

**PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE ACOLHIMENTO E CUIDADO: MEMÓRIA,
PERTENCIMENTO E RELIGIOSIDADE NA CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL
CÔNEGO MONTE**

**PRACTICES AND REPRESENTATIONS OF WELCOMING AND CARE: MEMORY,
BELONGING, AND RELIGIOSITY IN THE SCHOOL CULTURE OF ESCOLA ESTADUAL
CÔNEGO MONTE**

 <https://doi.org/10.63330/sasciencessv6n2-171>

Submetido em: 24/08/2026 e Publicado em: 04/09/2026

SAS: e26397

Manoel Tavares dos Santos Neto

Doutor em Educação

Discente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: netto.tavares@hotmail.com

Azemar dos Santos Soares Júnior

Doutor em Educação

Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: azemar.soares@ufrn.br

Resumo

O estudo analisa as práticas e representações de acolhimento e cuidado na Escola Estadual Cônego Monte, em Natal/RN, considerando suas articulações com a trajetória religiosa da instituição e sua participação na constituição da cultura escolar, nos sentidos de pertencimento e nas memórias produzidas pelos sujeitos. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, situado no campo da História da Educação e em diálogo com a Nova História Cultural. A análise prioriza entrevistas semiestruturadas realizadas, em 2024, com gestores, professores e funcionários da instituição, tomadas como fontes documentais e submetidas à crítica historiográfica. Os resultados evidenciam que o acolhimento e o cuidado são práticas historicamente construídas, significadas nas narrativas por meio da escuta, do apoio, da proximidade e das relações de pertencimento. A trajetória católica participa da historicidade dessas práticas sem constituir explicação exclusiva para sua existência. A transição para a gestão integralmente pública produziu permanências seletivas, discontinuidades e ressignificações, nas quais práticas e sentidos constituídos em diferentes momentos são apropriados, negociados e reelaborados. Conclui-se que historicizar o acolhimento permite compreender sua participação na produção da cultura escolar e problematizar seu caráter aparentemente consensual.

Palavras-chave: Acolhimento; Cultura escolar; Memória; Pertencimento; Religiosidade.



Abstract

The study analyzes practices and representations of welcoming and care at Escola Estadual Cônego Monte, in Natal, Rio Grande do Norte, Brazil, considering their connections with the institution's religious trajectory and their role in shaping school culture, senses of belonging, and the memories produced by its subjects. This is a qualitative study situated in the field of History of Education and in dialogue with New Cultural History. The analysis focuses on semi-structured interviews conducted in 2024 with school administrators, teachers, and staff members, treated as documentary sources and subjected to historiographical criticism. The results show that welcoming and care are historically constructed practices, signified in the narratives through listening, support, proximity, and relationships of belonging. The school's Catholic trajectory contributes to the historicity of these practices without constituting an exclusive explanation for their existence. The transition to fully public administration produced selective continuities, discontinuities, and resignifications, through which practices and meanings constituted at different moments are appropriated, negotiated, and reworked. The study concludes that historicizing welcoming makes it possible to understand its role in the production of school culture and to problematize its apparently consensual character.

Keywords: Belonging; Memory; Religiosity; School Culture; Welcoming.

1 INTRODUÇÃO

As relações construídas no cotidiano de uma instituição escolar não se restringem às situações imediatas vivenciadas entre os sujeitos. Modos de receber, cuidar, ouvir, orientar e estabelecer vínculos são produzidos nas experiências compartilhadas e, quando reiterados ao longo do tempo, podem constituir referências por meio das quais a escola é vivida, lembrada e significada. Nessa compreensão, o acolhimento ultrapassa a condição de atitude individual ou de valor abstrato para ser problematizado como uma prática social que se realiza nas relações cotidianas e se articula às representações construídas pelos sujeitos sobre a instituição. Práticas e representações, ao se entrecruzarem nas formas de convivência, participam da constituição da cultura escolar e oferecem possibilidades para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências de pertencimento, reconhecimento e relação com o espaço educativo.

Na Escola Estadual Cônego Monte, localizada em Natal/RN, essas relações se inscrevem em uma trajetória institucional historicamente marcada pela presença da Igreja Católica. Fundada em 1946 no contexto das ações socioeducativas desenvolvidas pela Diocese de Natal, a instituição permaneceu durante décadas sob gestão religiosa, inclusive após sua estadualização, ocorrida em 1999. A direção exercida por religiosas perdurou até 2016 e, a partir de 2017, a gestão passou a ser assumida integralmente por servidores da rede estadual de ensino. Essa mudança administrativa, entretanto, não encerra por si mesma os processos



culturais constituídos ao longo da trajetória da escola. As experiências produzidas em diferentes temporalidades permanecem como referências a partir das quais os sujeitos interpretam o presente, atribuem sentidos às relações vividas e elaboram suas memórias sobre a instituição. É nesse movimento entre permanências, apropriações e transformações que o acolhimento e o cuidado podem ser interrogados, não como características naturalmente associadas à escola ou como decorrência imediata de sua origem confessional, mas como práticas e representações historicamente construídas e significadas pelos sujeitos que participaram de sua cultura escolar.

Compreender essas relações requer considerar que a cultura escolar não se mantém inalterada diante das mudanças vivenciadas pela instituição, tampouco se refaz inteiramente a cada transformação administrativa. Práticas construídas em diferentes momentos podem permanecer, sofrer discontinuidades ou adquirir outros sentidos nas experiências e relações estabelecidas pelos sujeitos no cotidiano escolar. É nesse movimento que se situam as questões desenvolvidas neste artigo, derivado da tese de doutorado *Pedagogias do sagrado: cultura escolar, práticas e representações da Escola Estadual Cônego Monte (Natal/RN, 2016-2024)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa mais ampla investigou práticas e representações que evidenciam a influência histórica da Igreja Católica na cultura escolar da instituição; neste estudo, a atenção volta-se particularmente para o acolhimento e o cuidado, buscando compreender como essas práticas são significadas pelos sujeitos e se relacionam com a trajetória religiosa da escola, com as memórias construídas sobre ela e com os sentidos de pertencimento à instituição.

