CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DO GRITO MARGINALIZADO À PRÁTICA INSTITUCIONALIZADA: REVERBERAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA ESCOLA SALESIANA.

Adriano Silva da Rocha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof.º Dr. Álvaro Senra

Rio de Janeiro

Agosto/2018

DO GRITO MARGINALIZADO À PRÁTICA INSTITUCIONALIZADA: REVERBERAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA ESCOLA SALESIANA**.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Adriano Silva da Rocha

Banca Examinadora:

Presidente, Prof. Dr. Álvaro de Oliveira Senra (PPRER/CEFET/RJ) (orientador)

Profª/Drª Nara Maria Carlos de Santana (PPRER/CEFET-RJ)

Prof. Dr.Flávio Anício Andrade (UFRRJ)

Suplentes:

Prof. Dr. Ricardo Augusto dos Santos (PPRER/CEFET-RJ)

Profª Drª Aldilene Marinho César Almeida Diniz (CEFET-RJ)

Rio de Janeiro

Agosto/2018

CEFET/RJ – Sistema de Bibliotecas / Biblioteca Central

R672 Rocha, Adriano Silva da
Do grito marginalizado à prática institucionalizada : reverberação da lei 10.639/03 nos documentos normativos da Escola Salesiana / Adriano Silva da Rocha.—2018.
89f. : il. color. , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.
Bibliografia : f. 86-89
Orientador : Álvaro Senra

1. Relações étnicorraciais. 2. Antirracismo. 3. Brasil [Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Escolas particulares. I. Senra, Álvaro (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

De todo meu coração, transbordando de amor e de muita saudade, dedico este trabalho às três mulheres mais importantes em minha vida, que desde criança me fizeram perceber a importância da educação para superação dos desafios sociais: minha vó Maria Carmen, minha mãe Jacira e minha tia Jacirene, grandes matriarcas. (in memorian).

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi algo fácil. Foi uma longa e tortuosa caminhada. No decorrer do caminhar alguns encontros foram fundamentais para me manter focado no percurso a ser trilhado.

Agradeço primeiramente às três mulheres negras e guerreiras que, apesar de todas as dificuldades, me criaram e me ensinaram, desde menino, que a educação poderia me levar a qualquer lugar que eu quisesse estar. Estas mulheres já partiram para o plano espiritual, entretanto, seus ensinamentos e cuidados permanecem vivos em meu coração, como uma brasa que nunca se apaga e que de tempos em tempos, diante de situações adversas, se transforma na força motriz que me faz seguir adiante. São elas: minha vó Maria Carmen, minha mãe Jacira e minha tia Jacirene, inspirações para toda a minha vida.

Agradeço igualmente as minhas lindas e queridas irmãs por apoiarem incondicionalmente as minhas escolhas, da mesma forma, todos os meus familiares, pois, são todos o meu porto seguro.

Agradeço todos os meus amigos e companheiros que durante todo o processo do mestrado entenderam minhas ausências e minhas idiossincrasias.

Faço um agradecimento especial ao meu orientador, professor Álvaro Senra, por toda a liberdade e orientação dadas a mim, durante o processo de produção desta dissertação.

Agradeço a Adriana Ribeiro, diretora pedagógica da Escola Salesiana, objeto desta pesquisa, pela recepção e permissão da realização da pesquisa.

Agradeço a todos os amigos e companheiros de luta do PPRER pelas trocas, afagos e irmandade.

Finalmente, agradeço a todos que de alguma forma direta e indiretamente participaram/contribuíram para este momento tão especial.

*“*Quando nós rejeitamos uma única história,
quando percebemos que
nunca há apenas uma história
sobre qualquer lugar,
nós reconquistamos
um tipo de paraíso”.
Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

Do grito marginalizado à prática institucionalizada: reverberação da lei 10.639/03 nos documentos normativos da Escola Salesiana**.**

Adriano Silva da Rocha

Orientador: Prof. Dr. Álvaro de Oliveira Senra

A presente dissertação buscou investigar e problematizar como a temática da diversidade étnico-racial e a Lei 10.639/03 estão sendo trabalhadas e implementadas em uma escola da Rede Salesiana no Rio de Janeiro, parte-se, nesta pesquisa, da premissa de que a educação formal preconizada pela Igreja Católica contempla os aspectos da diversidade e pluralidade cultural. Desse modo, buscou-se identificar de que maneira os documentos legais reverberam nos projetos educativos das escolas deste segmento educacional. A proposta de educação étnico-racial à luz do ensino do que estabelece a Lei 10.639/03 nos currículos escolares traz uma nova abordagem do tema da história africana e dos escravizados, quando busca apresentar e investigar uma história que não foi contada, estudada, e que quando, por vezes, esta foi mencionada, foi vista sob uma ótica eurocêntrica. Neste sentido é que as visões oficiais (brancas e eurocêntricas) sobre o continente africano, os africanos e seus descendentes necessitam ser desconstruídas. De uma forma ou de outra, o currículo escolar seria trazido à tona; ademais, pesquisas indicam que nas escolas privadas confessionais funciona um tipo de realidade bem distinta daquela relativa à escola pública, no que diz respeito às questões do racismo e da diversidade étnico-racial brasileira, pois a presença de negros tanto no corpo docente quanto no discente é menor do que em escolas públicas. Esta realidade sugere que a temática das relações étnico-raciais é menos evidenciada nos currículos dessas escolas, mesmo com todos os esforços empreendidos pela Igreja Católica no sentido de ir ao encontro da diversidade cultural. O método utilizado neste trabalho foi a análise dos documentos normativos da Escola Salesiana: o projeto político pedagógico (PPP) e o plano de organização das disciplinas (POD), buscando identificar a reverberação decorrente da implementação da lei 10.639/03. Como suporte teórico à analise, apoiamo-nos em Munanga (2005), Cavalleiro (2002), Gomes (2005), além da Pedagogia freireana e girouxiana.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação Privada; Escola Salesiana.

ABSTRACT

From the marginalized clamor to the institutionalized practice: the repercussions of Law 10.639 / 03 in the normative documents of the Salesian School.

The submitted dissertation sought to investigate and problematize how the topic of ethno-racial diversity and Law 10.639 / 03 are being worked into and implemented at a school of the Salesian Network in Rio de Janeiro. The research is based on the premise that the formal education advocated by the Catholic Church contemplates aspects of cultural diversity and plurality. In this manner we tried to identify how legal documents are reflected in the educational school projects of this particular segment of schools. The purpose of ethno-racial education in light of Teaching Law 10.639 / 03 is to foster a new approach in school curricula by integrating the topic of African history and history of the enslaved, faced with the challenge of seeking to present and investigate a history that has not been officially recorded, told or studied, and which, if at all mentioned, was seen from a Eurocentric point of view. In this sense, the official views (white and Eurocentric) of the African continent, Africans and their descendants need to be deconstructed. In one way or another, the school curriculum would need to be reviewed. Furthermore the research indicates that a very different kind of reality operates in confessional private schools compared to public schools concerning the issues of racism and Brazilian ethno-racial diversity, since the presence of blacks among both teaching staff and students is lower than in public schools. This reality suggests that the subject of ethno-racial relations is less evident in the curricula of these schools, even in light of all the efforts undertaken by the Catholic Church to meet cultural diversity. The method used in this work was the analysis of normative documents of the Salesian School: the political pedagogical project (PPP) and the organization plan of the disciplines (POD), seeking to identify the repercussions resulting from the implementation of Law 10.639 / 03. As a theoretical support for the analysis, we rely on Munanga (2005), Cavalleiro (2002), Gomes (2005), in addition to the approaches to Pedagogy by Freire and Giroux.

Keywords: Law 10.639 / 03; Private Education; Salesian School.

SUMÁRIO

Introdução 10

1 Relevância do estudo: aplicação da lei 10.639/03 na rede privada de ensino .. 17

1.1 Breve descrição da trajetória histórica do Movimento Negro 17

1.2 Lei 10.639/03: sociabilidades antirracistas 24

1.3 Olhando para o outro lado 29

1.3.1 A Escola Católica 33

2 Estado, Igreja Católica e a questão educacional 39

2.1 A simbiose entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro: breve análise histórica e o lugar da educação 39

2.2 Educação escolar católica e a reivindicação pela autonomia de ensino 45

3 Como lidar pedagogicamente com a diversidade? 53

3.1 Projeto Político Pedagógico e suas dimensões na luta antirracista 55

3.2 Currículo: movimentos e possibilidades 60

3.3 Educação Católica: trajetórias e características 66

3.3.1 Premissas da educação Salesiana 69

3.4 Estudos de campo: o método 73

3.5 O que dizem os documentos?..... 74

Considerações Finais 84

Referências 86

Introdução

A presente dissertação busca investigar e problematizar como a temática da diversidade étnico-racial e a Lei 10.639/03[1] estão sendo trabalhadas e implementadas na escola da Rede Salesiana no Rio de Janeiro; parte-se, nesta pesquisa, da premissa de que a educação formal preconizada pela Igreja Católica contempla os aspectos da diversidade e pluralidade cultural. Desse modo, buscou-se identificar de que maneira os documentos legais reverberam nos projetos educativos das escolas deste segmento educacional.

O meu contato com os Salesianos se deu no ano de 2010, quando fui contratado para atuar, enquanto pedagogo, no Centro Salesiano do Menor do Rio de Janeiro (CESAMRJ). O CESAMRJ é um modelo de instituição Salesiana mantida pela Inspetoria São João Bosco (ISJB). O objetivo do CESAMRJ era contribuir para o fortalecimento do vínculo e da convivência familiar e comunitária de adolescentes e jovens em vulnerabilidade, com a oferta de qualificação sócio profissional e inserção no mundo de trabalho. No cenário nacional, existem unidades educativas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás e no Distrito Federal, atendendo jovens e adolescentes com a oferta de ações de proteção social que viabilizam a promoção de seus direitos, a participação cidadã e o acesso ao mercado formal de trabalho. O CESAMRJ foi fundado em 1984, registrado no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e inscrito no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS). Os trabalhos da instituição são pautados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei Orgânica da Assistência Social e pela Lei Federal de Aprendizagem 10.097/2000.[2] O CESAMRJ teve suas atividades encerradas no ano de 2016.

---

[1] Lei Federal promulgada em 2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e privadas. A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, diretrizes estas que reconheçam a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Falaremos mais adiante.

No CESAMRJ atuei por dois anos fazendo o acompanhamento escolar dos adolescentes e jovens admitidos para o programa de aprendizagem em conformidade com a Lei da Aprendizagem 10.097/00. Mas antes de falar do meu interesse em pesquisar a possível implementação da Lei 10.639/03 nas Escolas Salesianas, preciso registrar que a história, a presença e atuação dos Salesianos no território brasileiro datam desde 1883.

Otaíza Romanelli, em seu livro *História da Educação no Brasil*, nos fala que desde período colonial há uma significativa presença de católicos na formação da sociedade brasileira, sobretudo, no campo educacional. Esta atuação propiciou a chegada de muitas ordens e congregações religiosas no Brasil. Com o advento das ordens e congregações religiosas, chega ao Brasil a Congregação Salesiana, em 1883, um grupo de religiosos vindo da Itália, encaminhados por Dom Bosco.[3] Os Salesianos chegaram para colocar em prática seu carisma e pedagogia – baseados na "razão, na religião e no carinho" e atender as necessidades de uma população jovem e carente. Naquela época, a Congregação Salesiana tinha fama de ser um símbolo da renovação na área de educação e era "bem vista" por dedicar-se aos jovens carentes, filhos de escravos beneficiados com a Lei do Ventre Livre e jovens imigrantes italianos que vinham tentar a sorte no Brasil.[4]

Em Niterói, os Salesianos fundaram a primeira obra no Brasil: o Colégio Salesiano Santa Rosa. Atualmente mantêm mais de cem instituições de ensino fundamental e médio no país, com aproximadamente noventa mil alunos e quatro mil educadores. Dirigem dez grandes universidades e centros universitários – como a Universidade Católica Dom Bosco em Mato Grosso do Sul, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo -, oferecendo mais de cem cursos. Desenvolvem uma rede muito ampla de obras sociais e de formação profissional. Aqui no Rio de Janeiro são seis instituições educativas: duas na capital, nos bairros Rocha Miranda e Jacarezinho, duas em Niterói, uma no município de Resende e outra em Campos.

---

[2] Lei Federal promulgada em 2010 que tem como objetivo incluir jovens de 15 a 24 anos no mercado de trabalho formal oferecendo um programa de aprendizagem (Jovem Aprendiz), com remuneração e baixa carga horária em todo o Brasil. Esta lei determina que o número de jovens aprendizes contratados pelas médias e grandes empresas deve ser equivalente a 5% do mínimo de funcionários e 15% do máximo de trabalhadores registrados na empresa.

O CESAMRJ é uma obra social dos Salesianos, e, como tal, direciona suas ações para jovens e famílias pobres em vulnerabilidade social; o CESAMRJ se localiza no bairro de Riachuelo, ao lado da Escola Salesiana. Sempre que passava em frente ao colégio ficava inquietado, pois o público do escola era totalmente diferente daquele que eu acompanhava na obra social dos Salesianos; notadamente, o público da escola era majoritariamente branco de classe média. O meu interesse surge, pois, na obra social sempre tivemos liberdade para abordar qualquer assunto com nosso público, no intuito de construir e ampliar as sociabilidades dos jovens e suas famílias. E em relação à escola, ficava pensando se lá naquele espaço ocorria o mesmo? Se os professores tinham também esta tal liberdade?

Voltando à Lei 10.639/2003, esta, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases (LBD) nº 9.394/96, objetivou estabelecer as bases de uma educação antirracista e de valorização das matrizes culturais africanas não apenas para escolas públicas, mas também para escolas privadas, quer sejam confessionais ou não. Este acontecimento representa o resultado da luta do movimento negro por valorização, reconhecimento e afirmação de direitos no que diz respeito à educação.

A educação configura-se como um dos principais instrumentos de transformação de uma sociedade, de um povo. Tal transformação é desencadeada dentro do ambiente escolar e deve acontecer de forma comprometida com o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, desenvolvendo valores, comportamentos e hábitos que respeitem as características e diferenças próprias cada grupo social.

---

[3] Dom Bosco foi o fundador da Família Salesiana. A palavra "salesianos" foi empregada pelo próprio Dom Bosco para nomear seus seguidores, em honra a São Francisco de Sales. Ele nasceu na Itália, perto de Turim, no dia 16 de agosto de 1815, falecendo no dia 31 de janeiro de 1888. Era filho de pobres camponeses. Quis ser padre para trabalhar com crianças e jovens, educando e evangelizando segundo um projeto de promoção integral, que visa à formação de "bons cristãos e honestos cidadãos". No centenário da morte do Fundador, em 1988, o Papa João Paulo II o nomeou "Pai e Mestre da Juventude". Em seu trabalho pedagógico, ensinou que, para educar, é preciso amar primeiro. Para ele, educação é missão, um jeito de santificar e tornar melhores tanto os homens quanto o mundo.

[4] Informações institucionais retiradas do site dos Salesianos. Disponível em: < http://escolas.salesianos.br/Institucional>. Acesso em 23 jan. 2017.

Atualmente, pensar os conceitos de raça, racismo e preconceito torna-se importante, quando analisamos a influência do racismo sobre população negra e sobre o papel que o Estado e, em particular, a escola tem desempenhado para discutir situações de racismo e de discriminação envolvendo a população negra deste país. E o que tem alertado autores como MUNANGA (2005), GOMES (2005), no livro *Superando o Racismo na Escola*, quando diagnosticam as relações étnico-raciais e educação, é que o preconceito e a discriminação racial nos quais os negros são historicamente subjugados acabaram penalizando a camada negra na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino e consequentemente nas demais esferas da vida social, cultural, econômica e política do país.

O Brasil é marcado, em sua história, por apresentar mudanças lentas nas grades curriculares escolar. A implementação da Lei Federal 10.639/03, nas unidades escolares oficiais e particulares nos níveis ensino fundamental e médio, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos, bem como o estudo do processo da efetiva participação e contribuição do povo negro brasileiro no contexto da história do Brasil, tem provocado inquietações no sistema escolar.

Ao longo da história da educação, desenvolveram-se na sociedade processos de naturalização do racismo. A escola não tem conseguido desfazer essa naturalização e por vezes opta pela afirmação e manutenção dos preconceitos raciais quando não propõe contínuos diálogos, debates e reflexões sobre as posturas e práticas dos seres humanos a este respeito.

Mesmo hoje, no contexto dos tempos pós-coloniais, tempos da heterogeneidade, sabemos que a escola ainda move-se pelos antigos moldes educacionais (CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005) de acordo com as regras e normas sociais. Mesmo que muitas vezes a escola perceba que está tratando com sujeitos que possuem em suas efetivas particularidades, valores sociais diferentes, o que prevalece é a prática monocultural.

Inserida pela necessidade de novas perspectivas que visem à desconstrução dos preconceitos e discriminações raciais na educação, e na sociedade brasileira temos a Lei 10.639/03, regulamentada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que certamente podem subsidiar as ações pedagógicas no sentido de nos libertarmos dos paradigmas de silenciamento diante das posturas, atitudes e concepções preconceituosas e racistas.

Um estudo realizado por GOMES (2005), nos alerta que o racismo no Brasil manifesta-se muitas vezes de maneira não declarada, sendo camuflado e negado, havendo, portanto, uma contradição entre a existência do racismo e a sua negação. Menciona ainda que “as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhecem que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas”. (GOMES, 2005 p. 46).

A proposta de educação étnico-racial à luz do ensino do que estabelece a Lei 10.639/03 nos currículos escolares traz uma nova abordagem do tema da história africana e dos escravizados, quando busca apresentar e investigar uma história que não foi contada, estudada, e que quando, por vezes, esta foi mencionada, foi vista sob uma ótica eurocêntrica. Neste sentido é que as visões oficiais (brancas e eurocêntricas) sobre o continente africano, os africanos e seus descendentes necessitam ser desconstruídas.

De uma forma ou de outra, o currículo escolar seria trazido à tona; ademais, pesquisas indicam que nas escolas privadas confessionais funciona um tipo de realidade bem distinta daquela relativa à escola pública, no que diz respeito às questões do racismo e da diversidade étnico-racial brasileira, pois a presença de negros tanto no corpo docente quanto no discente é menor do que em escolas públicas. Esta realidade sugere que a temática das relações étnico-raciais é menos evidenciada nos currículos dessas escolas, mesmo com todos os esforços empreendidos pela Igreja Católica no sentido de ir ao encontro da diversidade cultural. Em 1968, durante a Conferência de Medellín, a Igreja Católica se posicionou a favor da população pobre, os excluídos e marginalizados, no campo da evangelização, reconhecendo o pluralismo cultural nos países da América Latina. Entretanto, no campo educacional, as instituições educativas católicas seguem formando um público específico. Vale ressaltar que historicamente boa parte das classes dirigentes do país, ou seja, a elite e classe média brasileiras são formadas por instituições católicas, como se houvesse uma divisão social entre instituições e públicas e privadas/católicas (ROMANELLI, 1978).

A partir disto, como uma escola católica implementa o que está sendo determinado pela Lei 10.639/03? De que forma esses saberes estão sendo pensados e organizados? Como o currículo da escola está sendo planejado? Quais ações pedagógicas estão sendo pensadas?

E por que falar da Lei 10.639/03 em um colégio confessional e privado? Levando em consideração a tradição e atuação dos colégios católicos no Brasil, na formação das classes privilegiadas, faz-se necessário pensar estratégias e pedagogias de luta contra as discriminações raciais, para isso, tais estratégias devem ser elaboradas com o objetivo de fortalecer e enaltecer os sujeitos negros e também despertar nos brancos a “consciência negra”. Grada Kilomba diz que o racismo é uma problemática branca: os sujeitos brancos, na luta contra o racismo, devem usar seus espaços de privilégio para dar espaço aos grupos que não os tem. Discutir o racismo pelo viés da branquidade e começar a se responsabilizar pela perpetuação do racismo.

Traçar um processo metodológico torna-se fulcral para a investigação que este trabalho objetivou fazer, certamente, as discussões tratadas nesta pesquisa não findaram as questões, tampouco os debates necessários relacionados ao tema, pelo contrário, esperamos que novas inquietações, estudos e problematizações surjam no sentido de analisar a atuação da rede privada, sobretudo as confessionais (objeto deste estudo), ao que tange à educação para relação étnico-raciais. Para tanto, como metodologia analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma unidade educativa Salesiana na cidade do Rio de Janeiro, reconhecendo neste documento sua relevante referência para execução de toda ação educativa da comunidade escolar, buscando investigar o que diz este documento em referência às práticas educativas em prol de uma educação antirracista. Analisamos, também, o currículo da escola, o Plano de Organização das Disciplinas, buscamos identificar como a implementação do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras estão sendo trabalhadas no âmbito das disciplinas do ensino fundamental da Escola Salesiana.

No primeiro capítulo discorremos sobre a necessidade de se olhar para o outro lado, ou seja, a importância de estudos e trabalhos que tenham como objeto de pesquisa, a formação dos alunos oriundos da rede privada de ensino e de que forma esta rede tem contribuído ou não para as questões relacionadas ao negro e ao racismo. Apoiados em DOMINGUES (2007) mapeamos a história da luta e resistência dos negros frente à sociedade brasileira e suas estruturas racistas. Com a contribuição de GOMES (2005) e MUNANGA (2005) percebemos as ações do movimento negro relacionadas à escola e educação, reconhecendo neste espaço um lugar fundamental para criação de novas sociabilidades, pautadas na educação para eliminação das tensões raciais existentes. Por fim, discutimos a atuação das escolas católicas e sua

tradição na formação das classes dominantes, fazendo um levantamento sobre sua atuação e sua capilaridade.

Dedicamos o segundo capítulo à análise da relação estabelecida pelo Estado brasileiro e a Igreja Católica, ao longo do tempo, e sua influência nos processos de consolidação de um sistema de ensino (ROMANELLI, 1978). Durante muito tempo a Igreja Católica esteve à frente do comando da sociedade brasileira, isso contribuiu fortemente para a formação das estruturas sociais brasileiras bem como a formação da subjetividade do povo brasileiro, entender esta relação e analisar os desdobramentos (ainda existentes) oriundos desta relação torna-se importante para a confecção deste trabalho, contamos com o apoio teórico de ALVES (1979) e MANOEL (2011) que através de suas produções vão mapear a atuação da Igreja Católica desde Brasil-Colônia, e as dimensões religiosa e política desta atuação.

