógico, professor, técnica administrativa

(figura 72). O diretor dá as boas-vindas aos alunos/as, apresenta os professores/as da escola. Depois faz um discurso. A sua fala centra-se na organização e na disciplina escolar. Chama a atenção para o uso da farda e a proibição de *shorts* e saias; lança o apelo pela conservação da escola, das carteiras; fala do horário de aula, estimula os/as alunos/as a não faltarem às aulas e permanecerem na escola. Chega a ser enérgico na exigência de disciplina.



FIGURA 71: Solenidade de abertura do ano letivo.



FIGURA 72: O ritual demarca uma ruptura temporal das férias para as aulas.

O coordenador pedagógico também dá as boas-vindas, mas é mais econômico nas palavras, desempenhando mais o papel de mediação entre diretor, professores e alunos, chamando sempre a atenção desses últimos para a escuta atenta à palavra. É ele quem chama e passa a palavra para na sequência o

professor ler uma poesia. É ele quem retoma a palavra e solicita o devido silêncio para a escuta do hino nacional, um aspecto importante nessa solenidade de abertura do ano letivo. Ouvir e cantar o hino nacional significa que naquele espaço sagrado da escola a identidade de um povo e determinados valores são enaltecidos. É também o pedagogo quem passa a palavra para a secretaria fazer a chamada dos/as alunos/as de acordo com suas respectivas salas de aula. Chega o momento nesse ritual solene de apresentar o espaço da “alumiação” aos/as alunos/as.

A ida dos/as alunos/as para a sala de aula também segue uma cadência. Os alunos vão sendo chamados pelo nome e orientados a formarem fila para adentrar na sala de aula (figura 73). Cada grupo de alunos/as é acompanhado por um professor/a. Compete ao professor/a a organização do espaço da sala de aula. Alguns dispõem as carteiras em círculo, outros em filas, outros em duplas ou grupos. No entanto, o discurso, a narrativa dessa aula inaugural parece seguir um roteiro bem preciso. Apresenta-se a escola; fala-se do que se espera dos/as alunos/as para o ano letivo; salientam-se os deveres dos/as alunos/as, o regimento da escola, a disciplina, a conservação da escola; ressaltam-se valores como o respeito ao próximo (não apelidar, não agredir); alguns professores/as fazem uma oração.



FIGURA 73: Filas até a sala de aula, a disciplina no ritual de início do ano letivo.

Apesar de algumas conversas, o silêncio nessa “alumiação” inicial é marcante, depois dela encerra-se esse ritual formal do início do ano letivo, alunos e professores saíram do espaço escolar e retornaram para as suas casas. No entanto, daquele momento em diante o ano já não será o mesmo para professores e alunos. O tempo de professores e alunos será marcado pela descontinuidade entre o tempo

que permanecem na escola e o tempo que estão fora da escola. O ritual formal de abertura do ano letivo marca assim uma ruptura temporal.

b) *Ritual informal* - O evento-ritual de início do ano letivo é realmente todo ele marcado pela formalidade e solenidade. No entanto, é possível observar eventos-rituais de natureza informal no espaço escolar. Eventos como a culminância de um projeto escolar, uma palestra, ou a apresentação de grupos externos ao espaço escolar, como é o caso de um grupo de dança, teatro ou capoeira. Nesses eventos-rituais o espaço-tempo escolar é vivenciado com mais leveza, menos rigor disciplinar e maior abertura para a participação dos alunos.



FIGURA 74: Capoeira: participação, descontração, e ensinamentos de vida.

Observo, por exemplo, a apresentação de um grupo de capoeira (figura 74) que desenvolvem trabalhos nas escolas, participa de projetos. A sua apresentação é feita no pátio da escola, onde toda a comunidade escolar pode agrupar-se e participar. Os alunos se agrupam em torno da capoeira, de forma circular. Aos poucos vão sendo envolvidos, até se predisporem a entrar na roda da

capoeira e participar ativamente da dança. Entre uma rodada e outra, o mestre de capoeira fala da história dessa dança, da sua importância e do seu significado para a vida de muitas pessoas. Jovens e adolescentes que passaram a mudar de vida, de atitude, a partir da capoeira. O capoeirista demonstra humildade pelo seu trabalho e reverência ao sagrado: “É pouco, mas o pouco com Deus é muito!”. Após a fala final do mestre de capoeira, faz-se um grande círculo de mãos dadas e dá-se o grito de “força” e “energia”: “Axé!”. A mensagem do evento-ritual foi dada, o exemplo de vida dos capoeiristas serve de modelo para os alunos.

Em comparação com o evento-ritual formal, o evento ritual-informal não parece tão centrado no uso da palavra, de uma narrativa que se repete constantemente; parece centrar-se mais no testemunho exemplar, no exemplo de vida, na observação dos feitos grandiosos de possíveis “heróis”. Heróis que lá estão, no espaço sagrado da escola, para dar o seu testemunho vivo; para que os alunos observem e compreendam de que é possível vencer os “monstros” que rondam o caos instalado fora dos muros da escola. Heróis que reforçam com o testemunho vivo a importância do estudo e da escola na batalha contra os monstros devoradores da ignorância, do desemprego, das drogas, da falta de perspectiva futura, das doenças. Assim sendo, esses eventos-rituais informais tendem a justificar o porquê dos alunos estarem na escola, apresentando modelos de vida que dizem respeito ao sentido e ao valor da escola para a vida do aluno. É mais razão-prática do que razão-discursiva, martírio e não retórica. Aqui cabe o adágio popular: *as palavras convencem, os exemplos arrastam*.

c) *Ritual profano* – Anteriormente subdividi os rituais profanos observados na escola em rituais cívicos e rituais festivos. Para efeito desse estudo, detenho a minha atenção nos eventos de natureza festiva. Observei um outro tipo de evento realizado no espaço escolar de uma riqueza e capacidade de transformação daquele espaço impressionante: o carnaval e o festejo junino. São rituais festivos de marcada característica profana, mas que trazem nas suas origens elementos da religiosidade dionisíaca (carnaval) e popular (festa junina), revelando assim a estreita ponte que se estabelece entre a sacralização do profano e a profanização do sagrado.