A escolha dessa dimensão de análise decorre de sua recorrência no conjunto documental constituído pela pesquisa. Nas narrativas, referências ao acolhimento, ao cuidado, à proximidade, à confiança, à colaboração e à ideia de família aparecem associadas às experiências vividas e às formas pelas quais diferentes sujeitos significam sua relação com a escola. Em algumas delas, essas experiências são relacionadas ao período da gestão religiosa; em outras, aparecem vinculadas às relações estabelecidas entre profissionais, estudantes e famílias e às memórias construídas ao longo da permanência na instituição. Essa recorrência não autoriza compreender o acolhimento como atributo homogêneo da escola, nem estabelecer uma relação causal entre cuidado e presença católica. Permite, contudo, interrogá-lo historicamente, considerando os lugares sociais dos sujeitos e os processos pelos quais determinadas práticas são lembradas, apropriadas e ressignificadas. A análise dessa dimensão possibilita, portanto, problematizar como relações produzidas no cotidiano participam da constituição da cultura escolar e como, nesse processo, são produzidos sentidos de pertencimento e mobilizadas memórias em uma instituição atravessada por permanências e transformações em sua trajetória.

Diante dessas questões, interroga-se como as práticas e representações de acolhimento e cuidado se articulam à trajetória religiosa da instituição e participam da constituição da cultura escolar da Escola



Estadual Cônego Monte, produzindo sentidos de pertencimento e mobilizando memórias sobre a instituição. O objetivo geral é analisar como essas práticas e representações se articulam à trajetória religiosa da escola e participam da constituição de sua cultura escolar, considerando os sentidos de pertencimento e as memórias produzidas pelos sujeitos. De modo específico, busca-se identificar e analisar os sentidos atribuídos às práticas de acolhimento e cuidado presentes nas relações cotidianas; compreender como as memórias dessas experiências participam da produção de sentidos de pertencimento e das representações construídas sobre a escola; e problematizar as relações estabelecidas pelos sujeitos entre acolhimento, trajetória religiosa e cultura escolar, considerando permanências, discontinuidades e ressignificações no contexto da gestão pública.

A compreensão do problema proposto encontra na noção de cultura escolar uma possibilidade de apreender historicamente as relações e os modos de fazer constituídos no cotidiano da instituição. Julia (2001) compreende a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, cuja análise requer considerar também os sujeitos envolvidos e as maneiras pelas quais essas práticas se realizam. Tal compreensão permite ultrapassar uma leitura da escola restrita às prescrições formais, voltando o olhar para experiências, relações e comportamentos produzidos historicamente em seu interior. O acolhimento e o cuidado podem, desse modo, ser interrogados como práticas que se constituem nas relações entre os sujeitos e que, ao adquirirem reconhecimento e sentidos compartilhados, participam da cultura escolar.

A leitura dessas práticas requer, igualmente, considerar os sentidos que os sujeitos atribuem às experiências vividas e às relações estabelecidas com a instituição. As contribuições de Chartier (2002) permitem compreender as representações como formas historicamente construídas de apreensão do mundo social, relacionadas às posições e experiências daqueles que as produzem. Práticas e representações encontram-se, assim, articuladas: os modos de agir são atravessados por maneiras de perceber e significar a realidade, ao mesmo tempo que os sentidos atribuídos às experiências orientam formas de reconhecimento e relação com o mundo social. Sob essa perspectiva, representar a escola como acolhedora, como uma família ou uma segunda casa não corresponde à descrição transparente de uma identidade institucional, mas constitui uma forma de significar as experiências vividas e a relação estabelecida com a escola. A noção de apropriação contribui ainda para compreender como práticas constituídas em diferentes momentos da trajetória institucional podem assumir outros sentidos em novas condições históricas, sem que sua permanência implique a reprodução inalterada das formas e significados que anteriormente as caracterizavam.

As representações construídas sobre a escola articulam-se, por sua vez, às memórias mobilizadas pelos sujeitos ao narrarem suas experiências e trajetórias na instituição. Para Halbwachs (2006), as lembranças individuais são reconstruídas em relação aos quadros sociais que oferecem referências para sua



evocação e reconhecimento; recordar não significa, portanto, recuperar o passado tal como ocorreu, mas reconstruí-lo a partir das condições do presente e das referências compartilhadas pelos grupos. A memória participa, nesse processo, da construção de vínculos e pertencimentos, à medida que experiências rememoradas são reconhecidas e significadas no interior das coletividades. Pollak (1992), ao aproximar memória e identidade, acrescenta a essa compreensão o caráter seletivo e negociado das lembranças, marcado também por silêncios e diferentes formas de significação do passado. As narrativas sobre acolhimento e cuidado são tomadas, portanto, como produções situadas, atravessadas pelas experiências e pelos lugares ocupados pelos sujeitos. Tal compreensão permite considerar convergências, diferenças e tensões nas formas de lembrar e representar a Escola Estadual Cônego Monte, sem converter as memórias em comprovação factual das experiências narradas.