E para finalizar, no terceiro capítulo discorremos sobre o desafio de lidar pedagogicamente com a diversidade, à luz dos instrumentos pedagógicos como o projeto político-pedagógico e o currículo, instrumentos cruciais que podem determinar o estabelecimento de práticas de educação para relações étnico-raciais, embasados na teoria freiriana e girouxiana.

1- RELEVÂNCIA DO ESTUDO: APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE PRIVADA.

O advento da lei 10.639/03 representa o resultado de luta e resistência que a população negra estabelece com governo e a sociedade brasileira desde tempos coloniais; entre conquistas, derrotas e denúncias, estas organizações negras buscam incessantemente superar o "racismo à brasileira" estruturado em nossas práticas. Será na República que o movimento negro vai aprofundar e organizar diversas estratégias de luta pela emancipação dos negros, bem como a própria superação do racismo (DOMINGUES, 2007).

A partir da contribuição de Petrônio Domingues, mapeamos a atuação do movimento negro durante a República até o surgimento da Lei 10.639/03, quando o movimento negro foca sua militância para as práticas escolares, reconhecendo a escola como um local privilegiado para construção de novas sociabilidades (KLEIMAN,1999), como, também, um lócus estratégico para iniciar a superação do racismo (GOMES, 2005; MUNANGA, 2005).

Em seguida, fizemos um levantamento acerca da contribuição da rede privada ao que se refere à formação de seus alunos, levando em consideração que ao se implementar a lei faz-se necessário que o esforço seja coletivo, pois se trata da aplicação da legislação educacional em todos os estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados. Muitos estudos no âmbito da academia têm sido produzidos sobre a aplicação da lei e seus desdobramentos nos bancos escolares da rede pública; entretanto, o mesmo não ocorre quando buscamos informações acerca da rede privada de ensino. Nesta medida, ao mesmo tempo em que se deve voltar o olhar para a escola pública, espaço em que se encontra significativa proporção de estudantes e docentes afrodescendentes, é preciso envolver o segmento populacional branco da sociedade, para que este compreenda seu papel no processo da educação das relações étnico-raciais. E por fim, falamos sobre as escolas católicas, esta que foi e continua sendo um personagem central na formação das classes privilegiadas no Brasil.

1.1 – Breve descrição da trajetória histórica do movimento negro.

> Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo anti-racista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática. (GIROUX, 1999,p.166)

Desde sua promulgação a Lei Federal 10.639/03 tem causado movimentos e novas dinâmicas nas escolas de ensino básico, no meio acadêmico, bem como em toda a sociedade brasileira. Esta lei “nasce” como resultado da luta histórica que o movimento negro vem travando com o Estado e a sociedade brasileira de uma forma geral, ao que tange à denúncia da opressão racial que a população negra foi submetida historicamente no país.

A escola é um local privilegiado para a construção de novas sociabilidades; como KLEIMAN (1999) nos aponta, a escola é a mais importante “agência de letramento” é na escola que aprendemos e desenvolvemos o sentimento de respeito para com o próximo, é na escola que aprendemos a conviver em harmonia com nosso semelhante, mas, sobretudo, com os diferentes, é na escola que estabelecemos nossas práticas sociais, fortalecendo nossa identidade.

A partir deste lugar, tão importante para a construção de nossas sociabilidades é que o movimento negro vislumbra a possibilidade de implementação de uma educação que assegure e dialogue com as práticas de letramento, levando em consideração as relações étnico-raciais. Sendo a escola uma instituição importante para a sociedade, onde sua função social é a transmissão de conhecimentos das gerações anteriores, ela também se torna um dos principais focos de atuação do movimento negro.

O movimento negro, como explica DOMINGUES (2007), é caracterizado por ser um movimento social que luta contra a discriminação racial e como objetivo extinguir a exclusão e a marginalização que negros foram submetidos no sistema educacional, no mercado de trabalho e nos campos políticos e socioculturais. A dinâmica, a bandeira de reivindicações e lutas deste movimento vai existir a partir da questão da “raça” e, por assim dizer, a valorização da identidade racial dos indivíduos negros. Acerca disso, DOMINGUES (2007) diz que:

> A identidade racial é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102)

A história de lutas do negro no Brasil não é uma história recente, apesar de apresentar em sua trajetória descontinuidades, a atuação e resistência dos negros, mesmo de forma precária e clandestina, se apresenta desde o período escravagista,

como o mais conhecido Quilombo dos Palmares, a mobilização atravessa todo o período colonial até desembocar no dia 13 de Maio de 1888, com a República promulgada, o movimento negro ganha novos contornos, sendo classificado em três períodos por DOMINGUES (2007):

1- República Velha ao Estado Novo (1889-1937);

2- Da democratização ao Golpe Militar (1945-1964);

3- Da abertura política (1978/1979) em diante.

No fim do século XIX e início do século XX temos uma presença das organizações dos “homens de cor”, através da atuação de organizações beneficentes, associações assistenciais, culturais e recreativas. Muitas destas organizações eram vinculadas à Igreja Católica, e estes lugares funcionavam como um espaço de sociabilidade para os negros, visto que, em uma sociedade de hegemonia branca, os negros eram impossibilitados de frequentar determinados lugares. Não havia por parte destas associações uma ideologia partidária, mas já denunciavam o racismo e a luta por uma sociedade mais igualitária a partir de publicações de jornais vinculados às associações dos “homens de cor”, e também com a denominada imprensa negra, como observa DOMINGUES (2007):

> Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Durante o período do governo Vargas (1930-1937), nasce uma importante instituição do movimento negro, a Frente Negra Brasileira (FNB), sua fundação foi em 1931, no início do governo de Getúlio Vargas. A FNB tinha como objetivo central construir uma ideia nacionalista para inserir os negros ao mercado de trabalho, buscando com isso, a integração da população negra à sociedade que se emergia. Vale ressaltar que nesse período, o mercado de trabalho brasileiro não absorvia a ,população negra para os postos de trabalhos, mas sim, os imigrantes estrangeiros, o que acarretava o desemprego, a exclusão e a marginalização da maioria dos negros à sociedade.

Para afastar os estereótipos como “vagabundos”, “bêbados”, etc,, relacionados à população negra, a FNB pretendia construir uma nova imagem acerca do negro, pretendia-se disseminar uma imagem de “negros trabalhadores”, “civilizados”, a FNB acreditava que a inclusão do negro ocorreria mediante a uma postura de assimilação dos valores da cultura nacional hegemônica. À época a FNB foi uma importante instituição de luta contra o racismo, com alto nível de organização, chegando a se transformar em 1936 em um partido político:

> A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* [...] em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da “população de cor”. (DOMINGUES, 2007,p.106).

A FNB foi a principal organização no período; porém, vale ressaltar a existência de outras organizações que também lutavam e denunciavam o racismo e buscavam a emancipação dos negros DOMINGUES (2007) destaca:

> outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Entretanto, no ano seguinte, em 1937, com a instauração do Estado Novo todos os partidos políticos foram extintos, inclusive a FNB, e o movimento negro se viu em um processo de ruptura. Durante a vigência do Estado Novo houve grande e violenta repressão política, e o sistema não permitia o surgimento e a consolidação de qualquer movimento ou grupo político que visava se opor ao governo, denunciando as mazelas sociais vigentes àquela época.

Findado o período do Estado Novo, o movimento negro ressurge, de forma muito organizada, no cenário político nacional. Em 1944, no Rio de Janeiro, surge como referência do movimento negro o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias Nascimento, a priori, o movimento tinha como proposta a formação de grupos de atores negros, porém, o movimento foi tomando outros contornos.

O TEN se transformou em um movimento político à frente de seu tempo, de vanguarda artística, que defendia o negro como protagonista no teatro, mas, sobretudo, visava o protagonismo do negro na vida política nacional, ressaltando e

evidenciando o valor estético e político da negritude para superação e transposição das barreiras socialmente impostas à população negra.

Apesar de todos os esforços e mobilização política, à medida que se ampliava e consolidava o mercado capitalista competitivo, a discriminação racial tornava-se mais evidente, mais visível, os estereótipos, os preconceitos continuavam a atingir a população negra, os negros permaneciam no lugar da exclusão, da marginalização, largados em favelas, fora dos postos de trabalho.

No contexto do golpe militar em 1964, o TEN tem as suas ações reduzidas e em 1968 foi fechado, Abdias Nascimento segue para os Estados Unidos. No contexto da Ditadura Militar instaurada, todas as iniciativas do movimento negro foram desarticuladas, apresentando temporariamente uma derrota. A questão racial foi banida pelos militares, havia por parte do governo militar a disseminação do discurso que no Brasil havia uma democracia racial, não havia racismo, e todos aqueles que discordavam eram estigmatizados e reprimidos pelas forças de segurança do governo militar.

Somente no fim da década de 1970 é que movimentos com bandeiras antirracistas se reorganizaram politicamente no interior do surgimento e impulsão dos movimentos populares, movimentos sindical e estudantil. É aí então que em 1978 surge o Movimento Negro Unificado (MNU), influenciado pela luta dos negros por direitos civis nos Estados Unidos e dos processos conflituosos de autonomia dos países africanos, sob a ideia do pan-africanismo e do afrocentrismo em detrimento ao eurocentrismo hegemônico.

O MNU se estabelece como um movimento de correntes ideológicas de esquerda e cria pontes de diálogos com outros movimentos sociais que buscavam denunciar outros temas relevantes para o equacionamento das mazelas sociais brasileiras, tais como: o movimento sindicalista, o movimento feminista, os movimentos dos centros urbanos, etc. Era um movimento que tinha como foco de discussão e reflexão o entrelaçamento das questões relativas à classe e raça, e até mesmo questões acerca da sociedade capitalista e a perpetuação do racismo. O nascimento do MNU representou um momento histórico importante para a luta contra o racismo, pois, o movimento apresentou a proposta de unificar as reivindicações em diferentes níveis e eixos, em um único plano nacional, representando e aglutinando todas as bandeiras das diversos grupos e organizações antirracistas, dialogando estrategicamente com grupos de outras bandeiras de reivindicações acerca das

mazelas sociais do país, desta forma, o movimento negro acreditava no fortalecimento político de suas reivindicações:

> A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!”. (DOMINGUES, 2007, p. 115).

A partir disto há um caráter revisionista do movimento negro acerca de tudo que remetia à comunidade negra, desde sua ancestralidade africana até a utilização da palavra negro como algo positivo. O movimento negro buscou ressignificar e disseminar, sobretudo entre os negros, a valorização da identidade negra. O movimento começa a rever e questionar o campo educacional com seu currículo eurocentrado, Zumbi é escolhido como símbolo de luta e resistência para o movimento negro, o dia 20 de Novembro é eleito como o Dia Nacional da Consciência Negra, em detrimento do 13 de Maio, que passa a ser um dia para denunciar a opressão racial:

> O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. (DOMINGUES, 2007, p. 116)

DOMINGUES (2007) também nos revela que o movimento negro àquela época lutou contra o ideário acerca da mestiçagem:

> O movimento negro ainda desenvolveu, nessa terceira fase, uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica alienadora. A avaliação era de que a mestiçagem sempre teria cumprido um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil. O mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele segmento da população. Segundo essa geração de ativistas, a mestiçagem historicamente esteve a serviço do branqueamento, e o mestiço seria o primeiro passo desse processo. Por isso, condenavam o discurso oficial pró-mestiçagem. Como contrapartida, defendiam os casamentos endogâmicos e a constituição da família negra. O homem negro teria que, inexoravelmente, casar-se com a mulher do mesmo grupo racial e vice-versa. Por essa concepção, os casamentos interraciais produziam o fenômeno da mestiçagem que, por sua vez, redundariam, a longo prazo, em etnocídio. (DOMINGUES, 2007, p. 117).

Abdias Nascimento tornou-se um protagonista fundamental no novo panorama de lutas do movimento negro, ele se aproximou do marxismo e das lutas dos negros norte-americanos acerca dos direitos civis na década de 1970. Abdias despontou

como um crítico contundente do mito da democracia racial que impregnava os discursos das classes dominantes no Brasil.

O ato público no Teatro Municipal de São Paulo, em 1978, marca e possibilita a criação de muitas organizações em diferentes estados do Brasil, o que possibilitou a difusão das ideologias do movimento negro. Em 1988, duas reivindicações do movimento negro são previstas no texto da constitucional: a criminalização do racismo e o reconhecimento da propriedade de terras de remanescentes de quilombos.

Em 1995 foi realizada em Brasília uma marcha em homenagem aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares. Era o primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso, que criou então um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, dando a partida nas primeiras iniciativas de ação afirmativa na administração pública federal.

E 2001 foi o ano da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada na cidade de Durban, na África do Sul, que mobilizou o governo e as entidades do movimento negro em sua preparação e resultou em novos acontecimentos, como a reserva de vagas para negros em algumas universidades do país e novos compromissos assumidos pelo Estado em âmbito internacional.

O movimento negro contemporâneo acumula uma vasta experiência de lutas, herdada desde o período colonial. A partir das décadas de 1970 e 1980 a agenda política e reivindicações do movimento negro se apresentam de forma variada. O movimento negro luta por uma consolidação positiva acerca da identidade e reconhecimento dos negros, bem como a inclusão do negro à sociedade, a ação política e jurídica de criminalização do racismo, as práticas simbólicas ao que tange aos marcos históricos comemorativos e a efetiva inclusão dos saberes africanos e a cultura afro-brasileira no currículo escolar. A trajetória de lutas do movimento negro, ao longo do tempo, vai revelando e cada vez mais evidenciando o processo e as práticas de racismo “peculiar” da nossa sociedade. Embora a luta seja antiga, existem, ainda, muitos desafios a superar, os indicadores sociais/raciais mostram isso.

O movimento negro não é homogêneo, é plural, com divergências ideológicas e de formas de atuação política, mas, ao mesmo tempo, busca convergir para algumas bandeiras de lutas em comum, como as atuais políticas de ação afirmativa e de luta por uma educação antirracista.

1.2- Lei 10.639/03: sociabilidades antirracistas.

Como vimos, não é recente a trajetória de lutas e reivindicações que o movimento negro trava com o Estado e a sociedade brasileira; ao longo de todo esse tempo de batalha, o movimento negro, através das denúncias e críticas apresentadas, vai desvendando, também, a lógica que move o racismo brasileiro, que se apresenta de forma estrutural sob a égide de um mito da democracia racial que ainda permeia mentalidades, discursos e práticas de boa parte da população.

Na década de 1930, surge a teoria da democracia racial; esta teoria tem como principal mentor Gilberto Freyre em sua obra "Casa Grande & Senzala". O que antes era o "defeito" do Brasil – o grande número de negros e o alto grau de miscigenação -, passou a ser qualidade.

O Brasil é um país formado a partir da contribuição dos negros, dos brancos e dos índios, e estas três raças viviam de forma harmônica. Não havia discriminação no país. Do cruzamento das três raças surgia o "brasileiro". Resultado: não fazia mais sentido discutir questões raciais já que o "brasileiro" sintetizava de forma harmoniosa, as tais contribuições raciais.

Esta visão de "paraíso racial" parecia perfeita quando comparada a outras realidades, principalmente a norte-americana, onde as fronteiras raciais se desenhavam com mais nitidez. A democracia racial foi logo disseminada. Outras visões surgiram reformulando ou contestando a democracia racial. Mas o fato é que a visão de um país racialmente democrático é que reina até hoje entre a maioria da população brasileira.

E é justamente contra esta teoria que o movimento negro vem lutando, denunciando esta falácia, e delatando que aqui subjaz uma latente opressão racial contra os negros. Talvez não exista nada que conteste com maior eficiência a democracia racial do que a própria situação do negro brasileiro, passados mais de cem anos de abolição, a maioria dos negros está nos extratos mais baixos da sociedade. São os meninos de rua. São os que abandonam com maior frequência as escolas. São os que não conseguem uma boa colocação profissional. Se a explicação não é biológica, só pode ser fruto de um processo que por si só desmentem a democracia racial.

No decorrer do século XX o movimento negro foca sua militância para a educação, reconhecendo nela a importância e seu lugar estratégico ao que tange à superação das tensões das relações étnico-raciais e a possibilidade de construção de

novas sociabilidades. A partir deste momento o movimento negro denuncia a neutralidade do Estado e reivindica mudanças na política educacional, de maneira que, a diversidade seja reconhecida e respeitada buscando a superação das desigualdades raciais. A professora e pesquisadora Nilma Gomes (2010) diz que:

> Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre "os Outros", contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (GOMES, 2010. p. 1-13)

Continua a autora:

> Podemos dizer, então, que, até a década de 90, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, participava de um discurso diferencialista, todavia, em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 90 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial. (GOMES, 2010. p. 1-13)

A bandeira de lutas evidenciadas pelo movimento negro é um instrumento para denunciar o silenciamento que o mito da democracia racial enraizou no país, a resistência do movimento negro é forte e se mantém firme diante das questões raciais existentes. Por meio da pressão e atuação incessantes o movimento negro organizado vem denunciando as mazelas sociais que os negros são acometidos. Através das denuncias do movimento negro é que ficaram evidenciados para a nossa sociedade, entre outros problemas, os entraves de acesso e permanência dos negros no sistema educacional, mais que isso, a atuação do movimento negro contribuiu para denunciar a reprodução do racismo no âmbito escolar quer sejam pelas práticas pedagógicas cotidianas quer seja pelo currículo escolar eurocentrado que não fomenta a

disseminação outra da história dos escravizados e da contribuição dos negros na constituição ampla do nosso país, a respeito desta lógica operante escolar MUNANGA (2005) nos alerta:

> (...) não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

O autor propõe uma revisão nas práticas escolares, no planejamento das ações em vistas de uma interação dialógica que reconheça e respeite a diferença, que contemple o mapeamento e a contribuição dos povos africanos na edificação da sociedade brasileira, para que desta forma, os alunos negros tenham acesso a uma outra história sobre seu povo, contribuindo para promoção de sua autoestima, e aos alunos brancos, que estes sejam capazes de respeitar àquilo que não lhe é semelhante, reconhecer que as estruturas sociais foram historicamente estabelecidas a seu favorecimento, instituindo, assim, o privilégio branco. Sobre isto, MUNANGA (2005) salienta:

> Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15).

É, pois, percebendo esta lógica que o movimento negro pressiona o Estado para revisão e reformulação dos parâmetros e diretrizes educacionais, o movimento negro reivindica uma reformulação que estabeleça no âmbito escolar uma educação antirracista, uma educação que supere o que foi cristalizado pela historiografia tradicional ao que tange ao negro na sociedade brasileira, mais que isto, com esta reformulação, que a escola cumpra sua função social acerca de constituir sujeitos que conheçam a história e a contribuição de cada povo, contribuindo, assim, para a manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, sendo, em janeiro de 2003 temos sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639, esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecendo que:

> Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.[5]

Com o advento desta lei, o Estado brasileiro reconhece que os moldes escolares não têm contribuído para a superação do racismo, pelo contrário, muitas das vezes, a escola com seu currículo e suas práticas eurocentrados, ratificam as desigualdades raciais. Para Nilma Gomes (2010), a implementação das questões étnico-raciais no currículo escolar é fruto das tensões raciais denunciadas pelo movimento negro, que não tem desdobramentos apenas no campo educacional, mas, sim, uma questão política que representa a possibilidade de deslocamentos nas estruturas sociais, em suas palavras:

> Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado, pois enquanto uma política de ação afirmativa ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03, no Brasil.
> Uma análise da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais terá que avaliar em que medida ela contribui para a compreensão da diversidade étnico-racial não só no âmbito educacional, mas também como uma questão política que se ramifica no conjunto de padrões de poder, de trabalho, de conhecimento, de classificação e hierarquização social e racial em nossa sociedade. Em outros termos, uma das questões a ser analisada é a articulação da Lei 10.639/03 com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade étnico-racial. (GOMES, 2010. p. 1-13).

Como vimos, o advento da lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira, importante ressaltar que a ideia da implementação desta lei, por parte do movimento negro, é que as escolas assumam, de fato, o compromisso e responsabilidade ao que tange a superação do racismo, valorizando a identidade racial negra, fortalecendo a autoestima dos alunos negros, assegurando o acesso, a permanência desta população, bem como, contribuir, a partir da valorização da história do seu povo, para o melhor aproveitamento escolar.

Em 2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; neste documento o termo raça é definido como uma construção histórica oriunda das tensões das relações sociais estabelecidas entre brancos e negros, o que retira o sentido biológico do termo que fora disseminado pelo projeto eugenista.

O Conselho Nacional de Educação instituiu em 2004 ,através de seu parecer, o ensino de matriz africana e afro-brasileiro, buscando positivar a história dos negros no país. Esta indicação (positivar) se deve principalmente ao fato de que o aluno negro precisa, desde a infância, formar sua identidade, uma identidade racial negra, positiva. Sendo considerada como um processo contínuo construído pelos negros em diversos espaços institucionais ou não, pelos quais circulam.

Portanto, esta identidade negra também é construída na escola, durante a trajetória desses alunos. Sendo, assim, a escola tem a responsabilidade social e educacional de compreender a complexidade imbricada neste contexto, respeitando-a, bem como as outras identidades construídas pelos sujeitos no âmbito escolar. Acerca do âmbito escolar, identidade negra e diversidade, Kabengele Munanga (2005) acredita que:

> (...) momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (...) mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o alunodiscriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15).

A complexidade da temática sobre a diversidade racial nos currículos, a partir da implementação da lei 10.639/03 nos bancos escolares da rede pública e privada, sinalizou a necessidade de estudos, que vem sendo divulgados amplamente nos âmbitos acadêmico-científico para aprofundar e produzir novos conhecimentos sobre o assunto.

Catorze anos depois de promulgação da lei, muitos estudos e pesquisas acadêmicas têm sido sistematicamente divulgadas, entretanto, se focarmos nosso olhar para a rede privada de ensino, perceberemos que há poucos estudos para este segmento ao que tange à educação antirracista ou a implementação da lei 10.639/03.

Obviamente reconhecemos que a rede pública disponibiliza uma extensa capilaridade de matrículas da população brasileira. Aliás, a universalização do ensino básico no Brasil só foi possível pelo sistema público de ensino. Entretanto, reconhecendo a participação da rede privada ao que tange a formação da sociedade brasileira, faz-se necessário analisarmos como se dá a implementação da lei 10.639/03 nas escolas da rede privada, como as subjetividades estão sendo construídas para as relações étnico-raciais?