DaMatta (1990) denominou o carnaval de “um rito sem dono”, onde “*cada qual brinca como pode, pois o Carnaval é de todos*” (DaMATTA, 1990, p. 97). Ele chama a atenção para o “mecanismo” da “inversão” que caracteriza o ritual carnavalesco.

A inversão cria condições para a comutação entre domínios e elementos situados em posições descontínuas. É por isso que, no Carnaval, as classes sociais podem se relacionar de “cabeça para baixo”. O elemento mediador entre elas não é somente o poder e a riqueza, mas o canto, a dança, as fantasias, a alegria. Em suma, a capacidade de brincar o Carnaval (DaMATTA, 1990, p. 67).

Na festa carnavalesca da escola, é possível observar esse mecanismo de inversão não apenas nas relações que se estabelecem entre alunos e professores, adolescentes e adultos, mas também no próprio espaço-tempo da escola. Professores e alunos se fantasiam, a farda que os separa é suspensa para aquele momento. O que se observa é alunos transformados em fofões, a desfilar pelos corredores e pátio com suas roupas folgadas, floridas e alegres que contrastam com as máscaras monstruosas. As alunas, com certa timidez e a concessão escolar ao corpo feminino, preferem maquiagem no rosto, máscaras mais discretas e roupas que lembram trajes indígenas, mas tudo com muita cor (figura 75).



FIGURA 75: Das fardas às fantasias, da disciplina à descontração.

Pelo carnaval, a escola é invertida por dentro, quebrando-se a rotina de seriedade e formalidade, o silêncio e a atenção desejáveis para a “alumiação”. Todos se envolvem nesse ritual: diretor, funcionários, professores, alunos. À medida que a escola vai sendo ornamentada, pouco a pouco vai ganhando novas cores, novas imagens. Balões, fitas, máscaras, painéis, músicas carnavalescas... cores, brilhos e sons vão tomando conta do espaço escolar que jocosamente deixa-se subverter e profanar pelo “rito sem dono”. As paredes, colunas e, sobretudo, o pátio, passam a ganhar vitalidade e alegria. A sala de aula passa a ser mero apoio e o pátio passa a ser central na dinâmica da escola (figura 76).



FIGURA 76: Da sala de aula para o pátio, centro da festa.

Pelo portão da escola, o “limiar”, adentram seres estranhos que povoam o imaginário popular. O espaço escolar vai sendo invadido por monstros, demônios e corpos à mostra que recordam o sentido da festa da carne. No ápice da festa o que se vê é um grande aglomerados de pessoas que formam um corpo homogêneo em seu movimento de cores, belezas e feiúras. As fragmentações e segmentações do espaço escolar parecem ser suprimidas nesse evento-ritual. No momento do carnaval escolar não se distingue os alunos por séries ou salas de aula; o contato

entre meninas e meninos também é mais tolerado; a tutela dos adolescentes pelos adultos, “guardiões” da escola, torna-se quase imperceptível; professores/as e alunos/as podem assemelhar-se pelo uso de adereços e o envolvimento na dança (figura 77).



FIGURA 77: Corpo homogêneo em seu movimento de cores, belezas e feiúras.

É no pátio, esse terreiro dos eventos e da festa escolar, que também se realiza o festejo junino. Certamente a festa junina não corresponde a um ritual de inversão como o carnaval. No entanto, a exemplo do carnaval, a festa junina transforma a escola por dentro. Essa transmutação da escola talvez ocorra até de forma até mais intensa na festa junina do que no carnaval, devido ao volume e a variedade de danças, músicas, ritmos, comidas, vestimentas; bem como ao maior envolvimento das pessoas (especialmente no bumba-meu-boi) e ao elemento da religiosidade popular bastante marcante.

Observo que nesse ritual do festejo junino os espaços da escola são todos ocupados. As salas de aula servem de abrigo e camarim para os grupos de

dança, exposições culturais, comidas típicas do período; nos corredores são afixados cartazes relativos à cultura e os aspectos históricos relativos às brincadeiras juninas maranhenses; no pátio externo é enterrado um pau de fitas que certamente remonta à simbologia da árvore – imagem ascensional e de ligação entre o céu e a terra, já anteriormente mencionada. De qualquer forma, a escola deixa de ser propriamente uma “escola”, para ser transformada num verdadeiro arraial de festejo junino. O pátio é todo ornamentado e embelezado com balões, bandeirolas e fitas coloridas (figura 78).



FIGURA 78: Transformação do espaço escolar no festejo junino.

É possível perceber e mesmo sentir que a festa junina mobiliza, “mexe”, com os sentimentos da comunidade escolar. Nesse caso, contrastando com o carnaval - o “rito sem dono”, o festejo junino parece muito bem organizado e orquestrado. As apresentações são organizadas por séries e salas de aula, tendo um/a professor/a a frente. Assim, com a escola transmutada em arraial junino,

segue-se uma sequência ordenada de atrações culturais preparadas pela própria comunidade escolar ou pela comunidade local: quadrilha, dança da peneira, forró (figura 79), boi reciclado, caxeiras e para fechar o evento o Boi de Itapera.



FIGURA 79: Quadrilha, dança da peneira, forró... no arraial-escola.