2 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa e se insere no campo da História da Educação, em diálogo com a Nova História Cultural. As fontes analisadas integram o conjunto documental constituído na pesquisa de doutorado da qual este artigo deriva e compreendem, principalmente, entrevistas semiestruturadas concedidas por integrantes da Escola Estadual Cônego Monte durante o ano de 2024. Na pesquisa mais ampla, a produção das fontes ocorreu entre 2023 e 2024, mediante visitas sistemáticas à instituição, levantamento de documentos institucionais, registros iconográficos e realização de entrevistas com membros da comunidade escolar. Para o problema específico desenvolvido neste artigo, priorizaram-se as narrativas de gestores, professores e funcionários que apresentam maior pertinência para a análise das práticas e representações de acolhimento e cuidado, dos sentidos de pertencimento e das relações estabelecidas pelos sujeitos entre essas experiências e a trajetória religiosa da instituição.

Na pesquisa doutoral, oito entrevistas foram selecionadas para compor o corpus analítico, considerando sua densidade interpretativa, clareza narrativa e pertinência em relação aos objetivos da investigação. O conjunto compreende dois gestores (G1 e G2), quatro professores (P1, P2, P3 e P4), um funcionário (F1) e uma secretária escolar (S1), cujas trajetórias na instituição abrangem diferentes períodos entre 2008 e 2024. Os códigos alfanuméricos correspondem às funções exercidas — G para gestores, P para professores, F para funcionário e S para secretaria — e são utilizados para preservar a identidade dos sujeitos. Neste artigo, a seleção das fontes concentra-se nas narrativas de P1, P2, P3, F1, S1, G1 e G2, em razão da relação mais direta que apresentam com o problema investigado. A presença de sujeitos que vivenciaram diferentes momentos da trajetória institucional, incluindo a gestão religiosa e o período posterior à transição para a gestão integralmente pública, possibilita confrontar formas distintas de lembrar, interpretar e significar as experiências construídas na escola.



As entrevistas são tomadas, neste estudo, como fontes documentais submetidas à crítica historiográfica, e não como registros transparentes dos acontecimentos narrados. Essa opção implica distinguir aquilo que o sujeito recorda e representa daquilo que pode ser afirmado como acontecimento histórico, reconhecendo que as narrativas são produzidas a partir de lugares sociais, trajetórias e experiências particulares. A análise considera, portanto, não apenas o conteúdo das falas, mas as posições a partir das quais são elaboradas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências rememoradas. Essa compreensão dialoga com Chartier (2002), ao considerar que as representações do mundo social são construções vinculadas às posições e aos interesses daqueles que as produzem, e com as contribuições de Halbwachs (2006) e Pollak (1992) acerca do caráter social, seletivo e situado da memória.

O tratamento das fontes orienta-se também pela noção de operação historiográfica formulada por Certeau (2007), segundo a qual a produção do conhecimento histórico resulta da articulação entre um lugar social, procedimentos de análise e uma escrita. Nessa perspectiva, constituir o conjunto documental a ser analisado implica realizar escolhas, estabelecer relações e produzir interpretações a partir das questões colocadas às fontes. As narrativas foram, assim, lidas e organizadas em função do problema deste artigo, buscando identificar recorrências, aproximações, diferenças e tensões relacionadas ao acolhimento, ao cuidado, ao pertencimento e às referências religiosas mobilizadas pelos sujeitos. A análise contempla, inicialmente, os sentidos atribuídos às práticas de acolhimento e cuidado nas relações cotidianas; em seguida, as memórias por meio das quais essas experiências são associadas à construção de vínculos e pertencimentos; e, por fim, as relações estabelecidas entre essas práticas, a trajetória religiosa da escola e suas permanências e ressignificações no contexto da gestão pública.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO: CUIDAR, OUVIR E ESTAR PRÓXIMO

As narrativas dos sujeitos permitem observar que o acolhimento adquire sentidos que ultrapassam o ato de receber alguém no espaço escolar. Nas experiências rememoradas, ele aparece associado à escuta, à proximidade, ao apoio diante de situações pessoais e profissionais e às relações estabelecidas entre aqueles que compartilham o cotidiano da instituição. Trata-se de formas de convivência que nem sempre são nomeadas diretamente como práticas de cuidado, mas que ganham esse significado quando os sujeitos narram suas trajetórias e atribuem valor às relações construídas na escola. Interrogar essas experiências implica considerar, como propõe Chartier (2002), que práticas e representações se articulam na produção de sentidos sobre o mundo social. O interesse não reside, portanto, em definir previamente o que seria uma escola acolhedora, mas em compreender o que os sujeitos reconhecem como acolhimento e como essa representação se relaciona às experiências por eles narradas. Considerá-lo historicamente implica, contudo, não lhe atribuir um sentido previamente positivo ou neutro. As formas de cuidar, ouvir, orientar e



estabelecer proximidade são produzidas em contextos específicos e podem expressar valores, referências e expectativas compartilhadas pelos sujeitos. Em uma instituição cuja trajetória foi marcada por décadas de gestão religiosa, cabe interrogar em que medida essas práticas se relacionam com referências historicamente constituídas e como seus sentidos são apropriados e transformados no cotidiano escolar.

Essa dimensão aparece de maneira expressiva na narrativa da professora P2, que ingressou na instituição no segundo semestre de 2016, período que coincide com o último ano da gestão religiosa. Ao rememorar o significado da instituição em sua trajetória, a docente relaciona sua identificação com a escola às pessoas que conheceu e, particularmente, ao acolhimento experimentado naquele espaço:

Eu diria que foi um lugar do qual eu me identifiquei muito. Conheci pessoas maravilhosas que influenciaram muito a minha vida. Foi um lugar muito acolhedor em todos os sentidos, tá? Ele não foi só... A escola Cônego Monte não foi só um acolhimento, eu diria, de profissional, né? De servidora pública. Eu tive ali um acolhimento além, além. Passei momentos pessoais dos quais eu precisei do apoio e eu tive esse apoio. Então, o Cônego Monte vai estar bastante saudoso nas minhas memórias enquanto professora. (P2, 2024).