1.3 – Olhando para o outro lado.

O Estado brasileiro, ao promulgar a lei 10.639/03 através do artigo 26ª, estabelece que: "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e **particulares**, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira", propondo a disseminação e consolidação da história da população negra, uma história que evidencie e valorize a contribuição desta população para a construção deste país em todos os segmentos, enaltecendo a trajetória de lutas e resistência do povo negro. Isto significa romper com a historiografia tradicional, fruto das tensões sociais e que, portanto um sistema racista, relegou a história dos negros à marginalização, negativando assim a história e a identidade negras.

Kabengele Munanga, em *Superando o Racismo na Escola* (2005), diz que os conhecimentos relacionados à população negra não interessam apenas aos negros, mas sim aos alunos brancos, nas escolas públicas e privadas, pois tendo contato com uma educação "envenenada", sua subjetividade também será contaminada pelo preconceito. O autor propõe que a escola (re)construa novos conhecimentos, novas interações entre negros e brancos, ricos e pobres, desenvolvendo novas práticas sociais, novas subjetividades e sociabilidades, seja na rede pública ou na rede privada de ensino, em suas palavras:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros.

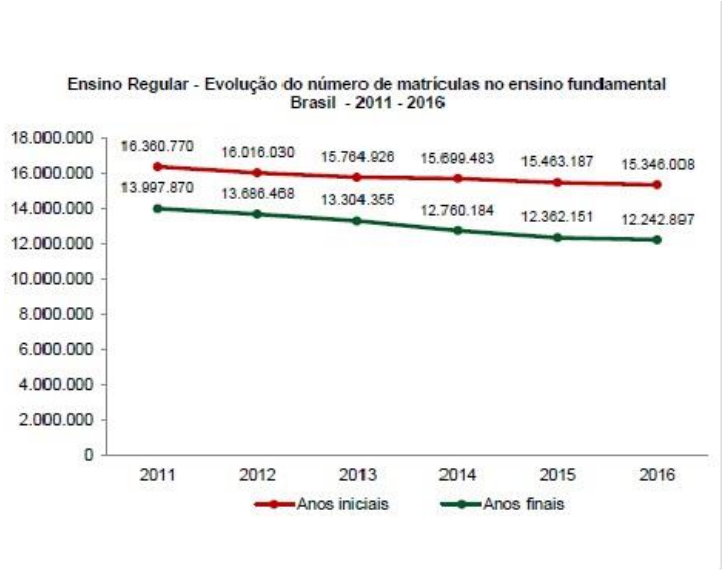
---

[5] BRASIL, Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> . Acesso em 20 ago. 2017.

> Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

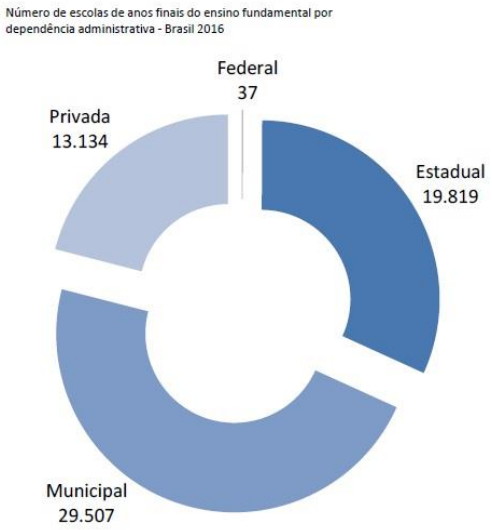
É, pois, a partir desta proposta de MUNANGA (2005) que este trabalho se envereda, ao olhar para a rede privada e católica, e buscar entender como estão se dando as práticas, o planejamento, a implementação dos conteúdos relacionados à população negra, tendo em vista se os objetivos previstos na Lei 10.639/03 estão sendo alcançados e se novas interações sociais estão sendo estabelecidas. Embora a lei esteja há mais de uma década promulgada, há uma carência de estudos acadêmicos relacionados à temática quando pensamos na rede privada de ensino. O que este segmento tem produzido ao que concerne a uma educação antirracista?

A educação escolar no Brasil se deu no século XVI a partir da atuação dos Franciscanos na Bahia, onde fundaram a primeira instituição de ensino. A atuação da rede privada, ao longo do tempo, se deu de forma ininterrupta no processo de consolidação do país. Quando pensamos sobre a rede privada, percebemos a atuação da escola confessional católica que por força histórica esteve à frente deste processo, contribuindo, assim, para formação e o desenvolvimento de parte significativa da população. De acordo com o Censo Escolar 2016 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede privada detém 18% das matrículas de alunos no ensino fundamental:



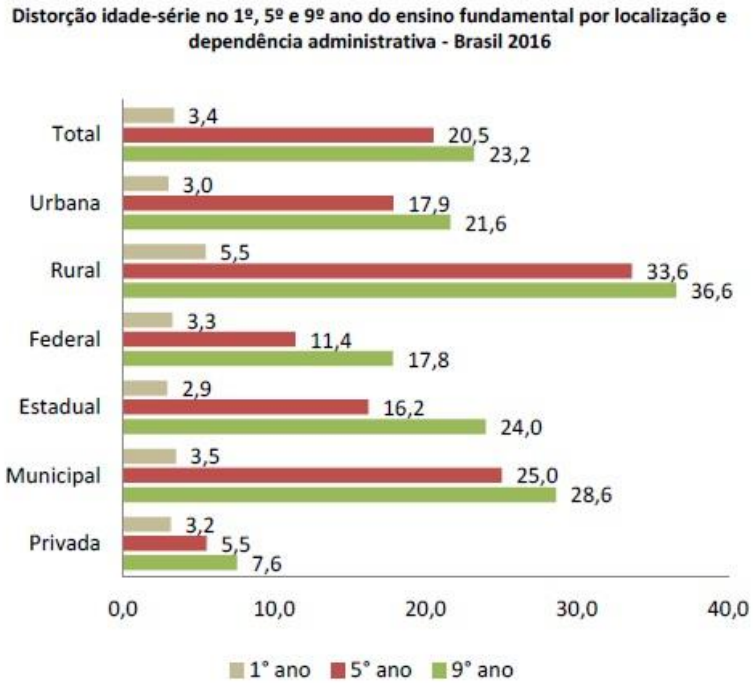
Fonte: INEP-2016

Em números de estabelecimentos dos anos finais do ensino fundamental a rede privada representa 15,3% dos estabelecimentos:



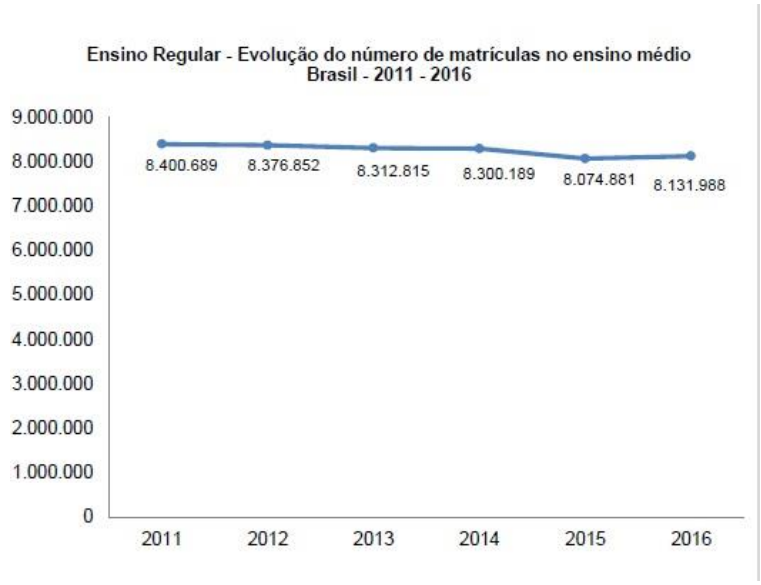
Fonte: INEP-2016

14,8% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental frequentam a rede privada. Sobre a distorção idade-série no 1º, 5º e 9º anos do ensino fundamental a rede privada se destaca pela apresentação de maior sincronismo idade-série:



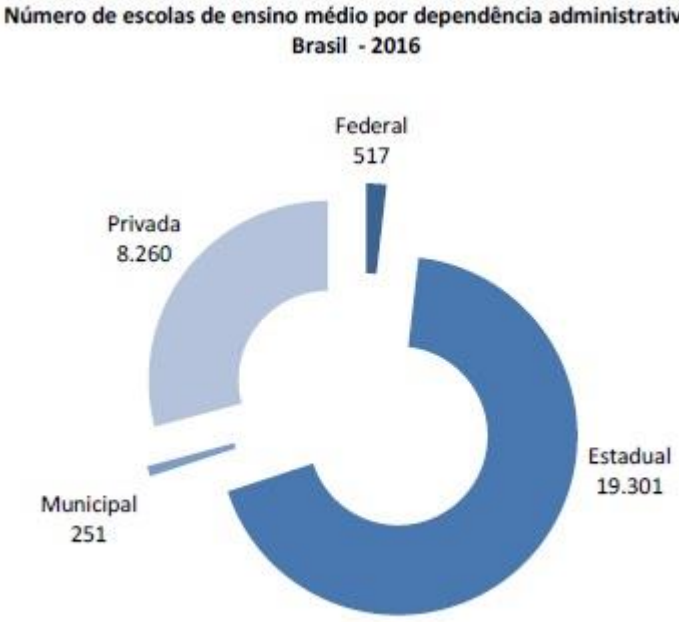
Fonte: INEP-2016

Sobre o ensino médio, a rede privada possui cerca de 1 milhão de alunos, representando 12,5%:



Fonte: INEP-2016

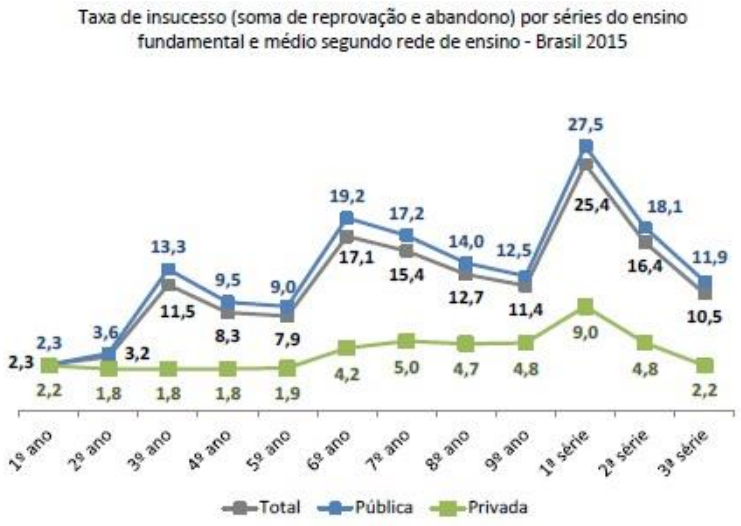
29,1% dos estabelecimentos de ensino médio no país são da rede privada:



Fonte: INEP-2016

Sobre a taxa de insucesso, que é a soma de reprovação e abandono, podemos observar, a partir do censo, que alunos da rede pública e privada apresentam taxas similares no primeiro ano do ensino fundamental, entretanto, nas séries subsequentes

o risco de insucesso é significativamente maior para os alunos matriculados na rede pública:



Fonte: INEP-2016

Como podemos perceber a partir dos números do Censo Escolar 2016, a rede privada tem uma participação significativa na formação e na construção da subjetividade de boa parte da população; ademais, é esta a rede que apresenta menores taxas de insucesso educacional. Por assim ser, é relevante que analisemos as práticas escolares deste segmento ao que tange à implementação de uma educação para relações étnico-raciais.

1.3.1 – A escola católica.

No capítulo seguinte analisamos a relação simbiótica entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro desde tempos coloniais, uma relação política e entrelaçada que muito influenciou e consolidou as estruturas e as práticas sociais vigentes. Por ora, é importante analisarmos o papel que a escola católica assumiu ao longo do tempo, sendo responsável por uma educação tradicional e formadora da elite brasileira, como Otaíza Romanelli (1978) assinala:

> (...) Como, porém, os colégios católicos sempre formaram o contingente maior dos estabelecimentos da rede de ensino durante a 1ª República, a laicidade das escolas públicas não constituía grande preocupação para o clero, já que, também, como assinalado, apenas a elite se educava, na época, e esta o fazia, preferentemente, em colégios católicos. (ROMANELLI, 1978, p. 177)

A escola católica está presente no cenário brasileiro desde os tempos coloniais, são instituições de ensino que privilegiam os ensinos fundamental e médio, via de regra, as escolas são mantidas por Congregações Religiosas e Dioceses, são caracterizadas juridicamente como sem fins lucrativos e também, na maioria dos casos, filantrópicas, as escolas católicas estão ligadas à Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC, uma entidade que estabelece o intercâmbio entre as diversas instituições nacional e internacional, atua na interface com os órgãos públicos e por fim, representa politicamente no interesse das instituições a ela associadas.

Com uma presença expressiva no passado, as escolas católicas, até a I República (1889-1930) detinham majoritariamente o número de instituições de ensino na modalidade ensino médio, representando, com isso, a missão da instituição ao que concerne à formação da elite brasileira, atualmente assistimos uma retração na evolução quantitativa das escolas católicas. Em uma pesquisa realizada pela ANEC e o Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais – o CERIS, realizada em 2005 nos revela que as instituições católicas vêm perdendo matrículas gradativamente, bem como muitas escolas estão encerrando suas atividades, segundo a pesquisa uma série de fatores sociais a partir da década de 1950 influenciaram nesse processo de retração das escolas católicas, tais como:

> Em virtude do crescimento demográfico da classe média e da rede pública de ensino secundário, a Igreja vai perder, a partir dos anos 50, em porcentagem, a maioria no ensino secundário. Suas escolas continuarão a atuar decisivamente na formação das lideranças nacionais. Até a década de 1960,o expansionismo da Escola Católica, começado no fim do último século, prosseguiu, em que pesasse a perda em participação percentual na Educação nacional. (ANEC/CERIS, 2006, p. 23)

As mudanças ideológicas no interior da Igreja Católica na década de 1960 para a América Latina, também impactaram, segundo a pesquisa, na atuação das instituições educativas:

> A partir do final dos anos 1960, com as transformações introduzidas pelo Concílio Vaticano II e aprofundadas em Medellin e Puebla para o contexto da América Latina, com os seus reflexos sobre a Vida Religiosa Educadora e a pastoral orgânica da Igreja e uma clara e decisiva opção pelos pobres, a realidade da Escola Católica no Brasil começou a mudar aceleradamente. A rapidez com que ocorreram as mudanças internas e externas, especialmente as de conjuntura política e econômica do Brasil nas últimas duas décadas, deixaram a Escola Católica sem um norte. O *boom* do ensino público, o crescimento do setor privado na educação dominado por um empresariado extremamente competente e organizado na área da gestão educacional, a ausência de recursos para sua adequada

> manutenção, a falta de uma política clara por parte da Igreja para a sua presença no munda da Educação, a pouca valorização, quando não uma declarada oposição, por parte do Episcopado nacional, criaram situações embaraçosas, conflituosas e bastante difíceis para a Escola Católica. Por essas razões, aliadas a uma acentuada crise vocacional nas Congregações Religiosas que as mantém, muitas Escolas Católicas encerraram suas atividades. (ANEC/CERIS, 2006, p. 23)

A pesquisa feita pela ANEC e CERIS representa o Censo das Escolas Católicas no Brasil. Com a publicação do livro em 2006, os dados foram coletados no ano de 2005, tendo como base o ano de 2004, e comparados aos apurados em 1996. A partir dos cadastros do INEP, foram realizados contatos com as escolas católicas, como resultado foi produzido um cadastro final de 1340 escolas católicas em todo o país, 916 escolas responderam o questionário, a seguir apresento os dados coletados que retratam a situação das escolas católicas no país:

Tabela 1 – Número total de escolas segundo as Unidades da Federação 1996/2004:

UF	Total de escolas católicas				Evolução %
	1996	2004			
		Total	Não informantes	Informantes	
Acre	2	1	1	0	-50,00
Alagoas	12	13	6	7	8,33
Amazonas	14	14	4	10	0,00
Amapá	0	4	3	1	
Bahia	52	32	12	20	-38,46
Ceará	66	76	18	58	15,15
Distrito Federal	39	60	50	10	53,85
Espiríto Santo	14	18	4	14	28,57
Goiás	49	55	21	34	12,24
Maranhão	31	12	3	9	-61,29
Minas Gerais	128	114	30	84	-10,94
Mato Grosso do Sul	14	9	2	7	-35,71
Mato Grosso	22	16	2	14	-27,27
Pará	42	14	4	10	-66,67
Paraíba	28	25	9	16	10,71
Pernambuco	61	71	35	36	16,39
Piauí	38	22	3	19	-42,11
Paraná	133	106	25	81	-20,30
Rio de Janeiro	110	163	35	128	48,18
Rio Grande do Norte	39	26	12	14	-33,33
Rondônia	5	3	0	3	-40,00

Roraima	6	0	0	0	-100,00
Rio Grande do Sul	206	199	50	149	-3,40
Santa Catarina	53	51	14	37	-3,77
Sergipe	12	7	3	4	-41,67
São Paulo	226	221	71	150	-2,21
Tocantis	10	8	7	1	-20,00
BRASIL	1412	1340	424	916	-5,10

Fonte: ANEC/CERIS-2006

Tabela 2 – Número total de escolas segundo as grandes regiões 1996/2004:

Regiões	Total de escolas católicas				Evolução %
	1996	2004			
		Total	Não informantes	Informantes	
Norte	79	44	19	25	-44,30
Nordeste	339	284	101	183	-16,22
Sudeste	478	516	140	376	7,95
Sul	392	356	89	267	-9,18
Centro-Oeste	124	140	75	65	12,90

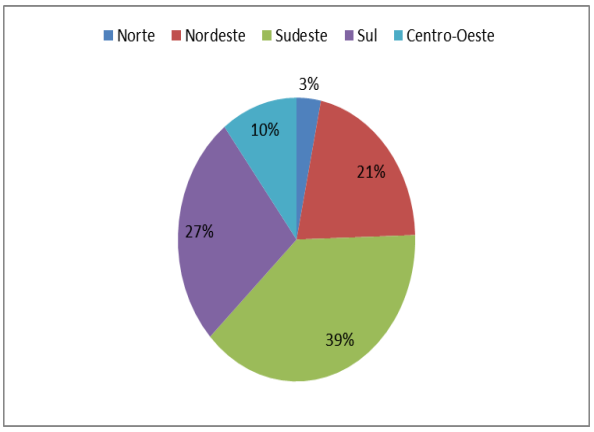
Fonte: ANEC/CERIS-2006

Tabela 3 – Número total de escolas segundo as grandes regiões e os níveis de ensino 1996/2004:

Regiões	1996			2004		
	Pré-escola	E. Fundamental	E. Médio	Pré-escola	E. Fundamental	E. Médio
Norte	60	67	29	41	29	19
Nordeste	275	276	84	239	226	144
Sudeste	426	414	247	386	267	203
Sul	350	342	147	328	236	163
Centro-Oeste	109	106	31	124	94	57
BRASIL	1220	1205	538	1118	852,00	586
Dif. %				-8,36	-29,29	8,92

Fonte: ANEC/CERIS-2006

Distribuição das escolas católicas segundo as regiões brasileiras 2004:



Fonte: ANEC/CERIS-2006

Tabela 4 – Número de alunos matriculados em 1996/2004:

Regiões	1996			2004		
	E. Fundamental	E. Médio	TOTAL	E. Fundamental	E. Médio	TOTAL
Norte	46539	8427	54966	15680	5569	21249
Nordeste	158096	24222	182318	102461	27887	130348
Sudeste	311080	61901	372981	130660	38416	169075
Sul	175852	35980	211832	91696	305	122291
Centro-Oeste	68393	12079	80472	47690	15645	63335
BRASIL	759960	142609	902569	388187	118112	506298

Fonte: ANEC/CERIS-2006

Tabela 5 – Quadro comparativo referente ao aproveitamento dos alunos das escolas católicas 1996/2004:

Situação	1996		2004	
	E. Fundamental	E. Médio	E. Fundamental	E. Médio
Aprovados	88,7%	81,7%	93,3%	90,3%
Reprovados	6,6%	9,1%	3,7%	3,1%
Abandonos	1,4%	2,0%	0,4%	0,7%
Transferências	3,3%	7,2%	2,5%	5,9%

Fonte: ANEC/CERIS-2006

Os dados acima foram retirados do Censo das Escolas Católicas no Brasil com publicação em 2006; podemos com isto, ter uma radiografia da situação das instituições de ensino e analisar a significativa retração de atuação das escolas católicas no cenário educacional brasileiro, entretanto, podemos igualmente perceber sua excelência quanto ao aproveitamento de seus alunos, e essa excelência de ensino

pode ser comprovada, sobretudo nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM, no qual as escolas católicas ainda ocupam de forma perene as primeiras posições no ranking de melhores resultados. Isto significa dizer que apesar de todas as transformações ocorridas nos últimos anos no bojo da Igreja Católica, as suas escolas ainda contribuem para a formação das classes dominantes, àqueles que vão ocupar as melhores posições sociais.

Talvez, atualmente, o número de escolas católicas não seja expressivo em sua totalidade como fora até o período da I República; entretanto, ao que ela, a escola católica, produz seja significativo e relevante para o estabelecimento das estruturas e práticas sociais, uma vez que seus egressos vão, supostamente, ocupar as posições de privilégios e comando social.

Daí parte a relevância deste estudo, analisar as práticas didático-pedagógicas das escolas católicas ao que se refere à diversidade racial, tendo como ponto de partida a obrigatoriedade de implementação da Lei 10.639/03. Uma lei que objetiva ressignificar a história do povo negro no Brasil, valorizando sua identidade cultural, reconhecer a contribuição fulcral dos escravizados e seus descendentes para a construção da sociedade brasileira, com isso minimizar ou eliminar as tensões e desigualdades raciais existentes no país. Tudo isto está preconizado nos documentos eclesiais decorrente9s das mudanças ocorridas na Igreja Católica a partir da década de 160, quando a Igreja faz sua opção pelo pobre, e reconhece que o pobre no Brasil é, por assim dizer, o negro, fruto da opressão histórica. O que nos cabe agora é analisar se os direcionamentos contidos nos documentos oficiais bem como os documentos da Igreja se reverberam nas práticas cotidianas pedagógicas das escolas católicas.