Observo também que nesse evento festivo não se descuida do aspecto formativo, tendo-se uma preocupação com conteúdos voltados para o conhecimento

histórico e cultural. Parece ser um evento-ritual de confirmação e valorização da cultura local, o que fica bastante evidenciado no ápice do evento com a brincadeira do bumba-meu-boi. De todos os momentos do evento junino, a entrada do Boi no pátio da escola é sem dúvida o mais marcante. Tanto o Boi Reciclado (figura 80), puxado pelos próprios alunos/as, como o Boi de Itapera são momentos altos da festividade, vividos com mais intensidade e que parecem não determinar o fim da festa.



FIGURA 80: Boi Reciclado, valorização da cultural local no espaço escolar.

É necessário considerar um pouco mais a participação do Boi de Itapera (figura 81) no arraial-escola. O que quero chamar a atenção é como uma determinada manifestação cultural pode romper com o estabelecido na escola, o seu *satus quo*, a sua ordem, o seu micro-cosmo. Algo de diverso ocorre no espaço-escolar e nas pessoas que o integram quando do momento da apresentação do Boi daquela comunidade. Não se trata mais de uma apresentação da escola, como ocorre com aquela do Boi Reciclado. Do evento-ritual festivo da escola, adentra-se e incorpora-se um ritual maior que extrapola o espaço-tempo escolar. Não se trata de

participar de uma atividade escolar, e sim de participar efetivamente do Boi. Já não se observa mais de professores/as, alunos/as, funcionários/as desempenhando o seu papel no espaço escolar. São simplesmente brincantes, diria amantes do Boi.



FIGURA 81: Música e dança acompanhadas da “beberagem sagrada”.

A escola passa a ser colonizada pelos brincantes. No seu pátio as penas, os chapéus, as roupas coloridas e brilhantes dos brincantes assumem todo o espaço

disponível; no “limiar” não se vê mais o cuidado vigilante do porteiro. As matracas, os pandeirões e maracás marcam o ritmo envolvente e as pessoas vão acompanhando a dança, até o momento em que não mais se distingue os brincantes de fora daqueles de dentro da escola. A esta altura já não é possível perceber com clareza que se está numa escola, o tempo escolar é totalmente suspenso e pouco importa as horas que passam e adentram pela noite.

Todo esse ritmo envolvente da música e da dança, a festa, ganha mais calor com uma espécie de “beberagem sagrada” (Durand), um vinho que democraticamente é servido no mesmo copo para os brincantes, que, antes de beber e passar para o próximo, fazem uma reverência ao santo (figura 81).

O símbolo da bebida sagrada está carregado de significações múltiplas, uma vez que está ligado as esquemas cíclicos da renovação, ao simbolismo da árvore, do mesmo modo que aos esquemas do engolimento e da intimidade.

[...]

A virtude destas beberagens é ao mesmo tempo criar uma ligação mística entre os participantes e transformar a condição triste do homem. A beberagem embriagante tem por missão abolir a condição cotidiana da experiência e permitir a reintegração orgiástica e mística (DURAND, p. 260 - 261).

Durand situa, portanto, a festa no Regime Noturno da Imagem. A festa desempenha um papel fundamental no esquema rítmico do tempo cíclico, abolindo as normas e a normalidade do cotidiano, para instaurar uma esperança do tempo vindouro.

A festividade e a sua licenciosidade são assim de fato alto engramático psicossocial: *kula* trobiandês, *potlach* colombiano, *pilu* neocaledônico, *shalaxo* zuni, *sigui* dogon, carnavais europeus atualizam socialmente uma fase capital da mitologia do ciclo e são projeções lúdicas de todo um drama arquetípico. A festa é ao mesmo tempo momento negativo em que as normas são abolidas, mas também alegre promessa vindoura da ordem ressuscitada (DURAND, 1997, p. 312).

Poderíamos acrescentar a essa lista de festas mencionadas por Durand, o carnaval e os festejos juninos brasileiros. Foi possível observar no espaço-tempo da escola, como pelo carnaval e o festejo junino, se aboliu o tempo cronológico, as rotinas do ano letivo – ano das aulas – para se vivenciar a *licenciosidade* do momento festivo. Com isso, no outro dia ou na outra semana, quando se dá o retorno às aulas, o espaço escolar e suas relações pareceram menos cansativos e

distantes. A festividade quebra a normalidade escolar, para depois se retornar à essa normalidade com maior vivacidade. A festividade, portanto, parece garantir que na linearidade do ano letivo haja um movimento cíclico de paradas e recomeços. Esse movimento cíclico, entre a normalidade do ano letivo e a licenciosidade festiva, funciona como uma espécie de garantia da dinâmica e permanência do tempo na escola.

d) *Ritual religioso* – Por fim, quero destacar uma outra modalidade de evento-ritual observado na escola, aquele de natureza religiosa. Certamente na escola ocorrem muitos eventos que envolvem de forma explícita a dimensão religiosa, como é o caso da leitura bíblica ou da oração feitas em determinadas circunstâncias. No entanto, há momentos mais significativos do ponto de vista religioso em que a escola deixa-se absorver e aflorar a religiosidade marcadamente cristã. As celebrações da Páscoa e do Natal são casos exemplares desses momentos significativos. Dois eventos altos do ano litúrgico cristão que se conjugam com o ano letivo. A minha observação e interpretação se restringem, para efeito deste estudo, à celebração da Páscoa no espaço escolar.

A Páscoa é uma festa religiosa de origem judaica que foi ressignificada pelo cristianismo. É considerada a maior e mais significativa celebração religiosa do ano litúrgico cristão, uma vez que ritualiza de acordo com a teologia cristã a paixão, a morte e a ressurreição do Cristo. A Páscoa, portanto, recorda o maior e principal mistério da religiosidade cristã. É significativo, portanto, que numa comunidade escolar marcada por um imaginário religioso de forte simbologia judaico-cristã, como foi anteriormente verificado, também celebre a Páscoa. Passo então ao relato e a interpretação de tal evento nas escolas pesquisadas.