A fala estabelece uma distinção entre o acolhimento decorrente das relações profissionais e aquele que, na percepção da professora, alcançou situações de sua vida pessoal. Ao afirmar que recebeu um acolhimento “além” de sua condição de servidora pública, ela atribui à experiência vivida na escola um sentido que ultrapassa as relações formais de trabalho, o apoio recebido passa a integrar a maneira como rememora a instituição e sua própria trajetória profissional, aproximando experiência, vínculo e memória. Não se trata de tomar a narrativa como evidência de que as relações institucionais tenham sido vivenciadas da mesma forma por todos os sujeitos, mas de perceber como a docente seleciona determinadas experiências para significar sua trajetória na escola. Essa distinção ganha maior relevância quando, ao comparar o Cônego Monte com outras instituições em que trabalhou, afirma não ter encontrado nelas, de igual modo, a mesma forma de acolhimento, embora reconheça experiência semelhante em outra escola que também marcou sua trajetória.

O cuidado também aparece nas relações estabelecidas com os estudantes. O funcionário F1, que atua na portaria desde 2008, atribui ao contato cotidiano com as crianças uma dimensão que não se restringe ao controle da entrada e da saída da instituição. Ao refletir sobre sua atuação, recorda situações nas quais estudantes chegavam à escola procurando proximidade e atenção dos adultos:

Muitos não têm o carinho em casa e vêm procurar na gente. Você mesmo também foi professor e viu que muitas das vezes alunos chegavam com carinho, abraçando, com aquela vontade que faltava dentro de casa. Aí, quando chegavam na escola, era um alívio para eles estarem na escola, escutando pessoas que brincavam com eles. E assim sucessivamente. (F1, 2024).



A narrativa amplia a compreensão da atuação do funcionário para além da função formal exercida na portaria. O “bom dia”, o abraço, a escuta e a brincadeira são lembrados como formas de relação com os estudantes e passam a integrar o sentido atribuído à sua experiência educativa. Sua fala, contudo, requer uma distinção importante: a afirmação de que algumas crianças não recebiam carinho em casa expressa a percepção do entrevistado e não permite concluir sobre as relações familiares desses estudantes. O que a fonte possibilita compreender é a maneira pela qual ele representa a escola como lugar em que determinadas necessidades de proximidade e atenção poderiam encontrar resposta.

A posição ocupada pelo funcionário acrescenta outra dimensão à análise. A portaria constitui simultaneamente espaço de recepção, circulação e controle, de modo que a proximidade relatada se produz no exercício de uma função que também envolve acompanhar entradas, saídas e comportamentos cotidianos. Cuidado e orientação não precisam, portanto, ser compreendidos como dimensões necessariamente opostas. As formas de acolher podem coexistir com expectativas sobre comportamentos e modos de convivência e, nesse sentido, participar também da maneira pela qual relações e condutas são moldadas no cotidiano escolar. Essa possibilidade exige cautela para que o cuidado não seja interpretado apenas como manifestação espontânea de afeto, desvinculada dos valores e das referências religiosas historicamente presentes na instituição.

Essa ampliação é relevante para a compreensão da cultura escolar porque evidencia práticas constituídas também em espaços e situações que não correspondem diretamente à sala de aula. Na perspectiva de Julia (2001), considerar as práticas e os sujeitos que dão existência cotidiana à instituição permite observar dimensões da vida escolar que não se deixam apreender apenas pelas prescrições ou pela organização formal. As narrativas da professora e do funcionário, embora produzidas a partir de lugares distintos, aproximam-se ao atribuírem valor à disponibilidade para o outro, seja no apoio a uma profissional em situações que ultrapassam as demandas do trabalho, seja na atenção dispensada aos estudantes nas interações diárias. Essa aproximação não torna as experiências equivalentes, mas evidencia que o cuidado circula nas narrativas como uma forma de significar relações construídas entre diferentes sujeitos da escola.

As fontes também indicam que essas relações não devem ser compreendidas como expressão de uma cultura escolar inteiramente consensual. Ao refletir sobre os dezesseis anos vividos na instituição, o funcionário afirma ter aprendido com as pessoas com quem conviveu, mas ressalva que “nem tudo são flores”, distinguindo aspectos que considera positivos daqueles que procurou descartar ao longo de sua trajetória. A observação introduz uma fissura importante na imagem de uma comunidade escolar marcada exclusivamente pela harmonia. Se determinadas formas de proximidade são lembradas como cuidado e acolhimento, isso não significa que tenham sido experimentadas da mesma maneira por todos, nem que estejam desvinculadas dos valores e das expectativas que orientam a convivência escolar. A própria produção de pertencimento pode envolver formas distintas de reconhecimento e identificação com essas



referências, tornando necessário perguntar quem se reconhece nas práticas valorizadas pela instituição e sob quais condições elas são significadas como acolhedoras. Sua recorrência nas narrativas interessa, assim, menos como comprovação de uma qualidade essencial da escola do que como representação por meio da qual determinadas relações são selecionadas, lembradas e dotadas de significado.

A análise dessas experiências permite compreender o acolhimento e o cuidado como práticas relacionais que participam da cultura escolar sem se reduzirem a uma ação específica ou a um único grupo de sujeitos. Apoiar, ouvir, aproximar-se e disponibilizar-se ao outro estão presentes nas narrativas como modos de relação que atravessam diferentes situações do cotidiano, mas que não se produzem à margem da historicidade da instituição, dos valores compartilhados e das expectativas que orientam a convivência. Reconhecer essa dimensão impede tanto naturalizar o acolhimento como característica intrínseca da escola quanto atribuir antecipadamente sua existência à trajetória religiosa. As fontes colocam, antes, a necessidade de compreender como essas práticas foram significadas e apropriadas pelos sujeitos em diferentes momentos. Ao mesmo tempo, é justamente quando são rememoradas e associadas à identificação com a escola que a análise se desloca das práticas de cuidado para os sentidos de pertencimento produzidos pelos sujeitos. Essa relação entre experiência, memória e identificação constitui a questão desenvolvida na seção seguinte.