2 – ESTADO, IGREJA CATÓLICA E QUESTÃO EDUCACIONAL.

A atuação da Igreja Católica no território brasileiro é antiga; na verdade, a sociedade brasileira foi formada a partir da atuação da Igreja Católica em suas dimensões religiosa e política, em um só corpo. A ruptura só ocorre durante o processo republicano, quando a sociedade brasileira passa por um movimento de secularização. A atuação da Igreja Católica no âmbito religioso e político deixou marcas nos processos estruturantes da sociedade brasileira, no campo educacional, a Igreja lutou por uma liberdade de ensino, o que veremos neste capítulo.

2.1- A simbiose entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro: breve análise histórica e o lugar da educação.

Ao longo da história e desenvolvimento das sociedades, o catolicismo consolidou-se como um elemento importante na formação da identidade nacional de diversos países europeus e, a partir do século XV, com os processos coloniais, estendeu-se também por outras partes do mundo, sobretudo em colonizações portuguesa, francesa e espanhola. Ainda no começo do século XXI, dentre as religiões professadas pela população brasileira, o catolicismo continua a ter o maior número de seguidores entre os habitantes do país. Tal predominância é decorrente da presença da Igreja Católica em toda a formação histórica brasileira.

É a partir de 1549 com a chegada dos jesuítas que a Igreja Católica intensificou sua presença na colônia portuguesa. Vários outros grupos de católicos, como os franciscanos, carmelitas vieram para o Brasil, a fim de evangelizar os indígenas, tendo como instrumento ações educacionais. Como base ideológica da conquista e colonização das terras brasileiras, esse processo se interligou às próprias necessidades dos interesses mercantis e políticos da Europa no Brasil.

As relações entre Igreja Católica e Estado foram estreitas desde o Brasil colônia, havendo a ruptura apenas nos ares republicanos. A Igreja Católica, além de garantir a disciplina social dentro de certos limites, também executava tarefas administrativas que hoje são atribuições do Estado, como o registro de nascimentos, mortes e casamentos. Contribuiu ainda com a manutenção de hospitais, principalmente as Santas Casas. Em contrapartida, o Estado nomeava bispos e párocos, além de conceder licenças à construção de novas igrejas.

Para o historiador Ivan Manoel (2011), a Igreja Católica assume duas naturezas: religiosa e política; pois esta dupla condição está baseada em dogmas que orientam a vida dos fiéis, com a necessidade de preservação de seus dogmas e credos e também sua permanência como instituição, a doutrinação religiosa foi transportada do terreno estritamente religioso para o conjunto da sociedade civil e da vida cotidiana, caracterizando, assim, sua ação política (MANOEL 2011). Em seu bojo, a Igreja Católica, como qualquer outra instituição religiosa, dissemina não somente questões relativas à salvação e conhecimento teológico, mas também normas éticas e morais que, de certo modo, influenciam àqueles que professam a fé, influenciam suas práticas do cotidiano, suas ações enquanto cidadãos e, por conseguinte, suas relações com o Estado.

A Igreja Católica Apostólica Romana chega ao país no "descobrimento" e lança profundas raízes na sociedade partir da colonização. Ordens e congregações religiosas assumem os serviços nas paróquias e dioceses, a educação nos colégios, a evangelização indígena e inserem-se na vida do país:

> "O Brasil nasceu como Terra da Vera Cruz. O almirante Pedro Álvares Cabral apoderou-se da terra em nome de Sua Majestade Fidelíssima D. Manuel I, grão-mestre de Ordem de Cristo e patrono da Igreja do Novo Mundo e da santa fé católica. Os jesuítas foram os primeiros a lançar uma ponte entre os europeus e os indígenas. Construíram as primeiras escolas e ajudaram a organização dos primeiros hospitais. Os Beneditinos, os Carmelitas, os Franciscanos semearam mosteiros pelo litoral e mesmo no interior, onde o trabalho nas minas não deixava muita mão-de-obra disponível para o serviço de Deus. Por todo o lado onde os portugueses chegaram ao longo dos dois primeiros séculos, elevaram-se igrejas e capelas, muitas delas cobertas de ouro, cheias de obras de arte". (ALVES, 1979, p.17)

Até a primeira metade do século XVIII a Igreja Católica estabeleceu uma forte simbiose com o Estado brasileiro, na qual o Estado controlava a atividade eclesiástica na colônia por meio do padroado. Arcava com o sustento da Igreja e impedia a entrada no país de outros cultos, em troca de reconhecimento e obediência, além disso, o Estado nomeava e remunerava párocos e bispos e concedia licença para construir igrejas. Confirmava e executava as sentenças dos tribunais da Inquisição. Entretanto, já em meados do século XVIII, esta relação da Igreja Católica com o Estado dava sinais de enfraquecimento, como sinaliza ALVES (1979):

> "Quando atingiu o auge em meados do século XVIII, a Igreja já estava em decadência, e a sua tropa de choque, a Companhia de Jesus, ameaçada de extinção. A sua cultura, algumas formas exteriores do culto, uma tradição de cristandade e, sobretudo, as suas

> organizações laicas (centros da vida social servindo de locais de encontro e associações de ajuda mútua) estavam em ruína, muito embora tenham sobrevivido, bastante secularizadas". (ALVES, 1979, p. 18)

As transformações advindas do período moderno na Europa se intensificaram nos séculos XVIII e XIX, carregando em seu interior uma série de fenômenos, tais como: mobilidade de grandes segmentos da população, ampliação da participação política, o processo de industrialização e urbanização crescentes. Todos estes fenômenos contribuíram para a difusão e ampliação de concepções de mundo e, não somente, àquela visão concebida e fundamentada pela religião. Tais transformações foram capazes de reconfigurar a simbiose religião e política, acarretando em suas consequências o advento do fenômeno secularização. Sobre o conceito de secularização, o seu emprego denota a perda de controle de territórios e poder por parte da Igreja Católica, Peter Berger (1985) conceitua secularização da seguinte forma:

> "Por secularização entendemos o processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos. Quando falamos sobre a história ocidental moderna, a secularização manifesta-se na retirada das Igrejas cristãs de áreas que antes estavam sob seu controle e influência: separação da Igreja e do Estado, expropriação das terras da Igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico (...). Ela afeta a totalidade da vida cultural e da ideação e pode ser observada no declínio dos conteúdos religiosos nas artes, na filosofia, na literatura e, sobretudo, na ascensão da ciência, como uma perspectiva autônoma e inteiramente secular, do mundo. Mais ainda, subentende-se aqui que a secularização também tem um lado subjetivo. Assim como há uma secularização da sociedade e da cultura, também há uma secularização da consciência". (BERGER, 1985, p. 118-119)

Como podemos observar em Berger, a secularização é um processo que está intimamente relacionado ao advento da modernidade, com suas noções de racionalidade, este advento ocasiona o surgimento e a separação de estruturas sociais, deste modo, a religião passa também ser uma estrutura na dinâmica social. Com a modernidade, a concepção do mundo e os critérios de verdade, através da racionalidade, assumem um peso relevante para o posicionamento do homem frente a estas mudanças. Para BERGER (2001):

> "A secularização colocou uma situação inteiramente nova para o homem moderno. Provavelmente pela primeira vez na história, as legitimações religiosas do mundo perderam a plausibilidade não apenas para uns poucos intelectuais e outros indivíduos marginais, mas para amplas massas das sociedades inteiras. Isso ocasionou uma crise aguda não apenas para nomização das grandes

> instituições sociais, mas também para a das bibliografias individuais." (BERGER, 2001, p. 137)

No Brasil, a separação da Igreja Católica com o Estado foi instituída pelo governo republicano, de Marechal Deodoro da Fonseca em 1890 e ratificada pela Constituição de 1891, o decreto 119a *"prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências"*[6], e em seus artigos decreta:

> Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.
> Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.
> Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tabem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.
> Art. 4º Fica extincto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerogativas.
> Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes á propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.
> Art. 6º O Governo Federal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuários do culto catholico e subvencionará por anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.
> Art. 7º Revogam-se as disposições em contrario[7].

A formação de um Brasil republicano fomentou um complexo debate jurídico acerca da delimitação dos direitos de propriedade da Igreja Católica e de seu papel político e econômico. Tal debate foi, também, acompanhado de um projeto de laicização do Estado que gerou em outras medidas, na destituição dos efeitos civis associados aos sacramentos de batismo, extrema-unção e matrimônio.

Nesse processo, começaram a delinear-se historicamente as fronteiras, sempre em movimento, que separam o domínio secular do religioso. Sacramentada a ruptura entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica; esta última, separada, assume uma força política, entre outras, na esfera civil em marcha de construção, como analisa GIUMBELLI (2008), as forças católicas foram importantes para o desenho do

direito à liberdade religiosa garantida pela Constituição de 1891, que permitiu à Igreja Católica autonomia e força política para que ela pudesse defender a legitimidade da manutenção de suas propriedades e garantir sua influência social:

> “Por muitas razões, a Igreja Católica teve um papel crucial na definição do novo regime de relações entre Estado e religião no Brasil republicano. Ressalta-se bastante o fato de que a Igreja Católica foi contrária à sua separação com o Estado. E é fácil de mostrar como seus líderes e representantes se empenharam na defesa do regime contrário ou de algum tipo de reconhecimento, por parte do Estado, da preeminência do catolicismo na constituição da nacionalidade. Tais empenhos foram em parte recompensados no texto da Constituição de 1934, na qual, por exemplo, o ensino religioso é permitido e o casamento religioso volta a ter validade civil; além disso, o princípio da separação é temperado pela possibilidade de “colaboração” entre Estado e religiões.” (GIUMBELLI, 2008, p. 2008)

A Igreja Católica, diante do fim do controle do Estado brasileiro, através de sua liberdade de ação legal desencadeou um grande movimento de desembarque de ordens religiosas de tradição educadora. Essas ordens religiosas exerceram um papel de fundamental importância na formação da elite e classe média brasileiras, veremos mais adiante, que as escolas católicas assumiram um papel central na educação brasileira, e isso se deu por conta da ausência de políticas educacionais em um contexto amplo na sociedade brasileira.

Passada a crise da Primeira República, já no período de Getúlio Vargas, a Igreja Católica estreita sua relação com o Estado brasileiro, naquele momento, a Igreja acumulou uma série de conquistas políticas, tais como: proibição do divórcio, a institucionalização do ensino religioso nas escolas oficiais e subsídios do governo à rede de escolas católicas. Getúlio Vargas e Igreja Católica se “unem” em prol da implantação de uma sociedade cristã, na tentativa de eliminar o perigo do comunismo no território brasileiro. A Igreja Católica se articulou para desqualificar as novas propostas de sociedade que se apresentavam e para montar defesa firme, concebendo numa postura ultraconservadora, antiliberal e contra-revolucionária: o catolicismo ultramontano, veremos mais adiante as ações conversadoras versus progressismo da Igreja Católica. Com a proclamação do Estado Novo (1937), as relações entre Estado e Igreja Católica não foram alteradas, como ALVES (1979) registra:

> “A atitude está em conformidade com a teoria da neutralidade da Igreja frente aos regimes políticos e às suas velhas tradições. Graças à sua flexibilidade, os privilégios obtidos em 1934 serão conservados

> durante a ditadura de Vargas e ver-se-ão, na sua grande maioria, incorporados à Constituição votada em 1946, depois da redemocratização do país.” (ALVES, 1979, p. 37)

Ainda em ALVES (1979):

> “a Igreja prosseguia a sua organização rotineiramente. Formavam-se dioceses, implantavam-se paróquias segundo as disponibilidades do pessoal e da tesouraria. As ordens religiosas especializadas na educação prosperavam, oferecendo os seus serviços à burguesia.
>
> As filhas de boas famílias iam para as irmãs do Sagrado Coração, para as de Nossa Senhora de Sion ou então para as des Oiseaux, e seguiam os cursos em francês. Os rapazes eram alunos dos Jesuítas, dos Lazaristas, dos Maristas. No domínio social, a ação era de beneficência: hospitais, orfanatos, construídos e mantidos com o dinheiro do Estado e da burguesia. A atividade religiosa permanecia formal: os congressos eucarísticos ocasionais, que mobilizavam as massas e demonstravam à classe dominante a importância da Igreja, as freqüentes procissões, que matavam a sede mística das camadas populares, a consagração dos acontecimentos importantes na vida das famílias burguesas: batismos, casamentos, funerais.” (ALVES, 1979, p. 39)

A Igreja Católica, ao longo do período, continuou concentrando suas ações sobre as classes dominantes e se protegendo do que apresentava-se como ameaça à sua atuação, como as ideias socialistas, o controle da natalidade, o divórcio, etc. Às camadas pobres, a Igreja apenas exercia obras de filantropia. Entretanto, o cenário começa a mudar com a morte do Pio XII e com a realização do Concílio Vaticano II, como observa ALVES (1979):

> “A atividade de assistência social, ligada ao formalismo das manifestações religiosas, criou entre os bispos uma ilusão de poder. Atolaram-se na rotina e na tibieza. Esta ilusão só viria a ser quebrada com a brusca mudança da direção política dos anos sessenta. Por um lado, as dúvidas que a Igreja universal formulou sobre o seu próprio papel a partir da morte de Pio XII e ao longo do Concílio Vaticano II obrigariam a Hierarquia brasileira a aperceber-se dos problemas sociais e econômicos do país e a abrir-se às novas correntes teológicas. Por outro lado, a crescente consciência política das massas oprimidas e a resposta ditatorial que provocou por parte das classes dominantes colocariam a Igreja face a uma opção que já não podia ser passiva. Estes acontecimentos viriam a ser férteis em cisões, em clivagens, em tensões. Viriam a produzir uma pluralidade de opções no interior da instituição eclesiástica que passaria ameaçar a unidade do seu todo. A Igreja foi, em conseqüência, forçada a enfrentar a crise modificando a sua organização, o seu discurso ideológico e, finalmente, o seu comportamento político. O antigo monolitismo ficou para trás. A instituição torna-se hoje, até mesmo no seu vértice, pluralista. A neocristandade, filha da nostalgia do passado, veio a ser destruída pelas ameaças do futuro.” (ALVES, 1979, p. 40).

As transformações políticas ocorridas em meados do século XX, provenientes do fim da Segunda Guerra Mundial e o fortalecimento das democracias liberais corroboraram o pensamento de grupos internos da Igreja que defendiam a aproximação e o diálogo com a sociedade, a cultura e os Estados que se estabeleciam. Um "novo conflito" pairava sob as estruturas da Igreja: a educação representava a possibilidade de atuação católica à grupos que antes a Igreja não direcionava esforços, grupos subalternos. Tal possibilidade representou um conflito e oposição de ideias aos grupos internos da Igreja, representando, portanto, um processo lento e conflitivo.

2.2 – Educação escolar católica e a reivindicação pela autonomia de ensino.

A história da educação católica no Brasil confunde-se com a própria história do Estado brasileiro. Em 1500 com Cabral, aportaram aqui também os primeiros religiosos, estes vieram com o objetivo de catequizar os nativos, em pouco tempo perceberam que a doutrinação da fé teria que estar acompanhada da instrução escolar, ou seja, sob o movimento da Contra-Reforma, as ordens religiosas foram responsáveis pela catequização dos índios e pela educação da elite colonizadora. Os jesuítas criaram um sistema educacional que, em última instância, fornecia elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época.

A expulsão dos jesuítas em 1759 trouxe mudanças na história da educação no Brasil e marca o início de outra fase que revelou dificuldades no sistema educacional. A expulsão dos jesuítas e o confisco das suas propriedades se deveram ao Marquês de Pombal, que "(…) tornou-se o ministro todo-poderoso, conseguindo que fossem referendadas pelo Rei suas iniciativas. Atuou como um déspota, apesar de professar-se um seguidor do Iluminismo." (MOURA, 2000, p. 63). O panorama da educação no Brasil alterou-se, havendo a diminuição da extensão e intensidade com que a Igreja vinha se dedicando na Colônia.

---

[6] BRASIL, Decreto nº 119-A. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1851-1899/D119-A.htm>. Acesso em 20 fev. 2017.
[7] BRASIL, Decreto nº 119-A. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1851-1899/D119-A.htm>. Acesso em 20 fev. 2017.

O Estado assumiu os encargos da educação. Todavia, as bases não se alteraram, ou seja, o ensino se realizou com os mesmos métodos pedagógicos com apelo à autoridade e à disciplina estreita, “concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira”, não dando espaço para a criatividade individual. A presença da classe intermediária ou pequena burguesia vai utilizar-se desta educação escolarizada para se afirmar e aumentar a demanda escolar. (ROMANELLI,1978).

Já no período imperial, a característica da história da educação no Brasil diverge dos períodos anteriores, pois se efetua o fracionamento do ensino, o central e os provinciais (MOURA, 2000). Neste período, ainda muitas instituições mantidas por entidades da Igreja no campo da educação primária e secundária tornam-se conhecidas. Também se nota que entre 1860 e 1890:

> (...) é considerado o apogeu do ensino secundário particular devido ao caos que se instaurou a partir das decisões do império no campo da instrução. Diante desses números, compreende-se o fundamento da afirmação acima transcrita, dado os numerosos colégios que surgiram em consequência da insuficiente instrução pública. (MOURA, 2000, p. 88).

Em 1854, o Imperador aprova a Lei de Liberdade de Ensino. A partir deste momento começa a expandir-se a rede de escolas da Igreja, sobretudo as de nível secundário, devido às limitações do Estado em atender tal segmento. Mas foi com o advento da República que o seu crescimento mostrou-se extraordinário. Nesse momento, a Educação Católica passa a ser elemento de destaque na estratégia do Episcopado para acelerar o processo de romanização da Igreja no Brasil.

A separação entre Estado e Igreja, efetivada pela Constituição republicana de 1891, teve como consequência, para esta última, a perda de alguns privilégios. Entre os diversos itens que ocasionaram o enfraquecimento político da Igreja estava a laicização do ensino nas escolas públicas.

A retirada do ensino religioso do currículo das escolas do Estado provocou, para a Igreja, a perda significativa de espaço no campo educacional, principalmente entre as camadas mais populares. Por outro lado, ao ser equiparada às demais escolas, religiosas e privadas, ela também perderia influência junto as camadas mais elitizadas da sociedade. Embora, de modo geral, o regime republicano não tenha manifestado hostilidades em relação à fé católica, para a Igreja, a perda da distinção e da supremacia, mantida durante quase todo o período colonial e monárquico, no âmbito dos sistemas organizacionais de ensino, significava uma grande derrota política.

O projeto liberal trazia em sua gênese o compromisso de construção da nação brasileira e, segundo os mentores do novo regime, a única instituição capaz de efetivar esse ideal era a escola pública. Nesse contexto, a escola ganhava um novo ‘status’, passando a ser vista como um elemento fundamental para a transformação social. Pela sua vocação laica, universal e democrática a escola pública traduzia, em termos educacionais, as exigências do projeto de instituição de uma nação moderna.

Para a Igreja o projeto republicano em defesa da escola pública não significava apenas uma forte ameaça à influência que ela detinha no campo educacional, mas também comprometia a sua hegemonia no campo religioso e espiritual. Era preciso buscar formas de conciliação com o novo regime e evitar a perda de controle religioso sobre o conjunto da sociedade que ela, com tranquilidade, dominava até aquele momento. Ou seja, era preciso evitar que a perda, ocorrida em termos políticos, afetasse a autoridade espiritual da instituição.

A tarefa da Igreja consistia, fundamentalmente, em garantir que a população brasileira, independentemente das demonstrações de fé, continuasse sendo majoritariamente católica. A primeira estratégia de ação utilizada pela Igreja para recuperar espaço na área educacional foi aproveitar as brechas deixadas pela Constituição recém-promulgada e, assim, poder intervir nas legislações estaduais. Uma dessas brechas consistia na proposta de descentralização político-administrativa dos serviços de educação. Ao reservar à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”, a Constituição de 1891 acabou deixando aos Estados a competência para prover e legislar sobre educação primária. (ROMANELLI, 1978).

A descentralização na área de ensino acabou favorecendo a Igreja que procurou fazer sua política junto aos governos estaduais, cujos representantes mantiveram uma postura menos radical em relação ao clero. Outro mecanismo utilizado pela Igreja foi, através de um discurso calcado na manutenção da tradição e na união da família, procurar sensibilizar a sociedade brasileira.

Na empreitada de defesa do espaço no mercado educacional a Igreja sabia que também podia contar com o apoio das lideranças políticas locais. Estas, conhecedoras da clientela atendida pelos colégios religiosos, pretendiam manter o sistema educacional dentro de suas funções conservadoras, uma vez que a mudança poderia por em risco a própria estabilidade do governo. (ROMANELLI, 1978).

Passado o período crítico inicial, provocado pela mudança na forma de governo, as restrições feitas à Igreja sofreram relaxamento, muitas delas sendo

revistas e reinterpretadas. No caso das ordens religiosas, embora o governo negasse auxílio econômico para subsidiar a vinda de missionários, não fazia restrições à entrada de religiosos ao país. A Igreja, embora não tivesse o mesmo apoio dos tempos do Império, encontrava espaço para trabalhar. Para reconquistar espaço e acomodar-se à realidade política vigente, desenvolveu ações estratégicas no âmbito dos estados, centradas na ampliação do número de dioceses e no estabelecimento de congregações religiosas voltadas ao ensino primário.

O período de 1931 a 1937, apesar de ter sido bastante rico para as discussões em torno do tema acabou provocando uma radicalização por parte dos conservadores que passaram a contar com o apoio das classes médias, graças à ação do movimento militante da Igreja que vivia seu auge. Nesse período, com o objetivo de ganhar o apoio popular e mostrar a sua importância para o governo, a Igreja procurava sensibilizar a sociedade transformando as comemorações religiosas em eventos grandiosos. A estratégia parece ter dado certo. A Constituição de 1934, embora tenha contemplado algumas reivindicações do movimento renovador, cedeu aos apelos dos representantes católicos ao instituir o ensino religioso facultativo, o reconhecimento dos efeitos civis para o casamento religioso e o direito de os sacerdotes servirem o exército não como soldados, mas como capelães.