Nas duas escolas ocorreram eventos especiais para a celebração da Páscoa. Coincidência ou não, em ambas as escolas o lugar escolhido para tal celebração foi o refeitório. A primeira constatação que faço diz respeito ao processo de realização desse evento religioso. Não se trata apenas da vivência de um único dia, durante a semana da Páscoa, de alguma forma a escola vai sendo preparada para o momento alto no refeitório. Em uma das escolas vê-se que tal preparação vincula-se à Campanha da Fraternidade desenvolvida pela Igreja Católica, que traz todos os anos um enfoque temático de conotação social – no caso, esse enfoque temático foi a Amazônia e a questão ambiental. Cartazes sobre a campanha foram produzidos e afixados nos corredores da escola (figura 82). A escola busca explorar

o tema, Amazônia, num trabalho de conscientização sobre a proteção ambiental a começar pelo próprio ambiente escolar. Da preservação da Amazônia passa-se à preservação da escola.



FIGURA 82: Páscoa, fraternidade e meio ambiente no espaço escolar.

No momento alto da comemoração da Páscoa, toda a comunidade escolar concentra-se no refeitório da escola. Ao fundo do refeitório é preparada uma mesa ampla, coberta com uma toalha branca e ornamentada com flores e cestas básicas. Nas cadeiras próximas à mesa sentam-se os professores e as professoras. À frente, presidindo o evento, permanece a diretora. Inicialmente é feita uma apresentação do vídeo da Campanha da Fraternidade, seguido do comentário de uma professora. Depois, um professor é chamado para falar da importância da Amazônia. Fala da importância da preservação da natureza, inclusive com o ser humano como parte do meio ambiente (figura 83).



FIGURA 83: No refeitório é realizado o momento alto da celebração da Páscoa.

Na condição de professor da disciplina Ensino Religioso, também fui convidado a falar sobre a Páscoa do ponto de vista histórico-religioso e o significado da sua celebração. Inicia-se então uma espécie de “liturgia da palavra”, entre jograis e leituras de textos. Alunos apresentam um jogral intitulado “A Nossa Páscoa”. Seguem-se leituras feitas por alunos/as: um texto reflexivo, uma poesia, todos de cunho religioso. Faz-se um outro jogral com alunos e alunas portando alguns símbolos: a água, as sementes, os frutos, a terra, a planta. A cada apresentação desses símbolos e acompanhada da leitura de um texto sobre natureza e ressurreição. Depois desse momento mais um texto é lido sobre os símbolos da Páscoa que parece encerrar essa “liturgia da palavra”. Passa-se, então, para o sorteio das cestas básicas que foram organizadas por meio de doações de professores/as e funcionários/as da escola. Nesse momento a diretora faz uma fala ressaltando alguns valores relacionados à Páscoa e a vida escolar, cita exemplos de vida e a necessidade de mudanças de comportamento na escola... *escola não é lugar de bagunça, de gente que não quer nada* (figura 84). O evento é finalizado com a merenda que é servida a todos.



FIGURA 84: Símbolos, palavras, gestos e alimentos na Páscoa escolar.

Na outra escola, um evento semelhante também é realizado no refeitório. Os alunos são reunidos naquele espaço escolar. É passado um filme - “Evangelho de Mateus” - para os alunos sobre a vida de Jesus. Sobre uma mesa posta à frente são colocados um ovo da Páscoa e duas velas. Na parede é afixado um cartaz com um coelho, símbolo da Páscoa, e uma mensagem escrita de votos de “Feliz Páscoa” (figura 85). Após a apresentação do filme, a professora conversa com os alunos e chama bastante atenção para o aspecto disciplinar. Os alunos foram organizados em fila e passou-se a servir a merenda. Aquilo me causou uma forte impressão simbólica: mais uma vez a questão do alimento associado à confraternização. Mas a professora logo me alertou: “Eles não faltam, nem em greve, e só saem depois do lanche”. Lembrei da música do grupo Titãs: “Você tem fome de que? Você tem sede de que?”. Certamente a fome e a sede são múltiplas. Do que realmente a escola alimenta as pessoas?

Também ali fui convidado para fazer uma fala sobre a Páscoa. Depois da minha fala, o diretor tomou a palavra e mais uma vez escutei o discurso da ordem, a narrativa da disciplina... horários, farda, comportamento, levar o estudo a sério, mudar de vida. Veio então o coordenador pedagógico e leu uma poesia sobre a Páscoa (figura 85). O evento foi encerrado com a apresentação de uma poesia feita por alunos na forma de jogral.



FIGURA 85: Imagem em movimento e simbologia no ritual da Páscoa escolar.

Observo também que nesses eventos-rituais religiosos há sempre momentos de quebra da ordem: alunos conversam, saem, riem, gesticulam, se inquietam. Parecem não levar muito a sério ou não compreender o porquê do evento... profanam o ritual. Toda a energia dos “guardiões” – professores/a, diretor/a – volta-se para manter a ordem e a seriedade daquele momento, manter a ordem e a seriedade do próprio espaço sagrado da escola. Daí, o apelo moral aos valores, à comoção, aos sentimentos e elos de comunhão entre as pessoas, cujo momento mais propício é o ritual religioso.