3.2 “UMA SEGUNDA CASA”: MEMÓRIA, AFETO E PERTENCIMENTO

As práticas de acolhimento e cuidado ganham outra dimensão quando aparecem, nas narrativas, associadas à maneira como os sujeitos significam sua relação com a escola. Se, nas experiências anteriormente analisadas, acolher envolve formas de escuta, apoio, proximidade e atenção, a rememoração dessas relações também participa da construção de imagens por meio das quais a instituição é reconhecida e qualificada. Nesse processo, afeto e pertencimento não se apresentam como consequências automáticas da permanência no espaço escolar, mas como sentidos elaborados a partir das experiências que os sujeitos selecionam e mobilizam ao narrar suas trajetórias. A memória assume, portanto, papel relevante nessa construção, uma vez que as lembranças não apenas remetem ao vivido, mas reorganizam experiências e lhes atribuem significado a partir do presente.

Essa relação aparece de forma particularmente expressiva na narrativa da gestora G1, que, ao falar sobre os anos vividos na escola e sobre o significado da instituição em sua trajetória profissional, aproxima a escola das imagens de “segunda casa” e “família”:

[...] o Cônego Monte representa muito pra mim... foi a escola que eu comecei, me tornei professora ali. Então, assim, o Cônego Monte se torna uma segunda casa... me remete muito à família. É uma escola muito acolhedora, uma escola pequena, onde todo mundo conhece todo mundo. Todos os funcionários conhecem os pais dos alunos, tem pais de alunos que já foram alunos do Cônego Monte. Então acho que o Cônego Monte tem muito esse viés de família, de grupo familiar. (G1, 2024).



A imagem da “segunda casa” é construída a partir de elementos que a entrevistada associa à experiência cotidiana: o início de sua trajetória profissional, o tamanho da escola, o conhecimento entre os integrantes da comunidade, a proximidade com as famílias e a presença de pais que anteriormente também foram estudantes da instituição. A referência à família não aparece, portanto, apenas como uma expressão afetiva desvinculada da experiência, mas como uma representação sustentada por relações de proximidade e por vínculos que, em sua memória, atravessam diferentes gerações. Ao narrar a escola dessa maneira, a gestora articula sua trajetória individual a uma história compartilhada com outros sujeitos, produzindo uma representação na qual experiência profissional, relações afetivas e continuidade institucional se aproximam. Essa associação, contudo, também precisa ser historicizada. Ao aproximar “casa” e “família” de acolhimento, proximidade e vínculo, a entrevistada mobiliza sentidos positivos atribuídos a essas experiências, que não podem ser tomados como universais. Família e casa são construções sociais e históricas cujos significados variam conforme as experiências dos sujeitos; nomear a escola como “segunda casa” ou “grupo familiar” revela, portanto, uma forma particular de significá-la, e não uma correspondência natural entre espaço doméstico, relações familiares e acolhimento.

O próprio conjunto documental permite tensionar essa representação sem recorrer a situações externas à pesquisa. Na seção anterior, o funcionário da portaria representou a escola como um espaço no qual alguns estudantes buscariam carinho e atenção que, segundo sua percepção, lhes faltariam em casa. Colocadas em relação, as duas narrativas atribuem sentidos distintos ao espaço doméstico: enquanto, para a gestora, a imagem da casa comunica familiaridade, afeto e pertencimento, na percepção do funcionário a escola poderia oferecer formas de atenção que ele considerava ausentes na experiência doméstica de alguns estudantes. O contraste não permite afirmar como eram efetivamente as relações familiares desses alunos, mas evidencia que “casa” e “família” não constituem imagens dotadas de um significado único. Sua utilização para qualificar a escola depende das experiências e dos lugares a partir dos quais os sujeitos constroem suas narrativas.

Essa forma de lembrar pode ser compreendida a partir de Halbwachs (2006), para quem a memória individual se constitui em relação aos quadros sociais que fornecem referências para a reconstrução do vivido. A trajetória narrada pela gestora não se organiza apenas em torno de acontecimentos particulares, mas incorpora pessoas, relações e experiências compartilhadas que oferecem sustentação à maneira como a instituição é lembrada no presente. O pertencimento produzido nessa narrativa não decorre simplesmente do tempo de permanência na escola. Ele se constrói na relação entre a experiência individual e elementos compartilhados que possibilitam à entrevistada reconhecer aquele espaço como parte de sua própria trajetória. A presença de diferentes gerações de uma mesma família na instituição, mencionada pela entrevistada, também amplia essa percepção, pois o retorno de familiares por meio de novas gerações contribui, em sua leitura, para estabelecer vínculos entre diferentes tempos da escola.