Embora a Constituição de 1937 não tenha tratado a questão educacional com a mesma amplitude que a anterior, procurou assegurar “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” (ROMANELLI, 1978), através da fundação de institutos de ensino profissional ou subsídios aos já existentes. De acordo com ROMANELLI (1978), ao oficializar o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, o Estado enfatizava o caráter elitista da educação secundária, vista desde os tempos do Império apenas como sinal de prestígio social. No início dos anos quarenta, apesar do Brasil continuar sendo um país essencialmente agrícola, a progressiva urbanização e a industrialização provocaram o aumento da população urbana e a consequente demanda escolar.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Capanema alguns ramos do ensino foram novamente reformados. Essas reformas, realizadas entre 1942 e 1946, atingiram o ensino primário e o ensino médio e receberam o nome de Leis Orgânicas de Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, promulgada pelo Decreto-lei 4.244, estabeleceu a uniformidade de currículo e realizou a articulação dos vários ramos de ensino médio, respeitando a especialidade de cada um. A semelhança entre os currículos deixava claro que o principal objetivo do curso

secundário era preparar o aluno para o curso superior, o que reiterava o seu caráter elitista.

De todas as reformas de ensino, esta parece ter sido a que melhor correspondeu aos anseios do governo e da Igreja. Elaborada durante o regime autoritário, em que houve a "sacralização da política" o governo não precisou administrar conflitos. Pelo contrário, contava com a conivência da Igreja, fazendo uso de imagens e símbolos católicos para empunhar a bandeira da fé e combater um inimigo comum, o comunismo. Ao acentuar que os estabelecimentos secundários deveriam ter "um cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos", formando a base de patriotismo que possibilitaria a "compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro", o Decreto evidenciava com clareza a influência fascista que caracterizou o período do Estado Novo. Essa sintonia com o modelo fascista representava a vitória da mentalidade conservadora ao manter o ensino religioso como facultativo e, sobretudo, por recomendar que houvesse estabelecimentos de ensino exclusivos para atender a clientela feminina. (ROMANELLI, 1978).

Com a mudança de regime político, após o fim do Estado Novo, a política educacional também precisou ser revista. A nova Constituição, elaborada em 1946, dentro do espírito democrático e liberal, estabeleceu que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação, dando liberdade de ensino à iniciativa particular. O projeto educacional que deveria substituir as leis orgânicas criadas durante o regime autoritário, no entanto, só entrou em vigor 15 anos depois quando foi votada a Lei 4.024, em dezembro de 1961. Desde a elaboração do anteprojeto, encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, até a sua aprovação, a Lei passou por debates, interrupções, avanços e recuos que a transformaram no projeto mais debatido e que mais sofreu revezes na história da educação brasileira. Se numa primeira etapa os debates giraram em torno da organização do ensino, num segundo momento a discussão teve seu eixo deslocado para as questões ligadas ao monopólio do ensino. Na busca de se consolidar no campo educacional, a Igreja Católica, em 1945 funda a AEC – Associação de Educação Católica, esta organização argumentava que:

> "(...) sendo a religião católica parte integrante da sociedade brasileira, o Estado devia assistir a família e a Igreja, amparando a educação particular." (BRUNEAU, 1974, p. 133).

E como objetivo a AEC, buscava:

> "reunir pessoas, em defesa da escola católica e aumentar a força das instituições escolares em vista da promoção da educação, à luz dos

> valores evangélicos que caracterizam um tipo de sociedade e homem.” (FÁVERO, 1995, p.48)

A intenção da Igreja em relação à influência educacional é clara e demonstrada nas declarações da AEC:

> Baseada nos princípios fundamentais de um autêntico regime democrático: liberdade de consciência, liberdade de iniciativa e direito de associação, que constituem condições essenciais do pluralismo escolar, a AEC do Brasil é uma associação de iniciativa particular, confessionalmente católica, institucionalmente apolítica. Eis a definição e os principais objetivos consignados nos seus Estatutos:
> Natureza:
> Art. 1o – A Associação de Educação Católica do Brasil, fundada sob a antiga denominação de Associação de Educação Católica do Rio de Janeiro, é uma sociedade civil, que congrega diretamente, ou através das seções estaduais ou diocesanas, os estabelecimentos particulares de ensino e associações de educação e cultura, em todo o território nacional, mantidos por Ordens ou Congregações religiosas, pelo Clero diocesano ou por leigos, que professam a fé católica, apostólica, romana e aceitam o teor dos presentes Estatutos.(...)
> Art. 3o – A AEC tem por fim:
> - promover a união de todas as escolas católicas do Brasil, para a difusão e melhor defesa da pedagogia, fundada na doutrina da Igreja, e aplicação dos princípios da verdadeira democracia cristã;
> - defender os direitos da Igreja e da família e amparar a liberdade pedagógica e administrativa da iniciativa particular, no campo da educação;
> - estimular o aperfeiçoamento pedagógico e didático dos estabelecimentos associados, mediante congressos, seminários e outras iniciativas;
> - assistir os associados nas suas relações com os poderes constituídos, e nos setores em que estiverem em jogo seus legítimos interesses;
> - contribuir para a observância dos princípios cristãos da justiça e da caridade, sugerindo melhores condições de vida e relações de trabalho, entre diretores, professores e auxiliares;
> - colaborar nos estudos e atividades dos Poderes Públicos, especialmente do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação dos Estados;
> - cooperar com outras associações de inspiração católica, como a Associação de Professores, a de Pais de Família, a de Ex-Alunos e outras;
> - cooperar para uma união cada vez mais íntima e eficiente de todos os educadores católicos do mundo, por intermédio das entidades internacionais aprovadas pela Igreja; - promover medidas para a ampliação da educação gratuita ou semi-gratuita, nos colégios católicos, defendendo junto aos poderes constituídos, o direito do ensino privado aos auxílios oficiais e despertando as famílias católicas abastadas a compreensão do dever de auxiliar a promoção da educação católica;
> - facilitar o conhecimento e a aquisição de livros e revistas atualizadas de pedagogia e de cultura geral, para a constituição de bibliotecas nas escolas católicas. (CRUZ, 1966, p.13-14).

Em um período de profundas transformações político-sociais, decorrentes do processo de urbanização e industrialização, a criação da AEC reconfigurou a atuação da Igreja Católica no Brasil sob o ponto de vista político. Estas transformações colocaram a Igreja frente a novos problemas sociais e desafios para sua própria existência. O que se defendia, naquele momento de instabilidade, era assegurar o direito de uma educação consonante com os valores católicos, através da escola privada, todos os esforços da AEC foram direcionados nesse sentido.

Durante o período militar, com a expansão das redes públicas de ensino e consolidação do empresariado não-religioso, alguns setores de escolas católicas recebiam críticas crescentes, isso se devia ao fato do tradicionalismo da educação escolar católica e sua "fama" histórica de formadora das elites brasileiras.

No contexto pós-Segunda Guerra a educação deixou de ser um objeto moral e passou a ter um valor econômico. Ao mesmo tempo o processo de descatolização crescente vivido nesse período obrigou a Igreja a reorientar suas ações estratégicas. Disseminar a fé católica para uma camada restrita, formada por uma minoria elitizada, não era o suficiente diante do quadro mundial que se desenhava. Era preciso adaptar-se aos constantes desafios representados, principalmente, pelo grande crescimento populacional nos países em desenvolvimento. Os problemas causados pela miséria e pela violência ganhavam visibilidade através dos meios de comunicação e exigiam uma tomada de posição.

A partir do Concílio Vaticano II, a Igreja reviu sua postura e essa mudança de atitude se refletiu diretamente sobre a política eclesiástica e indicou novos rumos para o Magistério católico. Sobre o Concílio Vaticano II iniciado em 11 de outubro de 1962 (Papa João XXIII) e encerrado em 8 de dezembro de 1965 (Papa Paulo VI), ressalte-se, a "Declaração sobre a Educação Cristã da Juventude", aprovada em outubro de 1965, que tem importância relevante para se entender a posição da Igreja em relação à educação no Brasil, afirmando que a educação das crianças e dos jovens procura conduzi-los à maturidade da pessoa humana. No que diz respeito à escola, o Concílio Vaticano II registrou que entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola, que em vista de sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar retamente, introduz no patrimônio intelectual adquirido pelas gerações passadas e promove o sentido dos valores:

> 1. A Escola Católica vai adquirindo cada vez mais relevo na Igreja, tal como ela surge do Concílio Vaticano II, principalmente nas constituições Lumen Gentium e Gaudium et spes. A Escola Católica

> insere-se na realidade mais vasta da educação cristã da qual trata expressamente a declaração conciliar Gravissimum Educationis, em cuja linha este documento se propõe caminhar, limitando-se a aprofundar a reflexão relativa à Escola Católica.
> 2. Ciente e consciente dos graves problemas inerentes à educação cristã na sociedade pluralista contemporânea, a S. Congregação para a Educação Católica julga dever parar a atenção prioritariamente sobre a natureza e sobre as notas características de uma escola que quer definir-se e apresentar-se como « católica ». A heterogeneidade das situações em que a Escola Católica se vê obrigada a actuar nos diversos Países de tradição cristã ou não cristã, devendo ter em conta também as diferentes legislações, impõe que os problemas que lhe dizem respeito sejam tratados e resolvidos por cada uma das Igrejas locais no quadro dos diversos contextos sócio-culturais.
> 3. A S. Congregação para a Educação Católica julga oportuno oferecer o seu contributo propondo algumas considerações que sejam úteis para pôr em plena luz o valor educativo da Escola Católica, no qual consiste principalmente a sua razão de ser e pelo qual ela é autêntico apostolado. Tais considerações, mais do que tratar exaustivamente este tema, pretendem constituir as premissas para ulteriores aprofundamentos, tendo em vista realizações mais fecundas.
> 4. As Conferências Episcopais são com certeza conscientes de dever dedicar as suas preocupações pastorais a toda a juventude católica das diversas escolas do respectivo País; todavia a S. Congregação para a Educação Católica confia às mesmas o presente documento para que procurem promover, nos vários níveis, a elaboração de um projecto educativo que corresponda às exigências da educação integral dos jovens de hoje nas escolas católicas e velem pela realização do mesmo.
> A S. Congregação faz também apelo a todos os responsáveis pela educação - pais, professores,. autoridades escolares - para que reúnam todos os recursos e meios disponíveis que permitam à Escola Católica exercer um serviço realmente cívico e apostólico[8].

Dentro desta nova preocupação com o social, o projeto educacional, embora não tenha sido abandonado, passou a ocupar um lugar secundário na política institucional. Os novos desafios encontrados pela Igreja a levaram a ocupar outros espaços como forma de recuperar, pelo menos em parte, a influência que ela manteve por longo tempo, através das instituições de ensino.

---

[8] A Escola Católica. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html>. Acesso em 15 mar. 2017.

3 – COMO LIDAR PEDAGOGICAMENTE COM A DIVERSIDADE?

A palavra diversidade está amplamente difundida em diferentes contextos sociais, em um momento em que as transformações se dão a uma velocidade nunca antes vivenciada, em que as identidades se constituem múltiplas no espaço social; não abordar a temática da diversidade no campo da educação é validar que a existência de diferenças entre os sujeitos possa levá-los à prática da intolerância, da discriminação, do preconceito. Diante das transformações vivenciadas no contexto contemporâneo, de identidades fragmentadas, como nos salientou Stuart Hall (1987), a escola se consolida como um espaço multifacetado, necessitando adequar-se a nova realidade social de natureza multidisciplinar.

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Edgar Morin (1997) diz que é a partir da década de 1980 que se consolida a ideia de cultura como um conjunto variado de modos de se fazer e proceder dos grupos sociais. Com uma abordagem diferenciada, mas mantendo a mesma visão de cultura como ação social e construção da realidade, Bourdieu (1979) acredita que:

> A verdadeira educação deve ser aquela que se coloca numa posição de responsabilidade e liberdade, distanciando-se do controle social,

> assim como no processo educativo, em que suas normas são definidas de acordo com o tempo, a maneira de pensar, a cultura e a realidade de cada contexto social, podendo concluir que a educação ideal é aquela capaz de perceber as diferenças, respeitá-las promovendo interação. (BOURDIEU, 1979, p. 79).

Ainda segundo Bourdieu (1979):

> A cultura é um sistema de significações hierarquizadas e como tal um campo de lutas entre grupos, o objetivo de manter determinados privilégios distintivos. Observa ainda que, existindo um campo cultural, coexistem diversas culturas e práticas culturais organizadas – como culturas dominantes, subculturas ou ainda contraculturas – assistindo-se à legitimação, através da especialização crescente dos agentes culturais, das formas simbólicas presentes na cultura dominante. (BOURDIEU, 1979, p. 27).

No campo educacional tem se discutido muito, atualmente, sobre a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto projeto, tendo ocupado mais espaço, trazendo a problemática da diversidade de cultura presente na contemporaneidade. A educação escolar apresenta-se como um campo profícuo para a análise do problema da diversidade, encarada muitas vezes em termos de diferenças étnica, linguística e cultural. Uma educação intercultural é aquela que tem como princípio a interação entre as diversas expressões culturais que constitui seu cenário, não bastando saber identificar as diferenças, mas faz-se necessária a interação entre elas, o reconhecimento e a plena vivência da alteridade.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo; esse fenômeno é o que desencadeia o racismo.

A homogeneização e padronização que as escolas ainda praticam em seus espaços acabam por descaracterizar os processos de aprendizagem que visam acolher todos os saberes oriundos das experiências dos educandos, bem como suas visões de mundo e da vida. A escola, enquanto espaço de descobertas, troca de

experiências e aprendizados diversos, necessita abrir-se para a realidade dos educandos e da comunidade. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a complementação do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares.

A educação para a diversidade traz como pressupostos fundamentais o compromisso em denunciar a arbitrariedade por parte de políticas curriculares cristalizadas que insistem em priorizar a dimensão positivista e cientificista do currículo, não contribuindo de forma eficaz para a inserção de temas culturais que não estão contemplados no currículo oficial. Um dos temas prioritários na construção do currículo diz respeito à História da África e da Cultura Afro-Brasileira, como meio de afirmação da identidade do povo negro e caminho para uma educação antirracista. Os esforços pela implementação da Lei nº 10.639/03 sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio já estão sendo visualizados em algumas escolas, embora muitos educadores ainda se sintam despreparados para trabalhar tais questões.

O combate ao racismo passa pela educação como forma de enfrentar o problema de frente. Informação e conscientização se tornam elementos decisivos na luta contra todo tipo de preconceito presente no ambiente escolar. Por isso, repensar o currículo como caminho para a promoção de uma educação antirracista pressupõe estratégias de elaboração de currículos que contemplem a história do povo negro, bem como metodologias de ensino e conteúdos voltados para tal fim. Assim, a escola, como aparelho ideológico, também é responsável pela eliminação de qualquer tipo de preconceito, principalmente o racial. Essa missão não se restringe à instituição escola, mas a todos os que estão envolvidos no processo educativo. Os educandos, através das atividades desenvolvidas na sala de aula, das discussões e das leituras, são convidados a construir o currículo, problematizá-lo e não simplesmente a aplicá-lo e consumi-lo.

3.1 – Projeto Político-Pedagógico e suas dimensões na luta antirracista.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve se constituir a referência de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Todavia, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização.

> Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p. 18).

Não é apenas com boas intenções ou voluntarismo que se constrói um projeto dessa natureza, é preciso muito trabalho organizado se quisermos, de fato, que o projeto proposto desencadeie mudanças na direção de uma formação educativa e cultural, de qualidade, para todas as crianças e jovens que frequentam escolas.

Discutir as dimensões político e pedagógica dos projetos de escola pode parecer um assunto já esgotado. Também não são poucos os que acreditam que a proposta de construção de PPP nas e pelas escolas também já se esgotou, preferindo aderir a novas linguagens, quase sempre oriundas do universo gerencial, consideradas mais “modernas”, “eficientes”, “técnicas”, para se resolver os problemas das instituições. Infelizmente, adesões pouco críticas a “conceitos midiáticos”, ou a fácil penetração dos modismos no campo da educação têm levado muitos educadores a descartar conceitos e propostas, vinculados muitas vezes ao ideário crítico, em favor de uma suposta eficiência técnica. Vazquez (1977), ao discutir a questão da práxis, compreendida como prática transformadora, já chamava a atenção para a necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas para a realização de práticas transformadoras. Como ressalta o autor:

> A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ,1977, p. 207)

Começar elucidando os termos pode nos auxiliar a posicionar mais claramente a relação entre PPP e gestão democrática da escola, especialmente em tempos em que uma pluralidade de orientações teórico-metodológicas tende a ser assimilada pelas escolas, diluindo-se, muitas vezes, nas distintas vinculações políticas, ideológicas e organizacionais que lhes dão direção.

A palavra projeto traz a ideia de futuro, de vir-a-ser, que tem como ponto de partida o presente (daí a expressão “projetar o futuro”). É extensão, ampliação, recriação, inovação, do presente já construído e, sendo histórico, pode ser transformado: “um projeto necessita rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte” (GADOTTI, 2000). Não se constrói um projeto sem objetivos, sem direção; é uma ação orientada pela intencionalidade, tem um sentido explícito, de um compromisso, e no caso da escola, de um compromisso coletivamente firmado.

Entender as dimensões político e pedagógico do PPP nos leva a considerar pontos importantes tais como: a função social da educação e da escola em uma sociedade cada vez mais excludente, compreendendo que a educação, como campo de mediações sociais, define-se sempre por seu caráter intencional e político. Pode, assim, contraditoriamente, tanto reforçar, manter, reproduzir formas de dominação e de exclusão como constituir-se em espaço emancipatório, de construção de um novo projeto social, que atenda as necessidades da grande maioria da população, e a necessária organicidade entre o PPP e os anseios da comunidade escolar, implicando a efetiva participação de todos em todos os seus momentos (elaboração, implementação, acompanhamento, avaliação). Dessa perspectiva, o projeto se expressa como uma totalidade (presente-futuro), englobando todas as dimensões da vida escolar; não se reduz a uma somatória de planos ou de sugestões, não é transposição ou cópia de projetos elaborados em outras realidades escolares; não é documento “esquecido em gavetas”.

É esse compromisso do PPP com os interesses reais e coletivos da escola que materializa seu caráter político e pedagógico, posto que essas duas dimensões são indissociáveis, como destaca Saviani (1983), ao afirmar que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Assim, é na ação pedagógica da escola que se torna possível a efetivação de práticas sociais emancipatórias, da formação de um sujeito social crítico, solidário, compromissado, criativo, participativo. É nessa ação que se cumpre, se realiza a intencionalidade orientadora do projeto construído.

Compreender essa dialética entre o político e o pedagógico torna-se imprescindível para que o PPP não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações; de pouco adianta declarar que a finalidade da escola é “formar um sujeito crítico, criativo, participativo”, ou anunciar sua vinculação às teorias críticas se, nas

suas práticas pedagógicas cotidianas, perduram estruturas de poder autoritárias, currículos engessados, experiências culturais empobrecidas. Ao contrário, é desvelando essas condições, afirmando seu caráter político, que a escola, por meio de seu Projeto Político-Pedagógico, pode mobilizar forças para mudanças qualitativas.

Se mudanças, inovações, transformações são possibilidades que o PPP da escola traz consigo, elas não se realizam de modo "automático"; é preciso "educar as consciências", como nos diz Vazquez (1977), posto que nem toda inovação tem caráter emancipatório. Discutindo essa relação – PPP e inovação, Veiga (2003), apoiando-se nas contribuições de Boaventura Santos, faz uma interessante distinção entre "inovação regulatória" e "inovação emancipatória".

Segundo Veiga (2003), tanto a inovação regulatória como a emancipatória provocam mudanças na escola, contudo, há diferenças substanciais que acompanham cada uma delas. Enquanto as inovações do tipo emancipatório têm sua origem e destino nas necessidades do coletivo da escola, as inovações regulatórias decorrem de prescrições, de recomendações externas à escola; tendem a ser burocratizadas, não sendo resultado de processos participativos e partilhados pela comunidade escolar. Predominam, nas inovações regulatórias, aspectos técnicos, ao passo que na primeira prevalecem preocupações de cunho político-cultural.

Adotar a perspectiva da inovação regulatória significa, ainda segundo a autora, compreender o PPP como um conjunto de atividades que resultarão em um produto: um documento programático, pronto e acabado, no qual aparecem sistematizadas as principais concepções, os fundamentos, as orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. Abandona-se, nesse caso, a concepção de PPP como construção coletiva. Outorga-se à escola um documento a ser executado, cuja principal preocupação é inovar para produzir melhores resultados.

A inovação não rompe com o que já está instituído, pelo contrário, trata-se de uma simples rearticulação do sistema, visando apenas uma introdução acrítica do novo no velho. O PPP torna-se um instrumento de controle, burocratizado, voltado apenas para o cumprimento de normas técnicas, de aplicação de estatísticas, de cumprimento de metas, sem que se atente para o caráter processual e para a qualidade das mudanças projetadas.

> A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem,

> da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003, p. 271).

Ao contrário, na perspectiva emancipatória, a inovação e o PPP estão organicamente articulados, integrando-se finalidades e meios, inspirados por processos de ruptura com o já instituído; não se trata apenas de introdução de novas regras, de novas ferramentas, ou formulários de controle. A inovação metodológica está vinculada com transformações nas concepções, com orientações claras e assumidas com relação a um projeto coletivo:

> Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

A construção de um PPP sob a perspectiva emancipatória diferencia-se de outras propostas que também são apresentadas como instrumentos de gestão participativa da escola, baseadas em concepções e "ferramentas" de origem gerencial. Denominações variadas têm sido utilizadas para se referir a essas propostas, tendo todas como princípio convergente ideias que balizam os chamados "planejamentos estratégicos" nas empresas. No campo educacional ressaltamos a presença do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, orientado pela lógica do paradigma da gestão por resultados, enfatizando aspectos como produtividade, controle, medidas de efetividade, eficiência etc.

> O deslocamento da reflexão, que é política em sua gênese e em sua essência, para uma discussão técnica é estéril em sua origem e dotado de pseudoneutralidade em sua essência. A qualidade, que é uma questão de decisão política, passou a ser considerada uma opção sem problemas (CASTRO, 2003, p. 272).