O ritual religioso passa a ser o momento de se *desarmar*, de parar para refletir sobre as próprias ações, de valorizar mais a vida e o estar na escola. O ritual religioso busca criar no espaço-tempo escolar uma atmosfera de espiritualidade, de emotividade, de *re-ligação* com as coisas consideradas importantes para a vida das pessoas e, com isso, situa a própria escola no contexto e nicho vital dos alunos e alunas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que todo final nos remete ao começo. No início desse estudo levantei uma hipótese de que no espaço e no tempo escolar subsiste a questão do fenômeno religioso, ou seja, a questão do sentido e do significado da vida, mesmo que não necessariamente e explicitamente ligados à transcendência. Afirmei também na introdução que *a questão central a ser enfrentada era o de identificar quais são as representações do “sagrado” (aquilo que dá sentido e significado) na realidade “profana” (rotineira, cotidiana) da comunidade escolar e como essas repercutem ou não na prática escolar*. De tal forma que para a pesquisa optei por um tipo de procedimento e abordagem que fosse capaz de apreender a dimensão religiosa a partir do imaginário e do universo simbólico do ser humano. Chegando ao final desse estudo, penso poder apresentar algumas considerações acerca desse imaginário religioso presente no espaço-tempo escolar, especialmente a partir do que levantei e interpretei no segundo e terceiro capítulos da dissertação.

Compreendia que devido à natureza do assunto que estudava - ou seja, o imaginário religioso no espaço-tempo escolar - se fazia necessário antes de tudo compreender o processo histórico, mais do que isso, o processo eminentemente filosófico que levou a nossa civilização a eclipsar a religião de tal forma que a própria formação das suas instituições (no caso preciso a escola) e das pessoas e grupos de pessoas que compõem a nossa sociedade fossem profundamente marcados por uma não explicitação, uma não discussão, uma inconsciência e inconsistência, um *tabu* com relação ao fenômeno religioso. É aquela história: “religião não se discute”, mas todos nós de alguma forma somos afetados ou implicados social e culturalmente pelo fenômeno religioso.

O primeiro capítulo da dissertação foi fundamental para a compreensão do processo de secularização e dessacralização ocorrido no Ocidente com o impacto da modernidade. As instituições modernas fazem parte desse processo, dentre elas a escola ocupa um lugar central. É bem verdade que tal processo é mais característico do mundo urbano e industrial, sobretudo nos chamados países desenvolvidos. No caso brasileiro, esse processo não foi e não é hegemônico. O Brasil sempre se caracterizou desde a sua origem colonial como um país marcado por uma cosmovisão religiosa, por uma estreita relação entre o universo social, cultural e político com o universo religioso, nos seus variados matizes.

A história é dinâmica e nesse processo de dessacralização modelos religiosos caem, alguns se renovam e outros modelos surgem. Parece-me que toda a crítica à religião e o obscurantismo religioso que o Ocidente vivenciou na modernidade segue essa dinâmica de queda e ascensão de religiosidades. No entanto, um imaginário religioso permanece arraigado no homem moderno e nas suas instituições. De tal forma que é possível vislumbrar que a sociedade moderna que por um lado dessacralizou e desencantou o mundo, por outro lado se revestiu e criou outras formas de sacralidade. O que persegui nesse estudo foi justamente interpretar como a escola, enquanto uma instituição moderna, representa uma dessas formas de expressão da sacralidade para o homem moderno.

Não se tem muita dificuldade em reconhecer em certos espaços marcadamente profanos e laicos a presença de elementos religiosos. É o caso, por exemplo, dos estádios de futebol e dos *shopping centers*. Lugares profanos que “camuflam” uma sacralidade. No entanto, o Futebol e o Mercado são verdadeiras religiões seculares na sociedade contemporânea. E, isso, não é coisa só de brasileiros. Os estádios de futebol são verdadeiros templos, com seus ídolos, heróis, deuses e demônios. Neles se glorifica, se celebra, se atinge o êxtase; mas também se exige sacrifícios, oferendas aos “deuses”. Por sua vez, os *shopping centers* são os templos do consumo dedicados ao “deus” Mercado. Na sociedade de consumo são eles as novas catedrais. Neles é que as pessoas buscam um “centro” que lhes dêem direção e as façam se sentir vivas e dignas.

Se é possível identificar nesses espaços profanos, como os estádios de futebol e os *shopping centers*, elementos que os revelam enquanto espaços sagrados, o que dizer de um espaço que é símbolo da laicidade, da cientificidade e da racionalidade moderna como a escola? Parece-me que num primeiro momento soa bastante mal e incômodo suspeitar que no espaço escolar repouse algo de sagrado. Coisa de louco, devaneios? Talvez! Mas certamente não sou o primeiro a desconfiar que a escola traz consigo uma dimensão religiosa, sagrada.

Existe uma áurea em torno da escola e da educação escolar que o estudo aqui apresentado evidenciou. O imaginário da casa e do templo relacionado à escola não pode ser interpretado como um elemento singular da subjetividade dos participantes da pesquisa. Existe um sentimento e uma consciência coletiva da importância da escola para a vida das pessoas. É ali naquele espaço sagrado,

protegido por muros, que se faz o ritual de passagem do não-ser para o “ser alguém na vida”, como ficou bastante explicitado pelos desenhos e textos dos participantes.