A representação da instituição como família, entretanto, não deve ser tomada como evidência de uma comunidade homogênea ou naturalmente integrada. Como assinala Pollak (1992), memória e identidade são construídas por processos de seleção e negociação, nos quais determinados acontecimentos, relações e experiências adquirem maior relevância na produção de uma imagem de si e dos grupos aos quais os sujeitos se vinculam. Quando a gestora seleciona a proximidade, o conhecimento mútuo e a continuidade entre gerações para explicar o caráter familiar da escola, sua narrativa evidencia uma forma particular de construir pertencimento. Essa representação pode produzir identificação e reconhecimento, mas não autoriza concluir que todos os sujeitos tenham experimentado as mesmas relações ou atribuído a elas sentidos semelhantes. A metáfora da família também pode ser interrogada pelo que pressupõe acerca das formas de convivência valorizadas no interior de um grupo. Se pertencer envolve reconhecer-se em determinadas relações e modos de viver coletivamente, a representação da escola como família pode carregar expectativas sobre proximidade, reciprocidade e formas de participação na vida institucional. Interessa, assim, não apenas constatar a força afetiva dessa imagem, mas perguntar quais valores a sustentam, quem se reconhece neles e como são historicamente produzidos.

Essa questão adquire especial relevância diante da trajetória católica da Escola Estadual Cônego Monte, mas as fontes não autorizam estabelecer uma correspondência direta entre a imagem de família mobilizada pela gestora e uma concepção católica de família. Quando questionada sobre a possível influência religiosa na construção desse ambiente familiar e afetivo, a entrevistada manifesta dúvida e recorda que as experiências mais afetivas vividas na escola nem sempre estiveram ligadas à religião. Ao mesmo tempo, admite que práticas como as orações realizadas em reuniões e eventos poderiam contribuir para aproximar as pessoas, ao reunirem os sujeitos em momentos de reflexão e contato coletivo. Sua narrativa introduz, assim, uma tensão importante: as referências religiosas podem participar das formas de convivência e aproximação construídas na instituição sem que seja possível atribuir exclusivamente a elas a produção dos vínculos afetivos. A hesitação da entrevistada é, nesse sentido, tão significativa quanto uma afirmação categórica, pois evidencia que as relações entre religiosidade, acolhimento e pertencimento são reconstruídas na memória de maneira complexa e não linear.

Outras narrativas reforçam a associação entre experiência, vínculo e pertencimento sem recorrer necessariamente à imagem da família. A secretária S1, que atua na instituição desde 2008, afirma que a escola “representa tudo” em sua vida profissional e caracteriza o ambiente pela ajuda e compreensão entre os integrantes da equipe: “[...] eu amo trabalhar aqui. É uma equipe, um ajuda o outro, todo mundo compreende um ao outro” (S1, 2024). A fala desloca a ênfase da metáfora familiar para as relações de colaboração, mas preserva a atribuição de um valor afetivo à experiência de permanecer naquele espaço. Colocadas em relação, as narrativas da gestora e da secretária não comprovam a existência de uma



identidade coletiva uniforme; permitem observar, antes, diferentes formas pelas quais vínculos construídos no cotidiano são mobilizados para significar a pertença à instituição.

Nessa perspectiva, “segunda casa”, “família”, ajuda e compreensão constituem representações por meio das quais determinados sujeitos organizam e comunicam suas experiências na escola. Em diálogo com Chartier (2002), essas formas de nomear a instituição podem ser compreendidas como modos de produzir sentidos sobre uma realidade vivida, e não como descrições neutras ou universais da escola. A força dessas representações reside também em sua capacidade de selecionar aspectos do vivido que conferem continuidade à relação dos sujeitos com a instituição e tornam reconhecíveis determinados modos de convivência. Ao mesmo tempo, sua análise exige considerar os lugares a partir dos quais são produzidas e aquilo que pode não encontrar expressão nessas formas de narrar o pertencimento.

As memórias examinadas evidenciam, portanto, que o pertencimento não constitui apenas um sentimento individual, mas é produzido na relação entre experiências pessoais, vínculos coletivos e representações construídas sobre a instituição. O acolhimento e o cuidado participam dessa construção quando são rememorados como elementos capazes de conferir significado à permanência e às relações estabelecidas na escola. Se as fontes não autorizam atribuir ao catolicismo a origem dos vínculos afetivos, também não permitem desconsiderar que parte dessas experiências foi construída em uma cultura escolar marcada por décadas de gestão religiosa. A questão passa, então, pela compreensão de como práticas e sentidos constituídos em diferentes momentos são lembrados, apropriados e ressignificados pelos sujeitos. Essa relação entre experiência religiosa historicamente constituída e mudanças vivenciadas pela instituição conduz à análise das permanências, discontinuidades e transformações do acolhimento no contexto da gestão pública.

3.3 ACOLHIMENTO E RELIGIOSIDADE: SENTIDOS E PRÁTICAS EM TRANSFORMAÇÃO

As análises anteriores evidenciaram que acolhimento, cuidado e pertencimento são produzidos nas relações cotidianas e reconstruídos nas memórias dos sujeitos, sem que possam ser compreendidos como atributos naturais da instituição. A trajetória da Escola Estadual Cônego Monte, contudo, acrescenta uma questão que não pode ser dissociada dessas experiências: durante décadas, formas de receber, orientar, reunir e conduzir a comunidade escolar foram desenvolvidas em uma instituição administrada por religiosas e atravessada por práticas católicas. A transição para a gestão pública não estabeleceu uma ruptura absoluta com esse repertório, mas também não significou sua reprodução inalterada. As narrativas dos profissionais que vivenciaram essa transição permitem identificar práticas que deixaram de ocorrer, outras que permaneceram e formas de convivência cujos sentidos foram reelaborados após o encerramento da gestão religiosa.



A memória do funcionário F1 torna esse processo particularmente visível. Ao comparar os dois períodos da instituição, ele distingue práticas que deixaram de ocorrer daquelas que reconhece como permanências: “A única coisa que permaneceu daquela época é aquele momento, o acolhimento, o momento de oração, o momento de receber as crianças na sala. Mas a via sacra que tinha antes não tem mais. [...] Alguns sentem saudade, aí outros, assim, aquelas festas tradicionais, não tem mais agora” (F1, 2024).