A ênfase atual na dimensão técnica, com a ascensão do gerencialismo, um fértil mercado de consultorias para as escolas também tende a se desenvolver. Faz-se, muitas vezes, uma transposição acrítica das ferramentas gerenciais, dos métodos de construção dos planos estratégicos etc., argumentando-se que a escola precisa de uma gestão mais técnica, do uso de ferramentas de monitoramento mais eficazes, de cálculos de eficiência/eficácia etc. Sob o manto de "técnico" oculta-se um dos movimentos mais significativos que vem ocorrendo no campo educacional – a ressignificação do ideário crítico, o que inclui conceitos, bandeiras de lutas, métodos, pelo discurso gerencial.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola revela-se como um dispositivo indispensável na implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. A construção de um PPP que contemple a questão racial como um eixo de atuação, que seja comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais apresentadas pela comunidade escolar. Sendo assim, o PPP deve adaptar seus planos em decorrência das necessidades que a instituição apresenta na realidade, ou seja, deve-se construir um projeto que seja voltado à realidade vivenciada pelos alunos, professores e funcionários, como também, de acordo com o cotidiano e as culturas locais.

Uma das finalidades para o desenvolvimento do projeto político pedagógico é formar cidadãos participativos, críticos, criativos, responsáveis e comprometidos, além do desejo de transformar a escola num local democrático, onde todos os segmentos tenham livre participação para melhor construção da educação.

3.2 – Currículo: movimentos e possibilidades

Numa escola que se pretende ser democrática e aberta à diversidade social e cultural, é urgente “lermos” o currículo já não como aquela área simplesmente técnica, ateórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procura estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo é um artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.

Pensar a realidade de lutas por melhoria que a população brasileira vem pautando no cenário social e sua relação com a educação é refletir sobre a emancipação como propósito maior e sobre a dimensão política do currículo que se faz permeado de concepções de ideologia, cultura, poder e de um conjunto de intenções explícitas ou ocultas que faz da escola o lugar onde se ensaia e legitima aquilo que se pretende constituinte da sociedade fora dela.

Todavia, a constante sensação de insuficiência daquilo que a escola tem proposto revela uma problemática incitada pelo tradicionalismo curricular que tem servido à sua organização, conservando ações que contradizem com o sentimento de descontinuidade e culminam na urgência do refazer pedagógico em favor da liberdade.

A Pedagogia freireana instiga e orienta teórica e metodologicamente a transformação da educação bancária em educação transformadora, libertária, impulsionando uma ação problematizadora, que instrumentaliza os oprimidos a se organizarem politicamente. Ela coloca no centro das discussões elementos até então

marginalizados pela suposta neutralidade do currículo, a saber: a participação das comunidades interna e externa à escola, a valorização da cultura popular, a democratização do conhecimento, a autonomia da escola em se constituir como espaço de formação de sujeitos autônomos e críticos e o diálogo na relação entre professores e alunos. Propõe que a formação dos professores proporcione a reflexão crítica sobre a prática bem como sobre o diálogo, o risco, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação como exigências do ensinar.

A Pedagogia Crítica, na qual Henry Giroux olha a escola pelo prisma da criticidade necessária para desmascarar as desigualdades sociais e escancarar as possibilidades de resistência a estas, considerando as implicâncias ditadas pelas novas culturas, entre estas implicâncias a de resgate da cultura popular. Impulsiona a discussão sobre o papel do professor como intelectual transformador, onde a voz dos sujeitos é ouvida com os propósitos da produção cultural e da emancipação.

Ainda que não encontremos em Freire uma proposta amplamente discutida para a construção do currículo, dela não dissocia o caráter político, histórico e cultural que perpassa toda a sua obra com o propósito de revestir a prática da educação para a liberdade, na qual está implícita a importância da desocultação da ideologia que reveste o currículo oficial. Em suas palavras,

> "[...] a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta" (FREIRE, 2005a, p. 123).

Propõe, pois, um currículo para organizar uma prática concebida pelo viés da complexidade sociocultural que é vivenciada no contexto escolar. Nas palavras de Giroux,

> Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade colectiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem activamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social. (GIROUX, 2005, p.135),

Também é pela análise sobre o cotidiano escolar que Henry Giroux nos propõe pensar o currículo em favor de uma Pedagogia Crítica. Empenhado no movimento de "reconceitualização curricular" (SOUSA, 2002) apoia-se nos propósitos de refletir criticamente o caráter político incutido no currículo e, por ele, favorecer a autonomia da escola sobre os gestos da educação, tornando-a emancipadora.

Assumindo a construção do currículo pelos propósitos do pensar epistemológico e do fazer teórico, discutidos por Freire e Giroux, tem-se na criticidade

o elemento que os embasa e os entrelaça, impondo-lhes movimento, ação-reflexão-ação. Compreendemos ser por este viés que se dará a superação da resistência à ideia de construção efetiva desse elemento no interior das escolas, conforme salientamos anteriormente ou, ainda, a superação do olhar sobre ele, lançado enquanto documento a ser entregue em órgãos superiores para "legalizar" a escola.

Urge, pois, que a formação docente dialogue com o pensar epistemológico, valorizando a consistência do pensar ingênuo impregnado de curiosidade, revestindo-o do rigor necessário à teoria que subjaz a prática educacional. Urge que o currículo seja uma experiência de reflexão sobre a própria vida da escola. Que seja considerada a curiosidade ingênua que revela professores e alunos com vontade de "vir a ser mais". Que os sujeitos sejam envolvidos no pensar sobre suas relações com o mundo, conscientizando-se, emancipando-as.

> O currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização (SACRISTÁN, 1995, p.86).

O que ainda não está muito compreendido é a reflexão sobre a natureza do processo de construção curricular e do tempo que lhe é necessário, visto estar comprometido com um objeto tomado de complexidade: o ato de educar. Sousa (1997) argumenta que a insuficiência do ato educativo pautado no ideário da linearidade, desconsidera a complexidade do fenômeno, exigindo das investigações da área uma clarificação quanto à natureza do objeto.

Morin (2011, p.35,59) também alega que "a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios". Para Sousa (1997), portanto, considerar a complexidade constituinte do objeto a ser tratado é reconhecer tanto as polaridades como elementos formadores do todo, como também a não existência de uma teoria pronta, acabada. Se a teoria estiver concebida como acabada, estamos servindo à lógica do paradigma da simplificação, no qual não estão previstas a abertura e a incompletude.

A consideração do paradigma da complexidade proposto por Morin (2008, 2011), serve-nos à compreensão de que o currículo nunca estará pronto, o que implica na proposta de revelar novas formas de entendimento sobre o que já está concebido, fato que exige rotina de estudo e de análise. Portanto, é preciso o investimento no

processo constante de (re)-elaboração curricular, para além do que ocorre nas escolas onde o ano letivo, ao ser concluído, trata das experiências unicamente sob o formato de dados estatísticos, negligenciando todas as relações e comportamentos que legitimaram a convivência e a aprendizagem.

A construção do currículo com propósitos de emancipação atesta o caráter político da escola quando das escolhas que precisam ser assumidas quanto à concepção de "homem" que se tem sobre os sujeitos que aprendem, à seleção dos objetos a serem conhecidos e aos métodos e técnicas que viabilizarão o processo de conhecer. Também é político o gesto de definir objetivos e sonhos pelos quais os empreendimentos serão realizados. Por essa natureza de identidade da comunidade escolar, é incoerente pensar a construção do currículo distante dos mesmos atores que fazem o dia-a-dia escolar acontecer: alunos, professores, pais, merendeiras, porteiros, faxineiros, comunidade do entorno escolar, reunidos pela existência para dela dialogar. A consciência do inacabamento (Freire, 1996) atesta que a eficiência do diálogo está condicionada à disponibilidade do sujeito, por este entender que é só através dele, o diálogo, que ele, o sujeito, estabelecerá com as outras práticas suficientes à concretização dos benefícios que a cultura da dialogicidade permite.

Assim, o exercício do diálogo suficiente à construção do currículo emancipado e emancipador deve promover a discussão sobre a realidade, problematizando-a de maneira tão intensa que os sujeitos sejam tomados pela conscientização e motivados à mudança. No contexto do currículo, essas mudanças se referem às escolhas sobre o fazer educacional, e engendra um processo tomado de complexidade.

A complexidade instituída na primeira necessidade que o diálogo impõe: a necessidade do reunir. A escola só pode se dizer dialógica se esse exercício se estender a todos a quem recai o resultado das escolhas. Limitar o diálogo aos mais acessíveis é não assumir o compromisso na íntegra de sonhar a libertação para todos, mas fazer as escolhas pelo que, de alguma forma, se torna mais cômodo. Compreende-se que o resultado também será pela metade, e tem-se a certeza de que são aos mais distantes, os que foram mais difíceis de alcançar, que a outra metade não será suficientemente garantida. "Não se pode realizar com os homens pela metade" (FREIRE, 2005b, p. 60). Pelo pensamento freireano, seria reduzi-los à condição de objetos da ação libertadora. E é preciso que ela se realize com eles, e não sobre eles.

Não podemos reduzir à ingenuidade simplificadora essa reflexão, concluindo que a experiência do diálogo na construção democrática do currículo só encontra

empecilhos quando do alcance daqueles que geograficamente estão mais distantes. Sobre esta suposição ensaiamos ao menos três advertências, situando realidades distintas: há muitos sujeitos do contexto interno da escola que se esquivam do diálogo, bem como há outros no contexto externo próximo que assim também o fazem e, por fim, há aqueles bem afastados geograficamente que se disponibilizam a fazê-lo. Os que "estão mais longe" a que nos referimos estão em situações de distância para além da geográfica, e superá-las é o grande desafio imposto à cultura da dialogicidade.

Outros gestos de construção do currículo que devem ser legitimados pelo diálogo com a pluralidade de sujeitos contam, da mesma forma que o da reunião de todos, com dificuldades, com problemáticas que se instituem. Giroux e Simon (2011) discorrem sobre aquela encontrada quando da incorporação da experiência do aluno ao conteúdo, questionando o aprofundamento a que conseguem chegar as práticas, sendo que estas, muitas vezes, se reduzem a celebrar a experiência mas não alargam os conhecimentos nela já instituídos, revelando a dificuldade no processo de validação e, ao mesmo tempo, estímulo à sua interrogação. É justamente pela cultura de refacção que o currículo emancipador far-se-á realidade.

Discutir a educação pelo viés da liberdade promove a reflexão e, por que não dizer, inquietação sobre a necessidade de se pensar na construção do currículo emancipado e emancipador. Numa referência ao pensamento dos educadores Paulo Freire e Henry Giroux sobre o currículo, tem-se no elemento "emancipação" a razão de ser da escola, negando as ideias reprodutivistas que tentaram justificar, e ainda tentam, a partir do reducionismo econômico, a exclusão do homem enquanto sujeito ativo nos processos de subjetividade e objetividade e que definiam, e ainda tentam definir, os cálculos teóricos a serem consagrados como justificativas às realizações sociais. Promover a quebra paradigmática na escola lhe impregna da missão de ser democrática e emancipadora.

Os autores dialogam sobre o caráter político do currículo, freando a força dos princípios constitutivos do currículo reprodutivista e impulsionando a discussão sobre o papel do professor como aquele que "enquanto educa, é educado" (FREIRE, 2005b, p. 79), que se constitui como "intelectual transformador".

Assim, a Pedagogia da Libertação e a Pedagogia Crítica servem à organização curricular dando prioridade à autonomia, à democracia e ao respeito à subjetividade do indivíduo e, por conseguinte, às minorias, fazendo da escola o lugar onde se liberta.

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo,

homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade. Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

De acordo com Valter Roberto Silvério (2006), a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política educacional era concebida durante a primeira metade daquele século. Para este autor, a demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

Ainda segundo SILVÉRIO (2006), um dos aprendizados trazidos pelo debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo é que a sociedade brasileira passa por um processo de (re)configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública. Esse contexto coloca um conjunto de problemas e desafios à sociedade como um todo. No que diz respeito à educação, ou mais precisamente, à política educacional, um dos aspectos significativos desse novo cenário é a percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país.

Os movimentos sociais, a reflexão das ciências sociais, as políticas educacionais, os projetos das escolas expressam esse avanço com contornos e nuances diferentes. Esse movimento de mudança sugere a necessidade de aprofundar mais sobre a diversidade nos currículos.

Reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas, sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana. Rever o nosso paradigma curricular. Ainda estamos presos à divisão núcleo comum e parte diversificada presente na lei 5692/71. O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas. É dela que herdamos, sobretudo, a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo ainda são tratados e a persistente associação entre educação escolar e preparo para o mercado de trabalho.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.

3.3 – Educação Católica: trajetórias e características.

Como vimos nos capítulos anteriores, a presença da educação católica na história da educação brasileira é muito antiga e conflituosa. No período anterior à proclamação da República, o conflito era com o sistema do padroado que submetia

todas as atividades da Igreja Católica no Brasil à Coroa Portuguesa. No período republicano, desde 1889, os conflitos predominantes circularam em torno da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas e trazia subjacente a contraposição da Igreja em relação à tendência laicizante da sociedade brasileira.

Na primeira metade do século XX, a educação católica no Brasil, semelhante a toda a Igreja Católica, tinha uma postura de diálogo com a sociedade e com a cultura muito marcada pelos princípios antimodernistas e antiliberais do Concílio Vaticano I e da bula papal antimodernista, intitulada Syllabus. Em documento da AEC sobre esse período de atuação das escolas católicas, diz-se o seguinte:

> O período do século, que antecede à fundação da AEC (1844-1944), é marcado, inicialmente, por forte atrelamento da educação católica às diretrizes eclesiásticas romanas, para promover, prioritariamente, o ensino da doutrina cristã. Entre os principais aspectos que caracterizavam a educação católica, neste período, podem ser assinalados: a tônica espiritualizante, o rigorismo moral, a militarização e o caráter autoritário da educação, a seriedade disciplinar e a qualidade do ensino, bem como uma abertura para a educação artística e esportiva (ROSSA, 2005, 77).

O historiador Riolando Azzi (1997, p. 48) diz que "havia um grande distanciamento da posição assumida pela hierarquia eclesiástica, na época do concílio Vaticano I, quando se proclamava o enclausuramento da Igreja dentro de seus próprios muros". Essa postura sofreu uma enorme mudança na década de sessenta.

Os acontecimentos sociopolíticos e eclesiais da década de sessenta foram determinantes para o Brasil e para a Igreja. Era época da Revolução cubana, assassinato de Kennedy, Guerra Fria e histeria anticomunista. No Brasil, João Goulart foi deposto em 1964 e teve início o período militar, a princípio com projeto de modernização e crescimento, mas resultou em imenso atraso e desaparelhamento do Estado e do ensino público. Nesse período, três acontecimentos eclesiais foram determinantes para a Igreja e a educação católica no Brasil: o Concílio Vaticano II, a Conferência dos Bispos Latino Americanos de Medellín (1968) e Puebla (1979).

O período posterior ao Vaticano II foi, para toda a Igreja, de imensas mudanças. A Igreja deixou a postura antimodernista para um diálogo corajoso com todas as realidades sociopolíticas e culturais. O significado da abertura que significou para a Igreja o Vaticano II pode ser medido pelas palavras de João XXIII em relação ao Concílio: "Atualmente mais do que nunca, estamos dispostos a servir ao bem do homem enquanto tal e não apenas aos católicos" (MOURA, 2000, p. 155). A Igreja que vivia de costas para o mundo e encerrada entre os muros de suas instituições naquele momento queria voltar-se para os temas relativos à sociedade e às realidades novas.

Entre os documentos aprovados pelo Concílio está a Declaração sobre a Educação Cristã da Juventude de outubro de 1965. Esse documento, segundo Dias de Moura (2000, p. 220), teve um “valor inestimável para se compreender a posição da Igreja em matéria de educação.” Muitas mudanças ocorreram nas escolas católicas a partir desse documento, muitos colégios passaram por modificações profundas após o Concílio, “tais como a adoção do regime de coeducação, admitindo alunos de ambos os sexos e a consagração de maior empenho na formação integral de alunos e alunas, incluindo a formação sexual” (MOURA, 2000, p. 224).

A educação libertadora foi fruto da conferência de Medellín e marcou para as escolas católicas um distanciamento das elites e a aproximação do que na linguagem eclesial se convencionou denominar “opção preferencial pelos pobres”.

As décadas posteriores ao Vaticano II, Medellín e Puebla foram épocas em que as escolas católicas sofreram com a evasão de grande número de religiosos. Muitas escolas católicas encerraram suas atividades ou porque a congregação decidiu deixar o bairro de elite em que estava situada para ir a uma cidade ou região mais popular ou porque com a baixa de religiosos não foi mais possível sustentar a obra. Muitos colégios tradicionais iniciaram atividades como projetos sociais envolvendo seus alunos dentro do que previa os princípios da Educação Libertadora que era “educar para transformar”. Segundo Libâneo (1997), a Educação Libertadora, à guisa dos ensinamentos de Paulo Freire, visava a construir uma consciência crítica no aluno a fim de que ele fosse capaz de transformar a si mesmo e ao mundo em sua volta.

O período da redemocratização foi intenso nas escolas católicas junto aos debates nacionais em torno da educação. Foram décadas de muitas mudanças na política educacional e, de certo modo, com êxitos consideráveis em termos de universalização do ensino básico, financiamento da educação pública, ampliação da rede pública de ensino e, mais recentemente, formas eficazes de avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro. Depois da Constituição de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, foi outro grande marco para a educação. A postura da escola católica nesse período foi de grande esforço para se adequar às novas regras em relação à Lei da Filantropia e ao cenário competitivo mais acirrado.

Em 1993, as mantenedoras de escolas católicas de todo o país, reunidas em Brasília, decidem criar uma associação nacional para as mantenedoras e, assim, em 17 de agosto de 1993 surgiu a Associação das Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil a ANAMEC, atualmente, apenas ANEC. Essa associação foi criada para “defender os interesses e direitos do sistema católico de ensino do Brasil” (MOURA,

2000, p. 211). Concentrando atualmente cerca de cerca de 430 mantenedoras, 2 mil escolas e 130 instituições superiores voltadas para o ensino católico, que reúnem 2,5 milhões de alunos e aproximadamente 100 mil professores e funcionários.

3.3.1 – Premissas da educação Salesiana.

As escolas católicas no Brasil possuem uma organização dentro do Direito Canônico e do Direito Civil. Pelo Direito Canônico, elas pertencem a uma congregação religiosa, ou à mitra diocesana, e ambas estão sob a regência de um órgão no Vaticano, denominado Congregação para a Educação Católica. Cada escola católica tem seu projeto político e pedagógico ou no Regimento Escolar um marco doutrinal com a base filosófica da escola. Esse referencial teórico traz aquilo que se chama de "carisma" da congregação, isto é, as intenções e motivações do fundador da congregação.

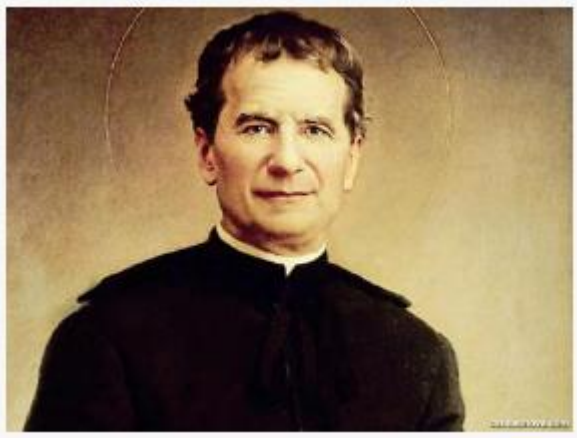
O Colégio Salesiano segue a tradição salesiana na educação e o método pedagógico: a Pedagogia Salesiana. O marco referencial das escolas católicas também deve estar em sintonia com as orientações da Igreja Católica para o trabalho no campo educacional. A Igreja, por meio do Vaticano, da Conferência dos Bispos da América Latina (CELAM) ou pela Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) produz documentos, declarações e cartas apostólicas no sentido de animar, orientar e inspirar o trabalho no campo educacional que, no linguajar eclesial, é chamado de "apostolado da educação". Um desses documentos que influenciou sobremaneira as escolas católicas foi o documento de Medellín do qual se originou o conceito de Educação Libertadora. Tanto Medellín quanto a Educação Libertadora surgem no contexto pós-Vaticano II. Desde então, a grande maioria das escolas católicas no Brasil passaram a refazer seus marcos referenciais em torno do compromisso com os documentos do Vaticano II e de modo específico, no Brasil, com a Educação Libertadora.

Os Salesianos de Dom Bosco estão presentes em mais de 131 países, nos cinco continentes. Suas obras são agrupadas por regiões, inspetorias e presenças locais. Há oito regiões, com 89 inspetorias em todo o mundo. São milhões de jovens, atendidos todos os dias em obras sociais, escolas, universidades, missões e paróquias.

A Congregação Salesiana é atualmente a maior instituição missionária da Igreja Católica. Destaca-se também como a segunda maior Congregação Religiosa do mundo. A Família Salesiana tem cerca de 400.000 membros. Ela consiste em 30 grupos diferentes, que vêm surgindo ao longo anos. Os três primeiros, que foram

criados nos dias de Dom Bosco, as Filhas de Maria Auxiliadora, os Salesianos Cooperadores e Ex-Alunos de Dom Bosco.

Figura 1: Dom Bosco



Fonte: site: www.salesianos.br

A palavra “salesianos” foi empregada pelo próprio Dom Bosco para nomear seus seguidores, em honra a São Francisco de Sales. Dom Bosco nasceu na Itália, perto de Turim, no dia 16 de agosto de 1815, faleceu no dia 31 de janeiro de 1888. Era filho de camponeses pobres. Quis ser padre para trabalhar com crianças e jovens, educando e evangelizando segundo um projeto de promoção integral, que visa à formação de “bons cristãos e honestos cidadãos”. A Congregação Salesiana ou Salesianos é uma congregação religiosa da Igreja Católica, fundada em 1859 por Dom Bosco e aprovada em 1874 pelo Papa Pio IX.

Dom Bosco pensava em organizar uma associação religiosa, contudo, o contexto político da unificação da Itália, a disputa pela separação entre Estado e Igreja, não estimulavam a criação de uma ordem religiosa nos moldes tradicionais.