Certamente não se pode afirmar que o espaço e o tempo da escola sejam sagrados à maneira de um templo ou de um terreiro. Estes últimos são por sua própria natureza física e função social estruturados e claramente definidos e delimitados como espaços sagrados, ou seja, espaços propícios e destinados para o encontro do humano com o transcendente, onde o tempo assume uma outra dimensão. A escola não é projetada, nem destinada e definida nesses termos que empreguei para o templo e o terreiro. A escola é um lugar marcadamente laico e profano. No entanto, à medida que a escola, consciente ou inconscientemente, lida com a questão do que é significativo na vida, com o sentido da vida; do porquê os alunos e alunas estar naquele espaço-tempo com outras pessoas; do porquê estudar e qual o sentido desse estudo, desse “sacrifício”, na vida dos estudantes; o que isso tem a ver com o estar no mundo, com o viver, com o devir, com o futuro dessas pessoas; quando a escola faz tudo isso, e de fato o faz, ela então se reveste e se revela enquanto espaço e tempo sagrados. Sacralidade que do ponto de vista físico, espacial, está bem demarcada pela separação da escola em relação aos outros espaços do bairro. Há muros e há um “limiar”, que não são apenas físicos mas simbólicos, que demarcam a sacralidade do espaço escolar em relação ao mundo profano da rua e da comunidade.

A sacralidade da escola está associada à sua posição privilegiada na sociedade moderna de ser considerada a portadora e transmissora do conhecimento, capaz de libertar o ser humano das trevas da ignorância e garantir-lhe uma redenção, uma salvação do caos social. A escola passa então a ser a redentora da sociedade. Fome, desemprego, violência urbana, violência no trânsito, agressão ao meio ambiente... todos os graves problemas sociais passam pela educação escolar, numa fé sem reservas no seu poder de salvação social da escola. O lugar do indivíduo na sociedade acaba sendo determinado pelo grau de escolaridade que ele possui, presumindo-se de tal forma que quanto mais escolaridade o indivíduo tiver, mais conhecimento possui. Presume-se ainda que esse conhecimento guardado no espaço sagrado da escola é verdadeiramente o conhecimento essencial, fundamental, para a vida das pessoas e a sua inserção no cosmo social.

Sob esse aspecto do conhecimento, repousa um imaginário diurno (Durand), onde é possível observar o isomorfismo que faz constelar as imagens ascensionais, espetaculares e diairéticas: o conhecimento, a palavra, o livro, a luz, o poder, a subida, o alto, o espírito, a razão e o divino. E, como algo surpreendente, observo e interpreto o espaço-tempo escolar a partir da emergência de imagens que aproximam o Iluminismo e o Cristianismo, um imaginário por certo dominante no mundo ocidental. A escola, portanto, enquanto lugar – templo – da união entre o logos-razão e o logos-verbo. A luz do conhecimento muitas vezes associada à palavra divina. O livro didático e a Bíblia. Assim como a palavra revelada pela divindade, a palavra escrita no livro e transmitida pelo professor é verdade insofismável, conhecimento verdadeiro. E a luta entre luz e trevas também é vivenciada pela comunidade escolar, por meio das dicotomias conhecimento-ignorância; disciplina-indisciplina; escola-rua; escolarização-marginalização.

Diz-se que na academia platônica estava estampada na sua fachada a frase “que não entre aqui quem não goste de matemática”. Que frase poderia ser escrita hoje na entrada das escolas? Talvez esta: “que não entre aqui os indisciplinados”. É impressionante e compreensível constatar deste o primeiro momento do ano letivo a preocupação dirigente e docente com a disciplina. A primazia é da ordem. O primeiro aprendizado, a primeira lição é a disciplina. A ordem tem a ver com o ideal positivista, mas também se relaciona com a visão mítico-religiosa do *Cosmo*. Aquilo que a escola não pode ser é um *Caos*, uma ausência de ordem, uma desordem.

A ignorância dos alunos, no sentido de não conhecimento e de incivilidade, é vista como o grande mal a ser combatido, onde os professores são os *santos, guerreiros e heróis* nesse combate. O grande monstro parece ser a indisciplina mais do que a falta de conhecimento. A “agitação”, o “formigamento” (Durand) dos alunos parece desinstalar o cosmo escolar. A ordem deve ser mantida a todo custo, e nisso é possível perceber a visão religiosa da instauração do cosmo. A grande tarefa e missão dos educadores é, como semi-deuses ou heróis, o tempo todo no micro-cosmo escolar manter a ordem e evitar o caos. E o caos vem com a indisciplina dos alunos. O aluno indisciplinado profana o espaço sagrado da escola, fazendo-a vivenciar momentos caóticos.

É nesse contexto também que é possível interpretar os eventos-rituais dentro da escola. Existe uma dimensão nesses rituais que visa à quebra e ao

restabelecimento da ordem, mantendo-se assim o controle sobre o “caos” e a preservação do micro-cosmo escolar desde o ponto de vista físico àquele simbólico. Há, assim, uma permissão de quebra dessa ordem dentro de uma “cronologia ritual” que a escola adota, absorvendo aspectos dos calendários cívico, festivo e religioso. Ocorre então uma espécie de profanação do espaço escolar permitida pelos “guardiões” (Gomes) da escola. O portão, “limiar” da escola, é aberto à comunidade em geral e a vestimenta sagrada dos alunos, a farda, é geralmente abolida. Mas uma narrativa constante acompanha esses rituais, como uma espécie de palavra mítica a ser atualizada a cada ritual: a escola não é lugar de desordem, mas o lugar sagrado do estudo e dos conhecimentos necessários para entrar no mundo, sem estudo o iniciado não fará a passagem, não será aceito. Portanto, o tempo de permanência na escola também é sagrado. O tempo oportuno, o *kairós*, para “ser alguém na vida”.