A seleção realizada pelo funcionário é significativa porque acolhimento e oração aparecem lado a lado quando ele procura identificar aquilo que atravessou a mudança de gestão. Isso não autoriza concluir que acolher seja, em si, uma prática religiosa, mas mostra que, em sua memória, o ato de receber os estudantes foi historicamente experimentado em associação com uma prática de oração. A Via-Sacra e outras celebrações, por sua vez, são lembradas entre aquilo que perdeu espaço no cotidiano, o que afasta a ideia de uma preservação indistinta das práticas do período religioso. A continuidade se mostra seletiva: algumas práticas deixam de ocorrer, enquanto outras permanecem sob condições institucionais diferentes.

Essa permanência torna-se mais complexa quando observada a partir da narrativa da professora P1. Ao comparar as práticas religiosas dos dois períodos, a docente recorda que rituais anteriormente realizados de maneira mais intensa deixaram de ocorrer, mencionando a Via-Sacra, a coroação no mês de maio e outras celebrações. A oração na entrada, entretanto, permanece: “A gente ainda mantém os aspectos de ter a oração diária, todo dia, na hora da entrada. [...] é que a gente permanece fazendo esse... mantém a tradição dessa oração na entrada” (P1, 2024).

Ao nomear a oração como “tradição”, a professora oferece uma chave importante para compreender sua continuidade. A reiteração cotidiana pode conferir à prática um caráter de familiaridade, fazendo com que sua presença seja percebida menos como uma escolha renovada a cada dia e mais como parte da rotina institucional. Essa condição merece ser problematizada, sobretudo porque a oração reúne acolhimento e manifestação religiosa em um mesmo tempo coletivo da escola pública. Sua permanência não diz respeito apenas à conservação de uma tradição, mas também à presença continuada de uma matriz confessional no momento que antecede as atividades escolares.

Isso não significa, entretanto, que as práticas tenham conservado o mesmo conteúdo ou a mesma intensidade. A professora recorda que a Páscoa continua sendo trabalhada, mas afirma que atualmente ocorre de maneira “simples” e “não é muito puxado com religião”, diferentemente do período em que havia rituais mais próximos daqueles realizados pela Igreja. Também informa que a coroação de Maria deixou de ocorrer e que o mês de maio já não recebe o mesmo tratamento. Essas diferenças indicam que a mudança de gestão produziu seleções e ajustes: algumas práticas foram abandonadas, enquanto outras continuaram sob formas menos explicitamente confessionais. À luz da noção de apropriação de Chartier (2002), a continuidade não precisa ser compreendida como conservação integral, pois aquilo que permanece pode adquirir outros usos e significados em condições institucionais distintas.



A mudança aparece também nos modos de orientar as condutas dos estudantes. A gestora G1, que vivenciou os dois períodos, identifica a conversa como uma prática comum às gestões, mas distingue os argumentos mobilizados em cada momento. Segundo ela, durante a administração religiosa, uma intervenção diante do comportamento de uma criança poderia recorrer a expressões como “Deus não gosta disso” ou “papai do céu tá vendo”; na gestão atual, o diálogo permanece, porém orientado pela reflexão sobre as consequências da ação para o próprio estudante e para o colega. O exemplo permite observar uma permanência na forma de intervenção, conversar e orientar, acompanhada pela alteração dos argumentos utilizados para legitimá-la. O cuidado com a formação da criança continua presente, mas a justificativa explicitamente religiosa cede espaço, nessa memória, a uma linguagem voltada às relações e às consequências das ações. O exemplo permite observar, portanto, que formas de dialogar e orientar podem permanecer enquanto os argumentos que as legitimam são reelaborados, impedindo compreender o cuidado tanto como simples herança católica quanto como prática inteiramente desvinculada da história religiosa da instituição.

Essa interpretação também precisa considerar que os sujeitos atribuem sentidos diferentes à relação entre religião e educação. O gestor G2, que assumiu a instituição em 2017 como interventor indicado pela Secretaria de Educação, atribui explicitamente à administração das religiosas parte do comprometimento profissional que encontrou na escola e manifesta uma compreensão positiva da relação entre educação e princípios religiosos. Essa associação expressa a interpretação do gestor e não pode ser convertida em explicação causal para o compromisso profissional existente na instituição. Sua trajetória, que inclui experiências em instituições confessionais, participa do lugar a partir do qual ele atribui à gestão religiosa valores como organização, compromisso e responsabilidade. A fonte interessa, portanto, menos como comprovação de uma herança religiosa do que como evidência de que essa herança é representada e valorizada de maneiras distintas pelos sujeitos.

A permanência da oração no acolhimento introduz uma tensão de outra natureza. Uma prática lembrada por alguns profissionais como tradição, união ou continuidade ocorre em um tempo compartilhado por sujeitos que não necessariamente possuem a mesma pertença religiosa. A questão ultrapassa, assim, a intenção de quem conduz a oração e alcança as condições pelas quais uma única matriz confessional ocupa um momento comum da escola pública. Essa tensão aparece na entrevista do professor P3, que problematiza manifestações religiosas dirigidas indistintamente aos estudantes e considera a diversidade de crenças presente na instituição. Ao tratar das datas comemorativas, ele afirma buscar outras formas de abordá-las, tomando a Páscoa como exemplo:



A Páscoa é um bom exemplo. [...] existe um sentimento na Páscoa que hoje vai além da religião. A gente pode trabalhar muito forte esse sentimento, sem precisar trabalhar tão nitidamente a religião. Porque, como eu disse, quando a gente traz uma religião de forma predominante, a gente cria o fundamentalismo, e o fundamentalismo é um problema. (P3, 2024).