O ministro Umberto Ratazzi sugeriu organizar uma sociedade de cidadãos que se dedicasse às atividades educativas realizadas pelos oratórios em moldes civis. Dom Bosco propõe a Sociedade de São Francisco de Sales, que seria vista como uma associação de cidadãos aos olhos do Estado e como uma associação de religiosos perante a Igreja. Após consultar o Papa Pio IX, Dom Bosco recebeu de seus companheiros padres, seminaristas e leigos a adesão à Sociedade de São Francisco de Sales em 18 de dezembro de 1859 e em 14 de março de 1862, os primeiros salesianos fizeram os votos religiosos de castidade, pobreza e obediência. A partir de 1863, além dos oratórios, os Salesianos passam a se dedicar também aos colégios e escolas católicas para meninos e jovens. Com a separação entre Estado e Igreja, há

forte demanda por escolas católicas, fazendo com que esse tipo de instituição se dissemine rapidamente.

Os Salesianos de Dom Bosco chegaram ao Brasil em 1883, em Niterói, RJ, a pedido do bispo Dom Pedro Maria de Lacerda. Logo inauguraram o Colégio Santa Rosa, primeira casa salesiana no país. O segundo colégio foi o Liceu Coração de Jesus, fundado em 1885, em São Paulo. Na capital paulista, os salesianos se dedicavam principalmente à formação profissional dos filhos de imigrantes e ex-escravizados. Em junho de 1894, os salesianos iniciaram a ação missionária entre os povos indígenas em Cuiabá, então no estado do Mato Grosso. Pouco antes, em 1892, as Filhas de Maria Auxiliadora também iniciaram sua presença no Brasil.

Atualmente as instituições educativas Salesianas estão agrupadas na Rede Salesiana Brasil (RSB) – Escolas composta por cento e dez escolas, da educação infantil ao ensino médio, cerca de cinco mil educadores e oitenta e cinco mil estudantes, constituindo, assim, a maior rede de educação católica das Américas. A RSB – Escolas têm em seus estatutos os seguintes objetivos:

> a) difundir os valores da educação católica;
>
> b) integrar as diversas instituições afins, através de redes;
>
> c) criar, desenvolver, coordenar, incentivar e manter redes para atuação em áreas específicas, tais como educação e outras que se achar conveniente;
>
> d) articular, orientar e assegurar a defesa e assistência das associadas, visando o aperfeiçoamento, a modernidade e a produtividade de suas instituições, obras e atividades nos campos da educação, cultura, saúde, comunicação social, desporto, promoção humana e assistência social;
>
> e) apoiar e divulgar o trabalho socioeducativo, cultural, de assistência social e de animação missionária das associadas;
>
> f) decidir sobre a proposta educativa e os procedimentos a serem adotados por todas as redes específicas formadas no bojo da RSB;
>
> g) apoiar ações de promoção humana beneficente, filantrópica e de assistência social;
>
> h) fiscalizar a administração das redes formadas pela RSB[9].

No Brasil, a organização dos Salesianos de Dom Bosco é composta por cinco inspetorias que estão vinculadas à Conferência dos Inspetores Salesianos do Brasil – CISBRASIL, ficando assim distribuídas: Inspetoria São Domingos Sávio – Salesianos Missionários da Amazônia, Inspetoria Salesiana do Nordeste do Brasil, Missão Salesiana de Mato Grosso, Inspetoria Salesiana de Nossa Senhora Auxiliadora – São Paulo, Inspetoria São João Bosco e Inspetoria São Pio X. As escolas do Rio de Janeiro estão vinculadas à Inspetoria São João Bosco – ISJB (a mantenedora), cuja a missão é "ser sinais e portadores do amor de Deus aos jovens, especialmente os mais pobres, por meio da evangelização, da educação e da assistência social, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e fraterna"[10].

De acordo com o projeto político pastoral pedagógico dos Salesianos,

> "por ser uma escola católica vinculada a Congregação Salesiana, nossa ação pedagógica, os valores do Sistema Preventivo de Dom Bosco que se sustenta em três pilares: razão (razoabilidade nas posturas e cobranças); religião (ensino dos valores professados pela fé cristã tendo como referência o catolicismo); Amorevolezza (conceito da língua italiana sem tradução literal para o português que significa amar e expressar o amor através da bondade)".(PROJETO POLÍTICO PASTORAL PEDAGÓGICO, 2018, p. 5)

O projeto pedagógico da Rede Salesiana de Escolas, aprovado em 2002, e ainda vigente, contém o marco doutrinal da instituição — marco referencial com seus pressupostos filosóficos e teológicos, fundamentado na Teologia Católica, com referências à sagrada escritura, aos documentos e pronunciamentos dos Salesianos em relação à educação, à palavra do Papa e aos documentos da Igreja Católica.

---

[9] Escolas Salesianas Brasil. Disponível em: <http://escolas.rsb.org.br/Rsb-escola>. Acesso em 15 jul. 2018.

[10] Escolas Salesianas Brasil. Disponível em: <http://escolas.rsb.org.br/Rsb-escola>. Acesso em 15 jul. 2018.

Percebe-se, nessas referências, a constituição da própria identidade da rede: uma escola católica e comprometida com a visão da Igreja e dos Salesianos em relação à educação.

3.4 – Estudos de campo: o método.

No campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo.

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

O método utilizado neste trabalho foi a análise dos documentos normativos da Escola Salesiana: o projeto político pastoral pedagógico e o plano de organização das disciplinas (POD), buscando identificar a reverberação decorrente da implementação da lei 10.639/03 em termos relacionados tal implementação.

Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas idéias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da pesquisa documental, destaca-se aqui a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional.

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas:

1) servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
2) ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo de si próprios (Bell, 1993).

Segundo Santos (2000) a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos.

3.5 – O que dizem os documentos?

Com o objetivo de identificar como a temática da diversidade étnico-racial e a própria Lei 10.639 de 2003 estão sendo trabalhadas nas Escolas Salesianas, parte-se, nesta pesquisa, da premissa de que a educação formal propugnada pela Igreja Católica contempla os aspectos da diversidade e pluralidade cultural, conforme documentação normativa pós-concílio II. Desse modo, busca-se identificar de que modo os documentos eclesiais reverberam nos projetos educativos da escola. A escola em questão fica localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, com cerca de 400 alunos distribuídos entre o ensino fundamental I e ensino fundamental II, por sua localização geográfica, a escola atende um público de classe média baixa, com faixa etária de 04 a 15 anos. Foi analisado o PPP da escola e currículo, na escola a terminologia utilizada é plano de organização das disciplinas – POD, todos os documentos colhidos e analisados estavam atualizados.

O PPP da escola apresentava 54 páginas, contendo as seguintes informações: perfil institucional, objetivos, histórico da escola, proposta pedagógica, diretrizes pedagógicas, diretrizes operacionais, perfil do egresso, organização da oferta, metodologia de ensino adotada, práticas pedagógicas, projetos integrados, interdisciplinares e atividades pedagógicas complementares, avaliação, projeto pedagógico dos cursos, etapas, ou modalidades de ensino oferecidos e/ou plano de curso, articulação entre as atividades desenvolvidas na escola, políticas de educação inclusiva, responsabilidade social da escola: inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, preservação da memória cultural e do patrimônio histórico-cultural no meio que a escola se insere, políticas de atendimento aos alunos, formação continuada dos professores, plano de aperfeiçoamento didático, formas de comunicação interna e externa e de integração com a comunidade, gestão institucional e participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão, infraestrutura física com a caracterização dos espaços e serviços, políticas de

pessoal, perfil do corpo técnico pedagógico e administrativo: formação e experiência profissional e finalizando a referência bibliográfica.

A partir de alguns eventos ocorridos no interior da Igreja, como o Concílio Vaticano II (1962-1965), que muda as estruturas eclesiais, somando-se às Conferências de Medellín (1968) e de Puebla (1979), que reverberam nas Conferências de Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007), evidencia-se uma postura de caráter progressista da Igreja. A atuação da Igreja Católica na América Latina se altera a partir da Conferência Episcopal de Medellín, ocorrida em 1968, na qual se constatou as profundas desigualdades sociais existentes no continente – sendo que na Conferência de Puebla (1979), a Igreja se posiciona a favor da opção preferencial pelos pobres.

> "a educação salesiana está a serviço da formação integral da pessoa, portanto, sua missão é ser sinal e portador do amor de Deus aos jovens, especialmente os mais pobres, por meio da evangelização, da educação e da assistência social, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e fraterna." (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.8)

A ação evangelizadora passa a ter como foco os segmentos populacionais mais discriminados e excluídos nessas sociedades, isto é, os indígenas, as mulheres, os negros, as crianças e os jovens. A temática da diversidade surge com maior vigor, sendo que os documentos finais das Conferências de Medellín, de Puebla, de Santo Domingo e de Aparecida apontam para o reconhecimento do pluralismo cultural nos países da América Latina.

As crenças e valores que fundamentam o processo educativo da escola pesquisada são:

> - Jesus Cristo
> - Sistema Preventivo e Direitos Humanos
> - **Promoção da Igualdade Étnico-racial**
> - Família
> - Formação Continuada
> - Inovação
> - Ecologia Integral
> - Governança Colaborativa
> - Trabalho de equipe em rede (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.8)

Este é o único campo do PPP que a temática da diversidade étnico-racial é colocada de forma tão objetiva. O que podemos perceber é que a escola tem como crença e seu valor a importância de promover a igualdade racial através do seu fazer

pedagógico. A temática educação das relações étnico-raciais e ensino de história afro-brasileira e africana têm fortes concepções sociais e políticas além de representarem um déficit histórico da Educação Brasileira, que por muitos anos não se preocupou com um ensino que evidenciasse a contribuição dos vários grupos étnico-raciais na formação da sociedade brasileira.

Segundo Munanga (2005), essa problemática resulta de uma produção eurocêntrica que leva a educação a reproduzir consciente e inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Assim, a ideologia do racismo e o mito da democracia racial (ainda presente no imaginário de muitos em nossa sociedade) se fazem presentes na educação escolar, que é um espaço de formação de cidadãos.

Cavaleiro (2002), alerta que para superar o racismo no contexto escolar, é preciso reconhecer a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica, tendo a escola um papel fundamental a desempenhar nesse processo. E neste sentido, Santos (2002, p.102) ressalta que, as escolas ao se silenciarem diante das desigualdades raciais presentes no contexto social e consequentemente no próprio contexto escolar, “estão gritando inferioridade, desrespeito, e desprezo para negros e indígenas e superioridade, respeito e valorização para os brancos”. Ou seja, ao não se tomar uma postura contra as injustiças cometidas por um etnocentrismo europeu, a escola estará ajudando a manter esse cenário de desigualdade racial no qual os negros são colocados.

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. De acordo com Silva (2005, p. 158), é preciso sempre lembrar que no ensino e aprendizagem de africanidades no contexto escolar, estamos tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por serem socialmente situadas, não há um único estilo de apreender e de significar o mundo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural, está expresso que a temática Pluralidade Cultural,

> [...] diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (BRASIL, 1997b, p.121).

Esse eixo que deve ser abordado de forma transversal pelo currículo, faz do ensino no Ensino Fundamental uma oportunidade dos alunos conhecerem e

compreenderem a complexidade da formação da sociedade brasileira, reconhecendo a existência de uma problemática social, cultural e étnica nas relações sociais. Garantindo ao aluno uma formação cidadão baseada no respeito e valorização da diversidade existente na sociedade e presentes no ambiente escolar.

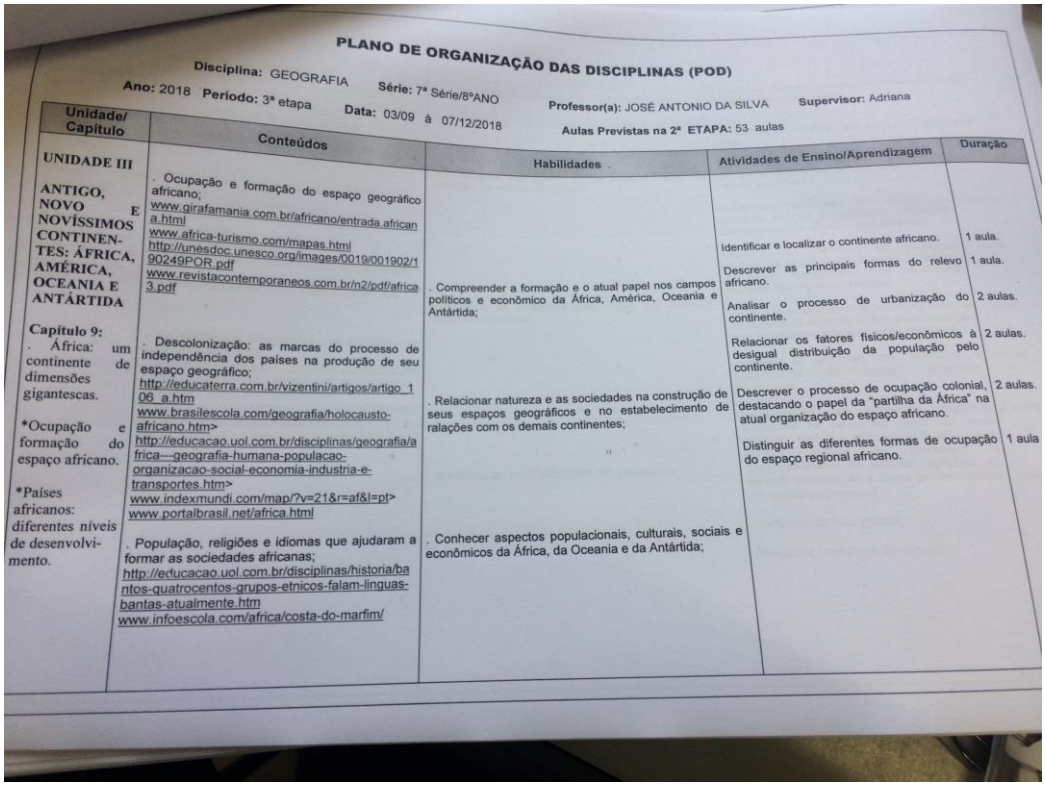
Foi identificado no PPP o Programa Inculturação que é desenvolvido pela Inspetoria São João Bosco (ISJB) mantenedora das escolas Salesianas na região do Estado do Rio de Janeiro que teria o objetivo de pensar a questão negra no Brasil:

> Há mais de 20 anos, o tema inculturação foi incorporado, por meio da promoção de encontros anuais, na Inspetoria São João Bosco, que atua nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás e Tocantins, além do Distrito Federal. O processo teve início em 1988, quando se comemoraram os cem anos da Abolição da escravatura no Brasil. Desse momento até 1992, um pequeno grupo de salesianos se reunia anualmente para refletir sobre a sua identidade. Os encontros passaram a contar com a participação de leigos e outros salesianos solidários à causa, por isso começaram a ser identificados como “Encontros de Salesianos Negros e Solidários”.
> A partir de 1996, ampliou-se a visão de inculturação ligada ao carisma. Os encontros receberam a denominação de “Encontros de Inculturação do Carisma Salesiano em Contexto Afro-brasileiro”. Em 2010, o 18º Encontro ampliou o foco da inculturação para a diversidade cultural e as ações afirmativas. No ano de 2012, o 20º Encontro de Inculturação teve um novo foco no Sistema Preventivo e direitos humanos, na perspectiva das relações étnico-raciais.
> No entanto, mais importante que os encontros inspetoriais são as diversas atividades realizadas, ao longo do ano, nas unidades da inspetoria. São oficinas com crianças, adolescentes e jovens, fundamentadas por um projeto pedagógico e pastoral salesiano. Também são promovidos eventos formativos com educadores. Em todas essas atividades, a expectativa é contribuir para que educandos e educadores possam desenvolver um processo de busca da superação de preconceitos, da discriminação e do racismo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 20).

Em relação aos PODs foram identificados alguns planejamentos de aulas que previam falar sobre África, racismo, escravidão, etc:

Foto 1: Plano de organização de disciplinas – 8° ano

Geografia



PLANO DE ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS (POD)

Disciplina: GEOGRAFIA **Série:** 7ª Série/8ºANO **Professor(a):** JOSÉ ANTONIO DA SILVA **Supervisor:** Adriana

Ano: 2018 **Período:** 3ª etapa **Data:** 03/09 à 07/12/2018 **Aulas Previstas na 2ª ETAPA:** 53 aulas

Unidade/ Capítulo	Conteúdos	Habilidades	Atividades de Ensino/Aprendizagem	Duração
UNIDADE III **ANTIGO, NOVO E NOVÍSSIMOS CONTINENTES: ÁFRICA, AMÉRICA, OCEANIA E ANTÁRTIDA** **Capítulo 9:** . África: um continente de dimensões gigantescas. *Ocupação e formação do espaço africano. *Países africanos: diferentes níveis de desenvolvimento.	. Ocupação e formação do espaço geográfico africano; www.girafamania.com.br/africano/entrada.africana.html www.africa-turismo.com/mapas.html http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf www.revistacontemporaneos.com.br/n2/pdf/africa3.pdf . Descolonização: as marcas do processo de independência dos países na produção de seu espaço geográfico; http://educaterra.com.br/vizentini/artigos/artigo_106_a.htm www.brasilescola.com/geografia/holocausto-africano.htm> http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/africa---geografia-humana-populacao-organizacao-social-economia-industria-e-transportes.htm> www.indexmundi.com/map/?v=21&r=af&l=pt> www.portalbrasil.net/africa.html . População, religiões e idiomas que ajudaram a formar as sociedades africanas; http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/bantos-quatrocentos-grupos-etnicos-falam-linguas-bantas-atualmente.htm www.infoescola.com/africa/costa-do-marfim/	. Compreender a formação e o atual papel nos campos políticos e econômico da África, América, Oceania e Antártida; . Relacionar natureza e as sociedades na construção de seus espaços geográficos e no estabelecimento de ralações com os demais continentes; . Conhecer aspectos populacionais, culturais, sociais e econômicos da África, da Oceania e da Antártida;	Identificar e localizar o continente africano. Descrever as principais formas do relevo africano. Analisar o processo de urbanização do continente. Relacionar os fatores físicos/econômicos à desigual distribuição da população pelo continente. Descrever o processo de ocupação colonial, destacando o papel da "partilha da África" na atual organização do espaço africano. Distinguir as diferentes formas de ocupação do espaço regional africano.	1 aula. 1 aula. 2 aulas. 2 aulas. 2 aulas. 1 aula

Fonte: registro feito pelo pesquisador

A implementação da Lei 10.639/03 nas redes de ensino confronta o universo dos professores brasileiros com o desafio de disseminar, para toda a população brasileira, uma variada gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano, sobre a contribuição do povo africano na construção do nosso país. Conhecimentos que historicamente foram omitidos, silenciados, recusados e excluídos da historiografia tradicional. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações africanas, antes, durante e depois do período da escravização sob o compromisso de positivar a história e identidade negras, torna-se fundamental para o estabelecimento de uma educação antirracista.

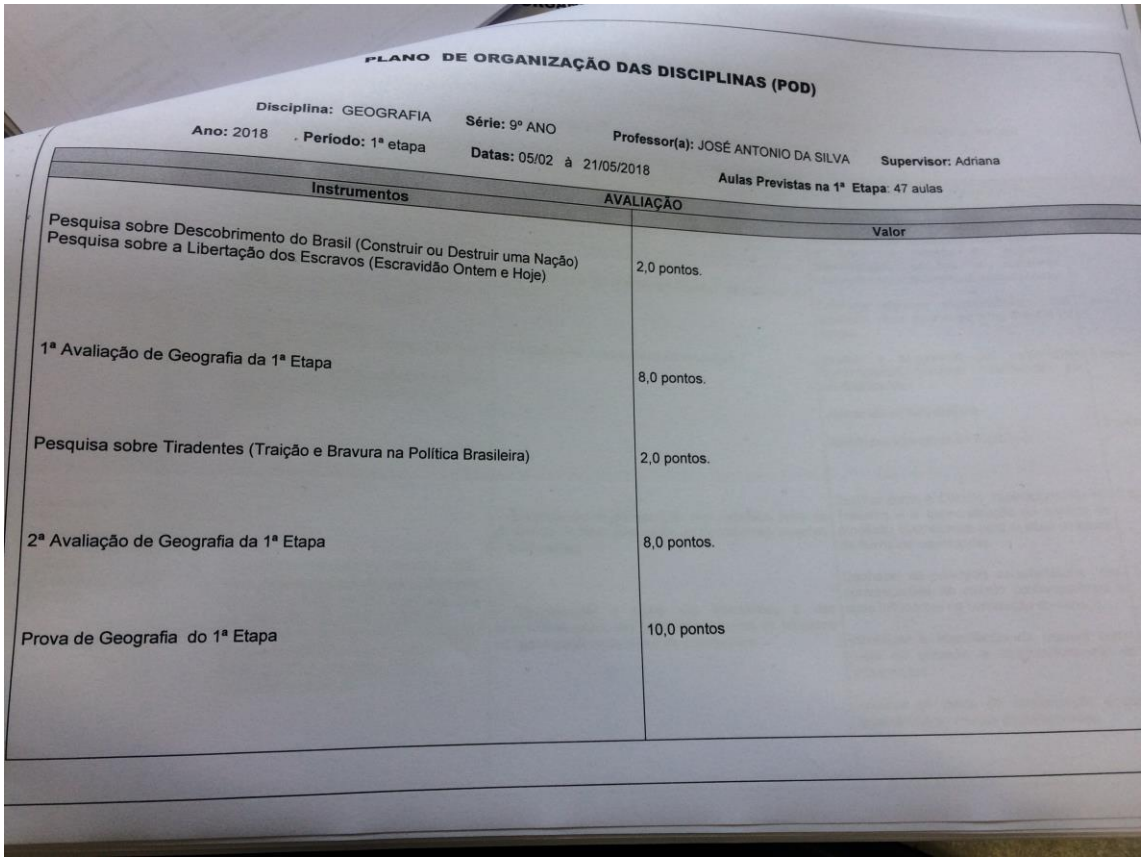
Não dá mais para aceitar narrativas hegemônicas no âmbito dos currículos escolares, as narrativas trazidas por novos interlocutores têm contribuído para o surgimento de epistemologias que descentralizam o conhecimento, reconhecendo, desta forma, a verdadeira contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

As escolas e, por conseguinte, os professores comprometidos pela missão da educação para relações étnico-raciais devem romper com os estereótipos e

preconceitos que povoam as abordagens históricas e sociais relacionados aos africanos e aos afrodescendentes. Inserir a temática racial nas escolas, numa perspectiva de uma educação que combate as estruturas do racismo, permite à toda comunidade escolar ser vista como um instrumento de transformação da realidade, de transformação das desigualdades raciais e não de reprodução das mesmas.