Mas permanece constantemente um veto, um mandamento de não permissão, uma profanação não admitida pelos “guardiões”. É aquela feita pelos alunos, quando gritam, picham, brigam, usam boné, não usam a farda ou a modificam. Ou seja, quando são indisciplinados e desordeiros. O aluno indisciplinado, a criança e o adolescente que lhe incorpora como um bárbaro a guiar-se pelos instintos ou um demônio atormentador, é o profanador que quebra, picha, risca, xinga, briga, agride, ameaça, incomoda, gera o caos. A escola deixa de ser escola, deixa de ser espaço destinado à educação, passa a ser espaço que deseduca. Por isso, a grande angústia dos educadores ante a indisciplina. Ela é o seu inferno. Manter o cosmo é, pois, parte de sua missão heróica. E o *ritual da alumiação* também versa sobre a preservação do patrimônio - as carteiras, os quadros, os banheiros, a biblioteca, as paredes, as instalações elétricas – e a preservação da autoridade dos educadores, dos adultos, dos já educados. O espaço da escola é marcado pelo sentar-se, pelo escutar, pelo manter-se em fila, pela atenção e o respeito requeridos aos portadores da palavra.

O que observei sobre os eventos-rituais na escola é ainda muito pouco e merece ser melhor estudado e aprofundado. É necessário investigar mais sobre o sentido desses eventos, afinal se a centralidade da ação pedagógica sempre foi a aula, a “alumiação”, por que então a escola fragmenta tanto o seu tempo, o seu calendário com esses eventos? Penso que não seja apenas por um modismo

pedagógico, e sim porque esses eventos desempenham um papel na dinâmica escolar que a aula não consegue dar conta.

Teria sido Lutero a afirmar que *onde está o teu coração, aí está o teu deus*. Quando há o brilho no olho, o pulsar firme do coração, o ânimo na realização de algo, o preenchimento do ser, o significativo, aí está o sagrado. O sagrado tem a ver com o sentido do mundo e da existência. Na escola o sagrado pode então revelar-se na medida em que se vivencia o prazer de conhecer, de aprender, de conviver. Isso foi evidenciado pelo desejo dos participantes de confraternização, de amizade e de festa no espaço-tempo escolar. O momento da aula que não termina ou da aula que cedo acabou é significativo e revelador da sacralidade ou não do espaço e do tempo da escola. O prazer de estar naquele lugar e naquele momento, naquele espaço e tempo, como algo que encanta e dá razões para alunos e professores continuarem os seus projetos de vida. E a família também enxerga na escola a possibilidade de futuro, o projeto-utopia para o filho “ser alguém na vida”. Qual é a resposta da escola?

Atualmente existem muitas iniciativas por parte das escolas no sentido de se abrirem e desejarem a participação da família e da comunidade no espaço escolar. Resta saber se tal atitude significará a dessacralização do espaço escolar, com a quebra dos seus muros físicos e simbólicos. Ou, ao invés disso, essas iniciativas representem uma maior sacralidade da escola, uma vez que a mesma poderá ter uma importância e significância maior na vida da comunidade e da família, inclusive podendo influenciar de forma mais eficaz nos processos de educação informal.

De maneira sintética, penso que esse estudo capta as representações sagradas da escola na medida em que esta é imaginada e representada como: portadora da luz do saber, constituindo-se num ente iluminado e iluminador; doadora de sentido, capaz de orientar e instruir a vida das pessoas; criadora de uma ordem, estabelecendo-se enquanto um micro-cosmo, um centro; redentora, capaz de salvar as pessoas da marginalidade e possibilitar-lhes ser alguém na vida.

Por um lado, esse imaginário heróico e redentor com relação à escola pode servir de explicação para a persistência de um discurso ideológico que se soma ao senso comum no elogio à escola, não permitindo desvelar o processo de exclusão social do qual a escola também é parte. Mas, por outro lado, quero ser otimista, se há uma crença no poder da educação formal, isso significa que nós

educadores temos a possibilidade de fazer do espaço escolar um espaço de afirmação dos sujeitos historicamente excluídos.

Por fim, resta fazer alguma observação com respeito à opção teórico-metodológica aqui adotada. A adoção de dois grandes teóricos como Eliade e Durand foi fundamental para ter um alicerce conceitual sólido, sem eles não teria dado conta de interpretar tantas informações obtidas. Contudo, logo compreendi que uma pesquisa não se limita às fontes teóricas e que nem sempre a produção teórica dá conta do que se observa no fenômeno estudado. Sempre é necessário mais estudos, mais “cabeças pensantes” do que as que estavam previstas inicialmente.

Também surgem limitações de ordem metodológica. Por exemplo, por que entre os participantes da pesquisa não emergiu uma simbologia de outras denominações religiosas, como as afro-brasileiras ou a espírita? Talvez o procedimento de pesquisa, os instrumentos adotados, não foram suficientes para dar conta desse universo simbólico. Caso seja essa a hipótese válida, faz-se necessário o desenvolvimento ou a apropriação de outras técnicas e instrumentos de pesquisa, associando-se a estudos antropológicos locais.

Como salientei na introdução e ao longo do texto, fiz uma opção por uma abordagem interpretativa valendo-me da interação entre imagem e texto. Ao todo - entre gráficos, desenhos e fotografias - foram 85 imagens que se estendem ao longo do discurso, fornecendo um rico material de documentação da pesquisa e fonte de construção do texto. Certamente, esse não é um procedimento muito usual nas pesquisas acadêmicas, o que pode gerar surpresa ou perplexidade. Afinal, a academia também tem a sua sacralidade, seus rituais, suas narrativas já consagradas, seus deuses do saber e as heresias deverão ser evitadas. No entanto, o que pode ser heresia para uns, pode ser verdade para outros. Portanto, penso ser a atitude interpretativa a mais adequada. O que aqui apresentei foi uma interpretação possível e não a *verdade* sobre a escola. Espero, portanto, ter dado com esse estudo uma pequena parcela de contribuição para a compreensão da escola enquanto um universo simbólico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O que é religião?**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo das regras. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BACON, Francis. **Novum organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).
- Bíblia sagrada**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BOFF, Leonardo. **O Senhor é meu pastor**: consolo divino para o desamparo humano. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril, 1973.
- _____. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Col. "Os Pensadores").
- ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Col. Tópicos).
- _____. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Col. Tópicos).
- _____. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. (Debates 52).
- DaMATTA, Roberto. **Explorações**: ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- _____. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).
- _____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. **A fé do sapateiro**. Brasília: UnB, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989. (Col. Sociologia e Religião).
- FEURBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

- FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média, nascimento do ocidente**. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- GALILEI, Galileu. **O ensaiador**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.
- GODOLPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul./set. 1995. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a13.pdf>.>. Acesso em 30/08/2007.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. **Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Col. "A obra-prima de cada autor", 111).
- _____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).
- LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LEME, Clodoaldo Gonçalves. Habemus bola! In: Espaços sagrados: o sagrado no cotidiano. **Diálogo: revista de ensino religioso**, São Paulo, Paulinas, Ano XI, Nº. 42, maio de 2006.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Col. "A obra-prima de cada autor", 68).
- _____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. "Os Pensadores").
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Col. "A obra-prima de cada autor", 22).

_____. **A gaia ciência.** São Paulo: Martin Claret, 2006. (Col. “A obra-prima de cada autor”, 130).

_____. **O anticristo.** São Paulo: Martin Claret, 2006. (Col. “A obra-prima de cada autor”, 50).

_____. **Vontade de potência.** São Paulo: Escala, [2006?]. (Col. “Mestres pensadores”).

_____. **Obras incompletas.** São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. “Os Pensadores”).

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Col. “Passo-a-passo”, vol. 24).

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo:** todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: USP/Ed. 34, 2003.

ROHDEN, Cleide Cristina Scarlatelli. **A camuflagem do sagrado e o mundo moderno à luz do pensamento de Mircea Eliade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. (Col. Filosofia, 69).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2003. (Col. “A obra-prima de cada autor”, 49).

_____. **Ciência e Política:** duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Col. “A obra-prima de cada autor”, 80).

TOURAINE, Alan. **Crítica da modernidade.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZILLES, Urbano. **Filosofia da religião.** 5. ed. São Paulo: Paulus, 2004. (Col. Filosofia).

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO



“O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Data:/...../.....

DADOS SOBRE A ESCOLA

1. INFORMAÇÕES GERAIS DA ESCOLA

- a) Nome da escola:.....
- b) Data de fundação da escola:.....
- c) Localização da escola:.....
.....
- d) Turnos de funcionamento da escola:.....
- e) Número de alunos matriculados:.....
- f) Número de professores:.....
- g) Número de funcionários:.....
- h) Infra-estrutura da escola (nº de salas de aula, biblioteca, quadra de esportes, cozinha, etc.):
.....
.....
.....
.....

2. INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS (TURNOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA)

- a) Turno:
- b) Nº de alunos:..... c) Nº de alunos na 8ª Série:.....
- d) Nº de professores:..... e) Nº de funcionários:.....
- f) Séries oferecidas:.....
- g) Disciplinas oferecidas:.....
.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO



“O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”

RELAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escola: Data:/...../.....

NOME	TELEFONE	E-MAIL
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

APRESENTAÇÃO

Prezado/a colaborador/a

Sou professor de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de São Luís e foi a minha prática no magistério que me levou a querer conhecer mais e poder contribuir melhor com a educação local. Este questionário faz parte da pesquisa que estou realizando pelo Mestrado em Educação da UFMA, vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação. O tema da pesquisa é “O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”.

Preencha inicialmente todos os campos do quadro “dados pessoais”. Você não precisa se identificar. O questionário é composto por apenas 07 (sete) questões, todas elas “abertas” e subjetivas. Por isso, peço-lhe a colaboração respondendo de forma legível, com liberdade e veracidade. É importante que todas as questões sejam respondidas. Chamo a atenção para o item 08 do questionário, onde solicito que se faça um desenho e depois se escreva um texto explicativo do desenho. Trata-se de um item fundamental para a pesquisa, portanto, peço-lhe que responda este item com bastante concentração, expressando-se de forma autêntica e profunda tanto no desenho quanto no texto. É desejável que o desenho seja colorido. Esclareço que não existe certo e errado, feio ou bonito no desenho, apenas o seu valor simbólico ou o que ele quer dizer ou significar para você.

Por todo o seu esforço e colaboração na realização dessa pesquisa agradeço-lhe cordialmente.

Prof. Alberes de Siqueira Cavalcanti



"O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública"

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Data:/...../.....

DADOS PESSOAIS

- a) Sexo: () Masculino () Feminino b) Idade:.....
- c) Função na escola:.....
- d) Religião:.....
- e) Escola:.....
- f) Localização da escola: () Zona urbana () Zona rural

QUESTÕES

1 - Para você o que é a religião?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 - Para você o que faz uma pessoa ser religiosa?

.....

.....

.....

.....

.....

.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO



“O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

.....

.....

.....

3 - A religião tem importância ou não na sua vida? Por quê?

[illegible]

4 – Você percebe a presença da religião na escola? Em qual espaço da escola?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO



“O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

5 – Como é passado o tempo na escola? Você gosta ou não desse tempo? Por quê?

[illegible]

6 - Para você a religião influencia ou não a educação escolar? Por quê?

[illegible]

7 - Existem manifestações de religiosidade na escola? Dê exemplos?

[illegible]



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO



“O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

8 - Faça um desenho que represente para você o sagrado na sua escola e escreva um texto explicando o desenho (utilize respectivamente as páginas 4 e 5).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA SOBRE ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO



“O SAGRADO E O PROFANO NA EDUCAÇÃO: um estudo do imaginário religioso na escola pública”

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Espaço reservado para o texto explicativo do desenho

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, resembling notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.