A posição do professor desloca a discussão da simples permanência para o terreno da negociação. Uma prática ou celebração historicamente vinculada ao catolicismo pode continuar presente, mas sua realização passa a ser interrogada diante da diversidade religiosa e do caráter laico da escola pública. Ao propor trabalhar dimensões da Páscoa que considera capazes de ultrapassar a adesão religiosa, o docente realiza também uma apropriação da celebração, deslocando-a do registro devocional para uma abordagem que pretende ser mais abrangente. Essa alternativa não elimina a origem cristã da data nem resolve, por si mesma, as tensões da presença religiosa na escola; evidencia, sobretudo, a tentativa de reelaborar uma prática herdada diante das condições atuais da instituição.

Esse ponto exige retomar criticamente a noção de acolhimento que atravessa o artigo. Se acolher pressupõe reconhecer e receber o outro, uma prática apresentada como acolhedora não pode ser analisada apenas pela intenção daqueles que a realizam. É necessário considerar também as condições de participação dos sujeitos aos quais ela se dirige. Uma oração coletiva pode ser significada por alguns profissionais como união e continuidade e, ao mesmo tempo, colocar a questão do reconhecimento daqueles que não compartilham a tradição religiosa mobilizada. As fontes não permitem afirmar como cada estudante vivencia esses momentos, pois suas vozes não integram o conjunto documental analisado neste artigo. Essa ausência impõe um limite importante: é possível problematizar a pretensão de universalidade do acolhimento, mas não atribuir aos estudantes experiências ou sentimentos que não foram documentados.

As narrativas analisadas evidenciam, portanto, que a relação entre acolhimento e religiosidade não se explica nem pela conservação intacta de uma herança católica nem por seu desaparecimento após a mudança de gestão. Orações permanecem enquanto outros rituais deixam de ocorrer; formas de conversar e orientar continuam sob outros argumentos; e celebrações historicamente vinculadas ao catolicismo são reelaboradas diante da pluralidade religiosa e das condições próprias da escola pública. O acolhimento se constitui, assim, como prática historicamente produzida que se entrelaça à trajetória católica do Cônego Monte sem se reduzir a ela. Entre permanências, abandonos e novos sentidos, os sujeitos selecionam, apropriam, questionam e reelaboram práticas constituídas em diferentes momentos, evidenciando uma cultura escolar em transformação.

4 CONCLUSÃO

Este artigo buscou analisar como as práticas e representações de acolhimento e cuidado se articulam à trajetória religiosa da Escola Estadual Cônego Monte e participam da constituição de sua cultura escolar,



considerando os sentidos de pertencimento e as memórias produzidas pelos sujeitos. A análise permitiu compreender o acolhimento não como característica natural da instituição, mas como prática historicamente construída nas relações cotidianas, expressa em formas de escuta, apoio, orientação e proximidade que adquirem diferentes significados nas experiências e memórias de gestores, professores e funcionários.

Os resultados evidenciaram que essas práticas participam da produção de sentidos de pertencimento, presentes nas representações da escola como espaço de acolhimento, “segunda casa” e “família”. Tais imagens, contudo, não expressam uma experiência homogênea nem possuem significados universais, mas revelam maneiras particulares de os sujeitos significarem sua relação com a instituição. A análise mostrou ainda que a trajetória católica da escola participa da historicidade dessas práticas sem permitir que o acolhimento e o cuidado sejam explicados exclusivamente pela religião. A passagem da gestão religiosa para a gestão integralmente pública produziu permanências seletivas, descontinuidades e ressignificações: algumas práticas religiosas deixaram de ocorrer, outras permaneceram, enquanto formas de receber, orientar e conviver passaram a ser justificadas e experimentadas sob novas condições institucionais.

A principal contribuição do estudo consiste em evidenciar que práticas cotidianas aparentemente ordinárias também constituem lugares de produção da cultura escolar e precisam ser compreendidas em sua historicidade. No caso do Cônego Monte, acolhimento, memória e pertencimento revelam uma cultura escolar que não pode ser explicada nem pela permanência intacta de um legado católico nem por uma ruptura produzida pela mudança de gestão. Entre aquilo que permanece, aquilo que deixa de ocorrer e aquilo que adquire novos sentidos, os sujeitos selecionam, apropriam e reelaboram práticas constituídas em diferentes momentos da trajetória institucional. Historicizar o acolhimento permite, desse modo, problematizar seu caráter aparentemente consensual e reconhecer os valores e as formas de convivência que participam de sua produção.

Por fim, as fontes utilizadas possibilitaram compreender essas práticas a partir das memórias e representações dos profissionais da instituição, mas não permitem afirmar como os estudantes as experimentam e significam. A incorporação das vozes estudantis em outras investigações poderá ampliar essa discussão, especialmente quanto aos sentidos atribuídos ao acolhimento, ao pertencimento e à presença de práticas religiosas no cotidiano de uma escola pública marcada historicamente pelo catolicismo.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Tradução de Sérgio Góes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAMARGO, Cândido P. Ferreira de. **Igreja e Desenvolvimento**. São Paulo: Editora Brasileira de Ciências, 1971.



- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.
- FISCHMANN, Roseli. Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF. **International Studies on Law and Education**, São Paulo/Porto, n. 22, p. 17-28, jan./abr. 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FRAGO, A. V. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, set./dez. 1995.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: Editora DP & A., 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Marcos de Castro. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- SANTOS NETO, Manoel Tavares dos. **Práticas e representações educativas da Escola Estadual Cônego Monte, Natal/RN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- SILVA FILHO, José Rodrigues da. **História da Arquidiocese de Natal**. Natal: Arquidiocese de Natal, [s.d.]. Disponível em: <https://www.arquidiocesedenatal.org.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 23 maio 2026.