Foto 2: Plano de organização de disciplinas – 9° ano

Geografia



PLANO DE ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS (POD)

Disciplina: GEOGRAFIA **Série:** 9º ANO **Professor(a):** JOSÉ ANTONIO DA SILVA **Supervisor:** Adriana

Ano: 2018 **Período:** 1ª etapa **Datas:** 05/02 à 21/05/2018 **Aulas Previstas na 1ª Etapa**: 47 aulas

Instrumentos	AVALIAÇÃO Valor
Pesquisa sobre Descobrimento do Brasil (Construir ou Destruir uma Nação) Pesquisa sobre a Libertação dos Escravos (Escravidão Ontem e Hoje)	2,0 pontos.
1ª Avaliação de Geografia da 1ª Etapa	8,0 pontos.
Pesquisa sobre Tiradentes (Traição e Bravura na Política Brasileira)	2,0 pontos.
2ª Avaliação de Geografia da 1ª Etapa	8,0 pontos.
Prova de Geografia do 1ª Etapa	10,0 pontos

Fonte: registro feito pelo pesquisador.

O planejamento acima pretendeu discutir sobre o processo de “descobrimento” do Brasil e a libertação dos escravos, no mês de maio, é quando a escola fala sobre os africanos e afrodescendentes na figura do escravo. Este tipo de abordagem em nada contribui para o processo de “reconfigurar” a identidade negra no Brasil, positivando-a, pelo contrário. Para promover uma educação antirracista é necessário que os docentes disponham de informações e conhecimentos estratégicos que permitam um melhor entendimento do racismo, da história da África e principalmente das trajetórias dos movimentos sociais negros no Brasil. Desta maneira, uma escola que tem a preocupação de fomentar a igualdade das relações étnico-raciais, deve ter

por parte do seu corpo docente, a adoção de um pensamento crítico diante da temática cujos questionamentos ofereçam suporte para a reflexão acerca da regularidade da consolidação do currículo eurocêntrico.

Paulo Freire (1996) diz que o ato de ensinar assume uma dimensão política, assim sendo, o professor deve estar aberto ao novo, reconstruindo sua prática, refutando toda e qualquer discriminação, em processo dialógico:

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p. 40).

Paulo Freire (1996) assinala que os professores tem que pensar certo, pois, educar exige aceitação ao novo e que deve ser realizada em processo dialógico, em ações não isoladas, mas na coletividade, na luta e no embate diário, desta forma, a prática pedagógica embasada por um projeto que integra ao invés de discriminar não se faz por meio de uma ação isolada ou realizada por apenas um sujeito, mas de forma contínua e em conjuntos com demais sujeitos.

Neste sentido, a implementação de uma legislação que visa combater o racismo, vai depender também, da ação de nós: pedagogos. Será este profissional que vai, no âmbito de sua atuação técnica, fazer valer as políticas educacionais. O pedagogo assume uma ação fiscalizadora, implementa métodos junto aos professores, busca métodos para facilitar o processo ensino aprendizagem, faz a mediação para definição dos conteúdos. Assim, professores e pedagogos (que normalmente atuam na gestão das escolas), são agentes de promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, o pedagogo, por sua vez, consciente que as desigualdades sociais e práticas excludentes atuam no bojo das escolas, deve perceber estas tensões como problema de todos e assim buscar junto a toda comunidade escolar o desenvolvimento de outras pedagogias, epistemologias ou mesmo outras pedagogias.

Reorganizar um cotidiano há anos baseado em uma educação eurocêntrica não é algo fácil de realizar, as dimensões tratadas pelas temáticas étnico-raciais devem ser conceituadas e descritas, para que desta forma, haja um entendimento capaz de fundamentar as práticas educativas.

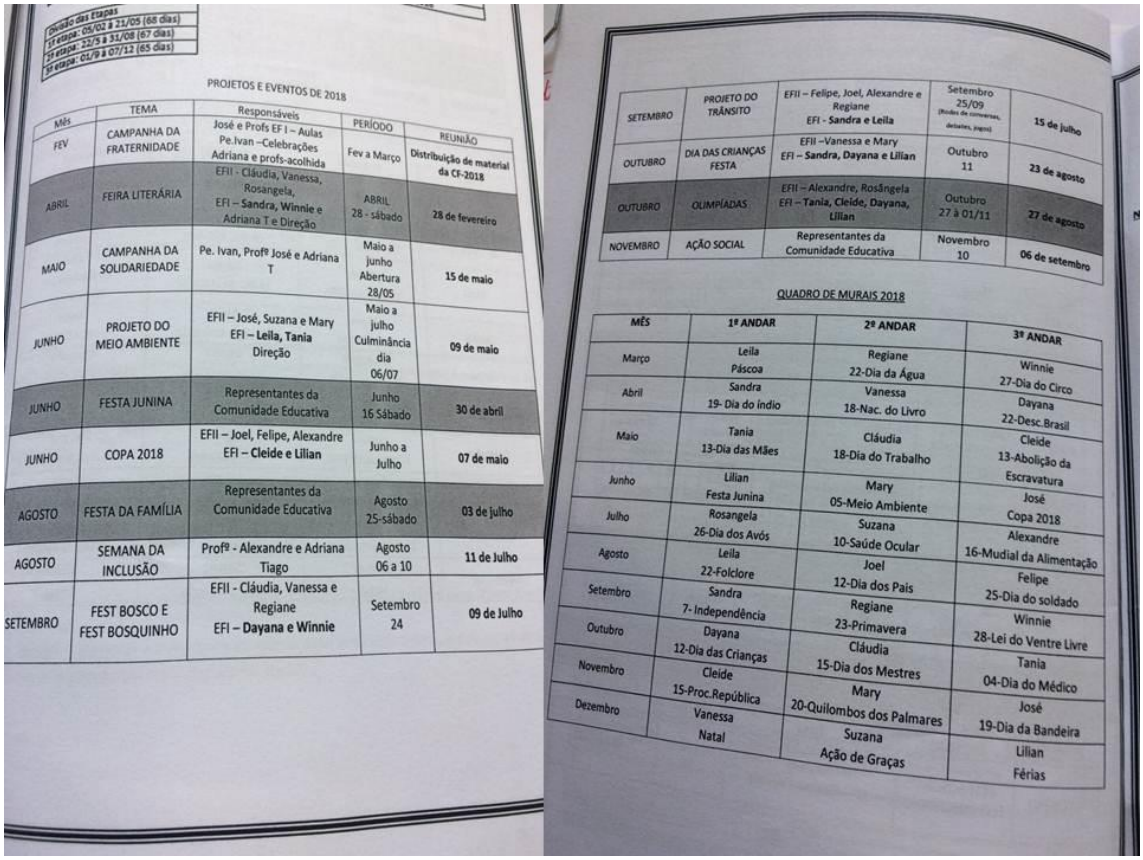
A Escola Salesiana, objeto deste estudo, apresenta dois gestores, um padre salesiano que fica responsável pelos projetos pastorais realizados na escola e na comunidade e uma pedagoga responsável pela equipe de professores e toda direção pedagógica da instituição, ou seja, podemos observar a centralidade que pedagogos assumem dentro das instituições educativas, e a importância de haver profissionais, além dos professores, comprometidos com a implementação de uma educação antirracista. Face ao exposto, o profissional pedagogo, deve orientar para que os demais sujeitos do espaço escolar dediquem cuidadosa atenção à inserção da discussão da diversidade racial nas práticas escolares, como está preconizado na Lei 10.639/03.

As intervenções podem iniciar com um diálogo durante um conselho de classe ou grupos de estudos, nas conversas nas salas dos professores e pátios, para que inicialmente se perceba o posicionamento ideológico dos professores, pois isto influencia o modo pelo qual o conhecimento é transmitido e de que forma este se relaciona perante as situações de diversidade.

O pedagogo não deve expor as ideias de maneira impositiva, e sim oferecer subsídios, teóricos e práticos que fomentem o discurso pedagógico para o desenvolvimento de atitudes positivas. Deste modo, não somente o pedagogo, mas toda a comunidade escolar perceberá como a desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida e de que maneira cada um, no âmbito de sua atuação, poderá intervir nesta realidade.

Avançando no processo de análise da reverberação da implementação da Lei 10.639/03 nos documentos normativos da Escola Salesiana, no PPP da escola consta o calendário de todas as atividades pedagógicas: realização de projetos, eventos campanhas, conforme registro:

Foto 3: Calendários de projetos



Divisão das Etapas
1ª etapa: 05/02 à 21/05 (68 dias)
2ª etapa: 22/5 à 31/08 (67 dias)
3ª etapa: 01/9 à 07/12 (65 dias)

PROJETOS E EVENTOS DE 2018

Mês	TEMA	Responsáveis	PERÍODO	REUNIÃO
FEV	CAMPANHA DA FRATERNIDADE	José e Profs EF I – Aulas Pe.Ivan –Celebrações Adriana e profs-acolhida	Fev a Março	Distribuição de material da CF-2018
ABRIL	FEIRA LITERÁRIA	EFII - Cláudia, Vanessa, Rosangela, EFI – Sandra, Winnie e Adriana T e Direção	ABRIL 28 - sábado	28 de fevereiro
MAIO	CAMPANHA DA SOLIDARIEDADE	Pe. Ivan, Profº José e Adriana T	Maio a junho Abertura 28/05	15 de maio
JUNHO	PROJETO DO MEIO AMBIENTE	EFII – José, Suzana e Mary EFI – Leila, Tania Direção	Maio a julho Culminância dia 06/07	09 de maio
JUNHO	FESTA JUNINA	Representantes da Comunidade Educativa	Junho 16 Sábado	30 de abril
JUNHO	COPA 2018	EFII – Joel, Felipe, Alexandre EFI – Cleide e Lilian	Junho a Julho	07 de maio
AGOSTO	FESTA DA FAMÍLIA	Representantes da Comunidade Educativa	Agosto 25-sábado	03 de julho
AGOSTO	SEMANA DA INCLUSÃO	Profº - Alexandre e Adriana Tiago	Agosto 06 a 10	11 de Julho
SETEMBRO	FEST BOSCO E FEST BOSQUINHO	EFII - Cláudia, Vanessa e Regiane EFI – Dayana e Winnie	Setembro 24	09 de Julho

SETEMBRO	PROJETO DO TRÂNSITO	EFII – Felipe, Joel, Alexandre e Regiane EFI - Sandra e Leila	Setembro 25/09 (Rodas de conversas, debates, jogos)	15 de julho
OUTUBRO	DIA DAS CRIANÇAS FESTA	EFII –Vanessa e Mary EFI – Sandra, Dayana e Lilian	Outubro 11	23 de agosto
OUTUBRO	OLIMPÍADAS	EFII – Alexandre, Rosângela EFI – Tania, Cleide, Dayana, Lilian	Outubro 27 à 01/11	27 de agosto
NOVEMBRO	AÇÃO SOCIAL	Representantes da Comunidade Educativa	Novembro 10	06 de setembro

QUADRO DE MURAIS 2018

MÊS	1º ANDAR	2º ANDAR	3º ANDAR
Março	Leila Páscoa	Regiane 22-Dia da Água	Winnie 27-Dia do Circo
Abril	Sandra 19- Dia do índio	Vanessa 18-Nac. do Livro	Dayana 22-Desc.Brasil
Maio	Tania 13-Dia das Mães	Cláudia 18-Dia do Trabalho	Cleide 13-Abolição da Escravatura
Junho	Lilian Festa Junina	Mary 05-Meio Ambiente	José Copa 2018
Julho	Rosangela 26-Dia dos Avós	Suzana 10-Saúde Ocular	Alexandre 16-Mudial da Alimentação
Agosto	Leila 22-Folclore	Joel 12-Dia dos Pais	Felipe 25-Dia do soldado
Setembro	Sandra 7- Independência	Regiane 23-Primavera	Winnie 28-Lei do Ventre Livre
Outubro	Dayana 12-Dia das Crianças	Cláudia 15-Dia dos Mestres	Tania 04-Dia do Médico
Novembro	Cleide 15-Proc.República	Mary 20-Quilombos dos Palmares	José 19-Dia da Bandeira
Dezembro	Vanessa Natal	Suzana Ação de Graças	Lilian Férias

Fonte: registro feito pelo pesquisador.

Conforme podemos observar no registro acima, não houve para o ano de 2018 na Escola Salesiana, o planejamento de realização de um projeto que tenha como ponto central a educação para relações étnico-raciais, há apenas o planejamento de um quadro de murais em setembro sobre a Lei do Ventre Livre e em novembro acercado Quilombo dos Palmares.

Uma escola que pretende combater as desigualdades raciais, tendo previsto no seu PPP **"a promoção da igualdade étnico-racial",** deve pelo menos apresentar práticas educativas em prol desta igualdade de forma contínua, incansável, cotidianamente, de maneira que, toda a comunidade escolar participe também desta missão.

Ao não planejar projetos relacionados ao combate ao racismo, bem como, não romper com um currículo eurocêntrico, no documento que define e orienta as práticas educativas dos professores e, por extensão, toda a equipe escolar, a escola perde a oportunidade de fato de promover movimentos antirracistas. A escola necessita fomentar programas e projetos que vislumbrem para a comunidade escolar conhecer as diferenças, promovendo deste modo a equidade de oportunidades para todos,

perpassando por uma oferta de qualidade escolar, onde neste sentido, fortalecerá os educadores a procederem de forma positiva diante de situações problema, pondo ao seu poder caminhos pedagógicos que coloquem, educadores e educandos, frente a frente para ultrapassarem os supostos desafios da aprendizagem, promovendo a igualdade. A política educacional não pode apenas considerar aspectos pontuais para eliminação das práticas discriminatórias. Como um grande desafio, impõe-se a elaboração e a implementação de instrumentos que visem à efetiva erradicação das desigualdades entre os grupos raciais na sociedade brasileira como um todo e no sistema de ensino em particular. Não apresentando de maneira sistemática e elaborada aspectos da história e cultura africanas e afro-brasileiras, anula-se não só a possibilidade de os alunos conhecerem tal história e cultura, como também leva à ideia de que não possuem importância, portanto, sua ausência se torna normal, natural, a ponto de nem ser denunciada.

A pesquisa constatou que a situação do negro vem sendo tangenciada ao longo dos documentos eclesiais a fim de compreender como a temática da diversidade se associa ao fazer educativo da Escola Salesiana, que contribui com elementos importantes para a institucionalização da Lei nº 10.639/03, ensino da cultura e história africana e afro-brasileira no interior desse segmento educacional.

Reforça-se a perspectiva documental a militância negra na Igreja Católica, que encampou nas décadas de 1980 e 1990 importantes ações em seu interior, reverberando as lutas dos movimentos negros, bem como das conferências episcopais.

As propostas curriculares da escola precisam ser concebidas na dimensão transformadora e as ações pedagógicas, ainda, não conferem vez e voz à afirmação da identidade negra, ocorrendo de forma não contínua. Embora, as propostas educativas contemplem à questão da diversidade, ainda não houve ênfase no recorte étnico-racial da concepção do lugar do negro na sociedade e nem da estrutura de poder que sustenta as desigualdades raciais. Esta temática deve estar presente e diluída nas atividades pedagógicas da escola de forma comprometida com a proposta de positivação da identidade negra, buscando evidenciar a contribuição dos negros para a construção da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar e combater a injustiça nos sistemas de educacionais do Brasil é um grande desafio e um ato político. As escolas devem planejar, orientar e acompanhar a formulação e implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais e o estabelecimento de igualdade. A educação no Brasil, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem atrapalhado a promoção de relações interpessoais igualitárias entre os agentes que compõem o cotidiano escolar.

O silêncio sobre o racismo nas diversas instituições de ensino, público, privada confessionais ou não, contribui para que as diferenças de fenótipo entre alunos negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, não são. O racismo, sobretudo no contexto escolar, acarreta aos negros o desenvolvimento de baixa autoestima, dificuldade de reconhecer-se como um ser potente, auto rejeição, bem como, rejeição do seu outro igual, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial e em última instância e não raro, acarreta a evasão escolar pro parte do alunado negro.

Diante da delicadeza e da gravidade da temática racial, diretores, pedagogos e professores, ao serem sensibilizados sobre o problema do racismo no ambiente escolar, tornam-se responsáveis pela promoção de uma educação antirracista, no sentido de não medir esforços para garantir igualdades de condições de aprendizagem para negros e brancos.

O compromisso em promover a igualdade racial inclui a implementação da Lei 10639/03, que representa uma possibilidade de avanço para ressignificar a História da África e da cultura afro-brasileira, bem como atenção por parte dos professores aos materiais didáticos utilizados para ministrar suas aulas, tomando cuidado com textos e ilustrações que possam reforçar o racismo e quando por ventura parecerem denunciar aos órgãos competentes. Valorizar os conteúdos como contos africanos, respeito às religiões de matriz africana, formas de resistência e luta como os quilombos e atualmente a atuação do movimento negro, durante as aulas, pode contribuir para elevar a autoestima de alunos negros. Essas ações concretas contra o racismo na escola podem amenizar o prejuízo que esta prática vem trazendo para alunos negros e significar reais possibilidades de aprendizagem.

O campo de pesquisa nas escolas privadas confessionais levanta a importante questão de como articular as diferentes instâncias decisórias, quer seja municipal,

estadual ou federal, gestores da educação, professores, movimento negro e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, pois existem ações, mesmo que pontuais realizadas em seu interior e que vão ao encontro da Lei nº 10.639/03. A relação com as escolas desse segmento necessitam receber atenção dos organismos envolvidos com a implementação da legislação, pois a realidade vivida por essas escolas estabelece outras prioridades, sendo que a diversidade étnico-racial pouco é tratada nesses espaços.

Por meio desse estudo foi possível confirmar que nas escolas privadas confessionais, especificamente, na escola Salesiana a temática étnico-racial encontra-se presente em seu interior, mesmo que se configure como atividades estanques de professores mais comprometidos, encontros temáticos com a mantenedora, de avaliações contendo questões relativas à temática, de incursões em outras realidades, de valorização da cultura africana, enfim, esse segmento educacional mesmo que não tenha assumido a diversidade étnico-racial como política curricular, ainda assim insere essa questão em suas práticas pedagógicas. Suas propostas educativas, somadas aos documentos eclesiais assinalados por esta pesquisa, corroboram e reverberam a dimensão da diversidade, mesmo que seja de forma mais ampla, ainda assim se configuram como possibilidade no desenvolvimento do conteúdo da diversidade étnico-racial.

Ao se considerar a implementação da Lei nº 10.639/03, faz-se mister que o esforço seja coletivo, pois se trata da aplicação da legislação educacional em todos os estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados, confessionais ou não. Nessa medida, ao mesmo tempo em que se deve voltar o olhar para a escola pública, espaço em que se encontra significativa proporção de estudantes e docentes afrodescendentes, é preciso envolver o segmento populacional branco da sociedade, para que esse compreenda seu papel no processo da educação das relações étnico-raciais.

Os dados desta investigação apontaram para a necessidade de envolver as escolas privadas no processo de consubstanciar esforços e na incorporação da temática afro-brasileira e africana nos currículos e nas práticas pedagógicas dessas escolas. Para tanto, não prescinde do apoio dos sistemas de ensino, de militantes do movimento negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades, que atualmente já oferecem cursos de formação para profissionais da educação pública, é preciso que todos sejam sensibilizados e fiscalizados acerca da efetiva implementação da Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. **A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história**/ Riolando Azzi. Barbacena: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 2000.

ALVES, Márcio M. **Igreja e política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado. Elementos para uma teoria sociológica da religião.** São Paulo: Paulus, 1985.

_____. **A dessecularização do mundo: uma visão global. In: Religião e Sociedade**, vol. 21, nº. 1, 2001, p. 09.23.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. p. 01, 2003.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo escolar da educação básica 2015**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep/MEC, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em 20/08/2017 às 14:00h.

BRUNEAU, Thomas C. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

CASTRO, Gilda de. **Professor submisso, aluno-cliente: reflexões sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na Educação - Repensando Nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

Censo das escolas católicas no Brasil. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CRUZ, Mariano da. **Vinte anos a serviço da educação**. Rio de Janeiro: AEC, 1966.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. vol.12, n.23, pp.100-122, 2007.

FÁVERO, Marilene. **Os 50 anos de caminhada**. In: LIMA, Severina A. (coord.) Caminhos novos na educação. São Paulo: FTD, pp. 47-60, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 31ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. Coleção: Questões da nossa época. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo:Cortez, 2005a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

_____. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?:** Entrevista com Henry A. Giroux. In:Revista Crítica de Ciências Sociais, n., 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911> Acesso em: abril/2018.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GIUMBELLI, Emerson. **A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil**. Relig. soc. [online]. vol.28, n.2, pp.80-101. 2008,

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, p. 143-154, 2005b.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010.

_____. **Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil**. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010(no prelo).

KLEIMAN, Angela B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: ____ (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LIBÂNEO, José C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p.77-129.

MANOEL, Ivan. A. **Origens do tradicionalismo católico: um ensaio de interpretação**. Dialogus, Ribeirão Preto, v.7, p. [?], 2011. No prelo.

MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SECAD, p. 227-258, 2006.

MOURA, Laércio D. **A educação católica no Brasil**. 2a ed., São Paulo: Loyola, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____.**Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MÜLLER, Maria Lucia (Org.) Cadernos Penesb. **História da Educação do Negro**. Nº 8. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: EDUFF/Quartet, nº 8, dez. De 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha e PINTO, Regina (Orgs.). **Negro e educação: identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROSSA, Leandro. **AEC do Brasil – 60 anos. Uma presença católica na educação brasileira**. Brasília: AEC. 2005

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SENRA, A. O. **Matizes do Privado: A Aec e a Defesa da Educação Escolar Católica** (Brasil, 1945-1994), 2007. 252 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006. v. 1. 180p.

SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. Investigação em educação: novos desafios. In: A. SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **A Dimensão Política do Currículo**. Sumário pormenorizado da lição síntese da disciplina de Desenvolvimento Curricular. Universidade da Madeira, 2002.

VAZQUEZ, A. S**. Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.